REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

RESIGNIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA BAJO LA PERSPECTIVA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA RURAL.

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de

Doctor en Educación

Autora
Luz Margarita Echavarría Cardona

Tutor
Dra. Moraima Esteves

Maracaibo, abril 2026

APROBACIÓN DEL TUTOR

En mi carácter de Tutora de la Tesis presentada por la ciudadana: Luz Margarita Echavarria Cardona, titular de la cédula de ciudadanía No C.C: 32101676 para optar al grado de Doctor en Educación, cuyo título es: Resignificación de la Evaluación Formativa Bajo la Perspectiva de la Inteligencia Emocional en el Contexto de la Educación Primaria Rural, considero que dicha tesis reúne los requisitos y mérito suficiente para ser sometida a la presentación pública y evaluación del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Maracaibo, a los 12 días del mes de enero de 2026.

Dra. Moraima Esteves

C.I.5596653

Tutora

DEDICATORIA

Esta tesis fue realizada con toda la ayuda del Dios omnipotente que en cada momento fue mi ayudador, fuente de sabiduría, fortaleza y guía permanente sosteniéndome por medio de su gracia y misericordia me permitió culminarla.

A mis hijos Adriana, Aníbal y Samuel quienes han sido la bendición que el Dios poderoso me regaló, y me motivaron a continuar con esta investigación y superar cada una de los obstáculos presentados. Con solo mirarlos me inyectaban la energía necesaria para perseverar y a mi esposo Hernando por acompañarme siempre en cada momento donde fue necesario avanzar en la realización de esta tesis doctoral.

AGRADECIMIENTO

En Primer lugar, agradezco al Dios que hizo los cielos y la tierra, tal como expresa Proverbios 2;6: “Porque El da la sabiduría y de su boca provienen el conocimiento y la inteligencia”. Y Dios ha sido el único que en medio de múltiples pruebas me concedió la fortaleza, perseverancia y la gracia necesaria para no desfallecer en este camino académico.

A los coordinadores y a los docentes quienes permitieron la toma de muestras y el desarrollo de cada uno de los procesos que demandó esta investigación en cada una de las Instituciones Educativas y el Centro Educativo del municipio de Dibulla, donde laboro y todo su respaldo institucional.

Sin olvidar a Congepro y a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), por darse a conocer su capital humano que, con profesionalismo, vocación de servicio y disposición permanente de los docentes que en cada una de las áreas me compartieron sus conocimiento, orientación y sabiduría durante todo este proceso formativo.

A mi primer tutor de tesis y especialmente a mi tutora, la Doctora Moraima Esteves, la cual fue pieza fundamental que con su paciencia, carisma y calidad humana transformó cada inquietud en una oportunidad de aprendizaje. Gracias por su acompañamiento constante, y orientaciones basadas en la evaluación formativa en contextos rurales y por su permanente disposición de apoyo, incluso en los momentos más complejos de este recorrido académico.

Finalmente, a mis hijos Adriana, Aníbal y Samuel que, con su paciencia, comprensión, su amor y presencia fueron mi mayor aliciente en cada uno de los momentos que intente desfallecer, que con solo escucharlos me renovaban las fuerzas. y a mi esposo, por ser mi compañero incondicional y fuente permanente de fortaleza a lo largo de este proceso.

TABLA DE CONTENIDO

Carta de aprobación del tutor ii

Dedicatoria iii

Agradecimiento iv

Índice de contenido v

Lista de cuadros viii

Lista de figuras ix

Lista de gráficos x

Resumen xi

Introducción 1

MOMENTO I. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA REALIDAD INVESTIGATIVA

Situación problema 2

Interrogante de la investigación 19

Propósitos de la investigación 20

Propósito general 20

Propósito específico 20

Horizontes de relevancia significativa 20

MOMENTO II. CONTEXTUALIZACIÓN REFERENCIAL

Estudios previos 24

Estudios previos internacionales 24

Estudios previos nacionales 27

Referentes teóricos 31

Marco teórico 31

Teoría de la evaluación educativa 31

Teoría del andamiaje 34

Marco conceptual 38

Evaluación educativa: historia y alcances 38

Caracterización de la evaluación en el escenario mundial, latinoamericano y nacional

Colombia. 40
La evaluación formativa como proceso continuo por la mediación pedagógica 42
Evaluación formativa de la educación básica primaria 45
Proceso y caracterización de la evaluación educativa 48
Consideración en torno a la evaluación formativa en docente 50
Referente acerca de la educación formativa en la educación primaria en Colombia y su abordaje en contextos rurales 53
Consideraciones iniciales en torno a la inteligencia emocional 57
Características preliminares acerca de la inteligencia emocional 60
Educación en contextos rurales 65
Referentes legales de la investigación 66
MOMENTO III
RECORRIDO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN
Perspectiva epistemológica del estudio 70
Paradigma de la investigación 71
Enfoque investigativo asumido 73
Diseño de la investigación 77
Escenario de la investigación 82
Informantes claves 83
Grupo Focal 86
Fases del proceso de investigación 88
Técnicas de recolección, procesamiento y análisis de la información 91
Fiabilidad y confirmabilidad de la información 95
Consideraciones éticas 96
MOMENTO IV.
RESULTADOS
Sistematización, análisis e interpretación de la información obtenida en la entrevista Semiestructurada 100
Análisis de los resultados de la entrevista. Triangulación 136

MOMENTO V CONSTRUCTO TEÓRICO PARA LA RESIGNIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA DESDE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA RURAL EN EL DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA – COLOMBIA

Introducción 145

Descripción de la estructura del constructo 147

Fundamentación epistémica y teórica del constructo 148

Dimensiones de la resignificación en el constructo 152

Propuesta de intervención 162

Objetivos 162

Objetivo general 162

Objetivos específicos 162

Desarrollo de la propuesta 163

Instrumento de evaluación de la efectividad de la propuesta 167

MOMENTO VI REFLEXIONES Y ORIENTACIONES FINALES

Referencias bibliográficas 169

Anexos 187

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Evolución histórica de la evaluación educativa 39

Cuadro 2. Competencias desarrolladas a través de la evaluación formativa..... 47

Cuadro 3. Actores sociales de la investigación 85

Cuadro 4. Primera sesión del trabajo 104

Cuadro 5. Segunda sesión del trabajo 113

Cuadro 6. Tercera sesión del trabajo 129

Cuadro 7. Cuarta sesión del trabajo 166

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Características de los contextos educativos rurales del Departamento de la Guajira 18
Figura 2. Fases de la evaluación formativa 45
Figura 3. Fundamentos de la evaluación formativa 53
Figura 4. Dimensiones de la inteligencia emocional. 59
Figura 5. Perspectivas de la inteligencia emocional. 63
Figura 6. Organigramas de las instituciones objeto de estudio. 83
Figura 7. Fases del proceso de investigación. 90
Figura 8. Proceso de investigación cualitativa 94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Practica evaluativa..... 96
Gráfico 2. Relacionado al éxito de la evaluación formativa 103
Gráfico 3. Evaluación formativa y contexto rural 108
Gráfico 4. Red socioemocional..... 112
Gráfico 5. La inteligencia emocional como base de la evaluación formativa..... 116
Gráfico 6. Red semántica de la inteligencia emocional 120
Gráfico 7. Red semántica de la inteligencia emocional en el aula 124
Gráfico 8. Inteligencia emocional en la evaluación educativa 128
Gráfico 9. La facilitación emocional docente 131
Gráfico 10. La integración de la inteligencia emocional 135
Gráfico 11. Estructura del constructo 148
Gráfico 12. Ciclo de la evaluación formativa..... 150
Gráfico 13. Modelo de la Inteligencia emocional aplicado a la educación..... 150
Gráfico 14. Redefinición de la evaluación formativa en la educación 151
Gráfico 15. Contextualización sociocultural y rural..... 154
Gráfico 16. Integración de la inteligencia emocional en la educación 156
Gráfico 17. Evaluación formativa redimensionada 159
Gráfico 18. Rol del docente como facilitador emocional 161

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACION
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: DIDÁCTICA Y FORMACIÓN DOCENTE

RESIGNIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA BAJO LA PERSPECTIVA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA RURAL

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

Autora
Luz Margarita Echavarría Cardona

Tutor
Dra. Moraima Esteves

Resumen

La presente investigación tiene como propósito principal: generar una aproximación teórica sobre la resignificación de la evaluación formativa bajo la perspectiva de la inteligencia emocional en el contexto de la educación básica primaria rural del departamento de La Guajira. Para sustentar este propósito se recurrió a la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983); la Teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman (2010), así como la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1981). De acuerdo a sus implicaciones metodológicas, constituyó una investigación bajo el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y a partir del método fenomenológico, en la cual los informantes clave quedaron conformados por 10 docentes, 2 expertos en (uno en evaluación y otro en inteligencia emocional) y 49 estudiantes de tres instituciones de básica primaria a quienes se les aplicó entrevistas a profundidad y el test TMMS 24 para identificar rasgos de la inteligencia emocional. Un tema fundamental que ha proporcionado la investigación es que la valoración de la evaluación de los contextos rurales estudiados se identifica aún como una forma de castigar, una forma de evaluar donde se deja a un lado la carga emocional del propio estudiante; y la conclusión de esta investigación es que la evaluación formativa ha de ser tomada y leída como una forma de empatía y de acompañamiento, cuando la inteligencia emocional reduzca su valor al eje transversal que humaniza la práctica pedagógica y garantiza la enseñanza integral real.

Palabras Clave: Evaluación formativa, Educación Rural, Inteligencia Emocional.

Acta Defensa Tesis Doctoral

Resignificación de la Evaluación Formativa bajo la perspectiva de la Inteligencia Emocional en el contexto de la Educación Básica Primaria Rural del Departamento de la Guajira, Colombia.

Por: Echavarria Cardona Luz Margarita N° C.C.: 32.101.676

Tesis Doctoral del Doctorado en ***Educación*** aprobada por el aporte que representa en el contexto donde se efectuó la investigación, en nombre de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por el siguiente jurado, en la ciudad de Maracaibo, a los ocho (08) días del mes de mayo de 2026.

Dra. Moraima Esteves G. (Tutora)
C.I. N°. 5.596.653

Dra. Mariela Miranda
C.I. N°. 4.774.270

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

Dra. Milagros Abreu A.
C.I. N°. 4.325.030

Dr. Luis E. Chávez
C.I. N°. 3.633.774

INTRODUCIÓN

La presente investigación doctoral estuvo dirigida a generar un constructo teórico para la resignificación de la evaluación formativa bajo los preceptos de la inteligencia emocional en las instituciones rurales, teniendo como escenario las instituciones de básica primaria del departamento de La Guajira en Colombia. La misma surge ante la evidente necesidad de trascender los modelos evaluativos tradicionales (enfocados prioritariamente en los aspectos cuantitativos del proceso) hacia nuevas vertientes donde se tomen en cuenta los aspectos socioculturales y las dimensiones socio afectivas que permean los procesos de enseñanza - aprendizaje. De esta forma, se espera consolidar en los planteles objeto de estudio, una práctica pedagógica inclusiva, humanista y contextualizada.

A partir de una metodología cualitativa, fundamentada en el paradigma interpretativo, se abordaron las percepciones y experiencias de docentes y estudiantes en los centros que fueron objeto de este estudio, a fin de comprender el papel que juegan las emociones en el desarrollo de la praxis del profesorado. Para ello, se asume el supuesto de que la inteligencia emocional no es un simple complemento dentro del proceso educativo, sino una competencia que debe transversalizar el currículo educativo para transformar la evaluación en una experiencia grata y enriquecedora, tanto para los docentes como para los propios estudiantes. Para alcanzar sus propósitos, la presente tesis doctoral se conformó a partir de V momentos que se describen a continuación:

El Momento I corresponde al Escenario Ontológico, para lo cual se expone, en primera instancia la situación problema que dio curso a esta investigación, donde se describen los desafíos que enfrenta la educación en los contextos rurales del departamento de La Guajira. En función a ello se describen una serie de factores como: la vulnerabilidad socioeconómica, la multiculturalidad y la deficiente dotación de los establecimientos educativos, los cuales plantean un escenario académico que no puede ser abordado a partir de los esquemas tradicionales de enseñanza y evaluación, en los que se priorizan los aspectos cognitivos y se dejan de lado los factores socio afectivos que condicionan la vida diaria de los estudiantes. En este apartado se pone en evidencia como, a pesar de lo previsto en la legislación educativa, sigue prevaleciendo una calificación punitiva que estandariza los conocimientos, propiciando en los estudiantes desmotivación y apatía a no evidenciar que se valoran los conocimientos o actitudes obtenidas a partir de las vivencias cotidianas.

Seguidamente en el Momento II se refleja el Marco Teórico y Referencial del Estudio. En su confirmación, se presentaron los antecedentes nacionales e internacionales que, junto a la fundamentación teórica, sustentaron las categorías del estudio. Para ello se abordaron aspectos como la evolución histórica de la evaluación educativa, la caracterización de la evaluación formativa, así como una serie de fundamentos en torno a la inteligencia emocional, los cuales sirvieron de precedente para identificar la relación entre la gestión de las emociones (por parte del docente) y el éxito escolar de los estudiantes. Finalmente, se expuso el basamento legal del estudio para determinar su pertinencia y correspondencia con el ordenamiento jurídico de Colombia, así como otras regulaciones internacionales que rigen la materia.

En el desarrollo del Momento III se determinó la ruta metodológica de la investigación, para lo cual se trabajó con un paradigma interpretativo y un enfoque cualitativo en el que se incorporó el método de la fenomenología a fin de acceder a la intersubjetividad que caracteriza al objeto de estudio y los propios informantes. Asimismo, se describieron las técnicas empleadas para recabar información tales como la observación participante, las entrevistas en profundidad y los grupos focales, los cuales se llevaron a cabo con docentes y estudiantes de tres instituciones rurales en el departamento de La Guajira. La implementación de esta ruta metodológica permitió la fiabilidad y confirmabilidad de los hallazgos a partir de la triangulación de la información recabada con la entrevista y el grupo focal.

En el Momento IV se reflejaron los hallazgos obtenidos a partir de la sistematización de y análisis de la información recabada, identificando las categorías emergentes que mostraron la brecha entre la teoría de la evaluación y la praxis docentes en los contextos rurales estudiados. A partir de redes semánticas, así como la triangulación de la información se interpretaron las voces de los informantes, poniendo en evidencia que, tanto los docentes como los estudiantes, reconocen la importancia de los factores afectivos como aspectos dinamizadores de la motivación hacia el estudio, aunque persisten las limitaciones de carácter técnico y académico para una implementación de una evaluación formativa integral.

Posteriormente, en el Momento V se presenta la teoría derivada que emergió de la contrastación entre los fundamentos teóricos del estudio, la información obtenida con la aplicación de los instrumentos cualitativos para recabar la información, así como las inferencias y reflexiones recabadas por el investigador. Partiendo de estos hallazgos se planteó un constructo para

resignificar el esquema de evaluación formativa que se viene implementado en la institución a fin de incluir aspectos propios de la inteligencia emocional. Por último, en el Momento VI se expone la reflexión final del proceso investigativo, en la cual se analizan los principales hallazgos, además de proponer algunas recomendaciones para darle continuidad al modelo creado, bien sea en el contexto objeto de la presente investigación o en otros escenarios a nivel departamental o nacional en los que se venga presentando la necesidad de redimensionar los procesos evaluativos en aras de integrar aquellos aspectos emocionales que inciden en la motivación y éxito escolar de los educandos.

MOMENTO I

ESCENARIO ONTOLÓGICO

En el desarrollo de este momento se expone la descripción de la problemática objeto de estudio, para lo cual se plantea una contextualización de las categorías apriorísticas: prácticas de evaluación formativa e inteligencia emocional en la educación básica primaria de centros educativos rurales a la luz de diferentes autores y en el escenario particular de la educación primaria a nivel internacional y en el caso particular de Colombia, lo cual sirve de precedente para describir la situación que se viene presentando con este objeto de estudio en los centros educativos rurales del departamento de La Guajira.

Situación problema

Durante las últimas décadas, la educación primaria de Colombia, al igual que en el resto de los países latinoamericanos, ha venido enfrentado una serie de desafíos orientados hacia la calidad, la masificación y la inclusión, de forma que este derecho universal se cumpla de manera efectiva, alcanzando a los estratos más vulnerables de la población (Vaillant 2024). Esto responde a la necesidad de ofrecerles oportunidades que les permitan alcanzar su máximo potencial e integrarse de manera efectiva al entramado sociocultural que les rodea. En esta coyuntura, una serie de fenómenos como: la globalización, el desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y, de manera más reciente, el creciente impacto de la inteligencia artificial, obligan a repensar los modelos educativos, así como la forma de evaluar a los estudiantes, lo que a su vez conlleva a desplazar los modelos tradicionales, (centrados en cuantificar el rendimiento), por otros que aporten una perspectiva holística del educando y arrojen luz sobre sus expectativas o potencialidades.

En este escenario, la evaluación educativa se plantea como un proceso multidimensional en el que intervienen todos los actores que hacen vida en el centro educativo. De acuerdo con Cruzado (2022), su finalidad primordial es que, tanto los agentes externos como los internos, expongan sus puntos de vista con relación a los resultados del proceso de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo con Pérez et al. (2017), para la realización de la evaluación educativa se toman en cuenta los fundamentos curriculares, pero también las particularidades socioculturales en las que se llevan a

cabo los actos de enseñanza. Desde la perspectiva de estos autores, se trata de una evaluación centrada en los procesos y no en los resultados finales, pues su función es determinar las fortalezas y áreas de mejora, a fin de establecer un modelo de enseñanza ajustado a las necesidades de los estudiantes.

De lo anterior se infiere que existen marcadas diferencias entre los tipos de evaluación que se aplican en la educación básica, entre las que se encuentran la diagnóstica, la cual se realiza al comienzo del curso para determinar las fortalezas y debilidades previas que tiene el estudiante; la sumativa que pondera los aprendizajes alcanzados al final del curso o en cada unidad de contenidos y la formativa, la cual se encuentra presente en todas las etapas de la mediación pedagógica para determinar la efectividad de la praxis docente. (Sánchez y Martínez 2020)

Así pues, a través de la evaluación formativa, se obtiene una retroalimentación oportuna, sobre el desempeño individual y grupal de cada estudiante, lo que a su vez fortalece la metacognición, la autonomía, además de establecer precedentes para un aprendizaje por descubrimiento. Para Morales y Fernández (2018), la principal característica de la evaluación formativa es su flexibilidad, lo cual le permite ajustarse a las particularidades de cada contexto educativo y de cada estudiante en particular, haciendo de los procesos de enseñanza-aprendizaje una experiencia significativa y perdurable en el tiempo.

En el caso de la educación básica y, con mayor especificidad, en los contextos rurales, la evaluación formativa lleva implícita una gran relevancia pues arroja luz sobre los aspectos contextuales que el docente debe tener en cuenta al momento de crear e implementar estrategias pedagógicas que garanticen un aprendizaje efectivo de estudiantes. Si bien estos no tienen un contacto tan recurrente con las TIC o no reciben una formación complementaria en el hogar, han desarrollado otras habilidades propias de su entorno, tales como: la disposición al trabajo, la colaboración con los padres, la cría de animales, la siembra, las cuales se pueden plantear como referentes al momento de generar en ellos experiencias de aprendizaje significativo.

Las aseveraciones anteriores tienen asidero en Quiñones et al. (2021), cuando plantea que, en la educación rural, además de la flexibilidad, se debe tener en cuenta la escasez de recursos que caracteriza a los planteles, por lo cual se deben priorizar las competencias que traen los niños desde su hogar a fin de generar en ellos la autonomía y confianza que se requiere para generar motivación

hacia el estudio. Otro aspecto que se debe considerar al implementar la evaluación formativa es la atención a la diversidad, lo que implica comprender que cada niño tiene un nivel de aprendizaje particular, el cual no se debe comparar con el de sus pares que estudian en centros urbanos. Esto no presupone la existencia de limitaciones cognitivas y socioemocionales, sino el desarrollo de otras capacidades que se deben indagar a partir de otros instrumentos de observación diferentes a los que se aplican en las escuelas privadas o de centros urbanos.

Si bien los señalamientos anteriores hacen referencia a la situación presente en el contexto colombiano, también son el reflejo de todo aquello que se viene suscitando a nivel latinoamericano, donde la aplicación de teorías emergentes (como la inteligencia emocional) se ha venido desarrollando con diferentes niveles de efectividad. Algunos estudios como el de Céspedes y Cabrerizo (2022), han demostrado que los fundamentos de la Inteligencia Emocional (IE) y la Programación Neurolingüística (PNL) establecen nexos entre los métodos de evaluación y las realidades socioemocionales por las que atraviesan los estudiantes de los contextos educativos rurales de Perú.

Si bien las investigaciones realizadas en Perú han demostrado que los docentes que generan empatía con sus estudiantes logran mayores niveles de motivación y asistencia, los estudios llevados a cabo en Brasil han permitido corroborar que una evaluación formativa adecuada a los requerimientos socioculturales y emocionales de los estudiantes puede desarrollar altos niveles de resiliencia en niños y adolescentes que se encuentran en entornos signados por la pobreza y el trabajo prematuro. (Silva y Oliveira (2020).

Pese a estas consideraciones, el enfoque prevaleciente en la educación primaria rural en Latinoamérica y Colombia sigue siendo el cuantitativo, el cual se encuentra centrado en criterios de base absoluta y estándares prestablecidos y no en base relativa o considerando la multidimensionalidad de la evaluación. Bajo este esquema, se prioriza el método positivista, con el cual se deja poco espacio a la flexibilidad o atención de las particularidades contextuales que se presentan al momento de evaluar de manera relativa. En este sentido, destacan los señalamientos de Sánchez (2019), cuando refiere que, la enseñanza y evaluación centrada en los objetivos o productos, persigue la replicabilidad de los conocimientos teóricos alcanzados por el estudiante a través de la aprehensión de los contenidos y sus habilidades para aplicarlos a la solución de problemas cotidianos. La desventaja de este método es la estandarización de los conocimientos y

habilidades, estableciendo patrones o escalas de estimación que pocas veces se ajustan a la diferencias individuales y grupales que presentan los estudiantes

En la actualidad se considera que la evaluación formativa aporta información sobre las causas que afectan los procesos de aprendizaje, además de plantear proyecciones e indicadores que pueden contribuir al mejoramiento en la praxis del docente y, por ende, en la calidad en la enseñanza. En este sentido destacan las aseveraciones de Muñoz (2023), quien considera que la evaluación en muchos planteles educativos de Colombia se encuentra condicionada por la formalidad, más que por la efectividad. Por tanto, el interés se centra en ponderar los conocimientos del estudiante en función a los indicadores establecidos en el plan de estudio, sin tomar en cuenta los aspectos actitudinales que inciden en la calidad humana o la adaptabilidad al entorno geográfico y cultural en el que se desenvuelve cada niño.

Así pues, dentro del quehacer evaluativo de la educación en Colombia se desarrollan tres tipos de evaluación, la diagnostica, la sumativa y la formativa, las cuales quedaron establecidas a partir del decreto 1290 de 2009, aunque previamente con la Ley 115 de 1994 se establecieron los precedentes para su inclusión. De acuerdo con Domínguez (2022), la evaluación diagnóstica identifica los conocimientos previos que trae el estudiante, lo cual es determinante al momento de plantear estrategias de enseñanza donde se vinculen los referentes inmediatos con la nueva información. Se trata, entonces, de una evaluación cuyo fin es contextualizar las mediaciones pedagógicas a las particularidades del contexto que rodea al estudiante a fin de que, tanto los conocimientos como las habilidades planteadas tengan asidero en su realidad y se propicie un aprendizaje significativo.

Seguidamente, la evaluación sumativa tiene como fin puntuar, es decir, otorgar una ponderación al conocimiento evidenciado por el estudiante para determinar si este se encuentra dentro de los límites aceptables para la aprobación o, si requiere ser reprobado por no cumplir con las competencias mínimas requeridas. Este tipo de evaluación también puede evidenciar cuando el nivel de conocimientos del educando se encuentra en un nivel sobresaliente e, incluso, por encima de los estándares previstos en los currículos educativos. Por su parte, la evaluación formativa posee un carácter más integral, ya que su fin es demostrar la efectividad de las mediaciones pedagógicas implementadas y establecer correctivos que permitan mejorar el desempeño del profesorado, así como el rendimiento de los estudiantes en el corto y mediano plazo.

Cabe destacar que cada uno de estos tipos de evaluación responden a una planificación previa y a un monitoreo por parte del Ministerio de Educación Nacional y el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), los cuales establecen consensos para determinar: qué se evalúa; cómo se pondera el desempeño de los estudiantes; cuáles son los instrumentos que se emplean para evaluar; así como los momentos de evaluación. Todos estos lineamientos se encuentran previstos en el decreto 1290 de 2009 (MEN), donde se prevé, además, los aspectos de la promoción escolar que permiten a los estudiantes con extraedad de las instituciones rurales, ser promovidos antes de culminar un periodo de escolaridad si reúne los requisitos establecidos.

En consecuencia, para los fines de la presente investigación se abordará la evaluación formativa, la cual es considerada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2023), como aquella que lleva a cabo el Sistema Educativo (con la ayuda del docente) para contribuir a la mejora del aprendizaje, poniendo en evidencia las fortalezas, pero también los desafíos que enfrenta el docente y la educación como sistema. Para el mencionado organismo, una retroalimentación oportuna en torno a los resultados de la educación, es determinante para consolidar una educación de calidad, inclusiva y donde se promueva el aprendizaje a lo largo de toda la vida. (ODS 4 agenda 2030 de la UNESCO) Previamente, Talanquer (2015), ya había considerado que la evaluación formativa requiere, por parte del docente, conocimientos sólidos en torno a los contenidos que se evalúan, pero también la capacidad para comprender los aspectos intersubjetivos que convergen al momento que el estudiante produce conocimientos para ser evaluados.

Algunas investigaciones como la de Asiú (2021), consideran que a través de la evaluación formativa no solo se logra una formación integral del estudiante, sino que, además, se obtiene una retroalimentación continua para mejorar las estrategias de mediación pedagógica y lograr que cada estudiante saque el mayor provecho de sus capacidades. Asimismo, el autor recalca el carácter humanista que reviste a este tipo de evaluación, al enfocarse en el desarrollo personal de cada estudiante, sin ahondar exclusivamente en el rendimiento académico como se hace en la evaluación sumativa. Estas consideraciones tienen asidero en Guerra et al. (2024), cuando plantean que, a través de una evaluación formativa continua y enfocada en las particularidades del contexto socioeducativo, se puede desarrollar en los estudiantes habilidades como el análisis, el pensamiento crítico, así como la reflexión individual y colectiva. Desde la perspectiva de estos autores, por

medio de esta evaluación se coordinan los métodos de enseñanza y evaluación con las políticas educativas que permean el plan de estudios y el sistema educativo en general.

De lo anterior se evidencia que la evaluación formativa coadyuva con el mejoramiento de los aprendizajes a lo largo del tiempo, pues se lleva un monitoreo constante de las fortalezas y debilidades que se experimentan en este proceso. Al respecto, algunos estudios como el de Toapanta y Guanoquiza (2024), sugieren que, a través de esta evaluación, se les enseña a los estudiantes a: autorregular su proceso de aprendizaje; fortalecer sus habilidades sociales al trabajar en grupo; incrementar sus niveles de motivación y adaptarse a las diferentes estrategias de enseñanza que pueden emplear los docentes durante su mediación pedagógica. Aunado a esto, la evaluación formativa genera una nueva percepción del proceso evaluativo en general ya que se percibe como una oportunidad para el mejoramiento de los aprendizajes y no una simple ponderación de los resultados.

En el caso de Colombia los procesos y monitoreo de la evaluación se encuentran supeditados en lo expuesto en el decreto 1290 (MEN 2009), en el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los niveles de educación básica, lo cual aplica para los estudiantes de centros urbanos y rurales. En el referido decreto se establece que la formación debe ser continua y de carácter integral, determinando su correspondencia con los períodos que abarcan el año escolar. Esta debe tener como propósitos:

> 1. Identificar las características personales, intereses, ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje del estudiante para valorar sus avances; 2. Proporcionar información básica para consolidar o reorientar los procesos educativos relacionados con el desarrollo integral del estudiante; 3. Suministrar información que permita implementar estrategias pedagógicas para apoyar a los estudiantes que presenten debilidades y desempeños superiores en su proceso formativo; 4. Determinar la promoción de estudiantes y 5. Aportar información para el ajuste e implementación del plan de mejoramiento institucional (Presidencia de la República, 2009).

Lo anterior deja entrever que la evaluación educativa en Colombia posee un carácter integral, en el cual se toman en cuenta los aspectos sumativos que determinan la promoción de estudiante, pero también aquellos aspectos que permiten una retroalimentación para las prácticas del docente a fin de ajustar la formación a los requerimientos de sus estudiantes. Desde sus primeras líneas, el referido decreto destaca la importancia de las características personales del estudiante, enfatizando

la necesidad de conocer y comprender sus expectativas individuales, lo cual solo puede ser alcanzado a través de la inclusión de los aspectos socioemocionales que convergen en el hecho educativo.

Al respecto, Muñoz (2023), considera que a partir del decreto 1290 (MEN 2009) la evaluación formativa ha venido ganando terreno en el contexto educativo colombiano, ya que se centra en el estudiante, más que en los resultados. Aunado a esto, su carácter continuo y procesual permite monitorear todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de comprender los aspectos académicos y extra académicos que tienen incidencia en la apropiación del conocimiento para adecuarse a las necesidades particulares de cada estudiante, además de ofrecer una mediación más efectiva por parte del docente. Sin embargo, desde la perspectiva del autor, la evaluación formativa en Colombia aún requiere de una mayor sistematización y coherencia a fin de que se establezca su diferencia con la evaluación sumativa y se emplee en función a los requerimientos de cada nivel de escolaridad.

Por otra parte, los nuevos retos pedagógicos que se ciernen sobre la educación requieren que el docente sea cada vez más reflexivo, empático, creativo, innovador, autocrítico y proactivo. Capaz de valorar su trabajo y la relación con sus alumnos, además de gestionar sus emociones, como personas reflexivas y tolerantes. Estos señalamientos guardan correspondencia con lo referido por Ugas (2005), al considerar que la escuela debe vincularse a su entorno, para poder establecer nexos entre la cultura académica y los entornos socio-familiares donde transcurre la vida del estudiante. Desde esta vinculación, el fortalecimiento de la tolerancia, el esfuerzo, la solidaridad y la empatía es evidente.

La anterior afirmación adquiere especial importancia cuando se aborda la educación rural como aquella situada en el medio no urbano donde la población que se atiende depende de la agricultura y la cría de animales como actividad principal de su economía. Según Ardila (2022), este tipo de escenarios tienen particularidades económicas y socioculturales que demandan una mayor flexibilidad y una conexión de la propuesta educativa con la cotidianidad de la comunidad. Generalmente, la población atendida proviene de estratos económicos bajos y las condiciones de infraestructura, así como dotación de material didáctico o acceso a internet no son las más idóneas para el cumplimiento de los objetivos establecidos en los programas por los que se rige, lo que plantea grandes desafíos para docentes y directivos.

Sin embargo, lo anterior implica un nuevo perfil para el docente, que lo vincule más como un actor socioeducativo que como un simple transmisor de conocimientos. Esta afirmación cobra una mayor relevancia en contextos rurales donde una diversidad de factores adversos como el trabajo infantil, el ausentismo o las largas distancias que deben recorrer para llegar a los centros, requirieren de una mayor motivación y acompañamiento pedagógico por parte del docente, ya que se trata de poblaciones en condiciones de vulnerabilidad económica y social que ameritan de políticas proteccionistas que contribuyan a la prosecución de estos niños o adolescentes. (Ramírez, 2015).

Ante estos retos que plantean los escenarios educativos rurales, la resignificación de la evaluación formativa representa una alternativa pertinente para el mejoramiento continuo de los procesos de enseñanza – aprendizaje, aportando directrices para que los estudiantes identifiquen las fortalezas y debilidades que van emergiendo en su proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, permite establecer puentes entre los programas educativos (donde se prioriza el aprendizaje en contextos urbanos) y la realidad que se plantea en entornos rurales, donde las expectativas, recursos y necesidades formativa varían significativamente, a pesar de encontrarse en un mismo país.

A lo anterior se suman una serie de factores que imponen grandes retos a los procesos de evaluación que se llevan a cabo en contextos educativos rurales, el primero de ellos viene dado por el acceso limitado a los recursos didácticos, tecnológicos y materiales que contribuyen con la formación integral; el segundo corresponde a la falta de personal capacitado para una atención educativa integral. Asimismo, la presencia de aulas multigrado y estudiantes con extraedad, dificultan un proceso de enseñanza – aprendizaje integra y, sobre todo, ajustado a los requerimientos particulares de cada alumno.

Estas consideraciones tienen asidero en los señalamientos de Jiménez y Campoverde (2024) quienes plantean que en los entornos rurales se presenta una alta tasa de ausentismo y deserción escolar la cual suele ubicarse entre 5 y 15 puntos porcentuales por encima de la que se evidencia en los contextos urbanos. Estas cifras son respaldadas por organismos como el Departamento Nacional de Administración y Estadística (DANE 2023), quien señala que en el 2023 la deserción escolar fue la segunda más alta en la última década, agravándose en zonas rurales por una serie de factores como la pobreza y el trabajo infantil; la continuidad de grupos armados en algunas zonas del país, el desplazamiento forzoso, así como la falta de infraestructura en los varios centros rurales.

Si bien todos los niveles resultan afectados, en mayor o menor medida, los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (modalidad educativa para jóvenes, adultos y mayores) representan el mayor índice de deserción con un 10.4%

Esto se debe a una serie de factores extraacadémicos que pocas veces se tienen en cuenta, pero que pueden establecer una diferencia significativa al momento de realizar una evaluación integral del desempeño y generar la motivación que el estudiante requiere para darle continuidad a su proceso de escolarización. En otras palabras, se requiere de una evaluación formativa que no solo reconozca las otras obligaciones que tienen los estudiantes en el hogar (como ayudar a sus padres en las labores de siembra o pastoreo), sino que además las incorpore dentro de los rasgos actitudinales a tener en cuenta, lo que sin duda conlleva a la inclusión de los preceptos de la inteligencia emocional como parte de la evaluación formativa que se lleva a cabo en los centros rurales.

En esta coyuntura, destacan los señalamientos de Isaza (2022), quien considera que los docentes rurales de Colombia se enfrentan a condiciones adversas que requieren de un amplio dominio de las características y rasgos propios de la inteligencia emocional, a fin de generar en sus estudiantes actitudes resilientes, así como la motivación que ameritan para darle continuidad a su proceso formativo. Desde la perspectiva de esta autora, el docente rural, más que un maestro, es un orientador y una pieza clave en el desarrollo socioemocional de sus educandos. Esto conlleva al conocimiento y manejo de la inteligencia emocional como una herramienta clave en todas las etapas del proceso formativo, pero que, hasta los actuales momentos, no se ha materializado en los planes de estudio.

Estas aseveraciones son complementadas por Sua (2023), quien plantea que en la educación rural colombiana se requieren docentes que no solo conozcan el contexto, sino que además tengan la capacidad de trabajar con currículos flexibles e, incluso, flexibilizarlos cuando estos son de carácter cerrado o con escasa correspondencia con el entorno donde se dan los procesos educativos. Desde la perspectiva de estos autores, algunos modelos educativos como el de “la escuela nueva” son idóneos para el trabajo en escuelas no urbanas. Sin embargo, se debe reconocer que, aun en los contextos rurales de un mismo país, se presentan diversidades en el modo de vida de la población, por lo que cada centro rural representa un contexto particular con necesidades educativas que solo

se pueden abordar a la luz del saber pedagógico acumulado por cada docente, así como su disposición para el trabajo con aulas multigrado.

Cabe destacar que, en el caso de Colombia, tanto la Constitución Política de 1991, como la Ley 115 de 1994, establecen lineamientos para la gestión educativa en centros rurales. Sin embargo, a través del Plan Especial de Educación Rural (2018), se establecieron objetivos y estrategias enfocados principalmente en la educación rural del país, en un hipotético escenario postconflicto. El documento tiene como finalidad ofrecer una atención integral a la primera infancia, en el marco de la propuesta de Cero a Siempre (2013), pero enfocada en los requerimientos que presentan los niños que acuden a centros rurales, donde su proceso formativo se lleva a cabo en condiciones adversas y en evidente desigualdad que sus pares de centros urbanos. Asimismo, en el documento se plantea mejorar la cobertura, calidad y pertinencia de la educación rural del país a fin de garantizar que todos los niños y adolescentes que se forman en centros rurales cuenten con una educación integral, de calidad y en correspondencia con las necesidades socioeconómicas que les plantea su entorno.

Con base en los señalamientos anteriores, se infiere que la inclusión de la inteligencia emocional a los procesos de resignificación de la evaluación formativa que se llevan a cabo en los contextos educativos rurales, permitiría una mayor flexibilización de la práctica pedagógica, así como un incremento en la motivación por parte del alumnado. No obstante, para comprender con amplitud lo que esto significa se debe delimitar lo que significa la inteligencia emocional (en adelante IE), así como su impacto en los procesos formativos y evaluativos del estudiante de básica primaria. En tal sentido, Berrocal (2023), señala que se trata de la capacidad aprendida y desarrollada con la práctica para identificar, analizar y gestionar favorablemente las emociones propias y las de quienes rodean a la persona. Esto se logra a través de la percepción y asimilación emocional que contribuyen a utilizar las emociones para dinamizar el pensamiento, tomar decisiones y aplicar estrategias para la mediación y resolución de conflictos.

En el ámbito de la evaluación formativa, la IE le permite al docente empatizar con sus estudiantes, a fin de erradicar las estructuras rígidas (y muchas veces inflexibles) que se presentan al momento de cualificar el desempeño o abordar las causas que pudieran estar generando el fracaso escolar. Asimismo, permite ofrecer una retroalimentación de desempeño de cada estudiante de una manera constructiva e incluso, capaz de generar motivación a pesar de los desaciertos. Por su parte,

cuando el estudiante aplica en sí mismo los fundamentos de la IE se torna más tolerante con sus fallas, pero al mismo tiempo receptivo a las indicaciones del docente, lo que le permite atender sus debilidades como un reto personal y no como una imposición del sistema educativo.

Lo anteriormente expuesto permitirá actuar sobre la práctica pedagógica, a objeto de potenciar la indagación, la reflexión, la innovación y la transformación de las mediaciones didácticas, las cuales se deben plantear en nuevas capacidades de problematización sobre la realidad y su contexto. Esto permitirá que el docente pueda potenciar la adaptabilidad de los niños, así como sus destrezas de transformación del entorno. En este sentido, la percepción de la realidad, su transformación y la adaptabilidad de los sujetos constituyen rasgos esenciales, que deben ser articulados a las nuevas visiones de la evaluación formativa, a fin de contribuir con la educación integral del educando.

Lo anterior conlleva a una observación directa de la realidad que se presenta en el contexto de los planteles educativos rurales del municipio de Dibulla, La Guajira, Colombia, a fin de tener una percepción inicial de la realidad. Seguidamente, se realizará una revisión documental en torno a las categorías de estudio para luego establecer la relación entre las suposiciones que se va formando el investigador y los hallazgos derivados de otros estudios en los que se aborden de manera conjunta las categorías abordadas. Esto permitirá que la evaluación formativa se contextualice y resignifique a las particularidades sociodemográficas del entorno y sea un instrumento de retroalimentación para el docente y los estudiantes. De esta forma se podrán subsanar sus falencias como parte de un proceso consensuado, continuo y sometido a constante reflexión. En este sentido cobra valor los señalamientos de De la Hoz y Mejía (2012, p. 6): cuando plantean que “la evaluación al ser formativa e integral no solo le permite al estudiante identificar sus fortalezas y debilidades, sino que además le demuestra que evaluar es un acto recurrente y cotidiano en los seres humanos”.

De acuerdo con los precitados autores la inclusión de los aspectos socioemocionales en las distintas etapas que comprende la evaluación, refuerza el carácter integral de esta. En tal sentido, la evaluación diagnóstica puede servir para indagar la percepción del estudiante en torno a su proceso formativo integral lo que determinará su nivel de motivación y autopercepción al comienzo de un año escolar. Por su parte, la evaluación formativa presenta un carácter continuo, lo que siempre aporta referentes sobre la evolución del desempeño del estudiante, permitiendo corregir

los errores sobre la marcha, en aras de alcanzar un resultado final satisfactorio. Por último, la evaluación sumativa o final reflejará los cambios que se han operado en los conocimientos del estudiante y su percepción del entorno, pero también en lo que respecta a su carácter y actitudes ante la vida.

Así pues, cuando el docente no valora el esfuerzo o reconoce los logros que, en la medida de sus posibilidades, van experimentando los estudiantes, se genera en ellos frustración, desmotivación, apatía y, a la larga, el posible abandono de su proceso formativo. Es por ello que, desde la perspectiva de De La Hoz y Mejía (2012), todo acto de evaluación (independientemente de su naturaleza) debe representar un proceso constructivo, reflexivo, y estimulante, de manera que, aun cuando se pondera el conocimiento, el educando no se sienta intimidado o infravalorado.

Para muchos docentes en contextos educativos rurales, la evaluación formativa solo tiene que ver con los rasgos actitudinales que pueden sumar o restar puntos a la evaluación final de cada estudiante. Por tanto, se sigue considerando que la principal forma de evaluación es la sumativa, ya que tanto el sistema educativo como las mediaciones pedagógicas aplicadas son, hasta cierto punto, invariables e incuestionables y no necesitan de instrumentos para su seguimiento. Sobre este particular destacan los señalamientos de Quiñones et al. (2024), cuando plantean que, en los contextos rurales, los docentes no tienen una idea clara de lo que significa la evaluación formativa, la cual se sigue asociando a la sumativa e incluso a la diagnóstica. Aunado a esto, la implementación de un programa de evaluación formativa requiere de un análisis previo del grupo de estudiantes, además de un proceso de planificación, aplicación y control, lo cual pocos docentes están dispuestos a llevar a cabo.

A lo expuesto en el párrafo anterior se suman otras consideraciones a tener en cuenta, las cuales tienen que ver con la humanización de la evaluación formativa, a fin de hacerla más dialógica, más consensuada y, por ende, más ajustada a los requerimientos de los estudiantes. Esto, conlleva a su imbricación con otra categoría que, para los fines de la presente investigación, tiene que ver con la inteligencia emocional. De hecho, algunos autores como González (2025), señalan que la inclusión de la IE como parte de la evaluación del alumnado no solo mejora su rendimiento académico, sino que además favorece la autorregulación, el forjamiento del carácter, la convivencia y la asertividad. Asimismo, le ofrece al docente la posibilidad de conocer con mayor profundidad

a sus educandos y determinar las estrategias que más se ajustan al momento de consolidar en ellos conocimientos, destrezas y actitudes que logren trascender el aula.

En los entornos educativos rurales esto permite que los estudiantes se reconozcan como sujetos racionales, pero también emocionales, capaces de identificar sus estados anímicos positivos o negativos, hablar sobre ellos y exponer lo que, a su juicio, contribuiría a mejorar su estabilidad emocional. Al respecto, Buitrago y Méndez (2019), señalan que las dificultades económicas, el establecimiento de obligaciones desde temprana edad, así como la escasa o nula formación académica de algunos padres, conlleva a que las emociones sean reprimidas o relegadas a un segundo plano, lo que lleva a muchos niños a callar lo que experimentan o mostrar una aparente indiferencia ante aquellas situaciones que pudieran generar alegría. Por tanto, no se trata solo de flexibilizar la evaluación, también es necesario flexibilizar el temperamento, explorar las emociones dentro del aula para un abordaje objetivo y subjetivo al mismo tiempo.

Con base en lo anterior, se hace pertinente una resignificación de la evaluación formativa, a fin de hacerla responder, no solo a los aspectos cognitivos del aprendizaje, sino también a los aspectos socioemocionales que se presentan en las diferentes fases de este proceso. Desde esta perspectiva, el docente puede diseñar, implementar y corregir los aprendizajes reflejados en el instrumento de evaluación; mientras que el estudiante responde a las formulaciones planteadas, teniendo como base sus experiencias previas.

Estas consideraciones tienen especial relevancia en las instituciones de básica primaria pertenecientes a contextos rurales, donde los niños entre 7 y 15 años transitan por un desarrollo biopsicosocial en el que los aspectos socioemocionales deberían ser parte esencial de sus vivencias cotidianas. Esto conlleva a un aprendizaje en el que las emociones tengan la misma relevancia que tienen otras competencias como el pensamiento verbal y numérico o las habilidades sociales. En otras palabras, se debe normalizar la evaluación del desarrollo emocional como cualquiera otra de las competencias establecidas en el currículo, ya que este se encuentra en estrecha correspondencia con los valores y actitudes que se ameritan para una formación integral.

Para ello se deben atender los señalamientos de Buitrago y Méndez (2019), cuando señalan que la evaluación de los rasgos emocionales debe abordarse desde una perspectiva cuantitativa, a través de pruebas especializadas que muchos docentes no saben cómo implementar, pero que

permiten determinar el conocimiento y reconocimiento de sus estados anímicos (como el Test de Inteligencia Emocional TMMS-24), el cual se encuentra validado por diversas investigaciones previas que lo hacen pertinente para los fines del presente estudio. Sin embargo, la enseñanza de la gestión emocional en el aula debe darse desde una perspectiva vivencial, cualitativa y transversal, a través de una interacción socioafectiva con los educandos, lo que sin duda conlleva a la apropiación de los aspectos de la I.E como la empatía y la solidaridad por parte del educador. En este sentido, Abarca et al. (2017), plantean que, a través del fortalecimiento emocional, los niños de entornos rurales adquieren conocimientos, habilidades, destrezas y valores, además de canalizar las inseguridades o frustraciones que, para algunas familias de estos entornos, pasan desapercibidas.

En esta coyuntura, entran en juego los fundamentos de la inteligencia emocional (IE), la cual es definida por Goleman (2010), como la habilidad que desarrollan algunas personas para comprender y regular las emociones propias y ajenas, lo cual les permite gestionar los estados anímicos para generar empatía, afinidad, solidaridad y motivación. Desde esta perspectiva, la I.E es fundamental para lograr una comunicación afectiva entre el docente y sus estudiantes, lo cual propicia una educación dialógica y centrada en los intereses del educando.

Para el precitado autor, los estudiantes con un alto nivel de inteligencia emocional desarrollan un comportamiento más empático y ajustado a las normas de convivencia que se plantean en el aula. Asimismo, tienen mayores niveles de resiliencia que les permiten sobrellevar los conflictos o discrepancias que se presentan en las relaciones interpersonales, por lo cual siempre buscan soluciones consensuadas. Un aspecto clave que plantea Goleman (2010), es que la I.E no representa una cualidad innata, sino una conducta adquirida de manera directa o a través de la observación de los patrones de comportamiento que el niño evidencia en las relaciones de su entorno familiar. Estas consideraciones reafirman la importancia de fortalecer esta capacidad dentro del proceso formativo integral del educando.

Estos señalamientos son complementados por Berrocal (2023), cuando sostiene que la inteligencia emocional le permite a la persona indagar en el estado anímico de su interlocutor lo cual le ayudará a establecer relaciones sociales, afectivas o laborales en un clima favorable y proactivo. De acuerdo con este autor, el concepto de I.E ha ido evolucionando hasta el punto que, en la actualidad, sus fundamentos están presentes en las diferentes esferas del quehacer humano,

incluyendo las actividades de enseñanza -aprendizaje, donde ha aportado resultados altamente satisfactorios.

En consecuencia, un buen manejo de la I.E, le permitirá al docente comprender los sentimientos, (propios y de sus estudiantes) reconocer su naturaleza y las posibles causas que pudieran desencadenarlos, lo cual demuestra que el desarrollo de esta habilidad se inicia con la identificación de los rasgos propios de la I.E por parte del docente para luego identificar los sentimientos y emociones de sus estudiantes. De esta manera, se detectan los estados anímicos que pudieran presentar los estudiantes en un momento determinado, estableciendo la pertinencia que tendría la realización de cualquier acto evaluativo realizado con estudiantes de básica primaria en contextos rurales del departamento de La Guajira.

Los señalamientos anteriores tienen respaldo en las aseveraciones de Flores (2023), quien considera que un manejo efectivo de la IE le permite al educador mejorar su desempeño laboral y realizar una gestión efectiva de aula. Por su parte, el desarrollo de habilidades socioemocionales les permite transmitir de manera directa e indirecta a sus estudiantes actitudes como la empatía, la autorregulación emocional, así como las habilidades para la resolución de conflictos. En otras palabras, el desarrollo de la IE debe operar en dos sentidos, el teórico, para comprender sus axiomas y el práctico, por medio del cual se incorporan estos fundamentos al carácter a fin de transmitir una actitud empática y receptiva hacia los educandos.

Ahora bien, para los fines de la presente investigación se abordará la situación presente en tres instituciones educativas rurales del departamento de La Guajira, a saber: I.E San Antonio Palomino; I.E (Técnica Agropecuaria) Mingueo y I.E Nuestra Señora del Pilar, en las cuales se atiende a una totalidad de 429 estudiantes en los grados que comprenden la básica primaria, los cuales vienen presentando bajos niveles de rendimiento académico, reflejados en las Pruebas Saber, donde se obtuvo un índice de 203, que se perfila por debajo de la media departamental que oscila entre 235 y 250 (Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación ICFES 2023) A esto se deben añadir las limitaciones que, Según (Lozano, 2017), reflejan los docentes al momento de ponderar los aprendizajes y tener una retroalimentación en torno a la efectividad de sus estrategias de enseñanza, ya que estos no cuentan con estrategias y herramientas para diversificar su proceso de evaluación.

En tal sentido, el rendimiento general de los niños se encuentra por debajo de los niveles departamentales, presentando dificultades para la lectura, escritura y desarrollo del pensamiento numérico. En los referidos centros educativos, las evaluaciones diagnósticas y sumativas se vienen realizando a partir de las Pruebas Saber, las cuales se inician desde el grado 3ero. Estas han aportado indicios para suponer que las reformas aplicadas a los procesos de enseñanza-aprendizaje no han sido las más acertadas, lo cual se traduce en un índice de (43.2) cuando la media nacional es de 49.3. Para ello se debe tener en cuenta que se trata de una escala que va del 1 al 100, en la cual 50 es el mínimo aceptable. (ICFES 2021)

Aunado a esto, la observación participante, conversaciones informales y anotaciones iniciales realizadas por la investigadora del presente estudio (en su carácter de docente de una de las instituciones abordadas) permitió evidenciar poca empatía por parte de los estudiantes, los cuales no han desarrollado habilidades para una interacción fraternal con sus compañeros. Si bien el clima de aula es aceptable y hay respeto entre el alumnado, el fortalecimiento de la inteligencia emocional podría traer consigo una mayor vinculación entre los niños, motivación, resiliencia y autorregulación en sus procesos cognitivos, sociales y emocionales, lo cual facilitaría el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo, así como los proyectos de aula, lo que sin duda conllevaría a una optimización en los métodos de evaluación formativa y sumativa que se implementan en los centros.

En otras palabras, se espera que la inteligencia emocional trascienda su rol de complemento de la evaluación formativa y se constituya en una habilidad que transversalice todos los contenidos programáticos, pues como señala Flores (2023), al integrarse el desarrollo emocional y cognitivo de forma transversal en los planes de estudio, los docentes contribuyen a la formación de estudiantes más íntegros, con conocimientos teóricos y experiencias vivenciales que les permitan enfrentar los retos que entrama la vida cotidiana. Partiendo de estas consideraciones, se espera generar un constructo teórico orientado a la resignificación de la evaluación formativa en la educación básica primaria en contextos rurales del departamento de La Guajira, los cuales reúnen una serie de particularidades que se describen en el siguiente gráfico:

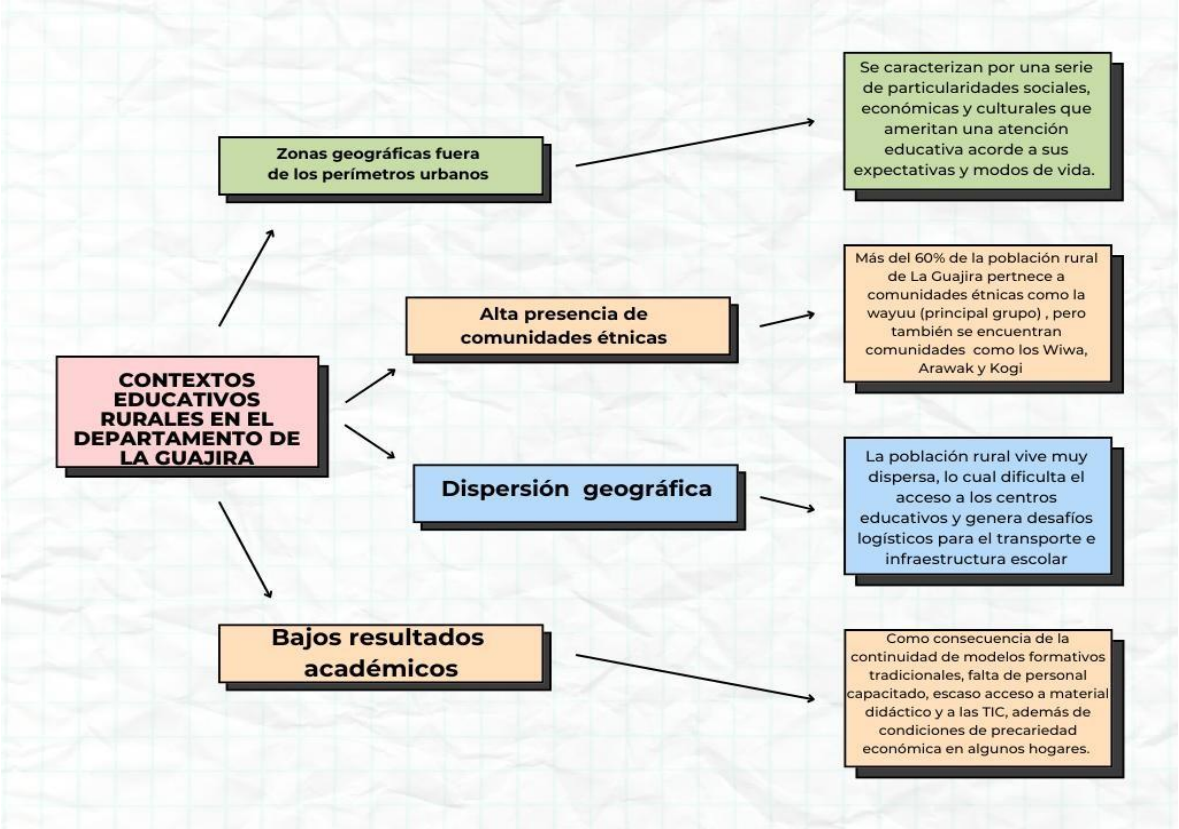

Figura 1. Características de los contextos educativos rurales del departamento de La Guajira en Colombia. Fuente: elaboración propia (a partir de datos extraídos del DANE (2023)

Este constructo teórico se llevará a cabo bajo la perspectiva de la inteligencia emocional, a fin de que el docente pueda ser más integral al momento de evaluar el desempeño de los estudiantes y se tomen en cuenta los aspectos afectivos que inciden en la apropiación del conocimiento por parte de sus discentes al momento de asumir su responsabilidad y protagonismo ante la evaluación de los aprendizajes. Con la implementación de este constructo, se espera superar los modelos convencionales, donde se priorizan los contenidos conceptuales y donde solo se fortalece el pensamiento numérico y verbal.

Lo anterior implica una gran relevancia en el contexto educativo rural de Colombia, el cual enfrenta una serie de desafíos tales como: la poca valoración hacia el estudio que tienen algunas familias, las cuales conceden mayor prioridad al trabajo de campo que a la formación académica, así como los casos recurrentes de ausentismo o deserción escolar (Echeverri, 2022). A esto se suma la poca disponibilidad de docentes en estos centros lo que trae consigo casos de extra-edad o aulas

multigrado que afectan, sobre todo, el aprendizaje de los niños más pequeños, quienes entre los 6 y los 10 años experimentan un desarrollo físico, caracterizado principalmente por el crecimiento y el aumento de peso, mientras que su desarrollo motor ha alcanzado un grado de madurez que les permite un mayor control de sus músculos, grandes y pequeños, lo que conlleva a una mayor resistencia física. A nivel social, también se dan desarrollos significativos que los llevan a establecer amistades más sólidas y perdurables en el tiempo, lo que implica cierto grado de empatía y solidaridad.

Dentro de esta coyuntura, la resignificación de la evaluación formativa, a través de un constructo teórico que involucre los fundamentos de la inteligencia emocional, dará paso a una nueva conceptualización de los procesos de enseñanza – aprendizaje donde se tomen en consideración una serie de aspectos que, muchas veces, pasan desapercibidos en la evaluación convencional, como lo son: los valores, el conocimiento de la naturaleza, las habilidades para el trabajo en equipo o la disponibilidad para colaborar, las cuales pueden estar más desarrolladas en estudiantes de entornos rurales que urbanos, pues como señalan Garrido et al. (2013), cuando se atiende la motivación extrínseca en todas las etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje, el estudiante de entornos rurales muestra una actitud más positiva hacia la participación que sus pares de los centros urbanos.

Interrogantes de la investigación

¿Qué características evidencia la concepción e interpretación de la evaluación formativa por parte de los docentes de educación básica primaria en contextos rurales?

¿Cuáles serán los componentes y rasgos predominantes de inteligencia emocional presentes docentes y estudiantes de educación básica primaria en contextos rurales asociados a las prácticas de evaluación formativa?

¿Qué significados les confieren los docentes y estudiantes de Básica Primaria en contextos rurales a las prácticas de evaluación formativa fundamentadas en los elementos conceptuales de la inteligencia emocional?

¿Qué rasgos de la inteligencia emocional emplean los docentes de básica primaria en contextos rurales, en sus prácticas de evaluación formativa?

¿Qué dimensiones epistémicas deben develarse y entretejerse a fin de conformar una resignificación de la evaluación formativa, bajo la perspectiva de la inteligencia emocional en el contexto de la educación básica primaria rural del departamento de La Guajira en Colombia?

Propósito de la investigación

Propósito general

Generar un constructo teórico orientado a la resignificación de la evaluación formativa, bajo la perspectiva de la inteligencia emocional en el contexto de la educación básica primaria rural en el departamento de La Guajira en Colombia.

Propósitos específicos

Caracterizar la evaluación formativa que desarrollan los docentes de la educación Básica Primaria en contextos rurales del departamento de La Guajira.

Interpretar el significado que le confieren los docentes y estudiantes de Educación Básica Primaria en contextos rurales a la evaluación formativa fundamentadas en elementos conceptuales de la inteligencia emocional.

Develar los rasgos de la inteligencia emocional que emplean los docentes y estudiantes de Educación Básica Primaria en la evaluación formativa.

Construir los elementos epistémicos que conforman o que entretejen un constructo teórico orientado a la resignificación de la evaluación formativa bajo la perspectiva de la inteligencia emocional que desarrollan los docentes en Educación Básica Primaria rural del departamento de La Guajira en Colombia.

Horizontes de relevancia investigativa

Toda investigación orientada hacia la evaluación educativa desde nuevos enfoques y significados, debe reflejar una gran relevancia en el contexto educativo, por tanto, debe orientarse más allá de las técnicas e instrumentos que los docentes (y el propio sistema educativo), han institucionalizado para el monitoreo y retroalimentación de la calidad educativa y abordar aquellos

aspectos intersubjetivos que, entre otras emociones, juegan un papel determinante en la apropiación y uso del conocimiento.

Es por ello que, al ahondar en los fundamentos de las prácticas de evaluación formativa, la importancia se acrecienta, si se tienen en cuenta las consideraciones de la UNESCO (2002), en torno a la educación como contrato social y como proceso enfocado hacia la reflexión y valoración colectiva, lo cual lleva a considerar e integrar los aspectos cuantitativos y cualitativos que intervienen en este acto pedagógico. Al mismo tiempo, se lleva a cabo una interpretación y reinterpretación de la manera en la que esta información es procesada por el docente, la escuela y el propio sistema educativo, para el mejoramiento continuo de sus funciones.

Aunado a lo anterior, la investigación presenta un componente adicional como lo es la inteligencia emocional (IE), con el cual ahonda en los aspectos intersubjetivos que condicionan la percepción del docente al momento de evaluar el desempeño de sus estudiantes o su propia praxis. Al mismo tiempo, la IE permite que los estudiantes puedan interpretar sus resultados académicos, con lo cual adquieren su protagonismo en todas las etapas de su proceso de aprendizaje.

En tal sentido se deben destacar los señalamientos de autores como Goleman (2010) y Gadner (1989), cuando refieren que a través de esta actitud se puede controlar las emociones propias y ajenas; motivarse a sí mismo y a los demás; controlar las relaciones interpersonales; e identificar aquellos estados anímicos que sacan lo mejor o lo peor de cada persona a su alrededor.

En consecuencia, cuando el docente reconoce las emociones que experimenta en cada una de las fases del proceso pedagógico, puede redirigirlas oportunamente para que estas favorezcan la imparcialidad que debe condicionar la cualificación de sus educandos. Esto significa que el docente podrá gestionar sus propias emociones para no permitir que estas afecten su proceso evaluativo de una manera desfavorable para cualquiera de sus estudiantes, pues como señala Cayambe et al. (2024), cuando el docente no regula emociones como el estrés, la irritabilidad o la ira, se pueden presentar una evaluación subjetiva o incluso injusta. Asimismo, cuando el estudiante identifica sus emociones y las interpreta asertivamente, dispone de mayores habilidades para regular su motivación intrínseca e incrementar su desempeño. (Jiménez, et al. 2020).

De lo anterior se desprende la importancia investigativa de este estudio y su innovación, al relacionar dos constructos que ameritan de una resignificación de sus vínculos, como lo son las prácticas de evaluación formativa y la inteligencia emocional, en el contexto específico de la educación rural del departamento de La Guajira, la cual enfrenta una serie de retos significativos en lo que respecta a la calidad y la inclusión.

Se entiende en este punto, que la evaluación formativa es definida por el Ministerio de Educación de Colombia (2008), como aquella que le aporta al docente y al sistema educativo la información correspondiente a su grado de efectividad. Por tanto, al incluir los preceptos de la inteligencia emocional dentro de un constructo teórico, se crearán indicadores o esquemas de autoanálisis que le permitan al docente identificar sus percepciones, creencias y preconcepciones con relación a su grupo, a fin de percibir como estos aspectos pueden afectar el proceso de enseñanza - aprendizaje en los estudiantes y reorientarlos para obtener resultados más satisfactorios. De esta forma, se logra anteponer la ecuanimidad y la ética profesional al momento de aplicar evaluaciones sumativas, o bien cuando debe identificar sus aciertos o desaciertos en cada una de las fases del proceso.

Asimismo, la investigación también plantea una relevancia a nivel socioeducativo, al generar un constructo teórico orientado a la resignificación de las prácticas de la evaluación formativa, bajo la perspectiva de la inteligencia emocional, adaptado a las particularidades sociodemográficas del departamento de La Guajira en Colombia. Cabe destacar que este escenario difiere significativamente de otras entidades rurales o urbanas del país, debido a que constituyen niños que se inician en la básica primaria y traen consigo una serie de preconcepciones, lenguaje y cosmovisiones que difieren de los preceptos de la cultura occidental y en los cuales el conocimiento se adquiere a partir de relaciones afectivas y culturales que se establecen con la familia o el clan al que pertenecen. En este sentido, la inclusión de la IE a la evaluación formativa planteará una relación más estrecha entre el docente y sus estudiantes, lo que a su vez permitirá aportar evidencias sobre fenómenos como las actitudes, los conocimientos y las habilidades que en muchos casos pasan desapercibidos para la evaluación convencional centrada exclusivamente en los aspectos cognoscitivos.

Ahora bien, en lo que respecta a los Objetivos de Desarrollo Sostenible, propuestos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU 2015), la presente investigación contribuirá con el

ODS 4 de la Agenda 2030. Esto se debe a que propone una resignificación de la evaluación formativa tendente al fortalecimiento de una educación de calidad, con mayores niveles de inclusión y equidad para los niños de instituciones educativas rurales de Colombia, quienes constituyen una población vulnerable con un alto riesgo de deserción escolar.

Seguidamente, en lo que respecta al Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 (Colombia Potencia Mundial de la Vida) la investigación se justifica al conceder prioridad a la educación como "motor de justicia social". Teniendo en cuenta que el estudio se enfoca en el mejoramiento de la evaluación formativa en contextos educativos vulnerables, la inclusión de los preceptos de la inteligencia emocional permitirá que los niños de educación básica primaria de instituciones rurales desarrollen sus competencias cognitivas y socioafectivas en un entorno de cordialidad, respeto y aceptación de la diversidad.

Por último, la investigación se inscribe dentro de la línea de investigación, de evaluación educativa, la cual se enfoca en estudiar los procesos de evaluación en todos los niveles, a fin de mejorar la calidad y pertinencia de los sistemas educativos. Para ello, se presenta un estudio en el que la evaluación formativa se revaloriza a partir de los fundamentos de la inteligencia emocional, proporcionándole al docente herramientas para planificar en función a las necesidades evidenciadas en la población estudiantil.

MOMENTO II

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), el marco referencial de una investigación constituye una revisión documental de libros, artículos científicos, trabajos de grado y tesis doctorales, con la finalidad de describir, interpretar y caracterizar las teorías, conceptos, enfoques y planteamientos que giran en torno a un tema objeto de investigación. Esto permite, formular hipótesis o supuestos que puedan tener validez dentro de la comunidad científica, además de corroborar (a la luz de otros autores), los hallazgos o juicios de valor que se plantean en una investigación.

Sobre la base de estas consideraciones, en el presente momento se exponen los referentes investigativos, teóricos y legales que giran en torno al presente estudio. Para ello se llevó a cabo una revisión documental de los estudios previos relacionados con las categorías prácticas evaluación formativa e inteligencia emocional, para luego determinar la pertinencia de estos referentes con la investigación en curso. Posterior a ello, se exponen aquellas teorías y enfoques que se relacionan con las dimensiones derivadas de los propósitos del estudio, para culminar con el basamento legal que da soporte a este estudio.

Estudios Previos

Estudios previos internacionales

En relación a la evaluación educativa se destaca la tesis doctoral titulada: "Técnicas de evaluación en educación primaria y secundaria" realizada por Vázquez (2022) en la Universitat de València, España. El objetivo central de esta tesis fue analizar las técnicas de evaluación más efectivas en el ámbito de la educación primaria y secundaria, con el fin de identificar aquellas que permitan una evaluación integral del proceso educativo y el aprendizaje de los estudiantes. Para lograr este objetivo, el autor utilizó una metodología mixta que combinó la revisión bibliográfica de estudios previos sobre técnicas de evaluación en el contexto educativo, así como la realización de entrevistas y encuestas a docentes, directivos y estudiantes de educación primaria y secundaria. Esta metodología permitió obtener una visión amplia y completa de las diferentes perspectivas sobre la evaluación en el ámbito educativo.

La presente investigación ha revelado que, en los niveles de educación primaria y secundaria, la técnica de evaluación que resulta más eficaz es aquella donde predomina la evaluación formativa y la retroalimentación continua. Desde esta visión, es importante resaltar que resulta necesario diversificar técnicas como la observación del desempeño, la coevaluación, las discusiones de clase y la retroalimentación al final de cada bloque, donde se abordan las fortalezas y debilidades de la clase, tanto a nivel individual como grupal.

De igual forma, plantea la necesidad de involucrar a los propios estudiantes en su proceso de evaluación. En este estudio también, se pudo constatar que las técnicas de evaluación que promueven la metacognición y la autorregulación del aprendizaje (como la realización de paráfrasis o extrapolación de los contenidos abordados) son especialmente beneficiosas para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en los estudiantes. Estas técnicas les permiten reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, identificar sus fortalezas y debilidades, además de establecer estrategias para mejorar su desempeño académico.

La relevancia de este estudio previo para los fines de la presente investigación reside en sus aportes teóricos en torno a la evaluación formativa y la relación que esta tiene con la formación integral del educando. Asimismo, en sus recomendaciones se plantean algunas estrategias que el docente de básica primaria en contextos rurales puede aplicar para una evaluación más justa, equitativa e integral, donde se aborde la multidimensionalidad humana, además de devolver a los estudiantes el protagonismo en todas las etapas que componen su aprendizaje integral.

Seguidamente Vaquero (2020), realizó una investigación doctoral bajo el título de: Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes dentro de un centro educativo de excelencia en Sao Paulo (Brasil), cuyo objeto fue examinar cómo las habilidades emocionales de los estudiantes pueden afectar su desempeño académico en un entorno educativo de alto nivel en la ciudad de Sao Paulo. Para ello, el autor realizó un análisis detallado de la relación entre la inteligencia emocional, medida a través de un cuestionario TMMS (coeficiente de Inteligencia Emocional de Mayor y Salovey 1995) y el rendimiento académico de los adolescentes, centrando su investigación en un centro educativo reconocido por su excelencia. Cabe destacar que este instrumento cuenta con una confiabilidad previa de 0.90 que lo cataloga con excelente confiabilidad.

Los resultados obtenidos por Vaquero (Ob cit) destacan la importancia de desarrollar programas educativos que promuevan la inteligencia emocional de los estudiantes, ya que esto puede tener un impacto positivo en su rendimiento académico. Asimismo, se plantea la necesidad de establecer perfiles emocionales de aquellos estudiantes que presenten puntuaciones excesivas en torno a las variables estudiadas, lo cual servirá de precedente para establecer parámetros para la evaluación a partir de la I.E.

El aporte de este antecedente recae en sus aportaciones teóricas en torno a la inteligencia emocional y la manera de incorporarla a los procesos de enseñanza y evaluación que se aplican en el aula. Asimismo, plantea una serie de indicadores para la construcción de perfiles emocionales que le permite al docente de básica primaria establecer asociaciones entre el comportamiento que evidencian los estudiantes antes, durante y después de la evaluación, así como los estados anímicos que pudieran prevalecer en su temperamento.

En esta misma coyuntura, Molina (2023), realizó una tesis doctoral para la Universidad de Valladolid, España, titulada: La importancia de la evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado de educación infantil, la cual tuvo como objetivo: analizar la influencia de los sistemas de evaluación formativa y compartida en la autopercepción de competencias de rendimiento académico y satisfacción del alumnado y profesorado en la inicial del profesorado de educación infantil. Para ello se fundamentó en los autores, Black y William (2009) y López Pastor (2012), para la categoría evaluación formativa, mientras que las consideraciones de Gómez y Quesada (2017), se tornan relevantes para la categoría evaluación compartida.

De acuerdo con sus implicaciones metodológicas, constituyó una investigación mixta, con un diseño longitudinal y bajo el método de estudio de casos. La población objeto de estudio quedó conformada por 647 estudiantes distribuidos en cuatro grupos a quienes se les aplicó como instrumento de recolección de datos un cuestionario de 25 ítems tipo escala de Likert, además de escalas de autopercepción y diarios docentes.

En la discusión de los resultados se constató que los sistemas de evaluación formativa y compartida mejoran la autopercepción que tienen los estudiantes en torno a sus competencias además de incrementar en un 50% el rendimiento estudiantil. Como conclusión más significativa

se observa que la formación en evaluación formativa y compartida es fundamental para el desarrollo de herramientas pedagógicas eficaces por parte de los docentes, sin embargo, su implementación en las instituciones objeto de estudio requiere de esfuerzo y continuidad.

Este antecedente denota una gran relevancia por su marco teórico, donde se enfatiza la necesidad de ofrecer una retroalimentación continua al profesorado para su mejora continua, además de presentar algunos indicadores de satisfacción por parte del alumnado que pueden aportar indicios sobre cómo se está llevando a cabo la evaluación formativa en los contextos objeto de estudio. Si bien la tesis se enfoca en un contexto muy disímil al estudiado en la presente investigación, su instrumento (Castejón et al. 2025) plantea algunas directrices que se pueden llevar a cabo al momento de diseñar instrumentos para ser empleados con docentes y estudiantes de las instituciones de educación básica primaria rural del departamento de La Guajira en Colombia.

Los antecedentes consultados en el escenario internacional demuestran que, tanto la inteligencia emocional como la evaluación formativa, han sido objeto de estudio de diferentes investigaciones, aportando consideraciones derivadas de la revisión de literatura y la teoría fundamentada, donde se demuestra su pertinencia en el contexto educativo de Colombia y el departamento de La Guajira. Estos ponen en evidencia la necesidad de una evaluación formativa continua y lo imperioso que resulta darle una mayor flexibilidad y contextualización a los procesos evaluativos que se vienen realizando en la educación primaria y secundaria a fin de darle un mayor protagonismo a los estudiantes.

Estudios previos nacionales

En relación con el tema de la evaluación formativa se destaca una tesis doctoral titulada "La actividad evaluadora del profesor: un modelo explicativo" de Fernández (2023), tuvo como propósito: analizar y comprender los factores que influyen en la actividad evaluadora de los profesores en el contexto educativo. El estudio se realizó en el marco de la Investigación del Doctorado en Educación de la Universidad Católica Andrés Bello en Venezuela.

Para la elaboración de este proyecto se empleó una metodología mixta, en la cual se combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas. Para ello, se realizó un análisis estadístico de las encuestas aplicadas a docentes de diferentes niveles del sistema educativo en el que se enmarcaron

las evaluaciones. Posteriormente, se llevaron a cabo entrevistas a un grupo de docentes con el fin de poder abarcar otras dimensiones que complejizaban sus percepciones y prácticas evaluativas.

Lo que se encontró en la investigación pone de manifiesto que la actividad evaluadora del profesor es una actividad compleja que obedece a múltiples factores; tanto internos como externos. Dentro de los factores internos se encuentran la formación docente, las creencias y valores del profesor, su bagaje y su concepción de la evaluación. En el caso de los factores externos se encuentran el contexto escolar, las normativas del sistema educativo, las expectativas de los discentes y la sociedad.

La importancia de este referente para los fines de la presente investigación recae en sus aportes metodológicos, al plantear, entre otros aspectos, un conjunto de técnicas de recolección de información de interés, donde las preguntas aportan información en torno a los juicios y preconcepciones o concepciones alternas que maneja el docente al momento de evaluar y que pueden tener una alta incidencia en su proceso de cualificación del desempeño de sus estudiantes y la retroalimentación que recibe para mejorar su praxis, lo cual se hace extensible a la realidad presente en los centros educativos rurales del departamento de La Guajira.

En esta coyuntura, Bolaño (2024), llevó a cabo un estudio titulado: Aproximación Teórica, Basada en la Percepción del Docente Sobre la Inteligencia Emocional en Procesos de Formación de los Estudiantes de Educación Básica en San Juan del César, Colombia. Esta se realizó para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Nacional Pedagógica Experimental El Libertador. Cómo su nombre lo indica, el objetivo general fue: Construir una aproximación teórica basada en la percepción de los docentes sobre la inteligencia emocional en los procesos de formación de estudiantes de educación básica de San Juan del Cesar, Colombia. Para ello se fundamentó en los postulados de los autores: Goleman (2010) para inteligencia emocional, mientras que los planteamientos de Ausubel (1983) se perfilan como los más relevantes para aprendizaje significativo.

De acuerdo a sus implicaciones metodológicas, la investigación constituyó un estudio cualitativo bajo el paradigma interpretativo, como estrategia de procesamiento y análisis de la información empleo la Teoría Fundamentada y el método comparativo constante. En el mismo, la población objeto de estudio quedó conformada por 5 docentes seleccionados de las sedes de la

referida institución, a quienes se les aplicó como instrumento de recolección de datos un guion de entrevista semiestructurado contentivo de 10 preguntas.

El principal hallazgo de esta investigación pone en evidencia que los docentes reconocen la importancia que tiene la inteligencia emocional en la formación integral de sus estudiantes, pero en sus estrategias y mediaciones pedagógicas no emplean esta herramienta de enseñanza – aprendizaje. Como conclusión más relevante, el autor plantea que para que la IE sea efectiva en el desarrollo integral de los estudiantes, se requieren intervenciones pedagógicas planificadas, así como una formación docente continua.

La aportación del estudio de Bolaño (ob. cit,), para los fines de la presente investigación reside en su fundamentación teórica en torno a la inteligencia emocional, ya que se platean algos señalamientos de Goleman (2010), en torno a la aplicabilidad de su teoría a la enseñanza. Asimismo, presenta algunas estrategias de educación emocional que son extrapolables al contexto particular que reviste a la presente investigación.

Seguidamente, Trejos (2024), realizó una tesis titulada: La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético. La misma se llevó a cabo para optar al grado de doctor en ciencias de la educación en la Universidad Tecnológica de Pereira (Colombia), siendo su objetivo general: explorar y contrastar las tendencias de evaluación aplicadas a estudiantes de 3rto de básica primaria y 8vo de básica secundaria en la Institución Educativa Santa Elena (Quinchía Risaralda) para el desarrollo de una propuesta de evaluación formativa que fomente el pensamiento crítico, creativo y ético. Para ello se fundamentó en los postulados de González y Ovalle (2014), en torno a las dimensiones del aprendizaje, así como los fundamentos de Freire (s.f) en torno al pensamiento crítico y la educación liberadora.

De acuerdo a sus implicaciones metodológicas se trató de una investigación social con un enfoque cualitativo y bajo un diseño basado en la investigación acción con una perspectiva participativa – reflexiva. En la misma, la población objeto de estudio quedó conformada por 610 estudiantes de la institución educativa Santa Elena de los cuales se extrajo una muestra de 77 educandos, así como 5 docentes del grado 3ero y 2 pertenecientes al grado 8vo, los cuales fueron seleccionados a partir de un muestreo por conveniencia. Cómo técnica de recolección de datos se implementó la observación participante, junto con el análisis documental, mientras que los

instrumentos quedaron reflejados en matrices de análisis comparativo, auditoria de talleres y sistematización de encuestas.

En la discusión de los resultados el autor pudo corroborar que en la institución objeto de estudio, predomina una evaluación sumativa la cual se encuentra descontextualizada de la realidad presente en la institución, ya que se centra en la medición de los aprendizajes sin tomar en cuenta los factores sociales, económicos y culturales que condicionan, tanto el desempeño como las relaciones interpersonales en el aula, limitando, además, el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Por tanto, este autor concluye que la evaluación formativa en la educación básica de Colombia y con especial énfasis en la institución objeto de estudio, debe enfocarse en los aspectos sociales, culturales y humanos que determinan la condición primigenia del estudiante, para lo cual es necesario replantear los modelos de evaluación a fin de hacerlos más democráticos e inclusivos.

Para los fines de la presente investigación la relevancia de este antecedente recae en las teorías humanistas para el desarrollo de un pensamiento crítico y reflexivo como parte de la formación integral del estudiante. Desde la perspectiva de este investigador, una evaluación formativa permite que los estudiantes no solo tomen consciencia en torno a sus procesos de aprendizaje, sino también sobre su maduración cognitiva y afectiva, lo cual es fundamental al momento de mejorar la calidad en la enseñanza a nivel nacional.

Los antecedentes consultados, reflejan la necesidad de repensar la evaluación formativa en los contextos educativos rurales como los que se encuentran en el departamento de La Guajira, donde una serie de factores como la diversidad cultural; los problemas de infraestructura (en algunos centros); así como los rasgos socioemocionales que evidencian algunos niños, tienen una alta incidencia en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Algunos de estos antecedentes demostraron que la inteligencia emocional pude contribuir a una evaluación formativa más integral en la que, además de los logros académicos, se tomen en consideración los aspectos inherentes al desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Así pues, la revisión de estos estudios previos, tanto en el contexto internacional como el nacional, pone en evidencia la importancia de la inteligencia emocional en el proceso evaluativo y en la educación en general al plantear, desde diferentes perspectivas, el papel que juegan las

emociones en la transmisión, apropiación y extrapolación del conocimiento. Estos referentes también demuestran que los métodos de evaluación que se siguen implementando en Colombia y otros países de Latinoamérica se encuentran permeados por enfoques conductistas y cognitivistas en los cuales solo se considera como aprendizaje la apropiación e implementación de los conocimientos transmitidos a partir de las diferentes asignaturas, sin reparar en la función que cumple el estado anímico en la adquisición de saberes o actitudes para la vida.

En síntesis, los estudios consultados demuestran la necesidad de proponer un constructo teórico que integre la inteligencia emocional y la evaluación formativa en el que, además, se planteen directrices específicas para responder a las exigencias que vienen dando desde las escuelas rurales, donde se requiere de una formación integral, inclusiva, contextualizada, pero sobre todo humanista. En este sentido, la resignificación de la evaluación formativa a partir de los axiomas de la I.E, puede contribuir a redimensionar los procesos educativos en el departamento de La Guajira, donde se evidencian resultados académicos por debajo de la media nacional, así como problemas de ausentismo, deserción escolar, aunado a una subvaloración de la educación por parte de algunas familias.

Referentes teóricos

Como su nombre lo indica, las teorías de entrada son fundamentos teóricos que condicionan las temáticas y categorías de la investigación, siendo institucionalizadas dentro de la comunidad científica y con impacto en diversas prácticas humanas. En función a sus implicaciones epistémicas y académicas, las teorías que sustentan esta investigación son la teoría de la evaluación autentica de Grant Wiggins (1998), así como la Teoría del Andamiaje, planteada por Bruner et al (1976). Ambos fundamentos se describen a continuación estableciendo sus implicaciones con el contexto y los alcances de la presente investigación.

Marco Teórico

Teoría de la Evaluación Auténtica (Grant Wiggins)

Sobre la evaluación en situaciones tan singulares como las de las escuelas primarias de La Guajira, nos permitirá reflexionar sobre sus fundamentos. No sirve de nada conformarnos con aquellas formas que solo realizan una foto del saber del alumno donde solo serviría para ordenarlo.

Es necesario pensar en una evaluación que considere la propia evaluación como un proceso vital formativo, lo cual nos lleva de manera directa a la obra de Grant Wiggins, principal autor de la teoría de la evaluación auténtica, cuya manera de pensar nos ofrece las posibilidades filosóficas y pedagógicas para hacer frente a este reto.

Para Wiggins (1998), la evaluación deja de ser una mera herramienta de verificación contable; su propuesta es efectivamente radical, la evaluación debe ser, ante todo, "educativa". En su obra Educative Assessment elaboración la diferencia de fondo que existe entre la evaluación que solo "audita" el aprendizaje y aquella que lo "informa" y el que "mejora". La evaluación auténtica es una evaluación del segundo tipo, donde la característica que permite definirla, es su capacidad de replicar los retos y los estándares de desempeño que los niños se podrán encontrar en la vida cotidiana y profesional.

Colocando estas afirmaciones en La Guajira, No se trata de aplicar un barniz cultural a un problema escolar, sino de indagar sobre cuáles son los verdaderos desafíos intelectuales y prácticos que enfrenta un niño wayúu o campesino tales como: ¿cómo comerciar en la feria del pueblo? ¿cómo calcular el forraje necesario para alimentar a la cabaña? ¿cómo almacenar el agua en el jagüey?, o ¿cómo contar y transmitir una historia antigua? Unas verdaderas pruebas de evaluación obligarían al alumno a movilizar todo su saber, toda su habilidad a la hora de resolver originariamente las complejidades planteadas, esto es, a demostrar su conocimiento que va más allá de la simple memorización.

La propuesta que hace Wiggins (1998) asienta un respaldo real y sólido en el trabajo realizado por Díaz-Barriga (2006), quien defiende que el aprendizaje y su evaluación nada tienen que ver con la distancia con respecto al contexto sociocultural donde tienen lugar. Su noción de "enseñanza situada" legitima que en La Guajira no se entiende el conocimiento como una cosa en abstracto, sino que se encuentra profundamente entrelazado con la cultura, la lengua, las tradiciones como el tejido de la mochila y las realidades productivas del entorno. Por tanto, el proceso de evaluación de un aprendizaje auténtico no puede obviar una diversidad lógica en el anclaje del mismo en el territorio, en los saberes ancestrales y en la práctica comunitaria, pues son el cimiento de las que el estudiante construirá nuevos aprendizajes.

Ubicando así la evaluación en un contexto con un alto potencial de una riqueza cultural pero también de vulnerabilidad, el componente humano y el componente emocional se convierten

en un elemento clave. Aquí, Anijovich (2017) y López-Pastor (2009), encuentran el momento para llevar a la vida y dar calidez a la teoría. En esta línea, Anijovich (2017) habla de la "evaluación como oportunidad", un concepto en un sentido más positivo que permite la transparencia y la autonomía. Para un niño, en una escuela en un grado múltiple de La Guajira, entender con claridad qué se espera de él y por qué se espera esto, se convierte en un momento fundamental de las clases que lo empodera. La evaluación se transforma en el paraguas de la vida cotidiana en la escuela; un factor de interacción entre el personal docente y el alumnado, y no en un acto de poder unidireccional, es decir, aquel acto que torna al alumnado en un sujeto que no puede ampliar y cambiar su propio aprendizaje.

De igual forma, López-Pastor (2009: 122-123) incide en el poder de las "evaluaciones compartidas y formativas". Subraya el poder de la autoevaluación y la coevaluación, prácticas que no solo no le son ajenas a un ámbito rural, sino que van profundamente de la mano de los valores de un entorno comunitario. Cuando los niños y niñas aprenden a construir, dar y recibir retroalimentación constructiva entre compañeros/as su aprendizaje escolar no solo se beneficia, sino la inteligencia emocional y las capacidades de trabajar en equipo, elementos clave para la vida.

Para que todo este entramado pueda funcionar y la evaluación se pueda considerar realmente auténtica, debe producirse una interconexión profunda entre lo que se enseña por un lado y lo que se evalúa por otro lado. Esta es la advertencia que lanza Monereo (2009) cuando nos advierte de que no es suficiente con afirmar que evaluamos competencias para seguir utilizando instrumentos de evaluación que, a todas luces, piden simplemente repetir información. Una evaluación auténtica ha de exigir la movilización estratégica de los conocimientos en situaciones que simulen la vida real.

En el contexto específico del departamento de La Guajira se evalúa dicha competencia comunicativa no a través de una prueba de gramática, sino mediante la redacción de una carta donde el estudiante pida el arreglo de un camino vecinal o bien que explique en wayuunaiki y en español a una persona que visita un procedimiento de tejido, etc. Esta coherencia es la que proporciona la garantía que la evaluación represente de un modo veraz la capacidad que tiene el estudiante para desenvolverse por el entorno.

Al integrar todas estas voces, se va conformando un modelo de evaluación de la ruralidad guajira que es incluso, riguroso y profundamente humano. En el sentido de Wiggins (1998), se

hace correspondiente la misión de que la evaluación debe ser capaz de mejorar el desempeño mediante las tareas desafiantes que replican la realidad. Desde la voz de Díaz-Barriga Arceo (2006) se aprende que esa realidad es la realidad cultural y productiva concreta de La Guajira, con sus propios saberes. La voz de Anijovich (2017) y López-Pastor (2009) nos enseña a ponerlo en práctica de una forma participativa y formativa, la evaluación surge como este diálogo que promueve la autonomía. Finalmente, desde la voz de Monereo (2009) requiere la determinación de la coherencia donde las tareas que diseñemos tengan como resultado la movilización competente y no el mero eco de la respuesta.

Dicho en otras palabras, la Teoría de la Evaluación Auténtica aplicada a las escuelas primarias rurales de La Guajira acaba con una pedagogía normalmente excluyente. Al contrario, se convierte en una práctica pedagógica que rescata y valora las competencias del niño, que suma su entorno y sus experiencias, que concibe la evaluación del error como aprendizaje, es decir, que permite que la evaluación ya no sea un juicio, sino que es una práctica técnico-pedagógica que da cuenta de la imagen profunda del alumno en integro, cognitivo, social y emocionalmente, propiciando su autoeficacia y su relación con la comunidad que per se aprende y se evalúa continuamente.

Teoría del Andamiaje (Jerome Bruner)

Si la Teoría de la Autentic Assessment de Wiggins proporciona el 'qué' y el 'porqué' de un modelo de evaluación novedoso, encarnado en tareas desafiadoras y contextualizadas, la Teoría del Andamiaje de Bruner, Wood y Ross (1976) plantea el 'cómo' de su realización en el día a día del aula, en este caso en una realidad como la del contexto rural del departamento de La Guajira. Esta teoría, que está cimentada en los fundamentos de la psicología cognitiva y cultural, es crucial para explicar el rol del docente como no sólo el calificante de las competencias del alumno, sino también como el que ofrece las islas del conocimiento en la frontera entre lo que el alumno puede hacer por sí mismo y lo que no puede hacer, por lo que también la evaluación se entiende como un modo por el que acompañar el aprendizaje de los alumnos, constituyéndose ella misma en una adecuada experiencia de aprendizaje.

El concepto de andamiaje nace como una metáfora especialmente eficaz para dar cuenta de lo que es la intervención pedagógica. Efectivamente, así como en el proceso de construcción,

cuando colocamos un andamio, se genera un soporte que es necesariamente flexible y que tiene el carácter de temporalidad para que los obreros pudieran trabajar en las alturas, el andamiaje, en el contexto de la educación, se refiere a la ayuda que un tutor, bien el docente, bien el compañero con más resultados, ayuda al aprendiz para pueda conseguir llevar a cabo una tarea de la cual sólo tiene la posibilidad de hacer, en un momento presente, la del uso, o más bien no puede hacerla realizando una actividad. Permitiendo a su vez llegar a la Zona de Desarrollo Próximo, legislación de Vygotsky (1978) que Bruner toma y desarrolla.

La Zona de Desarrollo Próximo se estructura como distancias, entre lo que el estudiante puede llegar a realizar sin ayuda y lo que puede llegar a realizar mediante la ayuda adecuada; el arte del docente, por tanto, está en dar la ayuda justa y necesaria en el momento preciso y después retirarla cuando el estudiante va haciendo autónomamente la tarea. Esta noción aplica aquella teoría en el contexto específico de las instituciones rurales que forman parte de este estudio, donde la noción de andamiaje tiene una importancia destacada que debe ser profundamente valorada.

Un docente que se desempeña en un aula multigrado de La Guajira, enfrentado a las serias dificultades en lectoescritura y pensamiento numérico que evidencian las pruebas Saber según los reportes del ICFES (2021, 2023), no puede limitarse a la mera transmisión de información con la expectativa de que todos los estudiantes la asimilen al mismo ritmo y de la misma manera. La diversidad presente en el aula no se circunscribe únicamente a lo cultural, expresada en la coexistencia de niños wayuu, campesinos y migrantes, sino que se extiende a una marcada heterogeneidad en los ritmos y estilos de aprendizaje y, crucialmente, a bagajes emocionales profundamente distintos.

Un estudiante que ha debido recorrer largas distancias para llegar a la escuela, que ha colaborado en las labores del campo antes de la jornada escolar o que proviene de un hogar donde la educación formal no constituye una prioridad, como lo señala Echeverri (2022), llega al aula con una Zona de Desarrollo Próximo particular que el docente debe ser capaz de identificar y abordar con la sensibilidad y pericia que el contexto demanda. **Es** precisamente en este punto donde la teoría de Bruner se conecta de manera indivisible con la inteligencia emocional, eje central de la presente investigación doctoral.

Para que el proceso de andamiaje resulte efectivo, el docente necesita desplegar altas dosis de empatía y habilidades sociales, de modo que su intervención no se limite a un andamiaje puramente cognitivo, ejemplificado en la explicación de un procedimiento matemático, sino que se extienda a lo que podría denominarse un andamiaje emocional. Este andamiaje de naturaleza afectiva implica que el docente debe ser capaz de percibir con agudeza el estado anímico del estudiante, ya sea de frustración, apatía o temor, estados que, como bien señalan las observaciones iniciales de esta investigación y los estudios de Buitrago y Méndez (2019), con frecuencia son reprimidos o sencillamente ignorados en el entorno familiar y social. Este andamiaje emocional se despliega en varias dimensiones fundamentales.

Primero, plantea crear un ambiente válido y de seguridad psicológica. Antes de cualquier ayuda cognitiva, el profesor será capaz de sostener emocionalmente al alumno y de crear un vínculo emocional que es imprescindible para cualquier aprendizaje posterior. Un niño que no se siente querido, validado y seguro en el aula (como extiende De La Hoz y Mejía, 2012), dificultará que asuma el riesgo de hacer algo nuevo, difícil y amenazador que podría suponer el riesgo del fracaso y la crítica. El andamiaje tiene, así, su origen en validar al alumno como persona.

En segundo lugar, el adecuado andamiaje exige de la capacidad de ajustar la ayuda provista de acuerdo con la coyuntura emocional y cognitiva concreta del estudiante en cada momento. Un docente con inteligencia emocional sabe cuándo el estudiante requiere una respuesta precisa y pormenorizada, cuándo sólo necesita de una palabra de aliento que le permita seguir adelante, y cuándo es pertinente retirar por un momento toda exigencia para no sobrecargarlo.

Esta habilidad para adaptar en función del contexto tiene mucho significado en el marco de vulnerabilidad en que se encuentra inmerso el departamento de La Guajira, donde los estudiantes, en su gran mayoría, llevan a cuestas problemáticas de tipo familiar o de situaciones ocasionadas por el conflicto social, como bien apuntan Ramírez (2015), y Sierra y Terán (2020)

El docente que percibe con atención la conducta de sus alumnos, el docente que mantiene un diálogo constante, verdadero y en todas las direcciones con sus alumnos en un espacio en el que tiene la sensación de que la situación es compartida, sin que haya un culpable que sea elogiado por la conducta incorrecta o por la indiferencia ajena. En tercer lugar, el andamiaje tiene como último objetivo el que los alumnos consigan llegar a una performatividad autónoma, tanto a nivel

cognitivo como a nivel emocional; en el ámbito de las emociones, ésto se traduce en el desarrollo de la capacidad de autorregulación.

Un alumno que, por medio del continuo y sensible apoyo de su profesor, reconoce su frustración cuando se enfrenta a la dificultad de resolver un problema matemático y que, lejos de quedarse bloqueado o de mostrar conductas disruptivas que incluyen la agresión que se recoge en las observaciones previas, decide pedir ayuda o cambiar de estrategia, está mostrando una aprendizaje profundo y significativo. Este aprendizaje, a través del cual la evaluación formativa se evidencias mediante el diálogo y la observación sistemática transforma el aprendizaje en un auténtico proceso de crecimiento integral personal.

La concepción de estos autores (Pérez-Pueyo, Hortigüela Alcalá, Gutiérrez-García y Hernando Garijo, 2020) resulta especialmente enriquecedora si se mira el andamiaje y la evaluación formativa como las dos caras de una misma moneda, esto es, como procesos inseparables que se entrelazan. La evaluación formativa, desde esta óptica, no es un acontecimiento diferente que tiene lugar al final de un proceso, sino que se identifica con el propio proceso de andamiar el aprendizaje. Cuando un docente observa, formula preguntas, proporciona retroalimentación y ajusta su enseñanza en el mismo proceso de interacciones, está evaluando formativamente y al mismo tiempo andamia el aprendizaje que les permitirá a sus estudiantes dar el siguiente paso en su aprendizaje.

Dentro del marco multicultural que da carácter a la Guajira, la teoría del andamiaje nos invita a reflexionar acerca de la función de los pares como tutores informales en la educación. Un estudiante que posee la habilidad de, por ejemplo, contar de forma adecuada en el wayuunaiki y en español, podría andar a otro compañero que está en el proceso de adquirir dicha competencia, con lo que se amplía el proceso de coevaluación y con el aprendizaje colaborativo, que es tan pertinente con los valores comunitarios en el contexto de las comunidades de esta región. Esta práctica no solo ayuda a desarrollar las habilidades sociales del alumnado, sino que también reconoce y potencia las competencias culturales en el aula, y las supone como recurso válido para el aprendizaje.

Por último, la eventual aplicación de esta teoría en la propuesta de resignificación de la evaluación formativa conlleva una profunda transformación de la visión social y pedagógica del error. En el marco del andamiaje, el error no es considerado como un fracaso que debe ser castigado

bajo la forma de una mala calificación, sino como una información valiosa para el docente capaz de verificar a qué tipo de andamiaje referirse para facilitar el avance del alumno o alumna.

El error deviene así en la oportunidad privilegiada para que el educando, siempre con la ayuda adecuada y que oportunamente le sea proporcionada, pueda rehacer su conocimiento sobre bases más sólidas. Esta mirada, bien alineada con los principios fundamentales de la inteligencia emocional, traduce la evaluación producir un acto de juicio en uno eminentemente punitivo a un acto de comprensión empática y de acompañamiento respetuoso, que es precisamente lo que las conclusiones de la presente investigación y el espíritu que alienta esta tesis doctoral intentan, fundamentalmente, detenerse en hacer presente en las prácticas evaluativas de las instituciones educativas rurales del departamento de La Guajira.

Marco Conceptual

Evaluación educativa: Historia y Alcances

La evaluación educativa es un proceso sistemático y continuo que tiene como fin analizar información relacionada con el desempeño estudiantil. Esta se lleva a cabo para determinar el nivel de logro y evolución que se experimenta con relación a los objetivos del programa educativo, identificando las fortalezas y debilidades que presenta cada educando. Su finalidad, no es solo ponderar el desempeño, sino también mejorar y contextualizar las mediaciones pedagógicas a fin de que estas contribuyan con un aprendizaje integral y significativo.

De acuerdo con Jiménez (2019) se trata de un juicio de valor que se establece entre los logros obtenidos por un estudiante y los estándares previstos en el currículo educativo por el que se rige su formación. En un contexto más amplio, constituye una herramienta de monitoreo de todos los factores que intervienen en el proceso formativo, a saber: rendimiento estudiantil, efectividad de las estrategias pedagógicas, políticas educativas, condiciones de infraestructura escolar, entre otras. Sin embargo, algunos enfoques más recientes (posteriores a Stuffebeam y Shikfield) consideran que la evaluación no debe remitirse a un juicio de valor, ya que debe convertirse en una herramienta para la construcción de una realidad educativa en consonancia con las particularidades del contexto, lo que conlleva a flexibilizar y diversificar los indicadores sobre los que se sustenta.

Otros autores como Conde et al. (2022), afirman que la evaluación educativa es un proceso sistemático, colectivo y participativo, tendente a valorar el desempeño del estudiante en función a los alcances previstos para cada objetivo dentro de un plan de estudios. Para ello se toman en cuenta diferentes variables como: la cantidad de contenidos presentados, su complejidad, así como los lapsos de tiempo en los cuales se deberían alcanzar los conocimientos, habilidades o actitudes que condicionaron la mediación del docente. Estos señalamientos son complementados por Ley y Espinoza (2021), quienes señalan que la evaluación educativa es un proceso que, al ser implementado de manera integral, aporta resultados en torno a los aprendizajes adquiridos por el estudiante, el desempeño docente, la efectividad de las mediaciones pedagógicas, así como el mejoramiento continuo de los currículos educativos.

Ahora bien, para comprender los cambios que ha experimentado la evaluación educativa a través de la historia, se presenta el siguiente cuadro donde se destacan las principales transformaciones de este proceso a lo largo del tiempo:

Cuadro 1
Evolución Histórica de la Evaluación Educativa

Época	Principales avances	Finalidad
Año 2000 a.C en China	Se realizan exámenes para evaluar a los funcionarios públicos	Comprobar los conocimientos y la idoneidad para el cargo a desempeñar.
Siglo V a.C en Grecia	Sócrates utiliza cuestionarios educativos.	Fortalecer el pensamiento crítico y la independencia intelectual en sus discípulos
Siglo XVI en España	Juan de Huarte plantea en 1575 la necesidad de realizar la selección individual por habilidades.	Se emplean para seleccionar las personas que podían ingresar a las universidades.
Siglo XIX EEUU	Horace Mann plantea la necesidad de comprobar méritos individuales.	Crear test psicométricos para evaluar la inteligencia.
1900-1929 (1era generación)	Evaluación para medir la eficiencia.	Crear pruebas estandarizadas para medir el rendimiento estudiantil en función a unos parámetros establecidos.
1930-1957 (2da generación)	A partir de los aportes de Tyler se establecen métodos formales de evaluación. Para ello se basan en la comparación de los resultados con los objetivos establecidos en los programas.	Lograr que los estudiantes alcanzaran los objetivos previstos en los programas.
1958-1972 (3era generación)	Se incluye la necesidad de incorporar juicios de valor a los	Se evalúa, además del desempeño estudiantil, la

	procesos descriptivos que venían condicionando la evaluación.	efectividad de los programas educativos.
1973 – 2000 (4ta generación)	La evaluación educativa se consolida como una disciplina y se fortalece con los fundamentos del constructivismo.	El evaluador asume un papel más especializado que permite el análisis de la efectividad de los modelos de evaluación y el diseño de propuestas de evaluación en alineación con las especificidades situacionales.
2001-actualidad. (5ta generación)	Surgimiento de la metaevaluación. Se diversifica la evaluación institucional a través de la rendición de cuentas.	Se le enseña al estudiante a autoevaluarse, y se desarrollan nuevos modelos que flexibilizan la evaluación, liberándola de la limitación que imponen los objetivos.

Fuente: Elaboración Propia (a partir de Alcaraz 2015)

Caracterización de la evaluación en el escenario mundial, latinoamericano y nacional (Colombia)

Los procesos de evaluación han sufrido significativas transformaciones durante las dos últimas décadas, lo cual es el resultado de las nuevas tendencias en materia educativa, pero también los cambios a nivel social, económico, cultural y tecnológico que se han venido experimentando a escala global. En el presente apartado se expone una breve descripción de las tendencias y percepciones actuales en torno a la evaluación en el contexto mundial, a nivel latinoamericano y, con especial interés en el caso de Colombia.

Inicialmente, en los países de Europa se ha despertado un creciente interés por la mejora de los sistemas educativos y la promulgación de políticas sostenibles en la materia, lo cual se inicia en el año 1957 con el Tratado de Roma que sirvió de precedente para un marco común europeo en materia educativa. Para Álvarez y Matarranz (2020), las tendencias en países como España, Francia y Portugal se enfocan en los resultados, traducidos en competencias que les permitan a los estudiantes implementar los conocimientos recibidos en su formación continua a situaciones de su vida diaria. Asimismo, se han venido estandarizando programas de evaluación en países como Alemania, Italia y España, los cuales tienden a la formulación objetivos claros, fácilmente medibles y en correspondencia con las competencias que se espera desarrollar y los diferentes niveles de escolaridad.

Para los autores mencionados, los modelos evaluativos que se vienen implementando en Europa, apuestan por la rendición de cuentas (por parte de docentes y directivos) en torno a la calidad de los resultados obtenidos. Sin embargo, los indicadores que se vienen institucionalizando muchas veces no se corresponden con las particularidades de cada centro educativo, por lo que se corre el riesgo de que la evaluación sea considera como una finalidad en sí misma y no como un instrumento para monitorear la efectividad del proceso (evaluación formativa) y la ponderación justa y equitativa del desempeño (evaluación sumativa)

Pasando el ámbito latinoamericano, destacan los señalamientos de Quico et al. (2024), para quienes las investigaciones en torno a la evaluación formativa y su incidencia en el aprendizaje integral de los estudiantes, sigue siendo escasa. Su estudio se enfocó en revisar la producción científica sobre el tema entre los años 2019 y 2023, destacando que durante ese tiempo Perú fue el país donde más se llevaron a cabo investigaciones en torno al tema (11 estudios), seguido de Chile, donde solo se localizaron dos (2) estudios, otros países como Argentina o Brasil, escasamente contaban con un estudio al respecto.

No obstante, otros autores como Tapia y Santa María (2024) consideran que sí ha habido avances significativos en la evaluación formativa en América Latina, lo cual se evidencia en países como Chile, donde el sistema para la evaluación del desempeño del profesorado ha incluido los aspectos de la evaluación formativa como parte de las competencias que determinan la eficiencia del docente. En Perú, el Currículo Educativo Nacional concede prioridad a la evaluación por competencias, pero tomando en cuenta los componentes formativos que determinan la calidad en la enseñanza. Otros países como Uruguay y Argentina vienen apostando por la capacitación docente en torno a la evaluación formativa como una alternativa para mejorar su calidad educativa.

Pasando al ámbito de Colombia, se debe hacer mención al decreto 1290 (2009), donde se regulan los aspectos inherentes a la evaluación educativa y se revindica la función de la evaluación formativa como herramienta para la mejora continua de la calidad educativa. En este sentido Muñoz (2023), plantea que durante los últimos años se ha evidenciado un desplazamiento de la evaluación sumativa hacia a formativa dentro de los planes de estudio, por lo cual se propone el desarrollo de competencias, más que la memorización de conceptos o teorías que no tienen relevancia para el estudiante.

Para optimizar la evaluación formativa en Colombia se vienen implementando herramientas como las rúbricas, los portafolios, los diarios de aprendizaje, así como las coevaluaciones y autoevaluaciones que, no solo se enfocan en el desempeño del estudiante, sino también en las competencias del docente. En esta coyuntura, algunas instituciones han optado por recurrir a tecnologías digitales (aplicaciones) que permitan una retroalimentación de la efectividad de las mediaciones pedagógicas y la gestión educativa en general. Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional ha impulsado el programa Evaluar para Avanzar, con el que se persigue mejorar la evaluación formativa a nivel de educación básica primaria y secundaria.

La evaluación formativa como proceso continuo para las mediaciones pedagógicas del docente.

Es un proceso continuo que va de la mano con las mediaciones pedagógicas del docente, el cual tiene como finalidad mejorar las estrategias de enseñanza – aprendizaje. A través de este enfoque evaluativo se genera un monitoreo continuo de la calidad educativa, por lo que el docente puede evidenciar las fortalezas o debilidades de sus estudiantes, pero también las propias. Una vez que se obtiene una perspectiva clara del estado de la enseñanza, se pueden implementar los correctivos necesarios para generar aprendizajes significativos y perdurables en el tiempo.

Inicialmente, Tyler (1967), plantea que la evaluación formativa se enfoca en el proceso antes que, en los resultados, ya que su finalidad es identificar las fortalezas y debilidades de cada estudiante para ajustar las mediaciones del docente a los requerimientos particulares de cada participante. Se trata de una práctica dinámica, donde la autoevaluación y coevaluación le aportan al discente una retroalimentación continua de su desempeño. Asimismo, se trata de un proceso flexible, ajustado a las condicionantes de orden social, económico y cultural que se presentan en cada plantel y en cada grupo de estudiantes.

De acuerdo con el autor precitado, una evaluación formativa requiere de unos objetivos claros y observables, lo cual se puede determinar a través de indicadores cualitativos y cuantitativos. Esto implica utilizar técnicas e instrumentos variados como la observación del desempeño de cada estudiante; la asignación de actividades prácticas que propicien un aprendizaje colaborativo; los conversatorios al final de cada bloque de contenido, además de corregir los errores desde el mismo momento en el que se evidencian. Para este último cometido, se recomienda utilizar frases

constructivas que no se afiancen en la falencia detectada sino en la posibilidad de explorar otras alternativas.

Así, pues, la evaluación formativa va mucho más allá de indagar qué fue lo que aprendió el estudiante, para ahondar en el "como" alcanzó esos aprendizajes. Esto se convierte en insumo para transformar la enseñanza en un acto reflexivo y adaptativo. A través de una evaluación formativa bien canalizada, se promueve la meta cognición que les permite a los estudiantes tener consciencia de su proceso de apropiación del aprendizaje, identificando sus fortalezas y áreas de mejora. Sin embargo, esto conlleva a un proceso dinámico e interactivo que se nutre del intercambio dialógico en el aula, además de evidenciar en cada error o desacierto una posibilidad de mejora.

Por su parte, Scriven (1967), aporta una definición más amplia de evaluación formativa, que se enfoca en la estructura general de los sistemas. Desde su perspectiva, esta tiene como fin mejorar un programa, mientras este se está ejecutando, por tanto, no es exclusiva del quehacer educativo, ya que tiene aplicaciones en proyectos sociales, manufactura de bienes o servicios, propuestas de gestión empresarial y todo aquello que requiera de una retroalimentación continua. Desde la perspectiva de este autor, la evaluación formativa busca la optimización de sistemas que se encuentran constantemente operativos, es decir, aquellos que culminan un ciclo e inician otro, tal como sucede en el ámbito educativo.

De acuerdo con este autor, la evaluación formativa es un instrumento de optimización de sistemas o programas que opera en tiempo real. Se trata de una herramienta de gestión que se enfoca en el proceso antes que, en los resultados, pues tiene como fin hacer ajustes en aquellos aspectos que no estén arrojando los resultados esperados. Al igual que Tyler (ob.cit) se destaca el carácter flexible que la identifica y su adaptabilidad a diferentes escenarios, pero añade la necesidad de una participación de todos los actores, lo que significa que no es mono direccional (como en el caso de la evaluación sumativa), sino inter direccional, ya que cada quien evalúa y es evaluado de manera simultánea.

En concordancia con Scriven y Tyler, Stufflebeam (1987) destaca la función de mejoramiento continuo que tiene la evaluación formativa. Este autor considera que la misma provee los referentes para la mejora de las estrategias implementadas en un proyecto; corrige las deficiencias que se van evidenciando sobre la marcha; además de optimizar la gestión y los

procesos derivados de ella. Cuando esta evaluación es continua y se realiza a partir de instrumentos claramente definidos (observaciones, encuestas, registros), se pueden detectar los problemas operativos para tomar las decisiones más oportunas. En consecuencia, aporta una retroalimentación constante que, en el caso de los sistemas educativos, permite mejorar continuamente los procesos de enseñanza – aprendizaje, estableciendo precedentes extrapolables a otros contextos.

Para referirse a este punto, Morales y Fernández (2018), consideran que la labor de evaluar trasciende la mera ponderación de los aprendizajes para convertirse en un proceso holístico que mejora el rendimiento, al mismo tiempo que favorece el desarrollo integral del educando. Se trata de un acto simultáneo al de la enseñanza, por lo cual permite llevar un registro de falencias, medidas correctivas y resultados finales que se pueden extrapolar a otros escenarios educativos para tener una perspectiva clara de las posibles mediaciones pedagógicas.

En esta misma coyuntura, González (2024), plantea que, el principal escollo al que se enfrenta la evaluación formativa, viene dado por la concepción del docente de la evaluación como un acto de cualificación y no como una perspectiva teórica-ontoepistémica-educativa tendente a mejorar no solo el desempeño, sino la calidad personal del estudiante. Sin embargo, para que esta evaluación cumpla su cometido, es necesario que todos los docentes tengan una perspectiva clara de la misma y la implementen en cada una de las etapas de su mediación pedagógica.

Por su parte, Cañadas e Hidalgo (2023), sostienen que uno de los principales propósitos de la evaluación formativa es atender el interés y la curiosidad de los estudiantes, lo que conlleva a ir más allá de la verificación de los aprendizajes y darles motivos para profundizar en torno a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de los estudiantes. Desde la perspectiva de estos autores, la noción de evaluación formativa no ha sido internalizada por muchos docentes, quienes siguen asociándola a procesos ponderación del desempeño. Esta situación incide para que este modelo de evaluación no se lleve a cabo con la amplitud requerida. A continuación, se presenta una línea de tiempo que describe las fases de la evaluación formativa:

Figura 2. Fases de la evaluación formativa. **Fuente**: Elaboración Propia (2025)

La clave para una evaluación formativa efectiva reside en la calidad de la retroalimentación proporcionada por los sujetos evaluados, la cual debe ser constructiva, oportuna y enfocada en el proceso, más que en el resultado final. De esta forma, se pueden ofrecer alternativas precisas para que el estudiante pueda identificar sus fallas y trabajar en su mejora. Al enfocarse de manera precisa en los objetivos de aprendizaje, la retroalimentación se convierte en un insumo pedagógico que le permite al educando alcanzar mayores niveles de autonomía cognitiva. En este escenario, las correcciones no tienen como fin bajar la calificación, sino establecer precedentes para alcanzar aprendizajes significativos y aplicables a nuevos escenarios. (Canabal 2017)

Evaluación formativa en la educación básica primaria

La evaluación formativa adquiere una mayor relevancia en el contexto de la educación básica primaria de Colombia si se tiene en cuenta el carácter integral de este nivel de escolaridad. A través de ella, el docente obtiene una retroalimentación oportuna en torno al desempeño de sus estudiantes, pero también de las actitudes y valores que van adquiriendo en su formación integral. De acuerdo con los señalamientos de Luna et al. (2023), se trata de una evaluación que no etiqueta el desempeño, sino que propicia el desarrollo de competencias en el alumno, además de incrementar la motivación en cada una de las fases de la mediación pedagógica.

De acuerdo con la precitada autora, el objetivo principal es evaluar el proceso de aprendizaje y no su nivel, tal como se viene haciendo desde la evaluación tradicional. Por consiguiente, se asume que la enseñanza y la evaluación son parte de un mismo proceso donde, tanto el estudiante como el docente, aprenden de manera simultánea. Bajo este paradigma la detección de las falencias en la apropiación del conocimiento no tiene como fin aprobar, reprobar o ponderar de acuerdo a medias preestablecidas, sino identificar puntos de mejora y encontrar estrategias que logren solventar estas inconsistencias.

En esta coyuntura, también destacan los señalamientos de Vanegas (2024), quien coincide con los autores anteriormente referidos al exponer que la evaluación formativa es continua y, por ende, una predictora de los niveles de aprendizaje y desarrollo integral que desarrollan los estudiantes. Se diferencia de la evaluación tradicional, al no aportar una cualificación final al desempeño, sino ofrecer una descripción narrativa de las fortalezas y debilidades que presenta el estudiante, el docente, así como el propio sistema educativo. De esto se infiere que se trata de una evaluación compleja y multidimensional en la que intervienen y se entretejen aspectos sociales, cognitivos e incluso culturales que no se pueden reducir a una escala numérica.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa que se aplica en la educación básica primaria tiene como fin recoger información relevante en torno a los logros que cada alumno va consolidando en su proceso formativo, además de detectar aquellos aspectos que requieren de una retroalimentación oportuna para una mejora progresiva. Si bien es una se trata de una evaluación más flexible con relación a los planes de estudio que la condicionan, también reviste procesos más complejos al momento de identificar fortalezas y debilidades, para luego plantear estrategias didácticas en función a estos hallazgos.

Asimismo, Quico et al. (2024), consideran que, en la educación básica primaria, la evaluación formativa es fundamental para el desarrollo de competencias claves en los estudiantes. A través de ella se plantean procesos dialógicos que establecen consensos en torno al desempeño, las actitudes en el aula, así como los valores que se deben consolidar para una formación integral y ciudadanía responsable desde los primeros años de vida. No obstante, a pesar de los avances, sigue siendo escasa la producción investigativa en torno a la calidad en la evaluación y su aplicación efectiva en el contexto socioeducativo colombiano. (Quico et al 2024, p. 2-10) Desde la perspectiva de este

autor, existen una serie de competencias clave dentro de la educación básica primaria que solo pueden ser abordadas de manera integral a partir de la evaluación formativa, a saber:

Cuadro 2
Competencias desarrolladas a través de la evaluación formativa

Competencia específica	Desarrollo a través de la evaluación formativa
Aprender a Aprender	Al lograr que cada estudiante identifique sus fortalezas y debilidades, reflexionando sobre sus errores e implementando acciones para solventarlos. A través de la E.F el estudiante se formula sus estrategias de aprendizaje a partir de la retroalimentación que le proporciona el docente.
Pensamiento crítico	Se analizan los errores propios y de los compañeros de forma crítica, imparcial y constructiva, asumiéndolos como oportunidades de aprendizaje.
Resolución de problemas	Se plantean situaciones problemas en las que se requiera un abordaje interdisciplinario y que además se encuentren vinculadas con aspectos de la vida cotidiana.
Comunicación asertiva	Incita a estudiante a comunicar tanto lo que sabe, como aquello que no a fin de obtener una retroalimentación efectiva que mejore su desempeño.
Autonomía e iniciativa personal	Se le confiere un papel protagónico al estudiante en su apropiación del conocimiento, lo cual además de regular su metacognición le permite enfrentar nuevos desafíos académicos, teniendo conciencia de sus capacidades y los aspectos que debe mejorar.

Fuente: Elaboración Propia (2025) (a partir de Quico et al. 2024).

Sumado a lo anterior, se presentan los señalamientos de González et al. (2015), quienes consideran que la evaluación formativa en la educación básica primaria fomenta la autonomía en los estudiantes, al permitirles tomar consciencia sobre su proceso de aprendizaje y desarrollar competencias que van más allá de lo cognitivo. En el caso de Colombia, se observa una realidad compleja, cambiante, pluriétnica y multicultural que amerita de una evaluación dilógica en la cual docentes y estudiantes compartan expectativas en torno a las mediaciones pedagógicas y los resultados esperados.

Para el mencionado autor, a través de la evaluación formativa se presentan criterios de éxito claros, que le permiten al estudiante plantearse metas de aprendizaje personales y realistas. De igual forma, se propicia el juicio crítico, a fin de que cada sujeto pueda evaluar con precisión su trabajo académico, reconociendo los aciertos y estableciendo los pasos que le permitirán solventar las debilidades persistentes. De esta manera, el estudiante deja de ser un receptor pasivo de conocimientos y se convierte en el artífice de sus aprendizajes.

Asimismo, dentro de la evaluación formativa que se aplica en la educación media se manejan tres aspectos clave como lo son: la coevaluación, la autoevaluación y la hetero evaluación, los cuales generan en los estudiantes consciencia sobre la objetividad de los aprendizajes. A través de la coevaluación los compañeros de aula le dan a cada estudiante una retroalimentación sobre su desempeño, la cual le permite identificar fortalezas y aspectos a mejorar que pueden pasar inicialmente desapercibidos. Esto a su vez sirve de insumo para que la autoevaluación tenga una mayor precisión y basamento, finalmente, la heteroevaluación presenta la perspectiva del docente, donde se toman en cuenta los juicios emitidos en los dos procesos anteriores. (Pérez et al 2019)

Proceso y características de la evaluación educativa

La evaluación es un acto fundamental en cualquier ámbito de la vida, ya sea en la educación, en el trabajo, en la investigación, entre otros. Otero y Vázquez (2019) se refieren a esto como un proceso en el cual se recopilan datos para hacer un juicio sobre una situación, proceso o evento particular. Por lo tanto, la evaluación es fundamental en relación con la toma de decisiones, definiendo fortalezas y debilidades, la mejora del rendimiento, y así sucesivamente. Sin embargo, para que la evaluación logre su propósito de manera efectiva, se deben tener en cuenta algunos principios y características que guían el proceso.

Para Arévalo (2024), uno de los fundamentos más importantes de la evaluación es la objetividad. Toda evaluación debe ser objetiva pues necesita basarse en datos concretos y verificables, en lugar de opiniones subjetivas. La objetividad en la evaluación implica que los criterios utilizados son claros y coherentes; que se utilizan métodos y herramientas confiables para recopilar la información, y que se evita la influencia de sesgos o prejuicios en el proceso evaluativo, garantizando así la fiabilidad y validez de la evaluación. Esto a su vez facilita que los resultados obtenidos sean imparciales y se ajusten a la realidad.

No obstante, algunos autores plantean la necesidad de que la evaluación se humanice y se haga más flexible para abordar con mayor precisión la naturaleza compleja y multidimensional del estudiante. Desde esta perspectiva, lo subjetivo no significa informalidad o falta de precisión, sino el abordaje de aspectos que van más allá de la medición numérica o las capacidades cognitivas para considerar fundamentos más vinculados a las emociones y su incidencia en la formación integral del estudiante. Si bien, en la literatura consultada no se encontraron referentes actualizados en torno

a los cambios que se han experimentado en la evaluación desde los modelos tradicionales y conductista, destaca una investigación realizada por Mejía (2012), en la que se señala que inicialmente la evaluación se centraba en medir y controlar el comportamiento de los estudiantes, afianzándose en la disciplina y cumplimiento de normas estrictas como garantía de aprendizaje.

La administración de castigos o recompensas fue el principal medio del que se valió la evaluación tradicional para controlar el rendimiento y la disciplina. No obstante, con el surgimiento del positivismo, se implementaron cambios de orden técnico que, si bien no se adentraban en la naturaleza socioemocional del estudiante, al menos presentaban modelos estandarizados que se podían replicar en diferentes contextos. Durante el transcurso del siglo XX, se experimentaron varias etapas en los procesos de evaluación, la primera de ellas enfocada hacia la medición, a través de pruebas cuantitativas con resultados incuestionables; la segunda se nutrió con los aportes de Scriven en lo que respecta a la evaluación de la efectividad de los programas educativos. La tercera etapa se enfocó en los modelos de evaluación incorporando los juicios cualitativos y la toma de decisiones a partir de los resultados de la evaluación. (Mejía. Ob.cit)

Para la segunda mitad del siglo XX se presenta lo que se pudiera llamar la cuarta etapa en los modelos de evaluación, basada en la negociación a partir de diálogos docente-alumno para analizar los resultados obtenidos. Su finalidad era el establecimiento de consensos donde no se impusiera la perspectiva del docente, pero tampoco la del estudiante, sino una confluencia entre ambas. A esto le sucede una quinta etapa, en la cual se integraban los aspectos cualitativos y cuantitativos a los modelos, haciendo hincapié en los aspectos sociales que giraban en torno a la evaluación y la mejora continua. En la actualidad la evaluación presenta un carácter integral en el cual no solo se evalúan conocimientos, sino también las actitudes y valores sobre las que se conforma la personalidad de discente. Esto es lo que se conoce como evaluación basada en competencias, donde los instrumentos se diversifican para abordar la multidimensionalidad que gira en torno a los estudiantes, así como los aspectos socioemocionales que condicionan su apropiación del conocimiento. (Mejía Ob.cit).

Guzmán y Álvarez (2022), creen que la retroalimentación formativa tiene un papel protagónico en la educación ya que retroalimenta a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, a fin de que se produzcan los ajustes necesarios en su desempeño y, así, se facilite su progreso en el ámbito educativo. De la misma forma, Díaz (2016) indica que la meta de la retroalimentación formativa es generar aprendizaje significativo, es decir, un aprendizaje en donde el estudiante, a

raíz de sus experiencias y de la interacción con su ambiente, se esfuerce por construir su propio conocimiento.

De tal manera que su finalidad pueda darse cabida, el proceso de evaluación tienen que centrarse en el proceso de aprendizaje y no en los resultados que se van obteniendo. De esta manera la evaluación tiene que ser un medio que sirva para guiar y acompañar a las estudiantes en su avance educativo. De este modo, la retroalimentación formativa pasa a ser un proceso en el que el cuerpo docente y el alumnado colaboran para enriquecer el proceso educativo.

Desde esta óptica, la retroalimentación cumple un rol primordial en la práctica formativa, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre su hacer e identificar sus errores. De esta forma, se logra una enseñanza metacognitiva y autorregulada. Para Díaz (2018), ésta puede manifestarse de múltiples formas, tales como comentarios escritos, encuentros individuales con el alumnado, evaluaciones orales, etc. Además, la retroalimentación ha de ser inmediata, de modo que el alumnado pueda corregir sus errores e integrar sus aprendizajes antes de pasar a un siguiente tema.

Consideraciones en torno a la evaluación formativa en Colombia

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008), la evaluación formativa es fundamental para la calidad educativa, ya que aporta una información longitudinal en torno a la forma en la que se llevan los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como la receptividad que se evidencia en los estudiantes. Esto permite al docente, y al propio sistema educativo, tomar decisiones en torno a la calidad educativa y aplicar las reformas que sean pertinentes. Para el mencionado organismo, la calidad educativa es la que permite el desarrollo de competencias para el aprendizaje, pero también para la socialización y la formación del carácter, lo cual consolida actitudes favorables hacia la democracia, la inclusión y la vida en sociedad. (Ministerio de Educación Nacional 2018)

Estas consideraciones se alinean con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, en lo que respecta al ODS Nº 4, enfocado en garantizar una educación inclusiva, de calidad y donde se promuevan oportunidades de aprendizaje para todos. De acuerdo con López (2024), cuando la educación es de calidad, se generan beneficios integrales como reducción de la pobreza; mejoras en la atención en salud; equidad de género y el desarrollo de estilos de vida e iniciativas

que favorezcan el desarrollo sostenible y el compromiso con las generaciones venideras para dejarles un planeta habitable.

En esta coyuntura, Rocha et al. (2018), consideran que este tipo de evaluación se caracteriza por ser: continua, ya que se imparte desde el comienzo de un curso académico o año escolar; sistemática, debido a que se conforma a partir de modelos preestablecidos e integral, ya que su función es ahondar en todas las dimensiones del sujeto evaluado. Esto les permite a los docentes conocer el proceso de aprendizaje de cada uno de sus alumnos, además de identificar sus fortalezas o debilidades; mientras que, a los estudiantes, les aporta herramientas que les ayuden a regular su apropiación de los saberes, destrezas y actitudes que dan paso a su formación inicial.

Por otra parte, Silva (2023). señala que la evaluación formativa tiene un impacto significativo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, ya que contribuye para que los docentes puedan ajustar su práctica educativa a las necesidades individuales de los estudiantes; además, proporciona evidencia concreta sobre el progreso de los alumnos, facilitando la toma de decisiones pedagógicas basadas en datos objetivos, así como en proyecciones a corto, mediano y largo plazo.

Igualmente, a lo anterior, Ley & Espinoza (2021), entienden que la evaluación formativa, tal y como ya hemos mencionado, constituye un proceso a partir del cual se recolecta información sobre el aprendizaje de los estudiantes con el objetivo de determinar áreas de mejora y tomar decisiones pedagógicas que puedan contribuir al desarrollo de los mismos. Por lo cual, en el caso de la educación primaria, la evaluación formativa tiene especial importancia, puesto que permite a los docentes identificar de manera continua las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y ajustar sus estrategias de enseñanza en función de los resultados obtenidos.

En este orden de ideas, Tyler y Scriven (1967), plantean que la evaluación es una herramienta que les permite a los docentes identificar las fortalezas y debilidades de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, pero también como estrategia para la detección de aquellos puntos débiles que presenta el currículo y que pueden ser la causa del bajo rendimiento de los estudiantes. Para estos autores, los currículos educativos deben responder a las exigencias de los estudiantes y la sociedad en su conjunto, por lo cual todo proceso de reestructuración o resignificación debe ser el resultado de una evaluación previa de sus estructuras y componentes subyacentes.

En este sentido, Tyler (1967), plantea que la evaluación es, en su esencia, un proceso continuo que permite determinar hasta qué punto se está alcanzado los objetivos educativos previstos para un plan de estudios o un nivel de escolaridad. De acuerdo con este autor, la coherencia entre los resultados evidenciados por el discente y los objetivos establecidos en la planeación educativa, determinan el nivel de efectividad, lo cual se establece a partir de pruebas estandarizadas con una escasa flexibilidad. Sin embargo, Scriven (1967) difería con la rigidez de este concepto, lo cual le llevó a plantear la noción de evaluación formativa en la que se monitorea el proceso para determinar las falencias a fin de corregirlas a tiempo y garantizar que el resultado final se correspondiera con los estándares inicialmente previstos.

A partir de los hallazgos de Scriven (Ob.cit.) se amplió el sentido de la evaluación, llevándolo más allá de la simple ponderación del desempeño, para abordarla como una herramienta para la toma de decisiones educativas. De acuerdo con este autor, la evaluación no debe estar condicionada por objetivos iniciales que direcciones todo el proceso, sino por una serie de pautas o propósitos iniciales que pueden variar en función a la realidad con la que se encuentra el docente. Sin embargo, tanto Tyler (Ob.cit.) como Scriven (Ob.cit.) introdujeron cambios significativos que redimensionaron los métodos conductistas que permeaban la educación, haciendo de esta un instrumento más técnico, tanto para medir el desempeño del alumnado como para obtener una retroalimentación más oportuna de la efectividad de los programas educativos y la praxis del docente.

Así pues, tanto Tyler (Ob.cit.) como Scriven (Ob.cit.) realizaron aportes significativos al hecho evaluativo, pues las diferencias entre sus enfoques lejos de contradecirse, generan una complementariedad que enriquece la práctica evaluativa. Esto ha servido durante los últimos años para la elaboración de instrumentos técnicos, precisos y que al mismo tiempo aborden la complejidad que gira en torno a la evaluación. Con Tyler se planteó la necesidad de establecer objetivos medibles y alcanzables, con los cuales se determinará la efectividad del proceso una vez culminado; mientras que los aportes de Scriven se enfocaron en el proceso, que es de por sí, la parte más extensa del quehacer educativo y donde emergen las fortalezas y/o debilidades que se ciernen sobre los resultados finales.

Por su parte, la UNESCO (2021) en su carácter de ente rector de la educación a nivel mundial, mantiene una perspectiva similar a la de los autores previamente referenciados al momento de

definir la evaluación y establecer sus alcances. Para este organismo, la evaluación formativa mide los logros educativos, indaga en la efectividad del sistema y determina la correspondencia que existe entre formación, evaluación y consecución de los objetivos para el desarrollo sostenible establecidos en la agenda 2030, en especial lo concerniente al ODS 4, orientado a: "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos"

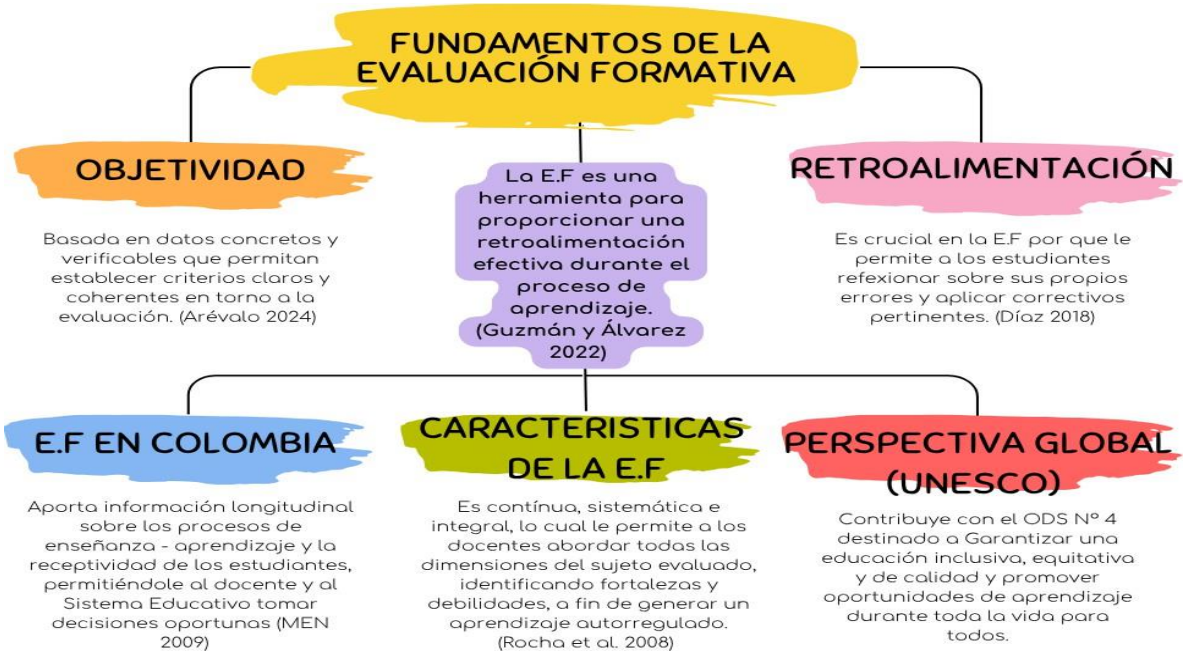

Figura 3. Fundamentos de la Evaluación Formativa. Fuente: Elaboración propia (2025).

Referentes acerca de la evaluación formativa en la educación básica primaria en Colombia y su abordaje en contextos rurales

En Colombia, la evaluación formativa en educación básica primaria se rige por las directrices establecidas en el Decreto 1290 de 2009 (aún vigente), que define las pautas para la evaluación en todas las etapas del proceso educativo. Según este decreto, la evaluación formativa debe ser: 1) integral, a fin de abordar los aspectos cognitivos, sociales, psicoafectivos y éticos que convergen en el desarrollo integral del educando; 2) continua para abarcar todas las etapas del proceso educativo; 3) participativa, ya que se toman en cuenta las perspectivas tanto del docente como las del estudiante, estableciendo consensos que inciden en el resultado final y 4) constructiva, que es como se asume a la evaluación formativa destinada a la mejora continua de los procesos de

enseñanza aprendizaje. Estas aseveraciones son complementadas por Silva (Ob. Cit.), cuando destaca la importancia de ofrecer información oportuna y específica a los estudiantes durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, de forma que una retroalimentación efectiva les permita identificar sus errores, corregirlos y mejorar su rendimiento académico de manera significativa.

De acuerdo con Escudero (2003), se trata de un proceso continuo que permite a los docentes de Colombia recopilar información sobre el desempeño de los estudiantes, identificar áreas de mejora y tomar decisiones informadas para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Para la referida autora, la evaluación en educación básica primaria ha cambiado a lo largo de los años, adaptándose a las nuevas tendencias y enfoques pedagógicos que buscan garantizar una educación de calidad para todos los niños y niñas del país. Estas transformaciones tienen su origen en nuevos enfoques evaluativos como la llamada Evaluación Auténtica, (desarrollada por Kirschner en el año 2006), la cual tiene como fin evaluar procesos cognitivos complejos, aplicables en la resolución de problemas interdisciplinarios, como los que entrama la vida moderna, y que, en la mayoría de los casos, van mucho más allá de la repetición memorística de conceptos, fórmulas o datos históricos a los que el estudiante le consigue una escasa pertinencia con su realidad inmediata. (Vallejo y Molina 2014)

De acuerdo con los precitados autores, a través de este enfoque, se evalúan competencias integrales en las que el estudiante vincula conocimientos de diferentes áreas sin segmentar lo que pudiera pertenecer a una disciplina u otra. Desde esta perspectiva, el rendimiento académico de un educando es de por sí un sistema, donde el principal peso de la evaluación recae en la capacidad para utilizar la información que recibe (inputs) a situaciones recurrentes de su vida (outputs), tales como: tomar decisiones, solventar un conflicto, autoanalizarse, o crear soluciones ingeniosas para mejorar su vida y la de quienes le rodean.

Cruz y Hernández (2020) afirman que, en Colombia, la educación primaria básica es un elemento fundamental en la formación efectiva de niños y niñas en el país. Es la primera etapa donde los estudiantes, como parte de su desarrollo educativo y personal, adquieren conocimientos y habilidades esenciales. A pesar de que esta etapa educativa es importante, los autores sostienen que hay muchas deficiencias en las evaluaciones formativas realizadas en este nivel de escolaridad.

La principal de estas falencias viene dada por la primacía que se le sigue concediendo a los aspectos cuantitativos de la evaluación, hasta el punto que, muchos docentes consideraran que evaluar es ponderar (con letras o con números) el desempeño de los estudiantes. De allí, lo complejo que les resulta asumir la evaluación formativa como un mecanismo de gestión, donde el principal fin es monitorear la efectividad del proceso.

Por su parte Quintero (2024), considera que uno de los problemas más importantes en la educación rural en Colombia es la deficiencia en la evaluación formativa que se viene dando a nivel de Educación Básica Primaria, lo cual se videncia en un 48% de los estudiantes que se encuentran en los niveles más bajos de rendimiento. De acuerdo con Aponte (2023), la evaluación formativa es un proceso continuo y sistemático que tiene como objetivo mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, identificar las necesidades de los estudiantes y tomar decisiones pedagógicas que contribuyan a su desarrollo académico.

En este sentido, la falta de una evaluación formativa articulada a las particularidades de la educación rural en Colombia, prestando especial interés en el contexto de La Guajira Colombiana, donde se han evidenciado mayores requerimientos para la formación y evaluación de los estudiantes. En esta coyuntura, se debe tener en cuenta que la evaluación formativa permite a los docentes conocer el nivel de conocimientos, habilidades y competencias de sus alumnos, así como identificar las áreas en las que necesitan apoyo y refuerzo, sin esta información no se pueden adaptar los procesos de enseñanza a las necesidades específicas de cada estudiante. Esta situación puede llevar a que muchos niños y jóvenes se queden rezagados en su aprendizaje.

Una de las problemáticas con el área de la evaluación formativa dentro del contexto de la educación rural es el análisis y la detección de problemas de aprendizaje y posibles problemáticas socioemocionales que viven los alumnos/las alumnas. Por otra parte, Aponte (2023) menciona que la evaluación formativa en el ámbito educativo no ha de estar sólo enmarcada con el ámbito de los conocimientos de los alumnos/las alumnas, sino que esta tiene que ir más allá de otras dimensiones que impliquen el desarrollo integral de las personas.

En caso de no realizarse a tiempo, los elementos que conforman la evaluación devienen en dificultades que no permiten detectar problemas de acoso escolar, problemas familiares o dificultades emocionales que inciden en el rendimiento de los estudiantes, en el abandono escolar y en el aprovechamiento de la educación de los que, en teoría, deberían permanecer en la escuela.

Otro aspecto importante viene dado por las debilidades en la concepción e implementación de la evaluación formativa en los contextos educativos rurales de Colombia. Estas debilidades han conllevado a limitar la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos pertinentes a las asignaturas que integran el currículo educativo de la educación básica primaria de Colombia. Asimismo, afectan la prosecución escolar en los siguientes niveles del sistema educativo. En consecuencia, la educación rural presenta mayores tasas de deserción, repitencia y abandono que la impartida en los centros urbanos, lo cual se corrobora en los señalamientos del DANE (Citado en Parada 2024), en los cuales la cobertura educativa en las zonas rurales alcanza el 64% y en estos planteles más de 50% de los estudiantes no culminan la educación básica primaria.

Asimismo, se debe destacar que en muchas ocasiones la cultura escolar en las zonas rurales no favorece la adecuada concepción e implementación de la evaluación formativa, ya que se enfoca más en la enseñanza tradicional centrada en la transmisión de contenidos que en el desarrollo integral de los estudiantes (Holmos et al. 2023). Al respecto, vale la pena mencionar que la ausencia de la comunidad en el proceso educativo, lo que también dificulta la implementación de la evaluación formativa, ya que el apoyo de padres o cuidadores es indispensable para realizar un seguimiento del progreso de los educandos.

A partir de lo anterior, cabe manifestar que las autoridades educativas en Colombia deben llevar a cabo otras configuraciones teóricas que promuevan la evaluación formativa como una manera más de garantizar una educación rural más equitativa, más inclusiva y de calidad para todos y todas los niños, adolescentes y jóvenes que residen en este contexto. Para ello fortaleciendo la formación docente en evaluación formativa, les debe proponer nuevas configuraciones teóricas, herramientas y habilidades que sean necesarias para aplicar este tipo de evaluación en el aula.

Partiendo de la revisión de los antecedentes en el contexto internacional y nacional, así como las teorías de entrada donde se da cuenta de todo lo relacionado con la evaluación formativa, la inteligencia emocional y las condiciones actuales de la educación rural en Colombia, se considera pertinente describir las categorías iniciales de interpretación y abordaje para la presente investigación, a saber: Perspectiva de la evaluación educativa en Colombia, proceso y características de la evaluación educativa, referentes en torno a la Inteligencia Emocional, así como las características en torno a la educación básica en Colombia.

Consideraciones iniciales en torno a la inteligencia emocional

La inteligencia emocional es un concepto que ha ganado relevancia en los últimos años, tanto en el ámbito académico como en el empresarial y personal. Este término fue introducido por primera vez por Peter Salovey y John Mayer en 1990, y popularizado por Daniel Goleman en su libro "Inteligencia Emocional", publicado en 1995. La inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer, comprender y regular nuestras propias emociones y las de los demás. Esta teoría considera que las emociones desempeñan un papel crucial en el aprendizaje y en el rendimiento académico de los estudiantes.

De acuerdo con Mayer y Salovey (1997) la I.E esta se basa en la habilidad para gestionar los sentimientos propios y ajenos, discriminando entre aquellos que aportan valores o los que restan efectividad, lo cual permite que el sujeto se comporte de manera asertiva en sus relaciones interpersonales. Entre las principales dimensiones sobre las que se conforma esta teoría se encuentran, la autoconciencia emocional (o autoconocimiento), el cual facilita la comprensión profunda de las emociones propias y las que experimentan las demás personas, así como la autorregulación emocional que permite identificar estados anímicos potencialmente favorables o desfavorables a fin de atenderlos oportunamente. (Zambrano y Triviño 2022)

Otras de las dimensiones expuestas por los autores precitados son: la automotivación, reflejada en la posibilidad de utilizar las propias emociones para alcanzar los objetivos preestablecidos y que también incide en la persistencia y entusiasmo para darle continuidad a los proyectos personales. A esto se suma la empatía que permite la comprensión y abordaje de los sentimientos que experimentan otras personas, además de las habilidades sociales con las cuales se pueden manejar las relaciones interpersonales de manera efectiva.

Si bien no existen axiomas definitivos o conclusivos en torno a la inteligencia emocional, se puede inferir a partir de los trabajos de Goleman (2010), que, desde la perspectiva de esta disciplina, las emociones son inputs información, por tanto, no se tipifican como buenas o malas, sino como señales que aportan información sobre los sentimientos que se viven en un momento en particular. Por otra parte, la gestión y percepción de las emociones se aprende a través de la interacción con otras personas y la autoformación, con lo cual se desmonta en mito de que se trata de una capacidad innata a la que algunas personas no pueden acceder. Otro de los axiomas extraídos de esta teoría es

que las emociones juegan un papel fundamental en la toma de decisiones y resolución de conflictos a pesar de las connotaciones racionales que se ciernen sobre estas prácticas. Sin embargo, uno de los axiomas principales es que la autorregulación emocional no implica la represión de estas, sino su canalización oportuna a fin de que las acciones del sujeto no sean impulsivas y generen consecuencias no deseadas.

En este orden de ideas, Lynn (2017), refiere que la IE es una capacidad cognitiva que trasciende lo meramente intelectual para permitirle a la persona la consolidación de habilidades emocionales que le ayudarán a entrar en sintonía con quienes le rodean. De esta forma, podrá interpretar lo que sienten en un momento específico, con lo cual se obtiene una actitud favorable hacia sí mismo y hacia quienes le rodean. Los señalamientos de este autor demuestran que esta habilidad les ha permitido a muchas personas manejar equipos de trabajo y ser más eficientes, incluso que aquellos que poseen mayores conocimientos a nivel académico.

A nivel de evaluación formativa, los axiomas de la I.E permiten diversificar el proceso evaluativo, además de hacerlo más justo e inclusivo al considerar una serie de aspectos que, si bien no se enfocan en lo cognitivo, aportan información en torno a la competitividad de la persona. Si el docente puede interpretar lo que siente (tanto él como sus estudiantes), tendrá la oportunidad de establecer los momentos más idóneos para transmitir el conocimiento, reflexionar sobre lo aprendido y evaluar en el momento oportuno, a fin de que todos sus estudiantes tengan las mismas posibilidades de demostrar sus habilidades. De igual manera, el reconocimiento de los estados anímicos que se generan a partir de la implementación de una determinada estrategia aporta valiosa información sobre su efectividad o necesidad de redimensionamiento.

Los axiomas de la IE tienen como fin incrementar las capacidades de las personas, ayudándoles a identificar sus sentimientos en determinadas situaciones y expresarlos de una manera adecuada. Según Paramio et al. (2023), la autorregulación, es el principal componente de la I.E, ya que se enfoca en la capacidad de controlar y gestionar las propias emociones, lo que incluye la capacidad de controlar el estrés, la ansiedad o la frustración de una forma eficaz en diferentes contextos o situaciones.

Para los precitados autores, es importante que los docentes sean modelos de inteligencia emocional para sus estudiantes; esto conlleva a la capacidad de mostrar empatía, comprensión y

respeto hacia ellos, además de gestionar sus propias emociones de manera efectiva en el aula. Los docentes también pueden fomentar la inteligencia emocional a través de la enseñanza de habilidades de comunicación asertiva o la resolución de problemas, así como de la promoción de un clima escolar positivo y de apoyo en el cual la evaluación formativa y su resignificación jugarían un rol preponderante en la formación del estudiante.

Para Carrasco (2022), la motivación puede ser considerada como uno de los aspectos más importantes dentro de la inteligencia emocional, ya que da la posibilidad de establecer metas y luchar de forma continua por su consecución, lo que conlleva enfrentar de manera asertiva los obstáculos y retos que se presenten en el camino. La empatía, a su vez, es un aspecto central dentro de la inteligencia emocional, ya que se refiere a la capacidad de comprender la situación de los otros, identificarse con el sentir de los demás y actuar con empatía ante ello.

Por último, las habilidades sociales son la capacidad de relacionarse adecuadamente con los demás, de forjar relaciones positivas y constructivas, así como de facilitar una comunicación clara y asertiva. Todos los elementos que se describen son esenciales para el bienestar emocional y el éxito en la vida, ya que la posibilidad de identificar y controlar los diferentes estados de ánimo de manera cotidiana, además de la toma de decisiones más correctas, también ayudarán a dar solución a los problemas que surjan y a poder establecer así las relaciones interpersonales que más satisfagan.

Figura 4. Dimensiones de la Inteligencia Emocional. Fuente: Elaboración propia (2024).

En el desarrollo del diagrama se refleja como la inteligencia emocional es un elemento clave en el proceso de adaptación y el logro de las metas. A través de sus cinco dimensiones: autoconocimiento, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales, se corrobora como la I.E requiere de una comprensión profunda de la vinculación entre cada una de estas dimensiones para una interacción efectiva con las demás personas. De esto se infiere que un manejo oportuno de los lineamientos de la I.E fortalece las actitudes de liderazgo, tanto en los estudiantes como en los docentes.

Características preliminares acerca de la Inteligencia Emocional

La principal característica de la inteligencia emocional es la capacidad de autorregulación emocional, lo que implica ser capaz de controlar las emociones y reacciones en situaciones estresantes o desafiantes. La autorregulación emocional le permite a la persona mantener la calma ante la adversidad y no dejarse llevar por impulsos o emociones negativas, lo cual lo lleva a actuar de manera más racional y reflexiva.

De acuerdo con Olvera y Ángeles (2022), la empatía es también una característica clave de la inteligencia emocional. La empatía se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar del otro, comprender sus emociones y necesidades, a fin de responder de manera compasiva o empática. A través de ella, el sujeto genera relaciones más cercanas y auténticas que contribuyen a mejorar su comunicación y colaboración con los demás, además de fomentar un clima de confianza, basado en el respeto mutuo.

Para Williams (2019), la habilidad social es otra característica importante de la inteligencia emocional. La habilidad social se refiere a la capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales saludables y satisfactorias. Estos abarcan la comunicación, la mediación de conflictos, la negociación, el trabajo en equipo y, principalmente, el liderazgo. Las personas que han desarrollado una buena inteligencia emocional son un tanto más ágil en lo que a relaciones interpersonales se refiere y a tejer redes de colaboración.

Por otro lado, la inteligencia emocional abarca, aunque en un sentido más amplio, la autoconfianza, resiliencia, motivación intrínseca, el control emocional y, como es obvio, la capacidad para el manejo de situaciones que son generadoras de estrés. Para Soriano y Jiménez

(2022), estas habilidades son fundamentales en el desarrollo de una persona en el ámbito que sea, pues permite a la persona ajustarse a las situaciones que modifican el entorno, sortear los obstáculos y alcanzar las metas de manera más eficiente.

En el ámbito personal, la inteligencia emocional mejora la calidad de vida, gestiona las emociones de manera saludable, establece relaciones más satisfactorias y le permite a la persona alcanzar una mayor satisfacción y bienestar emocional. Por tanto, es un factor clave al momento de tomar decisiones más conscientes y alineadas con la escala de valores y metas que se haya establecido la persona. Asimismo, contribuye a mejorar la autoestima y la autoconfianza, a fin de que la persona pueda enfrentar los desafíos de la vida de manera más efectiva (Flórez, 2022).

En el caso de los discentes, destacan las aseveraciones de Campuzano et al. (2024) quienes plantean que aquellos estudiantes que, conscientemente, desarrollan su inteligencia emocional además de presentar un mejor rendimiento académico, poseen mayores habilidades para el manejo del estrés y las emociones negativas que se puedan presentar en cualquiera de las etapas de su proceso formativo. A esto se debe añadir una mayor receptividad ante la crítica constructiva, así como una mayor satisfacción con su estado emocional general. Sin duda, estas potencialidades favorecen su desarrollo integral y les permiten coadyuvar con el docente en la construcción de un clima de aula más favorable para la consecución de los objetivos académicos.

Así pues, un uso asertivo de la inteligencia emocional le permite al docente tomar decisiones ajustadas al contexto en el que se produce la evaluación, en las cuales no solo se ponderan los conocimientos adquiridos por el estudiante, sino que también se evalúan sus actitudes y habilidades propias. De esta forma, la evaluación formativa, al estar condicionada por los preceptos de la IE, se vuelve un acto democrático y reflexivo, donde el docente y sus estudiantes se conocen a sí mismos.

Para Soriano y Jiménez (Ob.cit.), en el desarrollo de la inteligencia emocional es importante cultivar habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y la habilidad social. Esto puede lograrse a través de la práctica de la meditación y la atención plena, la terapia cognitivo-conductual, el coaching personal o la formación en habilidades sociales y comunicativas. También es recomendable trabajar en el desarrollo de competencias emocionales a lo largo de la vida, ya que la inteligencia emocional es una habilidad que se puede mejorar y fortalecer con la práctica y la dedicación.

En esta coyuntura se deben destacar los aspectos axiológicos de la inteligencia emocional, los cuales hacen referencia a los preceptos éticos y morales que condicionan la implementación de esta teoría en el ámbito educativo. En este sentido, destacan las aseveraciones de Torres et al. (2022), cuando señalan que, al internalizar los fundamentos de la I.E, el estudiante adquiere un mayor respeto y consideración hacia la dignidad humana, lo cual le permite valorar los puntos de vista de la otra persona (aunque difiera de ellos) y afrontarlos a través del diálogo como base de la convivencia escolar y ciudadana.

Si bien, en torno a la inteligencia emocional convergen principios ontológicos, psicológicos y sociales, la consideración, en primera instancia, de los preceptos axiológicos, se basa en la autoconciencia emocional que se deriva de este componente, la cual fortalece los valores de convivencia que se requieren, no solo para un clima de aula efectivo, sino también para una evaluación donde predomine la calidad humana por encima de la mera ponderación del rendimiento. En otras palabras, con la inclusión de los principios axiológicos, se busca evaluar en valores, lo cual reafirma el carácter integral de esta práctica.

La Inteligencia Emocional está relacionada con los valores y principios que guían la conducta de la persona en sus relaciones sociales. En este sentido, el poder reconocer y regular las emociones de uno y otro, conlleva un alto grado de empatía, compasión y de poder comunicarse eficientemente. Estos valores son fundamentales para establecer relaciones interpersonales saludables y constructivas, tanto en el ámbito personal como profesional. De igual forma, la inteligencia emocional se encuentra vinculada estrechamente con la ética, la responsabilidad y el compromiso, que son pilares del liderazgo y la toma de decisiones.

Desde la perspectiva ontológica de la Inteligencia Emocional, se encuentra que cada persona tiene su propia personalidad y su propia identidad; el hecho de que una persona sepa y se autocontrole emocionalmente, evidencia no solo la complejidad del ser humano, sino también su nivel de aprendizaje y adaptación. Análogamente, el enfoque teleológico de la IE se ocupa de las finalidades que las personas se proponen alcanzar en el ámbito de su propio desarrollo emocional y social. En este sentido, el reconocimiento y la autorregulación de las emociones se considera una condición necesaria para el logro de la paz emocional y la satisfacción personal.

A nivel psicológico, este enfoque de la Inteligencia Emocional se centra en la Teoría de la Emoción y Cognición en psicología. Según esta teoría, las emociones son la base de la toma de

decisiones y de la conducta de las personas. La Inteligencia Emocional se considera, por lo tanto, fundamental en el desarrollo de la autoconciencia, el autocontrol, la motivación y la empatía.

Figura 5. Perspectivas de la Inteligencia Emocional en Educación. Fuente: Elaboración propia (2025)

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2009), la educación básica primaria en Colombia abarca desde el grado 1 al 5to, siendo el nivel formativo que sucede a la educación preescolar y el que antecede a la básica secundaria. Entre sus principales propósitos se encuentra el desarrollo integral del estudiante, para lo cual se trabaja en los aspectos físicos, cognitivos, sociales y emocionales del niño. Dentro de los aspectos físicos que se consolidan en este nivel se encuentran las habilidades motoras básicas, tales como la locomoción, la manipulación y la estabilidad (equilibrio), así como la coordinación y destrezas psicomotrices.

Dentro de los aspectos cognitivos, se prioriza la consolidación de competencias para la lectura, escritura y pensamiento numérico, con lo cual se establecen las bases para el pensamiento analítico, el razonamiento lógico, así como la atención y concentración, las cuales son condicionantes previas para el desarrollo de hábitos de estudio. En lo concerniente a los aspectos sociales, estos hacen referencia a los valores y principios de ciudadanía, por lo que se enfocan en la convivencia dentro y fuera del aula, así como los principios que determinan la ética y la moral. En este punto, la competencia verbal (desarrollada previamente como aspecto cognitivo) tiene pertinencia en lo social, a través de las habilidades comunicativas que le permiten al infante

relacionarse de manera asertiva con quienes le rodean, gestionar los conflictos y trabajar en equipo. Por su parte, los aspectos emocionales plasmados en el plan de estudios de este nivel se enfocan principalmente en el desarrollo de la empatía y las relaciones interpersonales que le permitirán al pequeño desarrollar la solidaridad, convivencia y respeto hacia pares y adultos.

Dentro del plan de estudios que rige la educación básica primaria de Colombia, se encuentran las siguientes áreas que poseen un carácter de obligatoriedad:

Ciencias Naturales y educación ambiental: Esta disciplina tiene como finalidad que los niños comprendan como se dan los procesos biológicos, físicos y químicos que se presentan en la naturaleza y las implicaciones que estos tienen en la vida cotidiana. Se espera que comprendan algunos fundamentos del pensamiento científico y que, por medio los contenidos de la educación ambiental, logren desarrollar un pensamiento crítico y una consciencia responsable con el medio ambiente. Desde la perspectiva actitudinal se espera generar en ellos valores ecológicos y ambientalistas. (MEN 2009).

Ciencias Sociales: Tiene como propósito la formación de ciudadanos participativos, responsables y críticos, capaces de desarrollar una relación armónica con su entorno. Uno de los objetivos clave dentro de esta disciplina es el desarrollo de la identidad sociocultural y el sentido de pertenencia, con lo cual les permite a los niños identificarse como sujetos activos dentro de una sociedad en la cual tienen que cumplir con deberes y derechos. A través de los contenidos de esta área se espera fomentar en los niños un pensamiento crítico que los lleve a abordar de manera contextualizada los eventos históricos y sociales que tienen incidencia en su presente y en su futuro. (MEN 2009).

Humanidades, Lengua Castellana e Idiomas Extranjeros: Es, junto con el área de matemáticas, una de las más importantes dentro del plan de estudios, pues a través de ella se fortalecen las habilidades del lenguaje que a su vez tienen incidencia en el pensamiento crítico, la competencia comunicativa y las habilidades sociales que se va forjando el infante. A través de esta área se fortalecen las habilidades para escuchar, hablar, leer y escribir en la lengua matera; la segunda lengua (en los contextos etnoeducativos) y la lengua extranjera (principalmente inglés). De acuerdo con el MEN (2009), esto permite formar ciudadanos asertivos al momento de comunicarse, con habilidades para la resolución de conflictos a través del diálogo y los consensos.

Matemáticas: Su función es desarrollar el pensamiento lógico-numérico a partir de herramientas que les permitan a los infantes comprender y analizar problemas de la vida diaria en los que se necesite aplicar el razonamiento matemático. Para ello se plantea la resolución de problemas buscando diferentes alternativas para solventarlo, además de promover una comunicación matemática en la que puedan comprender como se dan los procesos de pensamiento lógico en su mente. Es, junto con el área de lenguaje, una de las más importantes en el currículo de educación básica primaria. (MEN 2009).

Educación en los contextos rurales

La educación en contextos rurales es una constante presente (y por demás necesaria) alrededor del mundo. Esta tiene como finalidad aportar una formación integral a niños y jóvenes en diferentes niveles del sistema educativo, facilitando su acceso y prosecución continua. Para lograr sus objetivos la educación en contextos rurales se adecua a las particularidades sociodemográficas de la población atendida, habilitando espacios educativos alrededor de las familias y ajustando los planes de estudio a los referentes previos y expectativas de los educandos.

Para referirse a este punto, Soler (2023), afirma que la educación rural (E.R) es aquella que se imparte a niños, adolescentes y jóvenes que residen en sectores rurales, pueblos o en la periferia de las ciudades. Por tanto, la E.R se perfila como un modelo flexible, ajustado a las particularidades del entorno, pero que al mismo tiempo revindica la cultura campesina en un escenario que no omite fenómenos como la globalización o la cultura de masas. Sobre este punto, Castro y González (2023), añaden que el escenario rural colombiano ha cambiado significativamente durante los últimos años, como consecuencia de diferentes factores como la construcción de nuevas vías, el crecimiento de la población, así como el intercambio comercial entre contextos rurales y urbanos. Esto, sin duda, ha traído mejoras significativas en la educación rural, las cuales se evidencian en el aumento de la cobertura y la calidad. No obstante, aún se siguen presentado brechas entre ambos modelos en las cuales la educación rural lleva la peor parte.

Refiriéndose a este punto, Arteaga y Popoca (2021), afirman que las escuelas que operan en contextos rurales presentan una naturaleza diversa, la cual abarca desde aquellos centros educativos convencionales, cuya única diferencia con los planteles urbanos es su posición geográfica, hasta las instituciones que atienden a grupos étnicos que requieren una formación que atienda los

aspectos de su identidad sociocultural. Dentro de esta categoría también se encuentran los planteles que operan como espacios alternativos o itinerantes, habilitados para la atención de aquellos niños que viven en zonas muy distantes de los centros educativos rurales institucionalizados.

Para los autores precitados, las aulas multigrado y la extraedad constituyen dos aspectos recurrentes en estos planteles, a lo que se debe añadir un rendimiento académico que, en muchos casos, se encuentra por debajo de los centros urbanos, como consecuencia del escaso o nulo apoyo que estos niños reciben en sus hogares. A esto se suma la falta de personal capacitado con disposición a laborar en estos planteles, lo cual conlleva a la contratación docentes que no han culminado su formación universitaria o que apenas cuenta con una formación elemental (bachilleres). En el escenario particular del departamento de La Guajira, la problemática en los contextos rurales se debe principalmente la ausencia de transporte público que lleve a los niños hasta sus centros; la ausencia o deterioro de las infraestructuras, además de problemas de salud, acceso a agua potable, entre otros aspectos de carácter sociodemográfico.

Las consideraciones anteriores se ven respaldadas por los señalamientos de Sierra y Terán (2020), quienes afirman que, a la disfuncionalidad familiar, se deben añadir condiciones de pobreza y pobreza extrema, las cuales generan tensiones y conflictos en el entorno de los niños o adolescentes que habitan en zonas rurales. Esto constituye una de las principales causas que contribuyen al bajo rendimiento o al abandono escolar. Asimismo, la falta de hábitos escolares por parte de esta población estudiantil dificulta la adopción de una rutina escolar que les permita incrementar su rendimiento.

Referentes legales de la investigación

El referente legal inicialmente considerado en esta investigación se conforma a partir de un conjunto de leyes, disposiciones, reglamentos, convenciones y todos aquellos documentos que le confieren validez al estudio en función al ordenamiento jurídico nacional e internacional. Es por ello que, para los fines de la presente investigación se tomarán como fundamentos legales en el escenario nacional, la Constitución Política de Colombia (1991); La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación, así como el decreto 1075 de 2015 por el cual se plantea la implementación de la metodología de Escuela Nueva y la atención a las diversas poblaciones (incluida la rural). Por su parte a nivel internacional se tomarán en cuenta La Agenda Unesco (2020-2030), así como el informe UNESCO (2022) en torno a la educación como contrato social.

Constitución Política de Colombia (1991), de la constitución política del país, resulta pertinente para los fines de esta investigación el artículo 67 donde se refiere:

> ARTICULO 67. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente

Lo referido en este artículo demuestra que la educación es un derecho de todas las personas sin importar su edad, genero, creencias o condición social por lo que el Estado debe ofrecer este derecho y servicio a partir de estándares de calidad académica que garanticen una formación integral de la persona, lo que a su vez pasa por una evaluación formativa de carácter integral.

Ley 115 de 1994 o Ley General de educación, de este instrumento legal resultan pertinentes para la fundamentación legal de este estudio los artículos:

> ARTICULO 80. Evaluación de la educación. De conformidad con el artículo 67 de la Constitución Política, el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de velar por la calidad, por el cumplimiento de los fines de la educación y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos, establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.

Si bien el artículo no alude directamente a la evaluación formativa, deja en evidencia que los actos de evaluación deben contribuir a la formación integral de los educandos y para determinar los programas que se requieren para el mejoramiento continuo de la calidad educativa, lo cual pone en evidencia la pertinencia de una evaluación formativa en todos los niveles del sistema educativo.

Decreto 1075 de 2015

En la sección 7 establece todo lo relacionado con el modelo de la metodología Escuela Nueva para áreas rurales, y en la subsección 3 habla de los programas de alfabetización, con los cuales se benefician las diversas poblaciones rurales del país. Asimismo, en el artículo 2.3.1.6.3.3. se determina la Administración del Fondo de Servicios Educativos, por medio de la cual, el rector o

director rural en coordinación con el consejo directivo del establecimiento educativo estatal administra el Fondo de Servicios Educativos de acuerdo con las funciones otorgadas por la Ley 715 de 2001 y la presente Sección.

Lo expuesto en este decreto incide a nivel administrativo y pedagógico, ya que se establecen directrices para la gestión de los centros en aras de mejorar la calidad educativa, ofreciendo mejores condiciones de atención e infraestructura. Al mismo tiempo, la inclusión de la metodología de la Escuela Nueva se enfoca en situar al alumno como protagonista del proceso educativo, lo que a su vez demanda una evaluación formativa en la que se incluyan todas las dimensiones del educando, incluida la emocional.

Agenda UNESCO 2020-2030

La agenda de la UNESCO 2030 para el desarrollo sostenible, tiene entre sus objetivos de base ofrecer una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos lo cual conlleva a una ampliación de la cobertura del servicio educativo para hacerlo llegar a los entornos rurales, además de eliminar las disparidades de género y riqueza. Para ello, es necesario que la evaluación formativa aborde todas las dimensiones del ser humano y se establezcan metodologías de evaluación que den una retroalimentación oportuna de este proceso.

En este sentido, merece especial interés el Objetivo de Desarrollo Sostenible Nº 4 (ODS 4) donde se establece que se debe garantizar una educación de calidad para todos, donde se fortalezca la inclusión y la equidad. Para ello es necesario establecer mecanismos para que todos los niños terminen la educación básica primaria y secundaria, sobre todo en los contextos rurales como los que se comprenden en esta investigación, donde hay una mayor propensión a la deserción escolar.

Informe UNESCO 2022 (La Educación como contrato social)

A través de este informe se espera generar los cambios que propiciarán un mundo más justo y equitativo a partir de una comprensión ecológica de la humanidad, además de la interdisciplinariedad e interculturalidad como parte de los procesos educativos, lo cual conlleva a redefinición de los procesos evaluativos a fin de que vayan más allá de la indagación de los aspectos cognitivos en los estudiantes y se aborden las dimensiones sociales y emocionales que inciden en la apropiación del conocimiento.

Este nuevo contrato social que se materializa en el hecho educativo, amerita de docentes comprometidos con la calidad, capaces de transmitir a sus estudiantes conocimientos, pero también competencias ciudadanas que faciliten la convivencia y fortalezcan los vínculos entre las personas. Para lograr este cometido se apuesta por estimular la curiosidad, la motivación y la alegría en todas las etapas del proceso formativo, lo que conlleva a la inclusión de los preceptos de la inteligencia emocional en la evaluación, así como en las estrategias de enseñanza-aprendizaje.

MOMENTO III

RECORRIDO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

De acuerdo con lo referido por Hernández, Fernández y Baptista (2014) el abordaje metodológico traza la hoja de ruta de la investigación que siguió para alcanzar los propósitos de la investigación, por lo cual describe el paradigma de investigación en el que se inscribe la investigación, tipo y diseño, los escenarios y los informantes clave, además de las fases o protocolos implementados para el procesamiento de la información. Asimismo, se describieron los instrumentos que se emplearon en la recolección de hallazgos, así como todos aquellos aspectos que le confirieron fiabilidad al estudio.

Perspectiva epistemológica del estudio.

De acuerdo con Nava (2009), la perspectiva epistemológica de una investigación hace referencia a los fundamentos filosóficos, los supuestos teóricos y los procedimientos metodológicos que se emplean para la aproximación al objeto de estudio. Cuando estos tres elementos se combinan oportunamente, las estrategias planteadas ahondan en la realidad y permiten generar conocimiento nuevo. Por su parte, Martínez (2007) señala, la perspectiva epistemológica es, la forma en que los investigadores entienden lo que es el conocimiento y cómo puede ser obtenido. También la consideran como la filosofía que guía el estudio, enfocándose en que preguntas son válidas, cuales se consideran evidencias y como se interpretarían los hallazgos. Entonces, se puede decir, que es el fundamento que justifica por qué se investiga un fenómeno o suceso de cierta forma y por qué los resultados son relevantes.

A criterio de Guba, & Lincoln. (1994) definen la perspectiva epistemológica como la lente a través de la cual un investigador observa el mundo para construir conocimiento. Además, no solo estos autores la consideran una alternativa técnica, sino más bien una postura frente a lo que es real; este panorama deja en claro mediante la recogida, validación y análisis de los datos cómo será la relación entre el objeto del estudio y el investigador.

En lo que a la investigación sobre la resignificación de la evaluación formativa bajo las nociones de la inteligencia emocional se refiere en el ámbito de la educación básica primaria en las escuelas rurales de La Guajira, Colombia, no se pretende únicamente describir la evaluación, sino

resignificar la evaluación, es decir: propone la lógica del propósito de alguna transformación. Integrar la inteligencia emocional a la evaluación es ir más allá de la calificación y cuestionar las prácticas tradicionales. Se pretende que la evaluación sea más justa, más humana y que de verdad favorezca el desarrollo integral del estudiante, sobre todo en un contexto educativo tan particular como el de La Guajira, donde la cultura y la sociedad juegan un papel fundamental.

Paradigma de la investigación

En atención a los señalamientos de González (2005), el paradigma de investigación es una forma de concebir el objeto de estudio, aportando métodos que permitan explicar su naturaleza en función a las perspectivas del investigador. Se trata de un conjunto de procedimientos institucionalizados por una comunidad científica que, al ser aplicados oportunamente, le confieren al estudio un carácter académico – científico. Inicialmente con Kuhn (1982), el paradigma se basa en creencias, principios, valores y premisas que determinan la visión que una determinada comunidad científica tiene de la realidad.

Partiendo de estos señalamientos, la presente investigación se asume dentro del paradigma interpretativo, lo cual asume que la realidad no es una verdad absoluta que se pueda medir; sino más bien una construcción social que se origina a partir de las interacciones, es decir, cada individuo le da un significado de lo que considera que es su realidad, de acuerdo a sus propias experiencias y creencias. Al respecto, Habermas (1971) lo caracteriza al paradigma interpretativo como un marco o constructo teórico – metodológico que busca la comprensión e interpretación de la conducta humana, tomando como punto de partida los significados que los sujetos informantes le confieren a sus interacciones cotidianas.

Esto significa que cada persona le da un significado único a la realidad, según su propia experiencia, historicidades y cosmovisión la óptica científica, el paradigma interpretativo, busca interpretar a fondo cómo las otras personas la perciben. Estudiosos como Edmund Husserl (1991), referencian al paradigma interpretativo en cómo las personas a través de sus ideas preconcebidas perciben, interpretan y experimentan sus realidades. Su objetivo no es descubrir una verdad objetiva, sino entender la esencia de las experiencias tal como se presentan en la conciencia de cada individuo.

En este mismo sendero y desde una visión más existencialista Heidegger (2009), señala que el ser humano tiende a ser interpretativo; este autor visualiza al paradigma interpretativo como una constante, donde la interpretación de la realidad estará sometida por las historias y creencias previas de cada persona. Este pensador, también señala, que el entender no es algo que el individuo hace de vez en cuando, sino que forma parte fundamental del ser en el mundo. Por su parte, Gadamer (1993) afianza sus ideas en las de Heidegger y las lleva a la práctica; basándose que el paradigma interpretativo se da a través de la unión de horizontes, lo que significa que cuando un sujeto quiere entender algo como un texto, un relato, una situación, una persona, entre otros; fusiona su perspectiva de comprensión con la del otro individuo para originar un significado nuevo. Estos pensadores, fueron piezas clave para comprender que la realidad se vive en la conciencia y ese acto es una constante interpretación.

De la presente investigación que se orientó a develar una resignificación de la evaluación formativa bajo la perspectiva de la inteligencia emocional en la educación primaria rural, se parte de la idea de que la realidad es una experiencia única, tanto de los docentes, estudiantes y persona. Por eso, la evaluación no es un proceso mecánico; es un momento cargado de significados para cada docente e influenciados La inteligencia emocional no se queda en la teoría, sino que se vive en la práctica. Por tal razón, la investigación se orientó a interpretar cómo los participantes de esta región rural experimentan y expresan sus emociones durante la evaluación, y cómo esas vivencias terminan por definir su realidad. El concepto de resignificación es un proceso en el que la comunidad educativa, a través del diálogo y la reflexión, construye nuevos significados para la evaluación, dándole un sentido más constructivo a la retroalimentación, valoración y progreso, y alejándose de un enfoque puramente punitivo o de clasificación.

Ahora bien, la presente investigación se enfocó en el paradigma interpretativo porque el objetivo no es hallar una verdad universal, sino entender en profundidad cómo las personas viven su propia realidad; y para lograrlo se analizaron entre otros senderos las historias que plantearon los docentes y estudiantes, buscando descubrir cómo experimentan la evaluación formativa a través de sus diferentes dimensiones como la motivación, la resiliencia, la autorregulación y las habilidades sociales.

Se recurrió a la observación participante y a la charla para no sólo ver lo que hacen, sino también para indagar en el porqué de lo que hacen y en el significado que ellos le otorgan. En este

trabajo se adopta el paradigma interpretativo porque las emociones son entendidas como subjetivas y que no pueden ser tomadas con números, y lo que busca es saber cuáles son los significados que se articulan en el aula asumiendo que la evaluación y la inteligencia emocional son dos elementos que se construyen de forma dinámica y que de manera cotidiana se negocian.

En consonancia con lo previamente señalado, el presente trabajo queda sustentado en el paradigma interpretativo centrado en la comprensión de los significados de los actores sociales en su propio contexto natural. Desde este enfoque, se propone un enfoque fenomenológico como hilo conductor de la investigación, dado que permite la aproximación a las experiencias que los informantes han vivido respecto a la evaluación formativa y la inteligencia emocional.

Por otra parte, también se incorporan elementos propios de la teoría fundamentada en cuanto a estrategia de apoyo para el análisis de la información, sobre todo en los procesos de categorización, lo que permitió organizar, sistematizar e interpretar los datos emergentes de acuerdo con los objetivos de la investigación.

Enfoque investigativo asumido

Tomando en consideración los señalamientos de Acosta (2023) los enfoques de investigación son un conjunto de planteamientos, sistematizados y controlados, que se encargan de orientar la resolución de un problema. Se trata de preceptos que el investigador adopta para seguir las fases de su estudio, los cuales podrá cambiar si, en alguna etapa de su proceso investigativo, reconoce que el modelo no se presta para la consecución de los propósitos de investigación. Por tanto, cada enfoque plantea una cosmovisión aceptada por la comunidad científica que aporta elementos para interpretar y re-interpretar la naturaleza del fenómeno estudiado.

Tradicionalmente, los enfoques investigativos se centran en dos senderos, el cuantitativo, surgido de la tradición positivista, donde la interpretación de la realidad se hace a partir del análisis numérico-estadístico y, el cualitativo, que emerge de la interpretación naturalista y donde la aproximación a la realidad se hace a partir de una narrativa donde convergen las impresiones del investigador y los aportes de los sujetos informantes.

De manera más reciente, se ha venido adoptando el término enfoque complementario de investigación, acuñado por Cook y Reichard (2005) para integrar perspectivas cuantitativas y

cualitativas que permitan una comprensión holística del fenómeno estudiado. Esto ha venido a subsanar algunos vacíos presentes los enfoques o perspectivas anteriores, asumiendo que la realidad entrama objetos de estudio complejos y multidimensionales en los cuales la interpretación no puede darse a partir de un solo enfoque.

No obstante, para los fines de la presente investigación se adoptará la perspectiva metodológica cualitativa, por considerar que sus preceptos responden con mayor precisión a los fines de esta investigación. A tales fines destacan los señalamientos de Martínez (2004, p. 128), para quien "la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones" Por tanto, representa un todo integrado que no se contrapone a lo cuantitativo, sino que lo complementa, aportando modelos de interpretación para aquellas categorías que no sean susceptibles a un análisis numérico.

Por su parte, Monje (2011) el enfoque cualitativo, está referido epistemológicamente **de la** hermenéutica, la fenomenología y el interaccionismo simbólico, entre otros; dado que el pensamiento se basa en los supuestos de los actores sociales, a partir de las subjetividades, los cuales tienen la capacidad de reflexionar sobre su situación. En lo fenomenológico, trata de comprender el fenómeno a partir del sentido de las cosas, evidenciándose a través de las mismas que suceden en la cotidianidad, considerando los acontecimientos más comprensibles en la medida que son iluminados bajo el punto de vista que tienen los sujetos sociales. Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico, la realidad de la persona se construye y experimenta a través de las vivencias.

En tal sentido, es un enfoque fundamentalmente interpretativo, ya que el investigador no se circunscribe a simplemente recoger datos, sino que, a partir de los datos recogidos, realiza una discordancia y trata de tratar de identificarse con los diferentes significantes que van emergiendo en los mismos. En una entrevista, por ejemplo, no se queda solo en las palabras, sino que intenta captar las emociones, las intenciones, los contextos y las situaciones que legitiman las palabras que se dicen. La meta es generar una comprensión profunda del fenómeno estudiado, en lugar de una descripción superficial. (Creswell, & Poth 2018). Así pues, para generar un constructo teórico orientado a la resignificación de las prácticas de la evaluación formativa, bajo la perspectiva de la inteligencia emocional en el contexto de la educación básica primaria, se debe hacer un análisis

interpretativo y narrativo, tanto de la teoría preexistente en torno a las categorías de estudio como, a los planteamientos y juicios de valor que podrían estar manejando los sujetos informantes con relación a esta temática.

Así pues, tanto la evaluación formativa como la inteligencia emocional representan elementos condicionados por múltiples factores y susceptibles de una interpretación más amplia, en la que intervienen, la motivación, la autorregulación, las habilidades sociales emociones, referentes previos, condicionamientos sociales, autoanálisis y otros tantos procesos propios de la naturaleza humana, a los que solo se puede acceder a partir del discurso analítico – descriptivo que deriva de una entrevista con un guion de preguntas abiertas.

El uso de una perspectiva metodológica cualitativa en esta investigación fue el elemento articulador que nos permitió pasar más allá de la evaluación formativa en La Guajira-Colombia, ya que va más allá de los números para comprender otras emociones y experiencias de los estudiantes y docentes. Las entrevistas y las observaciones que llevamos a cabo fueron los caminos que nos permitieron descubrir qué significa para un niño de nuestra región sentirse orgulloso o frustrado. La inteligencia emocional es una forma que se encuentra en el día a día infantil del aula.

El método indicado también pone en valor el contexto cultural, social y de la educación básica primaria rural del departamento de La Guajira, entendida la educación básica primaria rural del departamento de La Guajira y sus emociones como algo propio de las tradiciones y la lengua vernácula. De esta manera, los investigadores podrían recoger cómo los niños muestran empatía o piden ayuda con sus gestos y formas de comunicar, a partir de la idea de que la evaluación también recoge y celebra esta cuestión cultural. También puede dar lugar a una evaluación flexible y adaptable a las circunstancias de la realidad local. En lugar de usar formatos estandarizados, los profesores podrían desarrollar herramientas que valoren los logros tanto académicos como en habilidades sociales y emocionales. De esta manera, la evaluación se convierte en una herramienta de crecimiento integral, construida a partir de las experiencias reales y las necesidades de la comunidad. Esto a su vez arrojará luz sobre los aportes que estaría haciendo la evaluación formativa a las reformas e incremento de la calidad educativa en las instituciones rurales de básica primaria del departamento de La Guajira

Una vez que el investigador asume el enfoque cualitativo y que el investigador ha recopilado información, entra en juego la teoría fundamentada, quienes para Strauss y Corbin (1990) no es solo un enfoque de investigación cualitativa, sino un método sistemático para construir teoría directamente a partir de los datos. A diferencia de otros métodos que buscan probar una teoría ya existente, este enfoque parte de la premisa de que la teoría debe emerger de la realidad observada, de las experiencias y los significados de los participantes, sin ideas preconcebidas, arma la historia completa a partir de las pistas que va encontrando.

A continuación, Glaser, & Strauss (1967) La Teoría Fundamentada se puede implementar al mismo tiempo de la estrategia misma de diseño fenomenológico en el contexto cualitativo, lo que potencia favorablemente la construcción de ambos tipos de conocimiento. La fenomenología tiene como objetivo intentar comprender la experiencia viva y el sentido que las experiencias de las personas llevan inherente a los fenómenos en forma de descripción, por su lado la teoría fundamentada, y así constituyendo uno de los métodos más constructivos y sistemáticos que existen a la hora de dar forma a categorías y teorías a partir de tales vivencias. Así, lo que un investigador realizará no será solamente la descripción de la esencia de una experiencia (fenomenología) sino que además conseguirá la elaboración de una teoría explicativa de cómo se va construyendo socialmente tal experiencia (teoría fundamentada).

Es un proceso de dos partes: primero, hacerse una inmersión en lo que la gente siente y piensa y, posteriormente, utilizar esas percepciones, para construir un sistema conceptual robusto. La investigación se centra en la recolección de datos sin una teoría preestablecida. Agrupar la información para buscar conexiones o agrupaciones: algunos comportamientos de los alumnos/as, ante la frustración, se pueden repetir en distintos momentos; o bien, puede haber climas de grupo que tengan que ver con la cantidad de retroalimentación del docente/a. A partir de estas observaciones, el investigador/a comienza a elaborar conceptos. Por ejemplo, podría o debería elaborar categorías como la validación emocional del esfuerzo o la evaluación como un proceso compartido/a, etc.

Estos conceptos, que emergen de la realidad observada en La Guajira, forman la base de una nueva teoría sobre la evaluación formativa que está directamente conectada con la inteligencia emocional de los estudiantes en su contexto específico. Así, la teoría fundamentada permite que la realidad local se convierta en la fuente principal de conocimiento, en lugar de ser simplemente un lugar para probar ideas de otros.

Diseño de la investigación

Con el fin de dar respuesta a los propósitos de la investigación para el estudio, el investigador debe seleccionar un diseño, es decir, determinar la manera práctica y precisa a adoptar para cumplir con los propósitos del estudio. Para Hernández, Fernández y Baptista (2014) e1 la estrategia que se elaboró para responder de manera clara y coherente a la pregunta o interrogantes de investigación, asegurando que el camino que se tome sea el más adecuado para obtener datos confiables y válidos. En vez de ser una simple lista de pasos, es un plan flexible que organiza de forma lógica los métodos y técnicas que el indagador va a utilizar para lograr sus metas

En este sentido Babbie (2016) lo interpreta como la guía principal que organiza el estudio de principio a fin. También lo considera una estrategia creativa que permite al investigador diseñar un plan para recolectar y analizar la información de manera más precisa, dándole forma y coherencia a la investigación. Además, el diseño orienta el proceso de recolección de la información o evidencias, así como se análisis e interpretación a partir de declarar el escenario de estudio quienes serán los informantes clave, las herramientas a utilizar y la forma en que fue implementada para obtener los resultados, generando con ello un nuevo conocimiento.

Dentro de este marco de ideas, Creswell (2014) define al diseño de investigación como el arquitecto que se encarga de construir la estructura que mantiene todo el transcurso del estudio, desde que se conceptualiza las categorías hasta llegar al análisis e interpretación de los resultados. Su finalidad es la de proporcionar un estudio sistemático y sólido, donde sus hallazgos precisos. Por tanto, no se trata solo del diseño que se va a utilizar, sino más bien justificar el por qué la metodología escogida es la más idónea para abordar el problema del estudio y como cada elemento de ese diseño se alinea para alcanzar los objetivos propuesto por el investigador.

En función de lo anterior, y como sustento del propósito central de la investigación: resignificación de la evaluación formativa bajo la perspectiva de la inteligencia emocional en el contexto de la educación básica primaria en contextos rurales, se asume el diseño fenomenológico bajo una perspectiva metodológica cualitativa, dado que la investigación se orientó a la búsqueda de las experiencias de los seres humanos, para lo cual toma como base sus referentes previos.

La fenomenología, como metodología de investigación, se encuentra en perfecta sintonía con la propuesta de construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (1966), quienes indican que el hecho de que se perciba una realidad no quiere decir que sea objetiva, ya que, a través de la interacción y el discurso, los individuos la crean y la sostienen. Esta propuesta es la que legitima el enfoque fenomenológico, ya que se plantea el entendimiento de cómo dichas realidades son construidas y vividas por los sujetos.

Por lo tanto, para este proceso de investigación de la resignificación de la evaluación formativa en la mirada de la inteligencia emocional en la educación básica primaria rural del departamento de La Guajira en Colombia, no se busca un único mundo, sino que se entiende que cada persona posee su propia realidad del mismo, la cual se construye en función de sus experiencias, sus conocimientos y del tipo de relaciones que establece con su entorno. El investigador fenomenológico se adentra en las narraciones de los participantes para investigar esas realidades subjetivas. Este estudio se vincularía de forma integral al diseño fenomenológico al adoptar la premisa de la construcción social de la realidad de Berger y Luckmann (1996), donde en ligar de buscar una verdad objetiva sobre la evaluación, el estudio se enfocaría en comprender como los docentes y estudiantes de La Guajira hacen su propia realidad de la evaluación formativa.

Todo ello, se asume a que la evaluación es una experiencia subjetiva y un fenómeno cargado de significado, que se vive y se negocia a diario en el aula. A través de entrevistas a profundidad y la observación; la investigación exploraría cómo las interacciones sociales y las narrativas compartidas en este contexto rural, pueden construir conceptos tales como: la retroalimentación o progreso desde una perspectiva emocional; revelando así los procesos de externalización, objetivación e internalización que crean una nueva realidad para la evaluación, más allá de la visión punitiva o estandarizada.

De esta forma, la evaluación educativa para Díaz (2006) es un proceso continuo y sistemático que busca recopilar información para luego analizarla y emitir juicios de valor sobre el proceso de la enseñanza – aprendizaje. Su finalidad, es que se tomen decisiones acertadas que mejoren la calidad pedagógica; puesto que no se trata de calificar, sino de entender las fortalezas, desempeño y debilidades de los estudiantes. En esencia, este proceso se vincula directamente con las emociones; dado que tanto el estudiante como el docente experimentan un conjunto de sentimientos durante la evaluación como: la ansiedad, frustración, satisfacción, felicidad. Por tales

razones, se puede decir que la evaluación educativa no puede ser natural, porque su naturaleza es intrínsecamente emocional y reconocer esto, puede llegar a ser más efectiva y humana.

En cuanto a la evaluación formativa Ravela (2018) está centrada en el contexto del aprendizaje y no en el resultado final; siendo su principal objetivo proporcionar al estudiante una retroalimentación oportuna y constructiva para que puedan mejorar sus estrategias de aprendizaje. Este autor menciona que cuando este proceso se aplica se considera la naturaleza de las emociones y se convierte en un instrumento para el crecimiento. Reconocer el esfuerzo, la frustración o la motivación de un estudiante, puede ser más productivo que el simple feedback correctivo. De este modo, al asociar las emociones, la evaluación formativa se transforma en un instrumento de aprendizaje que empodera al estudiante, a la vez que construye su autoconfianza y su resiliencia emocional.

La investigación establece un vínculo con estos conceptos, considerándose que la resignificación de la evaluación formativa en La Guajira es un proceso que está intrínsecamente relacionado con las emociones y no con un método. Cambiar una forma de hacer algo no es transformar la experiencia emocional que viven docentes y estudiantes en relación con la evaluación. La inteligencia emocional es el lente con el que se analiza este proceso, así que la investigación procurará comprender cómo el proceso de ser capaz de comprender, regular y usar las emociones puede resignificar la evaluación. A través de este enfoque, se espera que los participantes construyan una nueva realidad para la evaluación; una que pase de ser un evento temido a una oportunidad de crecimiento personal y emocional, en la que la retroalimentación sea vista como un acto de cuidado y guía, y no como un juicio.

Por su parte, la naturaleza de las emociones que experimenta cada docente y los estudiantes, así como los procesos que aplica para identificar estas emociones sin que intervengan en su proceso de evaluación o ponderación del rendimiento general de los estudiantes. En otras palabras, la adopción del paradigma interpretativo basado en la fenomenología, se orientará hacia una explicación (sustentada en la teoría) de la naturaleza de las cosas, lo que en este caso se traduce en las implicaciones de la Inteligencia Emocional en los procesos de evaluación formativa.

Por consiguiente, esta investigación, sirvió para interpretar (y ayudar a reinterpretar) la experiencia particular de los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa en su

proceso de evaluación, que no solo buscó un cambio de método, sino una transformación de la experiencia emocional que viven toda la comunidad educativa. Utilizando la inteligencia emocional como guía; la investigación analizó cómo la capacidad de gestionar emociones puede redefinir el significado de la evaluación. El objetivo fue que los participantes vieran la evaluación no como un evento temido, sino como una oportunidad de crecimiento personal y emocional, donde la retroalimentación sea un acto de guía y no un juicio.

Ahora bien, en lo que respecta al carácter etnometodológico que complementa la perspectiva fenomenológica, de este estudio, se coincide con Garfinkel (2006), quien enseña que las tareas más comunes que los individuos ejecutan a diario son en realidad la clave para entender cómo se piensa y actúa. Para este autor, cada una de estas acciones, por muy insignificante que parezca, constituye un proceso que se debe estudiar para analizar el comportamiento humano, así como el contexto en el que se encuentra y partir de ese conocimiento práctico o sentido común que los sujetos utilizan para vivir. En otras palabras, los fundamentos etnometodológicos buscan mostrar cómo las acciones cotidianas son el verdadero motor que construye y mantiene la realidad social.

Por su parte, Heritage (1984) argumenta, que la etnometodología se basa en los métodos que los sujetos usan a diario para comprender e interpretar el mundo y hacer que los demás entiendan. Para lograr esto, es importante primero implementar la indexicalidad que representa el significado de lo que se dice o hace y que solo depende del contexto; una misma frase puede significar algo muy diferente según la situación. El segundo tipo es la reflexividad contemplativa, que enseña que las acciones no solo reflejan la realidad, sino que también construyen "todo" en cualquier momento o situación. Por último, existen métodos de "sentido común", que se refieren a las suposiciones y el conocimiento práctico que las personas emplean sin mucho pensamiento para maniobrar a través de lo cotidiano. En conjunto, la etnometodología examina cómo, cuando se trata de interacciones sociales, siempre hay más de lo que parece, incluso en las acciones más mundanas.

Seguidamente se toma en consideración, el estudio realizado por Esquivel (2016) quien analizó la etnometodología como alternativa relegada de la educación; el cual la plantea como una herramienta para comprender la vida escolar; dado que sus métodos, puede ayudar a los docentes, directivos y padres de familia a entender mejor la realidad de lo que ocurre en los centros educativos. Con este enfoque, se puede interpretar como se lleva a cabo el proceso educativo de

una manera diferente, que permite interpretar desde las cosas más sencillas, como el significado de los juegos durante el recreo, hasta las complejas experiencias que maestros y estudiantes construyen en el aula para aprender. También ayuda en el pensamiento de los alumnos para entender por qué se comportan de forma distinta cuando están en el salón de clases, en el equipo de deportes o en un taller de arte. Observándose cómo los alumnos pueden crear sus propias estrategias de estudio para realizar tareas, relacionarse con sus compañeros y profesores, y un sinfín de otros aspectos cruciales para su formación.

En tal sentido, resultan pertinentes los señalamientos de Creswell (2002), para quien este abordaje etnometodológico se enfoca en la comprensión de los métodos que emplean los seres humanos para darle sentido a sus acciones cotidianas, como tomar decisiones o emplear el razonamiento. Lo que caracteriza a este enfoque es que el análisis se realiza a partir de la interpretación del contexto y su correlación con los fundamentos teóricos preexistentes. En este sentido, la etnometodología aporta herramientas para observar cómo los estudiantes y los profesores construyen la evaluación diaria y cómo se relaciona con las diferentes dimensiones de la IE. El enfoque etnometodológico no solo ve al niño como alguien que ha cometido un error. Estudia lo que la experiencia y la interacción con el profesor construyen en términos de entender la evaluación como una oportunidad de aprendizaje o como un momento de fracaso.

Desde el punto de vista de la IE, no es solo algo que se debe enseñar, es una forma en que los estudiantes aprenden. Por tanto, un etnometodólogo investigaría cómo los niños aplican sus habilidades emocionales para la resolución de conflictos con sus compañeros, para expresar preguntas o para celebrar éxitos. Por lo tanto, la evaluación formativa adquiere un nuevo significado para reconocer estas habilidades, entendiendo que la capacidad de un niño para gestionar sus propias emociones y las de los demás es tan importante como su capacidad para resolver una ecuación matemática.

Entonces, se puede decir, que la etnometodología permite entender cómo el contexto cultural de La Guajira influye en la resignificación de la evaluación significativa. La cual se adapta a las realidades locales, valorando las formas de comunicación, el conocimiento tradicional y las expresiones emocionales propias de la región. De esta forma, la evaluación deja de ser una

imposición externa y se convierte en un proceso reflexivo, donde los estudiantes y toda la comunidad educativa construyen juntos lo que significa aprender y crecer en su entorno, haciendo de la inteligencia emocional un pilar fundamental en ese proceso.

En este escenario, el lenguaje se convierte en el principal medio para comprender el mundo de vida de los docentes y estudiantes de las instituciones de básica primaria de los contextos rurales del departamento de La Guajira, como una forma de interpretar las emociones que experimentan durante su permanencia en el aula y la forma en que estas inciden en su desempeño académico. Esto representa el paso previo para determinar la relación entre el estado anímico y el proceso de evaluación formativa.

Escenario de la investigación

El escenario es el lugar donde se llevó a cabo la investigación, es una parte del contexto de estudio en el que se describen los entornos físicos en los que se analiza la problemática o fenómeno objeto de estudio (Siles y Eid, 2014). La selección del escenario debe hacerse en función a su contexto, de manera que la información que se recabe aporte una serie de referentes en torno al estado de las categorías de estudio en el escenario particular donde se realiza la investigación. En el enfoque etnometodológico, la elección del escenario es importante porque no es solo un lugar físico, sino el espacio donde se teje la realidad social que queremos entender.

Al seleccionar el escenario, lo que interesa es el contexto y las interacciones cotidianas que allí suceden y donde el investigador interactúa, participa cotidianamente desde hace varios años y es miembro activo permanente de las comunidades, conociendo sus historiedades, cosmovisiones a partir de las cuales les permite una mejor reinterpretación de sus realidades y experiencias cotidianas. Por ello en el contexto de la resignificación de la evaluación formativa en La Guajira, el escenario no sería simplemente la escuela, sino el aula de clases durante el desarrollo del acto pedagógico y actividades específicas Allí, un etnometodólogo observaría los gestos, las conversaciones y las prácticas que los niños y el docente usan para dar sentido a lo que es una buena o mala respuesta, o cómo las emociones influyen en el proceso. Así, el escenario se convierte en el laboratorio donde se descubren los métodos prácticos y el conocimiento de sentido común que la gente usa para vivir en su mundo.

En el caso del presente estudio, dicho escenario se encuentra conformado por 3 escuelas rurales de básica primaria las cuales están ubicadas en el municipio de Dibulla La Guajira. La selección de estos centros se llevó a cabo a partir de las observaciones iniciales realizadas en ellos, las cuales llevaron a presuponer la existencia de fenómenos y vivencias de interés en la evaluación formativa, que afectaban la cualificación del desempeño de los estudiantes.

Se trata, entonces, de tres instituciones rurales, a saber: I.E San Antonio Palomino; sede escuela nueva la cual está organizada por 20 docentes de básica primaria y 400 alumnos de primaria y un coordinador; cuenta con una infraestructura adecuada y mobiliarios; en la I.E (Técnica Agropecuaria) Mingueo, sede 7 de junio, conformada por 26 docentes de primaria y 650 estudiantes de primaria, un coordinador y una psicoorientadora, un celador y una aseadora; esta sede cuenta con una buena infraestructura, en general, mobiliarios en buen estado. En Centro educativo rural de rio ancho, sede principal cuenta con 10 docentes de primaria y 181 estudiantes de primaria, un directivo y una psicoorientadora, una aseadora y una tutora. Cuenta con una infraestructura un poco deteriorada en sus aulas de clases, cuenta con insuficientes recursos a los requerimientos institucionales establecidos tecnológicos En estos centros funcionan regularmente el Programa de Alimentación Escolar (PAE), el cual ha incidido para que muchos niños se mantengan activos dentro del sistema educativo, aunque las instituciones presentan niveles de ausentismo o abandono definitivo de la escolaridad que preocupan a los docentes. Ver organigramas:

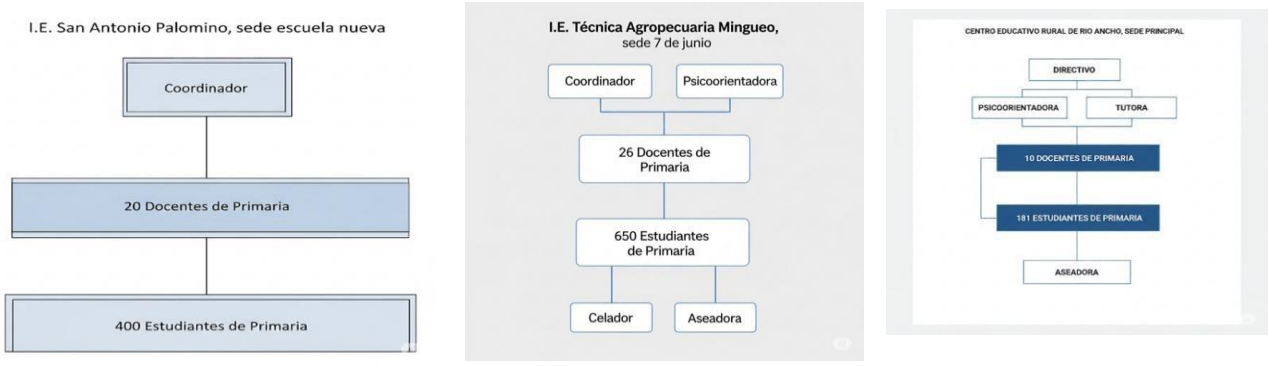

Figura 6. Organigramas de las instituciones objeto del estudio. Fuente: Elaboración propia (2025)

Informantes claves

A partir de los preceptos del enfoque fenomenológico y bajo la perspectiva metodológica cualitativa, los actores sociales son todas aquellas personas que hacen vida en el contexto particular de la investigación, por lo cual pueden aportar informaciones que permitan establecer

interpretaciones individuales y colectivas en torno al objeto de estudio, teniendo en cuenta los referentes teóricos de la investigación. Refiriéndose a este punto, Torrealba (2022, p. 1), enfatiza que los actores sociales "son personas o grupos de personas que forman parte de los colectivos cuyas características, opiniones, experiencias, condiciones de vida, entre otros rasgos y atributos cobran interés particular para investigaciones con enfoque cualitativo".

Por tanto, en el escenario particular de esta investigación, los actores sociales principales son los docentes y estudiantes de básica primaria de las 3 instituciones rurales del departamento de La Guajira anteriormente mencionadas, a los cuales se sumaron 1 experto en educación rural; 1 en evaluación y 1 en inteligencia emocional, los cuales aportaron información pertinente para el constructo teórico orientado a la resignificación de la evaluación formativa, bajo la perspectiva de la inteligencia emocional.

A través de un abordaje comparativo continuo propio de la teoría fundamentada por los autores Glaser, & Strauss (1967) donde señalan, a un investigador, que no solo describiría la esencia de una experiencia (fenomenología), sino que también desarrollaría una teoría explicativa sobre cómo esa experiencia se construye socialmente (teoría fundamentada). Es un proceso de dos pasos: primero, sumergirse en lo que la gente siente y piensa, y luego, usar esas percepciones para construir un marco conceptual sólido.

Es así, como el investigador asigna códigos a los fragmentos de datos (palabras, frases, ideas) y luego los agrupa en categorías más amplias. Al comparar, se pueden encontrar similitudes y diferencias que ayudan a refinar las categorías, identificar patrones y, finalmente, construir la teoría. Es un ciclo continuo de recolección y análisis que garantiza que la teoría esté firmemente fundamentada en la evidencia. Así pues, en el caso de los docentes se dieron indagaciones de los aspectos de la inteligencia emocional que intervienen en su percepción de la evaluación formativa que hacen de sus estudiantes; en caso de los estudiantes se indagarán las principales emociones que perciben en sus docentes durante la jornada escolar.

En el caso de los expertos en educación rural, en evaluación y en inteligencia emocional; se espera que, a través de una entrevista a profundidad, (diseñada en función a su especialidad) (Ver Anexo A), aporten información que permitió llevar a cabo la propuesta de resignificación en función a las particularidades sociodemográficas del departamento de La Guajira. En otras

palabras, a partir de la información que aporten y su contrastación con los fundamentos teóricos de la investigación, se espera generar una teoría sustantiva en torno al constructo teórico orientado a la resignificación de la evaluación formativa, bajo la perspectiva de la inteligencia emocional.

En el siguiente cuadro se presentan las características de cada uno de los actores sociales con los que se espera contar (tanto en las instituciones como en otros escenarios académicos del departamento de La Guajira) para el desarrollo de esta investigación:

Cuadro 3
Actores sociales de la investigación

Institución	Docentes del grado 1ero.	Estudios/años se servicio	Estudiantes del grado 1ero.
Institución Educativa Rural San Antonio Palomino	4	Especialista en eudomática con 51 años de servicios Magister en gerencia educativa, con 4 años de servicio Lcda. En educación infantil, 33 años de servicios Lcdo., en educación física y recreación y especialista en arte y comunicación, con 37 años de servicios	92
Institución educativa técnica rural agropecuaria de Mingueo	2	Lcdo. en lengua castellana y comunicación con 17 años de servicio Lcdo. en etnoeducación con énfasis en ciencias sociales, con 22 años de servicio	210
Centro Educativo Rural de Rio Ancho	4	Lcdo. En educación física y deporte, especialista en recreación y deporte, con 33 años de servicio Lcda. En pedagogía infantil, con 9 años de servicio. Lcda. En educación básica, con magister en educación, con 28 años de servicio. Ing. Industrial y especialista en gerencia y finanzas, con 4 años de servicio.	127
Total		**452** sujetos	

Fuente: Elaboración Propia (2025)

Asimismo, se indagaron otras características inherentes a la población, entre las que se encuentran: años de servicio por parte de los docentes; nivel de reconocimiento que tienen el profesorado en torno a su inteligencia emocional; percepciones en torno a la evaluación formativa, entre otros aspectos que fueron indagados a partir de instrumentos cualitativos para la recolección de datos que serán descritos en el siguiente apartado.

Aunado a lo anterior, se llevará a cabo un análisis nomotético de una serie de documentos (leyes, reglamentos, disposiciones y currículos educativos) con relación a la evaluación educativa

en Colombia, lo cual permitió determinar las condiciones inherentes a este proceso, sus fundamentos pedagógicos y filosóficos, con lo cual se determinaron los aspectos de la inteligencia emocional que, de forma explícita o sucinta, intervienen en este proceso.

Grupo Focal

La técnica de investigación conocida como grupo focal se enfoca en las interacciones que tienen lugar dentro de un grupo. No se trata simplemente de una entrevista grupal, sino de una oportunidad para ver cómo la gente discute un asunto, negocia significados y genera ideas en conjunto. El investigador tiene el papel de moderador y dirige la conversación, pero el verdadero valor está en la dinámica grupal, donde los participantes se influyen entre sí, intercambian sus experiencias y, con frecuencia, expresan puntos de vista que no surgirían si fueran entrevistados individualmente. Esta interacción es la que posibilita captar la riqueza de las realidades sociales (Morgan, 1997).

Para comprender cómo las personas crean significados comunes sobre un tema, el grupo focal es un espacio perfecto. El investigador no solo le interesa lo que cada individuo piensa, sino también el proceso de formación y cambio de las opiniones a través del diálogo. Por ejemplo, en un grupo de enfoque que trata sobre la educación, un miembro podría modificar su perspectiva después de oír las vivencias de los demás. El proceso de co-construcción de significados permite al investigador cualitativo adentrarse profundamente en las percepciones y normas sociales de un grupo particular.

Una de las características más notorias de un grupo focal es la flexibilidad de su diseño. A pesar de que el investigador tiene un guion o una guía de preguntas, se permite la libertad de cambiar la conversación según los temas que surgen en la discusión. El moderador no se ciñe a su agenda; más bien, facilita un intercambio, anima a los participantes a que profundicen en sus respuestas y se asegura de que, en el grupo, cada uno tenga turno para hablar. Esta flexibilidad es crítica para que la investigación sea verdaderamente exploratoria y a la deriva de las experiencias de los participantes.

Según Kitzinger (1995), el grupo focal es un método de investigación más colectivista que individualista, que se enfoca en la diversidad y multiplicidad de las creencias, actitudes y vivencias

de los participantes, todo dentro de un lapso temporal relativamente breve. La técnica es especialmente beneficiosa para indagar las vivencias y los saberes de los individuos en un contexto de interacción, el cual posibilita analizar las ideas de la persona, sus formas de pensar y las razones por las que piensa así. El trabajo en equipo promueve la discusión y motiva a los participantes a expresar sus opiniones, incluso sobre temas tabú, lo que posibilita la creación de un amplio acervo de testimonios.

En lo atinente a la presente investigación, presentó dos grupos focales conformados el primero por 10 docentes de las instituciones educativas: Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo; San Antonio Palomino y el Centro Educativo Rural de Rio Ancho (el grupo focal estuvo conformado por 10 docentes de las tres instituciones educativas para que compartan a través de una entrevista sus percepciones sobre la evaluación formativa y el manejo emocional en el aula, permitiendo con ello entender como construyen ideas como interpretan asumen abordan y valoran la evaluación y la perciben sus emociones con relación a los estudiantes, y el segundo grupo focal conformado por 49 niños del grado primero de las instituciones en estudio, el cual se les aplicó un test/TMMS-24 para evaluar **los estados** emocionales y como percibieron el apoyo de sus docentes.

Institución	**GRUPO FOCAL 1 Docentes del grado 1ero.**	**Estudios/años se servicio**	**GRUPO FOCAL 2 Estudiantes del grado 1ero.**
Institución Educativa Rural San Antonio Palomino	4	Especialista en eudomática con 51 años de servicios Magister en gerencia educativa, con 4 años de servicio Lcda. En educación infantil, 33 años de servicios Lcdo., en educación física y recreación y especialista en arte y comunicación, con 37 años de servicios	13
Institución educativa técnica rural agropecuaria de Mingueo	2	Lcdo. en lengua castellana y comunicación con 17 años de servicio Lcdo. en etnoeducación con énfasis en ciencias sociales, con 22 años de servicio	12
Centro Educativo Rural de Rio Ancho	4	Lcdo. En educación física y deporte, especialista en recreación y deporte, con 33 años de servicio Lcda. En pedagogía infantil, con 9 años de servicio. Lcda. En educación básica, con magister en educación, con 28 años de servicio. Ing. Industrial y especialista en gerencia y finanzas, con 4 años de servicio.	24

Fuente: Elaboración propia (2025)

Fases del proceso de investigación

Atendiendo las consideraciones de Estrada et al. (2009), en la investigación cualitativa bajo el diseño fenomenológico de abordaje etnometodológico bajo la perspectiva metodológica cualitativa; las etapas o fases no se desarrollan con una secuencialidad estrictamente lineal como en la evaluación cualitativa. Si bien existen una serie de pasos que se deben concatenar, no hay un final claramente delimitado para cada etapa, pudiendo el investigador reconsiderar lo que ha hecho en función a los hallazgos que se le vayan presentando. En líneas generales estas fases comprenden:

Etapa preparatoria: A partir de la observación de la problemática o fenómeno en su contexto de presentación el investigador reflexiona sobre las causas, consecuencias e impacto de la misma. Estas inferencias iniciales se complementan y articulan con la literatura existente con autores tales como: Berrocal (2023); Abarca et al. (2017); Goleman (2010); Ramírez (2015) entre otros; y se recaban indicios para crear el sendero ontoepistémico de la investigación y sus propósitos. Posterior a ello, se determina cuál sería el diseño más apropiado para el estudio y los métodos para recabar información.

En el caso particular de la presente investigación, esta fase se llevó a cabo mediante una inmersión directa en las instituciones rurales de educación básica primaria en La Guajira. La evaluación formativa en la práctica mostró cómo, a través de la observación, el trabajo en el aula, las interacciones, las dinámicas, los juegos y las charlas informales con los docentes y los estudiantes, se pudo construir un abordaje más allá de lo visible. Se intentó abordar la construcción de los elementos filiatorios que acompañan el proceso de evaluación y la incidencia en la autoestima, la motivación, el temor y los errores.

El objetivo del estudio fue describir la evaluación formativa en estos contextos rurales para lograr un entendimiento integral que abarque tanto las vivencias emocionales de sus protagonistas como las prácticas pedagógicas, que está directamente relacionado con estos procedimientos.

Trabajo de campo: Retomando a Estrada et al (2009), se observa que estos autores se alinean perfectamente con la fenomenología y la etnometodología al enfatizar la importancia de sumergirse en el contexto de la investigación. Desde la visión fenomenológica, el investigador debe atender las vivencias de los sujetos, dejando de lado en lo posible sus propios prejuicios, para hacer

la comprensión desde la experiencia que los informantes tienen del mundo. Esto, como los autores indican, implica la paciencia y la flexibilidad que permiten que la realidad de los sujetos emerja sin la imposición de categorías dadas de antemano.

En esta línea, la etnometodología, que estudia cómo las personas crean y comprenden su realidad a partir de sus interacciones, también refuerza esta idea. Ganarse la confianza de los participantes es esencial para acceder a estos métodos que usan para interpretar el mundo. La flexibilidad y la adaptabilidad son fundamentales, porque el investigador debe estar dispuesto a modificar su enfoque para captar las sutilezas de las prácticas sociales. Así, el investigador no sólo observa, sino que también participa de manera respetuosa en el escenario, logrando una comprensión más profunda y auténtica. Asimismo, conlleva a ser flexible (incluso en sus planteamientos investigativos), además de contar con una amplia capacidad de adaptación.

Para los fines de la presente investigación, el trabajo de campo se realizó en las instituciones rurales básicas primaria del departamento de La Guajira y se alinea perfectamente con los protocolos de la teoría fundamentada. En este enfoque, la recopilación de datos y el análisis se realizaron de manera simultánea. A través de las entrevistas con docentes, se recopiló información primaria y, al mismo tiempo, comienzas a analizarla. Este proceso te permite identificar categorías y dimensiones emergentes directamente de las experiencias de los participantes, lo que constituye la base para construir su propio constructo teórico. Este enfoque garantizó que la teoría sobre la resignificación de la evaluación no se impone, sino que se genera de manera auténtica a partir de la realidad vivida por quienes forman parte de esa comunidad educativa.

En cuanto al abordaje de la inteligencia emocional en el contexto de la educación básica primaria rural del departamento de La Guajira en Colombia, el mismo se abordó a través de un test TMMS-24, que fue validado por diversas investigaciones de corte socioeducativo como la realizada por Ángulo y Albarracín (2018) titulada: Caracterización de la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria. El estudio se centró en estudiantes de secundaria en Bogotá, Colombia, para caracterizar su inteligencia emocional utilizando el TMMS-24. La investigación analizó las dimensiones de percepción, comprensión y regulación emocional, encontrando diferencias significativas según el género y sugiriendo la importancia de trabajar estas habilidades en el contexto escolar.

Otro estudio más fue el de Taramuel y Zapata (2017), quienes llevaron a cabo una investigación que se titula: Inteligencia emocional y rendimiento académico, el cual analizó la relación entre la inteligencia emocional, la creatividad y el rendimiento académico en estudiantes de 10 a 11 años. Este estudio utilizó el TMMS-24 para evaluar los niveles de la inteligencia emocional percibida y correlacionó esos criterios con las calificaciones de los alumnos, poniendo de manifiesto el papel de las habilidades emocionales en el rendimiento académico.

Fase analítica: En cuanto a la investigación cualitativa, ese campo es un proceso que comienza con el primer contacto con el campo. Con esta perspectiva, no se espera el análisis hasta que se recopilen todos los datos, sino que se lleva a cabo simultáneamente con la recopilación de datos. Es un diálogo constante entre lo que se observa y lo que se interpreta. Esto le da fuerza a la investigación, porque permite al investigador ser más flexible y profundizar. Permite al investigador construir un proceso más fluido y continuo. Esta etapa es crítica para asegurar que la teoría que se va a construir se base en la realidad de los participantes y no en ideas preconcebidas. En este ciclo continuo, cada nueva observación enriquece el análisis y cada análisis informa la siguiente observación.

.

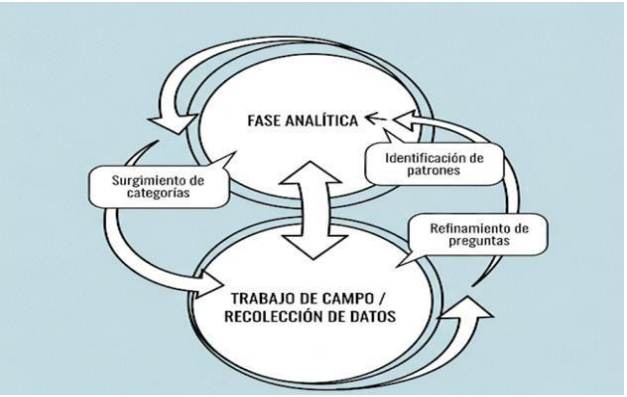

Figura 7. Fases del proceso de investigación. Fuente: Elaboración propia (2025)

Para los efectos de esta investigación, esta etapa se cubrió con la administración empleo de las técnicas e instrumentos de recolección de información con docentes y estudiantes de las instituciones objeto de estudio, los cuales fueron sometidos a un análisis que permitió identificar las categorías secundarias y emergentes que son descritas en el Momento IV que se fueron presentando con respecto a la evaluación formativa y la inteligencia emocional. Para ello se

codificaron y redujeron las respuestas a fin de sistematizarlas con mayor precisión en la etapa de triangulación y análisis de la información

Fase informativa: Una vez culminado el informe de investigación, esta fase comprende la divulgación de los resultados obtenidos, la cual se realizará mediante la defensa de la tesis ante un jurado calificado. Posteriormente, dichos resultados serán presentados ante un comité especializado determinado por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

La indagación se reparte a modo de etapas en su desarrollo. En un primer momento, se lleva a cabo el acercamiento al contexto y la selección de los informantes clave, desde criterios de pertinencia y relación con el objeto; luego se realiza la aplicación de los instrumentos de recolección de la información, cumpliendo con las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y el test TMMS-24, de tal forma que se obtiene una visión global de la fenomenología objeto de estudio; seguido del proceso de orden y sistematización de la información, da paso a llevar a cabo el proceso de análisis mediante la identificación de unidades de significado y categorización en las categorías emergentes; y finalmente, se desarrolla la interpretación de los hallazgos en relación a los referentes teóricos y los objetivos de la indagación, garantizando consistencia y en profundidad.

Técnicas de Recolección, Procesamiento y Análisis de la Información

Es el proceso en el cual se determinan los pasos más idóneos para recabar información con relación al objeto de estudio, lo que conlleva al diseño de instrumentos por parte del investigador o bien la aplicación de aquellos que ya han demostrado pertinencia en investigaciones previas (como será para el caso de los Test TMMS24) para identificar los rasgos de la IE en los docentes y estudiantes.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), la información cualitativa se construirá a partir de una secuencia de análisis que interrelaciona las técnicas de recolección y el marco teórico. Para ello se utilizaron las entrevistas a docentes y grupos focales con los estudiantes como técnicas primarias para recabar datos en las instituciones rurales de La Guajira. Esta información no se limitó a la transcripción, sino que se analizó usando el basamento teórico existente (como la evaluación formativa y la inteligencia emocional como un lente interpretativo.

Este enfoque permitió interpretar las palabras y emociones de los participantes, identificando cómo los conceptos teóricos se manifiestan en la realidad de estas escuelas.

El procesamiento de los hallazgos se realizó de manera iterativa, integrando la teoría con la evidencia empírica. Las percepciones del investigador se ajustaron a medida que se sumergía en el contexto, identificando cómo los referentes teóricos se interpretan en la práctica. Este proceso de cotejar la teoría con las vivencias de los participantes permitió construir un conocimiento profundo y contextualizado, culminando en la generación de un constructo teórico que propone una resignificación auténtica y relevante de la evaluación formativa para el entorno socioeducativo de La Guajira.

En consecuencia, para los fines de la presente investigación se empleó como técnica para la recolección de información la observación participante y la entrevista en profundidad, así como los grupos focales a nivel de los alumnos de primaria y conversaciones **informales con los padres**. Asimismo, se emplearon otros recursos entre los que se destacan: las observaciones y los diarios de campo, además de incluir las grabaciones y filmaciones de la realidad presente en los planteles objeto de estudio. Finalmente, se analizó e interpretó los productos académicos de los estudiantes. De esta forma, la información generó, significados y categorías epistémicas sobre el problema objeto de estudio a partir de la codificación de los datos para descubrir patrones y relaciones entre las categorías. (Martínez 2007).

En función a estas consideraciones, se llevó a cabo una entrevista a los docentes de las instituciones educativas objeto del estudio, el día 6 de agosto de 2025 en torno a la evaluación, la educación rural y la inteligencia emocional en el contexto colombiano. Para ello, se diseñaron guiones (Ver anexos, A B,C,D y E de los expertos) versionados para cada uno de los conglomerados de los miembro de la comunidad a partir de preguntas abiertas, las cuales se desprendieron de los propósitos de la investigación y que, en su conjunto, tienen como finalidad recabar información sobre el conocimiento que manejan en torno a la inteligencia emocional y de sus propósitos como el de caracterizar, interpretar, develar la evaluación formativa, así como la disposición a participar en la elaboración de un constructo teórico orientado a la resignificación de las prácticas de la evaluación formativa, bajo la perspectiva de la inteligencia emocional en el contexto de la educación básica primaria.

Una vez recabada esta información; para su análisis se implicó transcribir las respuestas de los sujetos informantes, **codificar dichas respuestas**, englobar esos códigos dentro de las categorías principales y emergentes que se presentan en la investigación, para luego contrastar la información presentada por los informantes en el contexto, con lo expuesto por los autores. De esta forma, se realizó una triangulación entre las teorías referenciales y la reflexión del investigador en la generación de teoría sustantiva. A continuación, se presenta un esquema de este procedimiento.

Esquema del Procedimiento de Análisis Cualitativo

1. Recolección de la Información Primaria: Este es el punto de partida, donde se obtiene la información de los participantes a través de entrevistas a docentes y grupos focales con estudiantes.

2. Procesamiento de la Información

Transcripción: Las respuestas de los informantes se transcriben textualmente.

Codificación: La información transcrita se descompone en pequeñas unidades de significado, conocidas como códigos.

3. Análisis y Categorización

Categorías Principales y Emergentes: Los códigos se agrupan en categorías más amplias. Se identifican categorías que se alinean con el marco teórico inicial y otras que surgen de forma espontánea de los datos (categorías emergentes).

4. Triangulación y Generación de Teoría

Contraste de información: La información recogida de los informantes se contrasta con las teorías de los autores.

Triangulación: La información de los informantes es contrastada con la teoría y la reflexión del investigador. Este proceso permite validar los hallazgos e ir construyendo la interpretación.

Generación de teoría: El resultado final es la creación de un constructo teórico propio, que no sólo describe la realidad, sino que también da lugar aportar una nueva mirada, un poco como la resignificación de la evaluación formativa que mencionas

Figura 8. Proceso de investigación cualitativa. Fuente: Elaboración propia (2025)

En función a lo anterior, se establece correspondencia con Glaser y Strauss (1967), para quienes la teoría fundamentada puede describirse como "una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva" (pág. 147). En el presente caso, se desarrolló un constructo teórico que dio lugar a una resignificación de la evaluación formativa bajo la perspectiva de la inteligencia emocional desde la educación básica primaria rural.

En ese marco metodológico, se hace necesario especificar los instrumentos de recolección de información cuando se aborda la recolección de información en el desarrollo del momento de la investigación.

Con respecto a los instrumentos de recolección de información se establecieron entrevistas semiestructuradas, que contaron con un conjunto de preguntas orientadas a indagar la forma en que los docentes perciben, viven y desarrollan prácticas en torno a la evaluación formativa y la inteligencia emocional en la educación básica primaria rural.

Del mismo modo, se desarrollaron grupos focales con estudiantes para generar espacios de interacción con el propósito de indagar sobre las formas de vivir de los estudiantes en los procesos de evaluación.

A su vez, se aplicó el test TMMS-24 para identificar dimensiones asociadas a la inteligencia emocional, tales como la atención, claridad y regulación emocional. Se eligieron estos instrumentos

para la recolección de la información, en función de los objetivos del estudio, y favoreciendo la triangulación de la información obtenida.

Fiabilidad y confirmabilidad de la información

De acuerdo con Martínez (2007), la fiabilidad permite verificar si los resultados de una investigación son generalizables, es decir, si se pueden implementar en futuras investigaciones de corte similar o bien con poblaciones que posean características similares a las que va dirigido el instrumento. “Esto requiere que se realice una analogía entre la muestra (caso estudiado) y el universo al cual se quiere aplicar” (p. 322).

Por otra parte, el autor precitado considera que la confirmabilidad tiene como propósito, asegurarse de que cualquier investigador que siga los mismos procedimientos descritos por investigadores precedentes (y conduciendo el mismo estudio), pueda llegar a los mismos resultados y conclusiones. En otras palabras, la confirmabilidad permite que el instrumento creado pueda ser efectivo una y otra vez, siempre que se emplee en la misma investigación y no en otras similares o en las que solo se tome en cuenta una de las categorías inicialmente planteadas en el instrumento.

Para el presente estudio, la confirmabilidad se logró a través de la transparencia total en el proceso. Esto significa que cada paso, desde la selección del escenario en La Guajira hasta la forma en que se interactuó con los niños y docentes, se describió con gran detalle. El investigador documentó las grabaciones, las transcripciones de las conversaciones y las notas de campo, creando un rastro claro para que otro investigador pueda seguirlo. Así, se garantizó que los hallazgos sobre la resignificación de la evaluación, y cómo se relaciona con la inteligencia emocional, no son el resultado de un sesgo personal, sino de un proceso sistemático y verificable.

Sin embargo, para los fines de la presente investigación no será necesario buscar juicios de valor, ya que las preguntas son abiertas. Esto se debe a que la entrevista es una herramienta de carácter comunicativo que pretende captar significados que no constituyen hechos puros o simples, ya que están mediados por la construcción que hacen los propios sujetos a partir de su experiencia. Es por ello que, se crearon guiones de entrevista que favorezcan la continuidad y fluidez en el discurso del entrevistado, lo que a su vez requiere una gran flexibilidad para manejar la secuencia de los temas y el orden de las preguntas.

De esta forma, se evitará el interrogatorio y se establecerá un tono confidencial con el informante. Una vez realizada la entrevista, se trascribe y se comparte con el entrevistado a fin de que confirme la información suministrada (Ver anexos). Cabe destacar que, en estos procesos de entrevistas, se asume el código de bioética y consentimiento informado por parte de los entrevistados o sus representantes en el caso que lo amerite.

Consideraciones éticas de la investigación

Las consideraciones éticas de una investigación constituyen un conjunto de principios que condicionan el proceso investigativo para que se realice de acuerdo con los valores de solidaridad y respeto por la condición humana. En atención a lo expuesto por Hurtado (2010), estos aspectos se enfocan principalmente en la selección e implementación de las técnicas, de manera que los sujetos participantes no se vean afectados en su integridad física, social y emocional.

Para dar cumplimiento a este requisito, se realizaron cartas de aval en donde se notificó a los directivos de las instituciones objeto de estudio, en torno a la intencionalidad de realizar la investigación en las instituciones: San Antonio Palomino, Institución educativa técnica rural agropecuaria de Mingueo y Nuestra Señora del Pilar, del departamento de La Guajira, por lo que se solicita su consentimiento. De igual manera, se hizo hincapié en que la observación y recolección de información se llevaría a cabo con fines exclusivamente académicos, por lo cual la información recabada no tendría otra finalidad que la realización de la Tesis Doctoral para la Universidad Pedagógica Experimental El Libertador.

Una vez que se haya obtenido el consentimiento de los directivos y avanzado con las diferentes etapas del proceso investigativo, se realizó una reunión con los miembros de las familias, solicitando su participación como informantes, previa explicación de la intencionalidad de la encuesta.

En la comunicación dirigida a los directivos de los centros educativos antes mencionados, se dejó en claro que la investigación se llevaría a cabo sin afectar la integridad física, social o mental de los informantes. De igual manera, se hizo referencia al carácter estrictamente académico de la investigación. En el caso de representantes o familiares que no hablen español se les hará esta aclaratoria en wayuunaiki para que sepan el tratamiento que se le dará a la información recabada con sus hijos o representados.

Por tanto, se espera informar oportunamente, el propósito del estudio, así como los motivos por los que fueron escogidos los docentes y estudiantes, quienes se constituyen como informantes directos en torno a la resignificación de la evaluación formativa, bajo la perspectiva de la inteligencia emocional en el contexto de la educación básica primaria rural. También se les dio garantía de que los datos suministrados en la encuesta no afectarían su integridad, ni serían empleados con otros fines diferentes a los inicialmente expuestos. Aunado a lo anterior, se les entregó una copia del guion de la entrevista para que puedan constatar la transparencia de los resultados.

MOMENTO IV

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para el análisis de la información se desarrolló un proceso interpretativo orientado a la comprensión de los significados emergentes a partir de los discursos de los informantes. En este sentido, se inició con una fase de categorización abierta, en la cual se identificaron unidades de significado relevantes; posteriormente, se avanzó hacia una categorización axial, que permitió establecer relaciones entre las categorías emergentes, organizándolas en dimensiones más amplias; finalmente, se desarrolló una categorización selectiva, orientada a la integración de los hallazgos en torno a los ejes centrales del estudio, facilitando la construcción interpretativa en correspondencia con los propósitos de la investigación.

La teoría fundamentada constituye la base del análisis de los resultados del estudio, por cuanto posibilita que el proceso de recolección y análisis de los datos se desarrolle de manera simultánea. En este sentido, el procesamiento de la información se sustentó en la codificación inductiva, la cual consistió en la asignación de códigos a segmentos de datos, tales como palabras, oraciones e ideas centrales obtenidas de las entrevistas, que posteriormente fueron organizadas en categorías y subcategorías emergentes. Esta comparación permitió el reconocimiento de patrones significativos, asegurando que los hallazgos tuvieran una base sólida en la evidencia empírica obtenida en las instituciones rurales del departamento de La Guajira.

Asimismo, los resultados obtenidos a partir de los instrumentos utilizados, previamente descritos en el Momento III, se presentan mediante un proceso hermenéutico que garantiza la coherencia con los objetivos del estudio, trascendiendo la simple descripción de datos para profundizar en los significados, patrones y temas presentes en los discursos de los docentes y estudiantes. De esta manera, se logró comprender el cómo y el porqué de la evaluación formativa y la inteligencia emocional en el contexto rural del departamento de La Guajira, a través de una interpretación subjetiva que permitió que la construcción teórica emergiera de manera auténtica a partir de los datos empíricos recopilados.

Este momento presenta los resultados de la investigación cualitativa, donde se exploraron en profundidad las experiencias de docentes en el contexto de la resignificación de la evaluación

formativa bajo la perspectiva de la inteligencia emocional. Mediante el análisis de contenido, sirviéndose de la aplicación de la técnica que se entiende como una estrategia sistemática para desentrañar el sentido de los datos textuales de una investigación cualitativa dado el caso de grabaciones, diarios de campo, documentos o transcripciones de entrevistas. Esta técnica busca una comprensión amplia acerca del fenómeno estudiado, considerándose, además, la frecuencia de las palabras, identificando temas, patrones, conexiones. Es un procedimiento que trasciende la descripción, con el objetivo de clarificar el "por qué" y el "cómo" de lo que se transmite.

Según Mayring (2014) El análisis de contenido cualitativo es una de las técnicas más usadas para analizar datos cualitativos. Implica un proceso riguroso que generalmente sigue los siguientes pasos:

Codificación Abierta: El investigador lee los datos y asigna etiquetas o códigos iniciales a segmentos de texto que parecen relevantes.

Codificación Axial: En la fase de la codificación axial, el investigador agrupa los códigos iniciales en categorías más amplias.

Codificación Selectiva: Se presencian y van surgiendo, en la lectura de las categorías, los temas centrales o importantes. Así, el proceso de codificación selectiva es el momento en el que el investigador busca la relación que existe entre las categorías para contar una historia, para entender los hallazgos otros hallazgos de investigación. Al final del proceso lo que se espera es dejar atrás el proceso de hacer la codificación y llegar a explicaciones importantes de teorías con respecto a la temática a investigar.

En la presente investigación, el proceso inicial para realizar el análisis de contenido, está contemplado en el objetivo general que establece: Generar un constructo teórico orientado a la resignificación de la evaluación formativa, bajo la perspectiva de la inteligencia emocional en el contexto de la educación básica primaria rural en el departamento de La Guajira en Colombia. A partir de este objetivo se desglosan los siguientes objetivos:

Caracterizar la evaluación formativa que desarrollan los docentes de la educación Básica Primaria en contextos rurales del departamento de La Guajira.

Interpretar el significado que le confieren los docentes y estudiantes de Educación Básica Primaria en contextos rurales a la evaluación formativa fundamentadas en elementos conceptuales de la inteligencia emocional.

Develar los rasgos de la inteligencia emocional que emplean los docentes y estudiantes de Educación Básica Primaria en la evaluación formativa.

Construir los elementos epistémicos que conforman o que entretejen un constructo teórico orientado a la resignificación de la evaluación formativa bajo la perspectiva de la inteligencia emocional que desarrollan los docentes en Educación Básica Primaria rural del departamento de La Guajira en Colombia.

Sistematización, análisis e interpretación de la información obtenida con la entrevista semiestructurada

Esta sección muestra el desarrollo del proceso de análisis e interpretación de datos obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas. Se tuvo en cuenta el criterio de confidencialidad, que se definió como un código ético del investigador, para llevar a cabo las entrevistas, garantizando el anonimato de los datos para impedir que la persona objeto de la investigación sea identificada. Siguiendo este criterio, cada informante se identifica con un código alfanumérico. La codificación axial se estructuró de acuerdo con el orden en que los informantes fueron entrevistados.

Matriz de codificación y categorización de los resultados cualitativos. Aplicados a los informantes claves de las tres instituciones educativas objeto del estudio.

Cuadro 1. Matriz para la presentación de información para los docentes informantes para la pregunta 1 ¿Pudiera hacernos una descripción de cómo lleva usted a cabo la evaluación formativa en su institución? ¿Qué técnica utilizó? ¿Y si considera que ha logrado los objetivos de los aprendizajes en los estudiantes?

Categorías	Subcategorías	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	Aplica la evaluación formativa en Arte mediante la técnica de observación y acompañamiento, enfocándose en las dimensiones de creatividad, reflexión y esfuerzo personal. Logra sus objetivos al generar confianza, permitiendo a los estudiantes mostrarse abiertos al aprendizaje, evidenciando un impacto positivo en los aspectos actitudinales.	Emplea una mezcla de técnicas evaluativas como la observación, el diálogo, los debates y el trabajo en grupo. Informa de un éxito parcial, ya que estas prácticas han favorecido el aprendizaje, pero aún se necesitan constantes ajustes, mostrando perspectivas flexibles y en mejora. .	Evalúa tres dimensiones, cognitiva, procedimental y actitudinal, usando como instrumentos, talleres y diferentes tipos de actividades. Reconoces logros parciales, ya que a pesar de que la gran mayoría de los alumnos logran los objetivos, otros, por cuestiones de actitud y/o ritmo, presentan, entre otras, dificultades. Esta situación, por supuesto, habla de la diversidad del aula.	Desde la motivación y los proyectos de lecto-escritura, con acompañamiento constante, reporta logros moderados (50 – 60 %). Atribuye la limitación principal a un contexto rural y la escasa o nula acompañamiento familiar, lo que convierte el proceso en una tarea de insistencia permanente	En Lengua Castellana, utiliza retroalimentación y reescritura como estrategias de evaluación de la comprensión y producción de textos. Alcanza logros ampliamente significativos, aunque vuelve a encontrarse con los esquemas de aprendizaje de los alumnos de siempre, pues esto sería una forma de frenar la adopción plena de la propuesta formativa.	Valora positivamente el uso del dialogo constructivo como técnica mayor para fomentar la capacidad de escuchar y la empatía. Considera que, efectivamente, ha alcanzado sus objetivos pues ha observado cambios positivos en la mentalidad y en la perspectiva social de los propios alumnos, incidiendo directamente en la forma de los aspectos actitudinales.
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales						
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes						
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración						

Categorías	Subcategorías	D7	D8	D9	D10
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	Realiza evaluación formativa de manera diaria (periodicidad) mediante actividades, dinámicas y acompañamiento personalizado. Desde el inicio, establece una construcción colaborativa con la familia, lo que le permite una construcción progresiva y visibilizar logros de manera continua.	Rompe con la monotonía tradicional y presenta una práctica innovadora, al utilizar transcripciones de texto y análisis crítico. Reporta un éxito notable, pues estas estrategias estimulan el interés y enriquecen la oralidad y la escritura de los estudiantes, logrando que el aprendizaje sea más significativo.	Su práctica se concreta en la integración de procesos de retroalimentación y reflexión, haciendo uso de la evaluación y coevaluación. Para el logro de objetivos, señala la importancia de establecer metas, la diversificación de estrategias y el ofrecimiento de retroalimentación, apuntando a un sistema ordenado y de alta conciencia	En su evaluación, busca que los estudiantes descubran sus conocimientos previos y, a partir de ellos, los incentivos. En los proyectos de lectoescritura, reporta un logro parcial (50%), identificando como principal dificultad el contexto rural y la escasa colaboración familiar, lo que demanda una labor de insistencia y colaboración del docente
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales				
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes				
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración				

Análisis a las respuestas de la pregunta 1. ¿Pudiera hacernos una descripción de cómo lleva usted a cabo la evaluación formativa en su institución? ¿Qué técnica utilizó? ¿Y si considera que ha logrado los objetivos de los aprendizajes en los estudiantes? El estudio de las respuestas a esta pregunta muestra una variedad de perspectivas sobre la evaluación formativa, aunque estas se centran en torno a los siguientes aspectos: técnicas, dimensiones evaluadas, logros de objetivos y contexto.

Se nota un repertorio extenso y adaptable de técnicas y herramientas de evaluación formativa. Las técnicas de observación y acompañamiento, resaltadas por los docentes 1, 2, 3, 4 y 7; así como el diálogo, que enfatizan los docentes 2, 5 y 6; son predominantes y funcionan como fundamento para la retroalimentación. No obstante, surgen métodos evaluativos más concretos y originales: el Docente 5 describe un proceso de reescritura y corrección dialógica en Lengua Castellana que se desarrolla cíclicamente; el Docente 9 emplea la coevaluación para sistematizar la práctica, mientras que el Docente 8 aplica transcripciones de texto y análisis crítico para innovar. Esta variedad evidencia que los docentes entienden la evaluación formativa como una gama de estrategias, y no como una receta.

Con las dimensiones analizadas, hay un consenso de no centrarse únicamente en lo técnico y también abarcar lo actitudinal y lo personal. El Docente 3 es quien más nítidamente organiza su evaluación en las tres dimensiones que normalmente se reconocen (actitudinal, procedimental y cognitiva). En contraposición, Docente 1 (en Arte) y Docente 6 (en Sociales) priorizan elementos como la reflexión personal, la empatía, el pensamiento crítico y la creatividad, lo que evidencia el impacto del área de conocimiento en el enfoque evaluativo.

Todos, en última instancia, examinan no solo el "saber", sino también el ser y el hacer durante el proceso de aprendizaje. Las perspectivas son matizadas y realistas en el cumplimiento de metas y objetivos. La mayor parte de los profesores (Docentes 2, 3, 4, 5, 10) informan un impacto positivo y una victoria parcial, reconociendo tanto progresos importantes como obstáculos. El Docente 10 y el Docente 4 cuantifican esta victoria parcial entre un 50% y un 60%, a la que le atribuyen desafíos contextuales de forma directa. Por otra parte, los maestros 1, 6, 7 y 8 ofrecen una idea más objetiva de lo que significa tener éxito, relacionándolo con resultados concretos en aumento de la confianza en los alumnos, cambio

de mentalidad, mejora de habilidades concretas... El maestro 5 ofrece una visión bastante crítica y valiosa porque dice que el principal reto está en aquellos métodos de aprender que los estudiantes ya se traen asimilados, lo que evidencia también una barrera cultural y actitudinal más profunda. En particular para los profesores en áreas rurales, el contexto de la evaluación se convierte en un elemento decisivo. El Docente 7, que asocia los éxitos con el trabajo en equipo con las familias, enfatiza la colaboración como un elemento clave del éxito. No obstante, los profesores 3, 4 y 10 mencionan de manera reiterada que la falta de esta colaboración (en particular, el apoyo de la familia) es un impedimento importante. Estos últimos, al igual que el Docente 5, subrayan las características del ambiente multicultural y rural, sosteniendo que los lineamientos estandarizados frecuentemente no se ajustan a la realidad de los alumnos; esto requiere una gran capacidad de contextualización y flexibilidad por parte del profesor.

Para acabar, reconociendo las limitaciones del presente estudio, las respuestas permiten esbozar un panorama de docentes que, desde la ruralidad y la superación de prácticas pedagógicas más tradicionales, aplican la evaluación formativa con propósito y diversificación de estrategias, orientados al desarrollo integral de los estudiantes. Desde su mirada, la evaluación formativa es un proceso en construcción que, pese a los desajustes que enfrenta desde la estructura y que la identifica como un sistema que demanda cambios, logra evidenciar ciertos avances. A partir del discurso analítico-descriptivo de los informantes clave y mediante el uso de la inteligencia emocional como lente interpretativo, se estructuró la siguiente red semántica.

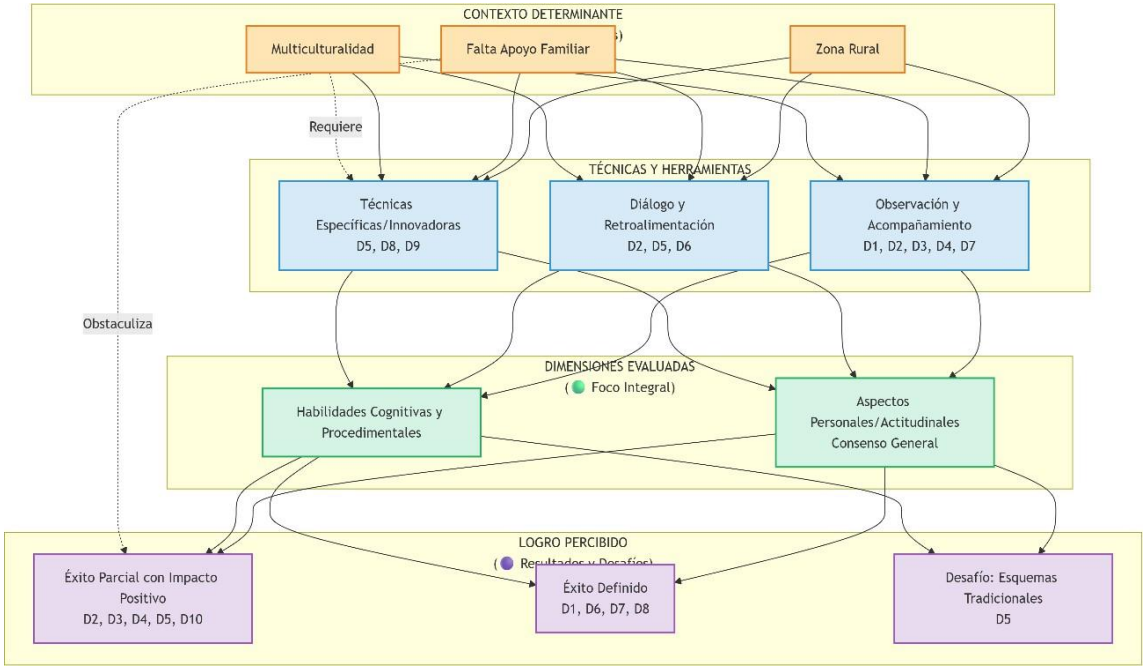

Gráfico 1. Práctica evaluativa: contexto, acción y resultado en la evaluación formativa. Fuente: Elaboración propia (2025)

Cuadro 2. Matriz para la presentación de información para los docentes informantes para la pregunta 2. Seguramente usted ha tenido momentos en los cuales el proceso de evaluación formativa logró sus propósitos de orientación de manera excelente o destacada. ¿A qué cree usted que se debió ese éxito? ¿O cómo lo logró?

Categorías	Subcategorías	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	La causa principal del éxito, fueron las Actividades que realiza, lo que apunta a una subcategoría de Técnicas Evaluativas basadas en la acción práctica o la producción del estudiante. Además, el componente de "darles confianza" implica el uso de Observación y acompañamiento constante y un potencial Diálogo pedagógico, ya que el establecimiento de la confianza requiere una interacción continua y de soporte por parte del profesor en el proceso de evaluación. Mientras que la pregunta se centra en el razonamiento del éxito y no en el contenido que se evalúa, el núcleo de la respuesta ("hacer que los estudiantes se sientan valorados") se relaciona con lo que podría caracterizarse como evaluación implícita, o el	el uso de actividades lúdicas como un mecanismo para aumentar el interés. Esto, para empezar, se codifica directamente en la subcategoría de Actividades y Técnicas Evaluativas fundamentadas en la práctica, el juego y la motivación. Aunque no se especifica el uso del diálogo o el acompañamiento, la alusión a "actividades" presupone el uso de una metodología que agilizase la evaluación. el éxito se atribuye a los componentes de "interés" y "motivación" de los estudiantes. Estos son los constituyentes fundamentales de la Inteligencia Emocional, y por lo tanto, se codifican en la subcategoría de Aspectos Personales y Actitudinales. La evaluación en este caso es exitosa, porque el profesor logra tocar la disposición emocional y volitiva del estudiante hacia el aprendizaje.	basa el éxito en la retroalimentación continua y la explicación del tema, lo que codifica fuertemente en Diálogo y Observación y acompañamiento, ya que la asimilación del estudiante depende del seguimiento y el feedback oportuno. Las acciones de "explicar y retroalimentar" son, en sí mismas, Técnicas Evaluativas. el éxito proviene de la capacidad del estudiante para asimilar el tema, enfocándose en Habilidades cognitivas y creativas (comprensión). el "éxito o logro destacado," confirman un Impacto positivo y éxito parcial de sus métodos. retroalimentación Significan la creación de un ambiente seguro y de apoyo, codificando en colaboración a través del esfuerzo deliberado para establecer una relación de confianza	centra el logro en motivar la emotividad y la expresión libre, lo que se clasifica en Actividades diseñadas para la liberación emocional y el Diálogo (expresión verbal). basa el logro en la emotividad y la seguridad/destreza en la expresión, siendo esta una clara codificación de Aspectos personales y actitudinales (confianza y actitud), aunque el resultado final toque también las Habilidades procedimentales (expresión escrita o verbal) su Perspectiva de los docentes, al detallar que el éxito se garantiza a través de la metodología (retroalimentación) y la estimulación emocional (motivar la emotividad), respectivamente. En contraste, motivar la emotividad implica la creación de un entorno seguro y de apoyo, codificando en Colaboración por	No menciona la técnica que usamos para el éxito parcial, sino que identifica un obstáculo metodológico (esquemas tradicionales), lo que sugiere que sus Técnicas Evaluativas reformadoras enfrentan Desafíos. El desafío se atribuye a la rigidez del esquema de aprendizaje tradicional (por ejemplo, "leer es decodificar") y la flexibilidad del Área de Contenido Específico (Lengua/Lectura) y las Habilidades, tanto cognitivas como creativas. confirma un éxito parcial ("avances significativos, pero no en su totalidad") y complementa con la subcategoría Desafíos y ajustes continuos, al identificar la resistencia a cambiar los esquemas tradicionales como	señala que el éxito se logra mediante actividades lúdicas, codificando directamente en Actividades y Técnicas Evaluativas de carácter motivacional. enfatiza que el éxito se debe al interés y la motivación del estudiante, dos elementos centrales de los Aspectos personales y actitudinales. también refleja la Perspectiva de los docentes, al definir la motivación como la clave del logro. promueve la Colaboración al usar actividades lúdicas para generar interés y motivación, creando un contexto de evaluación menos punitivo y más atractivo para el estudiante. En ninguna de estas respuestas se menciona la Periodicidad de la evaluación como causa del éxito.
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales						
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes						
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración						

		fomento de los subdominios Personal y Actitudinal. El éxito, en este caso, depende de la condición emocional y la autopercepción del estudiante (sentirse valorado, confianza), componentes integrales de su actitud hacia el aprendizaje y el crecimiento personal. El lenguaje utilizado por el docente ("éxito o logro destacado") se clasifica directamente en la subcategoría de Impacto positivo y éxito parcial, aludiendo a los resultados positivos de su metodología. Así mismo, la respuesta completa es una expresión clara de la Perspectiva de los docentes sobre los factores que impulsan el logro, destacando los elementos socio-emocionales (confianza y valoración) sobre los	describió un "mérito o logro excepcional" gracias a su metodología, lo que se clasifica directamente en la subcategoría de Impacto positivo y éxito parcial. La respuesta también refleja la Perspectiva de los docentes sobre el logro, al identificar la motivación como el motor fundamental del éxito en el proceso de evaluación formativa. El uso de actividades lúdicas para generar motivación en los estudiantes apunta a un contexto de evaluación que promueve la Colaboración y un ambiente positivo. El docente crea intencionalmente un contexto lúdico que reduce la ansiedad y fomenta un entorno de apoyo, esencialmente colaborando con la disposición emocional del estudiante para alcanzar los objetivos de aprendizaje. La Periodicidad no se menciona en esta respuesta específica.	que favorezca el proceso de evaluación.	la Colaboración el esfuerzo intencional de establecer una relación de confianza que optimice el proceso evaluativo.	el principal obstáculo. la dificultad para cambiar los esquemas tradicionales sugiere un desafío con el contexto cultural y educativo previo, que choca con la Colaboración necesaria para la evaluación formativa.	

		meramente técnicos o cognitivos. El aspecto de "proporcionar seguridad" para que se sientan "reconocidos" implica una configuración del contexto evaluativo que integra la Colaboración, junto con el soporte emocional. Esta subcategoría se activa, porque el logro de la evaluación es directamente proporcional al tipo de vínculo que se establece, así como al clima que el docente construye e instrumentaliza, favoreciendo un contexto de seguridad y apoyo recíproco en el proceso de enseñanza-aprendizaje.					

Categorías	Subcategorías	D7	D8	D9	D10
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	atribuye el éxito al trabajo en equipo entre la triada educativa (familia, estudiante, docente), lo que se clasifica directamente en Observación y acompañamiento, ya que este éxito se logra a través de un seguimiento constante y colaborativo. relaciona el éxito con un factor social (trabajo en equipo), lo que incide directamente en los Aspectos personales y actitudinales del estudiante, especialmente sus habilidades sociales. "éxito" para describir su logro, clasificándose en la subcategoría Impacto positivo y éxito parcial.	el logro del análisis crítico y la oralidad mediante la escritura de resúmenes, lo que se codifica como Técnicas Evaluativas basadas en la producción y la elaboración de texto el enriquecimiento de la oralidad y el análisis crítico, lo que apunta a la subcategoría de Habilidades, cognitivas y creativas (pensamiento crítico) y Habilidades procedimentales (expresión oral y escrita), siendo esta la dimensión de logro más concreta de su evaluación. desde su experiencia, garantizan el resultado positivo (colaboración familiar y desarrollo de habilidades de pensamiento/oralidad), lo que constituye una expresión directa de la Perspectiva de los docentes sobre el logro.	hábitos de estudios efectivos" y "uso de estrategias adecuadas" implica que el proceso evaluativo debe monitorear y fomentar activamente estas habilidades. Por lo tanto, se relaciona indirectamente con las Técnicas Evaluativas y la Observación y acompañamiento, ya que el docente debe implementar o guiar las estrategias para que sean adecuadas y supervisar el desarrollo de los hábitos. "hábitos de estudios efectivos" y "uso de estrategias adecuadas", las cuales son conductas instrumentales y metódicas que el estudiante aplica para aprender. la "actitud positiva" y la "buena salud física y mental". Estos elementos son esenciales para la inteligencia emocional y la disposición del estudiante hacia el aprendizaje.	motivar la expresión del estudiante (física y mental) y desarrollar habilidades específicas como leer y escribir correctamente. Las técnicas mencionadas incluyen la provisión de medios necesarios y la programación del tiempo de lectura y escritura. Esto codifica en Actividades (expresión, lectura, escritura), Técnicas Evaluativas (aplicación de ejercicios de lectura/escritura y provisión de medios) y Observación y acompañamiento (al programar y supervisar el tiempo que el estudiante dedica a estas tareas). La enseñanza de "leer y escribir Correctamente" se clasifica en Área de contenido específico (Comunicación) y Habilidades procedimentales (las destrezas de lectoescritura). El objetivo de que el estudiante se "exprese tanto lo físico, como lo mental" se relaciona con las Aspectos personales y actitudinales (libertad de expresión, seguridad) y, hasta
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales				
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes				
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración				

		el trabajo en equipo con las familias, lo que codifica fuertemente en Colaboración al destacar la importancia de la alianza entre los diferentes agentes educativos. La Colaboración no se limita al aula, sino que se extiende a los "momentos casa-colegio"	no menciona explícitamente el contexto externo, pero la efectividad de la escritura de resúmenes y el desarrollo del análisis crítico sugiere que la evaluación se realiza en un contexto que promueve el desarrollo profundo de las habilidades, pero no ofrece datos sobre Periodicidad o colaboración externa.	los factores clave necesarios para alcanzar el éxito, lo que se clasifica como la Perspectiva de los docentes sobre lo que constituye el logro. Estos elementos son presentados como los prerrequisitos para un Impacto positivo y éxito parcial en la evaluación. No se abordan directamente los desafíos o ajustes continuos. "buena salud física y mental" sugiere que el contexto de la evaluación debe ser uno que soporte el bienestar integral del estudiante. Además, el fomento de hábitos y actitudes implica un entorno de Colaboración entre la institución y el estudiante para cultivar estas condiciones, reconociendo que el éxito académico no es solo una cuestión de conocimiento, sino de apoyo y bienestar. La Periodicidad no está incluida.	cierto punto, con Habilidades, cognitivas y creativas. "se han logrado los objetivos del 50%", lo que se clasifica como Impacto positivo y éxito parcial. Sin embargo, la mayor parte de la respuesta se enfoca en los obstáculos: el proceso es una "tarea continua permanente que hay que estar insistiendo" debido a la falta de apoyo. Este énfasis en el esfuerzo y la dificultad de la implementación codifica en Desafíos y ajustes continuos. La respuesta es una manifestación clara de la Perspectiva de los docentes sobre cómo el contexto rural afecta el cumplimiento de las metas. a tarea es "continua permanente" codifica directamente en Periodicidad. El principal obstáculo identificado, la falta de "apoyo necesario de los padres de familia en la zona rural", se clasifica como una carencia en la Colaboración con el núcleo familiar, señalando un factor contextual externo que dificulta el éxito total de la evaluación formativa.

Fuente: Elaboración propia (2025)

El análisis de las respuestas que los docentes dieron a la Pregunta 2 muestra que el éxito en la evaluación formativa está más relacionado con factores contextuales y socioemocionales que con la simple implementación de métodos pedagógicos o con la medición de logros cognitivos. Dentro del contexto del enfoque humanista y emocional del logro, la perspectiva de los profesores sitúa la motivación, la confianza y el sentirse valorado (Aspectos personales y actitudinales) como los pilares fundamentales del logro.

El Docente 1 captura la esencia de buscar que los estudiantes se sientan “valorados” y tengan “confianza”. El Docente 2 y el Docente 6 refuerzan esto al describir el “interés” y la “motivación” como las fuerzas impulsoras del éxito. Esto sugiere la necesidad de redefinir los procesos evaluativos donde los resultados positivos (Impacto positivo y éxito parcial) no se miden por calificaciones, sino por la disposición emocional del estudiante hacia el proceso evaluativo. El éxito se ve como una consecuencia de la emotividad estimulada y, en este caso, se refiere a un sentimiento liberado y cómodo, como lo expresa el Docente 4. Incluso cuando se hacen referencias a habilidades cognitivas o procedimentales (como el análisis crítico y la oratoria del Docente 8), estas se enmarcan como el resultado final de un entorno colaborativo y emocionalmente solidario.

En la evaluación como un proceso de interacción, las categorías: Técnicas y Herramientas de evaluación formativa se codifican más en las acciones de observación y acompañamiento, diálogo y actividades lúdicas, que en instrumentos de medición rígidos. El Profesor 3 enfatiza "retroalimentación" y "explicación", mientras que el Profesor 4 utiliza "motivación de la emotividad". Estos hallazgos sugieren que la evaluación se concibe como un proceso de interacción continua y de apoyo, donde la técnica efectiva es aquella que establece un vínculo con el estudiante y le permite asimilar el conocimiento. La eficacia de las técnicas evaluativas está subordinada a su capacidad para despertar motivación, como lo ilustra el uso de actividades lúdicas para lograr interés (Profesor 2 y Profesor 6).

En cuanto al desafío contextual y la colaboración externa, un tema hermenéutico crítico que surge es la tensión entre el éxito parcial alcanzado y los desafíos y ajustes contextuales en curso. Si bien el Profesor 7 logra un éxito notable gracias a lo que describe como el “trabajo en equipo” entre familias, estudiantes y profesores, la experiencia del Profesor 5 se ve limitada por la resistencia a “marcos de aprendizaje tradicionales.” Más enfáticamente, el

Profesor 3 y la respuesta de las áreas rurales identifican la ausencia de apoyo parental como el factor más significativo que inhibe la consecución completa de los objetivos.

Esto resalta que, si bien los docentes han internalizado un modelo de evaluación centrado en lo emocional, la efectividad total del mismo queda a merced de un contexto social y familiar que a menudo no proporciona la infraestructura de apoyo necesaria para el éxito continuo. A partir del discurso analítico-descriptivo de los informantes clave y mediante el uso de la inteligencia emocional como lente interpretativo, se estructuró la siguiente red semántica. Estos señalamientos se presentan en el siguiente gráfico 2.

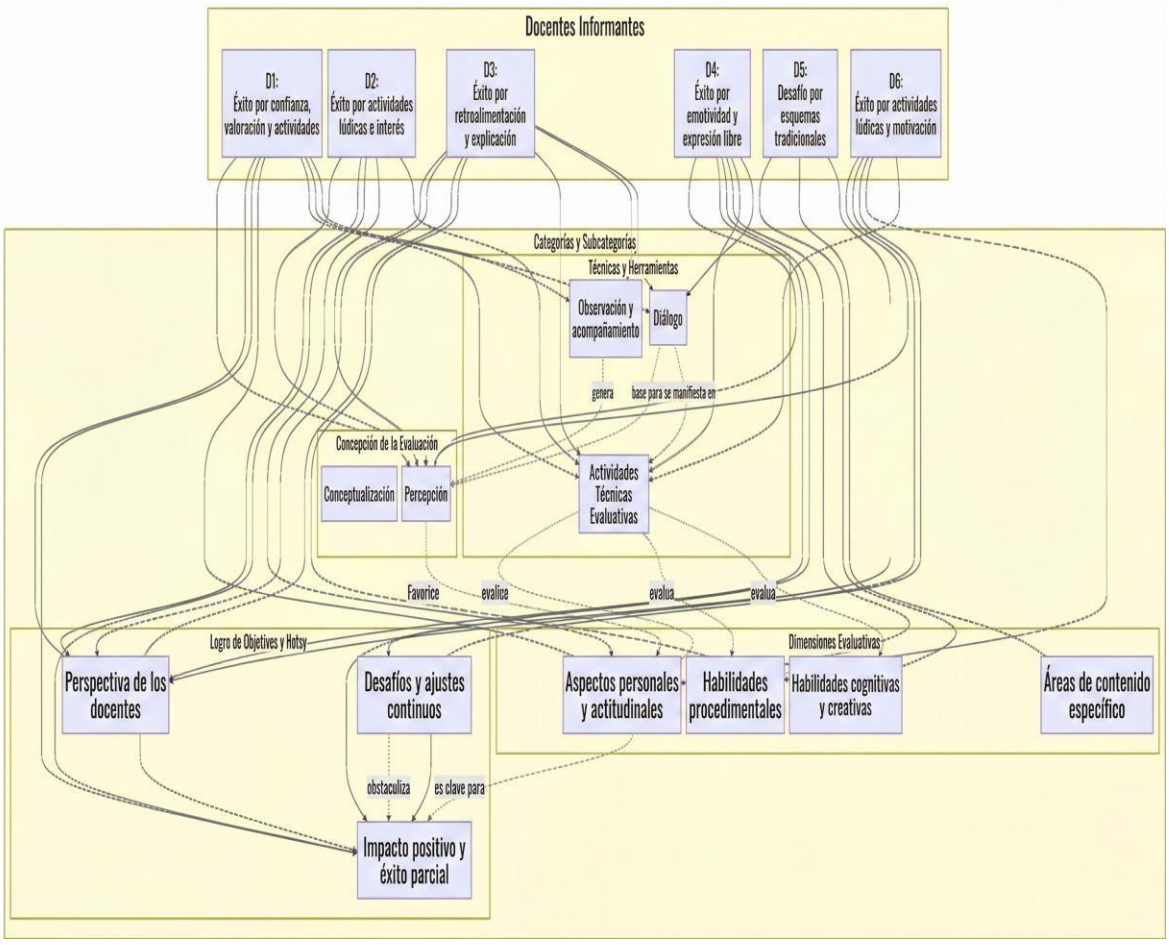

Gráfico 2. Relacionado al éxito en la evaluación formativa y con factores contextuales y socioemocionales. Fuente: Elaboración propia (2025).

Cuadro 4. Matriz para la presentación de información para los docentes informantes para la pregunta 3. ¿Pudiera señalar los beneficios o alcances que debe tener y que ha tenido la implementación de la evaluación formativa en su institución educativa? ¿Qué le faltaría a la evaluación formativa en el contexto rural?

Categorías	Subcategorías	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	Esta estrategia pedagógica se centra en el acompañamiento observante y la expresión artística para el desarrollo integral del estudiante. A través de actividades grupales rotativas (dibujo, pintura, teatro), se fomenta la expresión emocional, la empatía, el autocontrol y el respeto por las diferencias. La evaluación se centra principalmente en el proceso, más que en el producto final, considerando el compromiso, la reflexión y el proceso creativo. Su impacto es positivo, ya que los estudiantes se sienten valorados y empoderados para expresarse libremente. Para que esto sea efectivo, es esencial que el profesorado incorpore la reflexión emocional y que se disponga de materiales y espacios adecuados para el desarrollo artístico	Esta metodología se basa en la observación del proceso y, a partir de ella, el docente utiliza el diálogo activo para facilitar la construcción del conocimiento. Emplea la reflexión, actividades grupales, debates, casos reales y juegos para conectar con la vida cotidiana. El enfoque enfatiza la dimensión actitudinal, el desarrollo de la empatía y el control de la ira mediante técnicas de respiración y conteo. Esto se refleja positivamente en la internalización duradera del aprendizaje, gracias a la participación activa del alumnado. El proceso se adapta iterativamente a tendencias emocionales como la frustración, la alegría y la colaboración, lo que resulta un enfoque útil y flexible en un aula con una gran diversidad emocional.	Esta metodología integra talleres, debates y exposiciones con una constante observación emocional de los estudiantes. Evalúa de forma integral tres dimensiones: cognitiva (conocimientos), procedimental (talleres y compromiso) y actitudinal (valores, empatía y autocontrol). Su éxito se basa en una explicación clara y retroalimentación efectiva, que ha logrado buenos aprendizajes. Como desafíos, reconoce ritmos de aprendizaje diversos y, crucialmente, identifica la falta de acompañamiento familiar como limitante principal para alcanzar los objetivos completos, destacando la necesidad de involucrar a los padres en el proceso.	implementa una evaluación continúa basada en la motivación, centrada en un proyecto de lectoescritura y actividades pedagógicas contextualizadas. Además de fomentar el respeto, la empatía y la solidaridad, y la transformación de conductas negativas a positivas, evalúe la expresión segura (verbal/escrita). Ha logrado un impacto significativo (50-60%), desarrollando en los estudiantes seguridad y equilibrio emocional. Los docentes reconocen que contribuyen a una formación para la vida, pero identifican como limitante clave la falta de trabajo armónico del equipo docente y de tiempo suficiente dedicado a los niños	Esta metodología se basa en un proceso de escritura recursivo (reescribir, corregir, dialogar) utilizando textos cotidianos para fomentar la participación. Busca desarrollar autonomía en el aprendizaje y manejar la frustración mediante habilidades sociales y sentido de comunidad. Ha logrado bases significativas en lectoescritura, gracias a la transformación de la práctica docente con textos contextualizados. Sin embargo, enfrenta el desafío de los esquemas tradicionales de los estudiantes y la falta de apropiación docente de la evaluación formativa, haciendo complejo asumir los referentes de calidad, pese a las políticas flexibles implementadas	Diálogo: Utiliza principalmente el diálogo constructivo en aras de que los estudiantes comprendan situaciones. Colaboración: El trabajo en equipo es fundamental. Técnicas Evaluativas: Se basa en la parte Psicológica debido a que los informes son descriptivos periódicos o sumativos. Aspectos personales y actitudinales: Fomenta la capacidad de escucha, la empatía y el respeto a las diferencias. Considera el autocontrol como indispensable y las habilidades sociales. Impacto positivo y éxito parcial: Los estudiantes cambian un poco su perspectiva y se sienten valorados. Desafíos y ajustes continuos: La IE ayuda a los estudiantes a ser más equilibrados y competentes. El contexto se caracteriza por la interculturalidad (niños Kogui, venezolanos) y una gran variedad de estados emocionales en el aula
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales						
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes						
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración						

Categorías	Subcategorías	D7	D8	D9	D10
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	Observación y acompañamiento: La evaluación es una tarea continúa basada en la observación. Actividades: Utiliza el trabajo en grupo y celebra los pequeños logros. Colaboración: Desarrollan el trabajo en equipo. Habilidades procedimentales: Se desarrollan habilidades como la tolerancia y la responsabilidad. Aspectos personales y actitudinales: Evalúa el manejo de la frustración, la autoestima y la motivación. Fortalece la empatía y el autocontrol (reconocer emociones). Impacto positivo y éxito parcial: Los estudiantes se sienten más seguros, aceptan mejor la retroalimentación y se esfuerzan por mejorar. La	Técnicas y Herramientas de Evaluación Formativa: Observación y acompañamiento: Evalúa frecuentemente y observa el desarrollo en actividades lúdicas y rutinas diarias. Usa la pedagogía del Amor. Técnicas Evaluativas: Transcripciones de texto, dictados, e interacción de ideas entre todos. Diálogo: Utiliza la interacción de ideas para canalizar un significado. Habilidades cognitivas y creativas: Análisis crítico (expresan su punto crítico de la lectura). Aspectos personales y actitudinales: Privilegia la autorregulación emocional, la tolerancia a la frustración y la confianza en sí mismos. La evaluación se usa como herramienta de acompañamiento emocional.	La evaluación formativa se implementa mediante la integración de procesos de retroalimentación y reflexión en la enseñanza-aprendizaje. Técnica Evaluativa, el docente utiliza la evaluación y la coevaluación, y establece la necesidad de buscar retroalimentación constante (Periodicidad). Fomenta el diálogo y el trabajo colaborativo (Colaboración) para la resolución de conflictos y para corregir a los demás de manera constructiva. se aborda directamente el autocontrol (para identificar reacciones impulsivas) y la empatía. se refleja en el gran progreso de los estudiantes al permitirles identificar	El proceso de evaluación se basa en descubrir los conocimientos previos y se enfoca en el Área de Contenido Específico de la comunicación, con un proyecto centrado en que el niño aprenda a leer y escribir correctamente. La Técnica principal es la observación en una tarea continua y permanente (Periodicidad), dándoles a los estudiantes el tiempo necesario para realizar sus actividades. se trabaja la expresión libre con seguridad y destreza (Habilidades cognitivas). Crucialmente, en los Aspectos personales y actitudinales, el docente busca transformar las emociones negativas como la agresividad o el ánimo pesado en positivas, privilegiando el compañerismo, respeto, amabilidad, empatía y solidaridad. se cifra en un 50%, pero con un Impacto positivo en la seguridad del niño
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales				
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes				
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración				

		evaluación representa una oportunidad de crecer. Perspectiva de los docentes: Se debe integrar la reflexión emocional como parte del proceso. No se menciona un faltante específico del contexto rural.	Impacto positivo y éxito parcial: Logra el enriquecimiento de la oralidad, el análisis crítico y el perfeccionamiento de la caligrafía. El aprendizaje es más significativo. Ha identificado las falencias y los avances. Desafíos y ajustes continuos: La docente se vuelve flexible y sujeta a la necesidad de cada estudiante. Falta la implementación de tecnología y equipos para facilitar un aprendizaje significativo ante los avances de la inteligencia artificial.	las áreas a mejorar. El éxito parcial se atribuye a factores conductuales y de bienestar, como los hábitos de estudio efectivos, la actitud positiva y la buena salud física y mental. Desde la Perspectiva del docente, es crucial que el estudiante sea capaz de reconocer sus errores y realizar la autorregulación. El docente no señala un faltante específico para la evaluación formativa en el Contexto Rural.	al expresarse y una formación para toda la vida Los principales faltantes en el Contexto Rural son el apoyo necesario de los padres de familia y la falta de armonía y dedicación del equipo docente.

En el análisis del cuadro 3 referente a la pregunta ¿Pudiera señalar los beneficios o alcances que debe tener y que ha tenido la implementación de la evaluación formativa en su institución educativa? ¿Qué le faltaría a la evaluación formativa en el contexto rural?; la implementación de la evaluación formativa en las instituciones educativas rurales, según la perspectiva de los diez docentes, se caracteriza por un enfoque altamente procesual, interactivo e integral, con un marcado énfasis en el desarrollo de la inteligencia emocional sobre la adquisición de contenidos.

En las dimensiones evaluadas y métodos e instrumentos para la evaluación formativa, la metodología principal se basa en la observación y el acompañamiento, ya sea diario o continuo, así como el diálogo, se emplean para la retroalimentación instantánea, la corrección constructiva y la exploración del proceso de aprendizaje. La colaboración se promueve a través de actividades comunes para la recolección de evidencia, como el trabajo en grupo, los talleres y la aplicación de casos reales. Dentro de las técnicas evaluativas, en el campo de contenido específico (por ejemplo, Arte o Lengua Castellana), se enfocan en la reescritura, las transcripciones textuales y el análisis crítico.

La mayoría de los profesores entiende la periodicidad de la evaluación como una "tarea continua y constante" o "diaria", que forma parte del proceso educativo. En cuanto a las habilidades cognitivas a los aspectos personales y actitudinales, todos los docentes entrevistados priorizan la empatía, el autocontrol y la autorregulación emocional como ejes de la evaluación buscando fortalecer la confianza, la autoestima y la tolerancia a la frustración en los estudiantes. Las habilidades cognitivas y creativas se evalúan a través de la expresión libre, la reflexión y el análisis crítico.

Dentro de los beneficios, alcances y obstáculos, se evidencia como principal impacto positivo en la evaluación formativa es un aumento significativo dela confianza y la seguridad del alumno, motivándoles a expresarse libremente y valorar su proceso de aprendizaje. Los docentes reportan que la evaluación facilita un aprendizaje significativo y una transformación para toda la vida. El éxito se atribuye a la transformación de la práctica docente y a la capacidad del estudiante para reconocer sus errores y realizar la autorregulación, no obstante, la implementación se enfrenta a obstáculos recurrentes como la resistencia de los estudiantes que mantienen esquemas de aprendizaje tradicionales y la dificultad para manejar una alta

diversidad de emociones. Las instituciones han respondido con ajuste como la implementación de políticas de evaluación flexible para respetar los tiempos de aprendizaje individuales.

Dentro del contexto rural y las carencias de la evaluación formativa, converge en el apoyo externo y los recursos. El faltante más reconocido por los docentes es el acompañamiento de los padres de familia, considerando esencial para la consecución de los objetivos de aprendizaje. A nivel de recursos materiales e infraestructura, señalan los docentes la necesidad de espacios adecuados y la implementación de tecnología, equipos para facilitar el aprendizaje significativo, adaptándose a los avances de la nueva era tecnológica. Finalmente, en el ámbito institucional, varios docentes identifican la falta de carencia del trabajo armónico por parte del equipo docente y el reto continuo de adaptar completamente los referentes de calidad nacionales al contexto multicultural de la ruralidad. A partir del discurso analítico-descriptivo de los informantes clave y mediante el uso de la inteligencia emocional como lente interpretativo, se estructuró la siguiente red semántica.

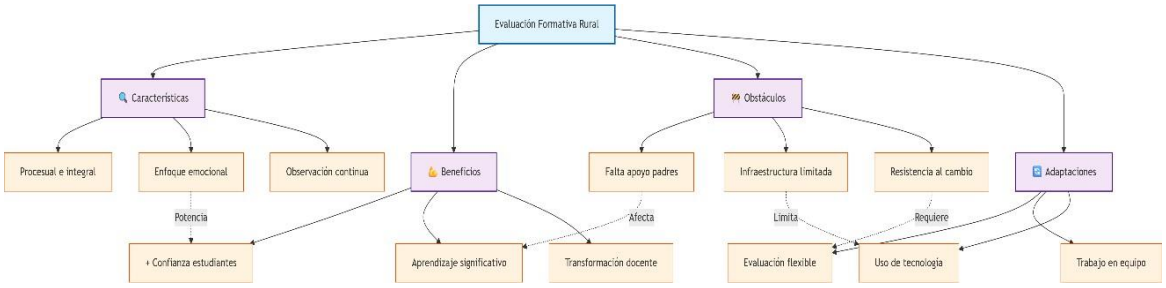

Gráfico 3. Evaluación Formativa en Contexto Rural: Características, Desafíos y Adaptaciones. Fuente: Elaboración propia (2025).

Cuadro 4. Matriz para la presentación de información para los docentes informantes para la pregunta 4 ¿De qué forma aborda usted aspectos como el autocontrol, la adaptabilidad o la empatía como parte de la formación integral de sus estudiantes? (puede enfocarse en un solo aspecto si lo desea).

Categorías	Subcategorías	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	Técnicas y herramientas de evaluación formativa, privilegia las Actividades y la Colaboración, utilizando el trabajo en grupo con rotación de estudiantes para prevenir la discriminación. Implementa actividades de expresión artística (dibujo, pintura o teatro) para representar emociones propias o ajenas. se centran en los aspectos personales y actitudinales (entender y respetar a los demás) y las Habilidades cognitivas y creativas (expresión artística) el enfoque tiene un Impacto positivo al ayudar a los estudiantes a entender y respetar las diferentes formas de expresión artística subraya la Periodicidad, ya que busca actividades que puedan utilizar diariamente.	Técnicas y herramientas de evaluación formativa, destaca la Observación y acompañamiento (tratar de formarlo, llevarlo) y el Diálogo (poder hablar con ellos) para establecer confianza. los Aspectos personales y actitudinales, buscando que los estudiantes aprendan a ayudar al otro y a aplicar la regla de "no hacer a los demás, lo que no le gustaría que hagan a ellos" Considera que esto tiene un Impacto positivo al ser parte de la formación integral busca actividades que puedan utilizar diariamente.	destaca la Observación y acompañamiento (tratar de formarlo, llevarlo) y el Diálogo (poder hablar con ellos) para establecer confianza los aspectos personales y actitudinales, al enfocarse en los valores, el autocontrol, y el manejo de la formación integral. la perspectiva del docente es que esta aproximación genera un Impacto positivo que permite a los estudiantes manejar una buena formación integral y lograr sus objetivos en los diferentes temas asignados prioriza actividades y programas trabajo en equipo.	la observación y acompañamiento constante, creando un espacio donde el estudiante se sienta "acogido, respetado, considerado y motivado son una mezcla entre los aspectos personales y actitudinales (sentirse seguro y motivado) y el Área de contenido específico/Habilidades cognitivas, ya que un ambiente positivo facilita que el niño adquiera el conocimiento necesario y pueda expresarlo sin temor en cualquier parte. Alcance de metas y objetivos. Utiliza mucho la colaboración entre pares y el trabajo en equipo.	buscan promover que el estudiante se sienta motivado, pleno y libre de expresarse en el aula. se priorizan los Aspectos personales y actitudinales (motivación, seguridad y respeto por el otro). se reconoce que este proceso es un Desafío y ajuste continúo debido a la complejidad de lograr que el docente cambie su concepción tradicional, aunque se espera un Impacto positivo en el comportamiento y desempeño del estudiante motivado Realiza actividades grupales con periodicidad constante,	aborda la formación integral centrándose en el Autocontrol y la Empatía, mencionando que su enfoque está en las dos primeras opciones de la pregunta y en hacer que los estudiantes sean "prácticos". En la categoría de Técnicas y herramientas de evaluación formativa, se prioriza el fomento de la Empatía a través de la práctica constante, buscando que los niños puedan manejar lo "inesperada u ordinaria" que surja en el día a día. se concentran en los Aspectos personales y actitudinales, promoviendo el Autocontrol como una habilidad para manejar cualquier situación. la estrategia busca generar un Impacto positivo logrando una formación integral más acorde con los procesos del estudiante. se define por la Perspectiva del docente de enseñar a los estudiantes a ser funcionales ante lo inesperado, vinculando directamente la formación integral con la manifestación de la empatía en la práctica Enfatiza en el compañerismo y el trabajo en equipo.
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales						
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes						
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración						

Categorías	Subcategorías	D7	D8	D9	D10
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	implementa Actividades como juegos de mesa y trabajo en equipo los Aspectos personales y actitudinales a través de la aceptación de la diversidad. el docente afronta el Desafío y ajuste continuo de tener que "recordarlo y reforzarlo" día a día, señalando la necesidad de persistencia en estos temas. se define por su Periodicidad (diaria) y la Colaboración (trabajo en equipo).	el Diálogo constructivo, utilizado para que los estudiantes comprendan situaciones sociales complejas. el Diálogo constructivo, utilizado para que los estudiantes comprendan situaciones sociales complejas. el docente observa que los estudiantes atienden al diálogo y se van con una mentalidad de cambio Busca constantemente la colaboración en sus estudiantes	se basan en la Observación y acompañamiento, buscando que el estudiante se sienta acogido, bien atendido e importante los Aspectos personales y actitudinales (seguridad, confianza, ausencia de temor) está marcado por un Impacto positivo: cuando el estudiante se siente seguro, produce y desarrolla su inteligencia con más firmeza Fomenta el trabajo en equipo y la colaboración	son variadas, incluyendo la Observación y acompañamiento (orientación) y la implementación de Actividades pedagógicas y de la región que promuevan la socialización y el intercambio entre compañeros, fomentando la solidaridad y el respeto los Aspectos personales y actitudinales (comportamiento, solidaridad y respeto) es un proceso de Desafío y ajuste continuo, con un Impacto positivo que se manifiesta en la desaparición gradual de la negatividad en el comportamiento. enfatiza la Colaboración y el intercambio permanente con los compañeros.
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales				
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes				
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración				

El análisis de las respuestas a la Pregunta 4 (¿De qué forma aborda usted aspectos como el autocontrol, la adaptabilidad o la empatía como parte de la formación integral de sus estudiantes?) revela un fuerte compromiso de los docentes con la formación socioemocional como eje central de la educación integral. La mayoría de los docentes consideran la empatía como la aceptación de la diversidad, el respeto a las diferencias y la capacidad de ayudar al otro (Docentes 1, 2, 7) como la principal estrategia. El autocontrol, aunque considerado secundario, es esencial. Se destaca la gestión de las emociones y la asertividad para transformar lo negativo en positivo (Docentes 3, 6, 10). La adaptabilidad se utiliza principalmente mediante la práctica de la empatía en situaciones como la creación de un entorno que enseñe a los estudiantes a afrontar lo inesperado (Docente 6).

En relación con las técnicas y herramientas de evaluación formativa, se observa una clara preferencia por el seguimiento continuo y no intrusivo. La observación y el seguimiento constante son los más utilizados (Profesores 3, 4, 6, 9, 10), lo cual es fundamental para crear un ambiente de seguridad, calidez y confianza que motive al estudiante a expresarse sin miedo. El diálogo se considera una de las herramientas más valiosas para fomentar la formación de valores, la orientación individual y la escucha activa (Profesores 3, 8).

Las actividades se orientan a la práctica de las habilidades socioemocionales, incluyendo el trabajo en grupo con rotación para fomentar la Colaboración y prevenir la discriminación (Docentes 1, 7, 10), la expresión artística y los juegos de mesa (Docentes 1, 7). El Contexto de la evaluación se caracteriza por su Periodicidad continua y diaria, lo que subraya que la evaluación de estos aspectos es un proceso constante y no una medición puntual.

En las dimensiones evaluadas se concentran de manera abrumadora en los Aspectos personales y actitudinales. Los docentes no buscan evaluar el conocimiento teórico, sino el desarrollo de valores como el respeto, la solidaridad, la asertividad, la motivación, la seguridad y la capacidad de ayudar a los demás. El Logro de objetivos y metas es percibido con una alta tasa de Impacto positivo y éxito parcial (Docentes 1, 2, 3, 4, 8, 9), al observar mejoras en el comportamiento, la convivencia en el aula y una mayor seguridad que, indirectamente, facilita la adquisición del conocimiento académico. Sin embargo, la Perspectiva de los docentes también reconoce que el proceso conlleva Desafíos y ajustes

continuos (Docentes 5, 7, 10), lo que demanda un refuerzo constante y un esfuerzo diario para sostener el cambio de mentalidad tanto en los estudiantes como en la propia práctica pedagógica. A partir del discurso analítico-descriptivo de los informantes clave y mediante el uso de la inteligencia emocional como lente interpretativo, se estructuró la siguiente red semántica.

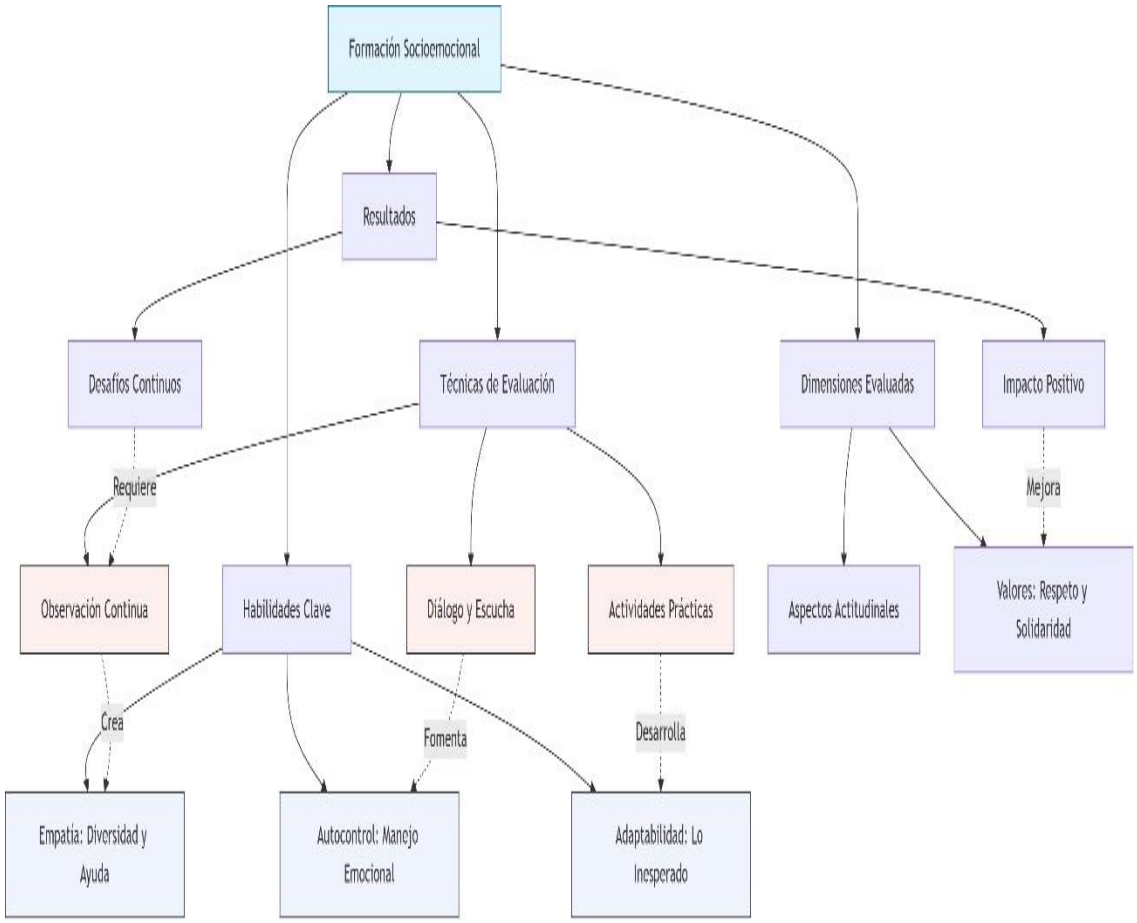

Gráfico 4. Red Socioemocional: Evaluación Formativa en Acción. Fuente: Elaboración propia (2025).

Cuadro 5. Matriz para la presentación de información para los docentes informantes para la pregunta 5 ¿De qué manera considera usted que se vincula la inteligencia emocional con la evaluación formativa en su praxis de enseñanza? ¿Dígame un ejemplo suyo?

Categorías	Subcategorías	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	su estrategia clave es la valoración del proceso, no del resultado del dibujo, utilizando el Diálogo y el Acompañamiento al animar al estudiante cuando este se frustra. Aspectos personales y actitudinales (manejo de la frustración) logrando un Impacto positivo al crear "expresiones positivas en su aprendizaje" y convirtiendo la evaluación en una herramienta para la regulación emocional. se da durante la realización de las actividades de arte, específicamente cuando el estudiante se frustra y necesita apoyo inmediato.	se enfoca en la empatía utilizando técnicas evaluativas basadas en casos prácticos y situaciones de la vida real, como el ejemplo de qué hacer si un compañero se cae. es la conducta social y los Aspectos personales y actitudinales (la ayuda al otro). es conectar las emociones con la acción. se sitúa en la cotidianidad del aula y las interacciones sociales que surgen durante el desarrollo de las actividades.	vincula la IE a la evaluación formativa a través de Actividades como Talleres, Exposiciones, Redondas y Debates. Estas Técnicas Evaluativas permiten valorar tanto el Área de contenido específico como las Habilidades procedimentales (expresión oral) y la Actitud. es formal y estructurado durante la presentación de estas actividades, donde se observa la Colaboración y el desempeño. La perspectiva del docente es que estas técnicas son esenciales para una evaluación formativa completa. Enfatiza en las interacciones dentro del aula de clases.	centra la vinculación de la IE en la creación de un Ambiente Emocional Positivo. Su Técnica de evaluación formativa es el Observación y acompañamiento constante. son la Motivación y los Aspectos personales y actitudinales (seguridad, confianza). es un Impacto positivo: la emoción positiva impulsa la producción y el desarrollo de la inteligencia. es el ambiente general del aula, donde se asegura que el estudiante se sienta "acogido, bien atendido" e "importante" en todo momento.	La vinculación de la IE se da al garantizar que el estudiante esté Motivado y se sienta libre de expresarse, lo que exige flexibilidad en las Técnicas Evaluativas. es la Motivación. es el cambio positivo en el desempeño está marcado por el trabajo flexible en el aula y el Desafío y ajuste continuo para cambiar las concepciones tradicionales de la evaluación.	infiere una relación entre Motivación e IE. El docente considera la Motivación como un factor determinante para el éxito del proceso formativo, siendo esta una Dimensión evaluada indirecta y una condición previa para la Evaluación del Área de contenido específico. es la praxis diaria, donde la falta de motivación dificulta el logro de objetivos.
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales						
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes						
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración						

Categorías	Subcategorías	D7	D8	D9	D10
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	vincula la IE a la evaluación mediante el Reconocimiento del Esfuerzo como Técnica de evaluación formativa, centrándose en la Motivación como Dimensión evaluada. El Logro de objetivos es la aceptación de la retroalimentación y el aumento del esfuerzo. El Contexto de la evaluación es la retroalimentación y el cierre de la jornada, donde se celebran los pequeños logros para motivar a los estudiantes.	utiliza el Contexto de la evaluación en el Trabajo en grupo. La IE se incorpora a través de la Colaboración y el Acompañamiento Emocional (Técnica: Diálogo y Acompañamiento). Cuando un estudiante se frustra (Aspectos personales y actitudinales), la docente o sus compañeros le ofrecen palabras de aliento. El Logro de objetivos es transformar la evaluación en una "herramienta de acompañamiento emocional" que fortalece el aprendizaje cognitivo.	vincula directamente la Inteligencia Emocional (IE) con la evaluación formativa a través de la creación de un ambiente de aprendizaje positivo y el desarrollo de habilidades socioemocionales. Técnicas y herramientas de evaluación formativa: La técnica formativa implícita es la Autorregulación, impulsada por la Motivación interna del estudiante. Dimensiones evaluadas: Se priorizan los Aspectos personales y actitudinales, específicamente la Autoconciencia (reconocer los errores) y la Empatía. También se evalúa la Autorregulación, que es la capacidad del estudiante para hacer un cambio positivo. Logro de objetivos y metas: El logro se manifiesta con un Impacto positivo cuando el estudiante es capaz de reconocer sus errores y hacer una autorregulación, motivándose a ser más empático o a cambiar su comportamiento. Contexto de la evaluación: El proceso se desarrolla en un Ambiente de aprendizaje positivo, donde el docente fomenta la reflexión y la autoevaluación como medios para la mejora continua.	vincula la IE y la evaluación formativa creando un ambiente acogedor, respetuoso, considerado y motivador, fundamental para que el estudiante adquiera y exprese conocimientos. Técnicas y herramientas de la evaluación formativa: La observación y el acompañamiento en un entorno motivador y estimulante es la técnica principal. La práctica pedagógica se centra en que el niño se sienta acogido, bien atendido e importante. Dimensiones evaluadas: Se centra en lo Personal y Actitudinal, la Confianza y Asertividad, y la expresión sin vergüenza ni miedo. La Motivación es la emoción central que se busca generar y mantener. Logro de objetivos y metas: El logro es un Impacto positivo directo en el desempeño: cuando el estudiante se siente seguro y estimulado, "él va a producir lo que nosotros no podemos imaginar" , y su inteligencia se desarrolla "con más firmeza". La seguridad al resolver talleres se traduce en una "buena calificación". Contexto de la evaluación: El contexto de la evaluación es el aula como una "nueva casa" donde rige el respeto y la motivación. Esto aplica a la resolución de talleres y evaluaciones. La estimulación es considerada una herramienta clave en el Contexto de la evaluación.
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales				
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes				
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración				

El análisis de las respuestas a la Pregunta 5 ¿De qué manera considera usted que se vincula la inteligencia emocional con la evaluación formativa en su praxis de enseñanza?) revela un consenso entre los docentes sobre la inteligencia emocional (IE) como el fundamento y facilitador del proceso de evaluación formativa. La mayoría de las personas considera la inteligencia emocional como un prerrequisito para un aprendizaje eficaz, donde el propósito principal de la evaluación formativa pasa de la mera constatación de conocimientos a la evaluación de las dimensiones personales y actitudinales. Más específicamente, estos aspectos se centran en la motivación, la sensación de seguridad y confianza para expresarse (Maestros 4, 10, 9), la empatía y la autorregulación en cuanto a la gestión de la frustración y el reconocimiento de los propios errores (Maestros 1, 9). Por ejemplo, la integración de la frustración en y con el arte para la regulación emocional (Maestro 1), y el reconocimiento de errores para promover la autoconciencia y la disposición al cambio (Maestro 9).

En la práctica, la evaluación formativa se basa en técnicas de retroalimentación continua. La observación y el andamiaje se convierten en las herramientas más importantes para establecer un ambiente de aprendizaje positivo donde el estudiante se percibe como "bienvenido, bien atendido e importante" (maestros 4, 10), siendo este clima emocional el contexto principal de la evaluación. La frustración y el conflicto son, con mayor frecuencia, los estados emocionales que la evaluación, mediante la observación y el andamiaje, busca aliviar. Como resultado, la evaluación se convierte en una herramienta de apoyo emocional que refuerza el aprendizaje cognitivo (maestros 8).

Otros docentes integran la educación emocional (EE) mediante la evaluación del comportamiento empático en situaciones reales (Docente 2) o mediante el reconocimiento del esfuerzo y la celebración de los micrologros, lo que impulsa la motivación y aumenta la aceptación de la retroalimentación (Docente 7). Las técnicas de evaluación procuran ser flexibles y estar orientadas al proceso, priorizando el «valor del proceso, no el resultado» (Docente 1). Respecto al logro de objetivos y metas, los docentes reportan un impacto de éxito positivo y parcial: Un estudiante motivado y seguro mejora en el comportamiento social y también “produce y desarrolla su intelecto 'con más firmeza'” (Docentes 4, 10) y está más abierto al cambio y a ser empático (Docente 9). La seguridad emocional se traduce en un mejor desempeño, que se muestra incluso en “una buena calificación” al realizar talleres (Docente 10). Sin embargo, se sienten desafíos y ajustes continuos en el proceso. Algunos docentes señalan la necesidad de un esfuerzo constante

y deliberado para cambiar los conceptos tradicionales de evaluación (Docente 5) y que la motivación debe fomentarse continuamente porque, sin ella, los objetivos educativos son “muy difíciles” de lograr (Docente 6).

La Perspectiva de los docentes es unánime: la integración de la IE convierte la evaluación formativa en un pilar para la formación integral del estudiante, más allá del contenido específico. A partir del discurso analítico-descriptivo de los informantes clave y mediante el uso de la inteligencia emocional como lente interpretativo, se estructuró la siguiente red semántica.

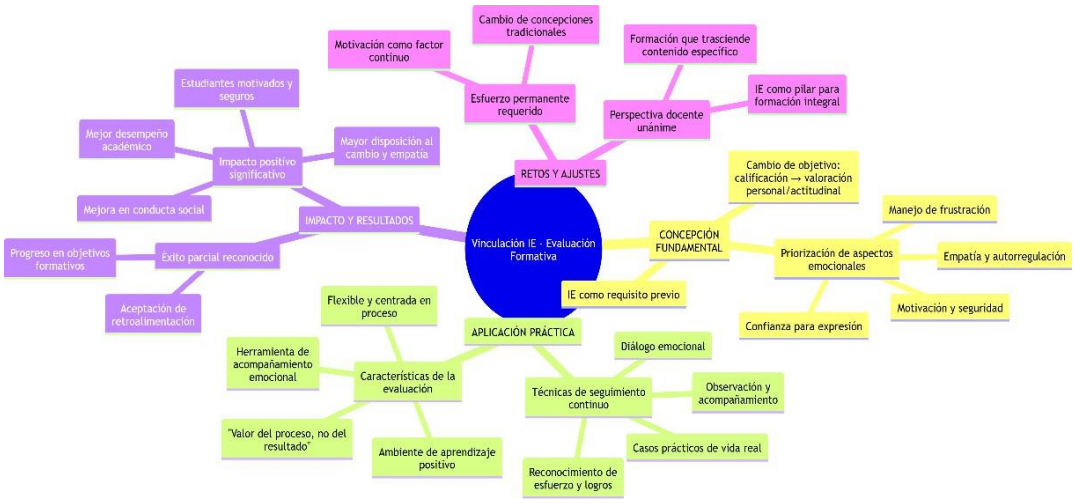

Grafico 5. La Inteligencia Emocional como Base de la Evaluación Formativa: Análisis de la Praxis Docente. Fuente: Elaboración propia (2025).

Cuadro 6. ¿Cuáles son los aspectos (regulación, la empatía, habilidades sociales) de la inteligencia emocional que usted privilegia durante su práctica pedagógica?

Categorías	Subcategorías	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	Este docente, proveniente del área de Artes, privilegia enfáticamente la Empatía como eje de su práctica. Utiliza el arte como catalizador de emociones intensas para que los estudiantes reconozcan, amen sus propias creaciones y respeten el trabajo ajeno, logrando así fortalecer su autoestima y la aceptación de las diferencias.	El foco principal de este docente es la Empatía y el auto-respeto, concibiéndola como la regla de oro: "no hacer a los demás lo que no te gustaría". Su objetivo es lograr que los estudiantes comprendan, respeten y se pongan en el lugar de los otros.	Este educador se centra en el Desarrollo y Detección de Habilidades Emocionales. Mediante la observación diaria y el conocimiento profundo de sus estudiantes, detecta rápidamente los estados emocionales (tristeza, alegría) e interviene activamente a través del diálogo para indagar la causa de dicho estado.	El docente privilegia la Empatía y la Solidaridad como valores esenciales, vinculándolos directamente a una evaluación formativa que valora la integridad y el buen comportamiento. Su meta es reafirmar estos valores en la escuela, especialmente en aquellos estudiantes que carecen de ellos, buscando una formación integral y duradera.	Aunque reconoce la convergencia de todos los aspectos, este docente de Lenguaje pone un énfasis especial en las Habilidades Sociales, trabajadas a través de la habilidad pragmática (el uso del lenguaje en contexto). Busca que el estudiante, como miembro de una comunidad, no solo sepa expresarse, sino que reconozca el impacto de sus palabras y respete la diferencia del otro.	Este docente retoma la Empatía como la habilidad social clave a sembrar. Entiende que fomentarla y aceptar la del otro tal como es permite que el estudiante, al sentirse visto y valorado por el profesor, active su potencial y se vea a sí mismo como una persona útil y capaz, impactando positivamente los resultados pedagógicos.
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales						
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes						
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración						

Categorías	Subcategorías	D7	D8	D9	D10
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	Privilegia la combinación de Empatía y Habilidades Sociales, especialmente en el contexto de juegos y trabajos grupales. Refuerza constantemente la necesidad de respetar, aceptarse, ayudarse y resolver conflictos mediante el diálogo, creando así un ambiente de aula seguro y motivador.	El foco principal de este profesor es la Autorregulación Emocional. Utiliza estrategias como los cambios de rutina en la evaluación (escrito a oral), videos y cuentos para que el estudiante exprese y maneje sus emociones, acompañándolo en el reconocimiento de su "mundo interno" para mejorar su respuesta ante la frustración y el conflicto.	Este docente considera que los tres aspectos (Regulación, Empatía y Habilidades Sociales) son igualmente fundamentales y se privilegian en conjunto. Los concibe como facilitadores clave para la interacción efectiva, la colaboración y la exitosa resolución de problemas en el entorno educativo.	El aspecto privilegiado se centra en la emoción de Sentirse Acogido y Valorizado. Su práctica busca crear un ambiente donde el estudiante se sienta importante, sin temores ni penas, lo que lo lleva a expresarse libremente y, consecuentemente, a producir y desarrollar su inteligencia con mayor firmeza.
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales				
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes				
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración				

Análisis de las respuestas a la pregunta 6, ¿Cuáles son los aspectos (regulación, la empatía, habilidades sociales) de la inteligencia emocional que usted privilegia durante su práctica pedagógica?

Con respecto a los aspectos de la inteligencia emocional que son preferidos por los profesores, la empatía se destaca como el principal (cinco maestros la mencionan), y es vista frecuentemente como un elemento fundamental de las habilidades sociales, que ocupa el segundo lugar en importancia. La regulación emocional (también conocida como autorregulación) es dirigida directamente por un único profesor, aunque la gran parte de los educadores (entre ellos, el Docente 3, 5 y 9) admiten que es importante fomentar las competencias emocionales en su totalidad o como categorías convergentes.

La observación directa del comportamiento integral y el estado de ánimo, junto con el diálogo individual para identificar y abordar emociones, son las técnicas de evaluación formativa que se emplean sobre todo por inferencia. Además, se utilizan las preguntas orales y los proyectos (historias, videos) para promover la expresión, así como la observación de cómo interactúan los grupos como instrumento esencial para valorar el compañerismo y la solución de conflictos.

En las dimensiones evaluadas de forma implícita abarcan tanto la dimensión social y ética (respeto, empatía, solidaridad, compañerismo) como la dimensión intrapersonal (autoestima, reconocimiento emocional y expresión personal). Un punto específico es la dimensión pragmática del lenguaje, que se evalúa como el vehículo para las habilidades sociales en la asignatura de Castellano. En cuanto a los logros, objetivos y metas comunes se orientan al desarrollo de una formación integral y duradera que incluye el fortalecimiento de la autoestima y el respeto por las diferencias. El propósito final es conseguir la interacción efectiva y la resolución de problemas, logrando que el estudiante se sienta acogido, valorado e importante para que pueda producir y expresarse en un ambiente saludable, seguro y motivador.

El contexto de la evaluación varía, abarcando desde el contexto específico del arte que moviliza emociones, hasta la interacción cotidiana en el aula para la detección emocional y la evaluación formal del comportamiento y valores. También se focaliza en el uso pragmático del lenguaje en la asignatura de lenguaje/castellano y, de manera muy recurrente, en el trabajo y juegos grupales. Todo este proceso se percibe como una responsabilidad constante y compartida entre la escuela y los padres. A partir del discurso analítico-descriptivo de los informantes clave y mediante

el uso de la inteligencia emocional como lente interpretativo, se estructuró la siguiente red semántica.

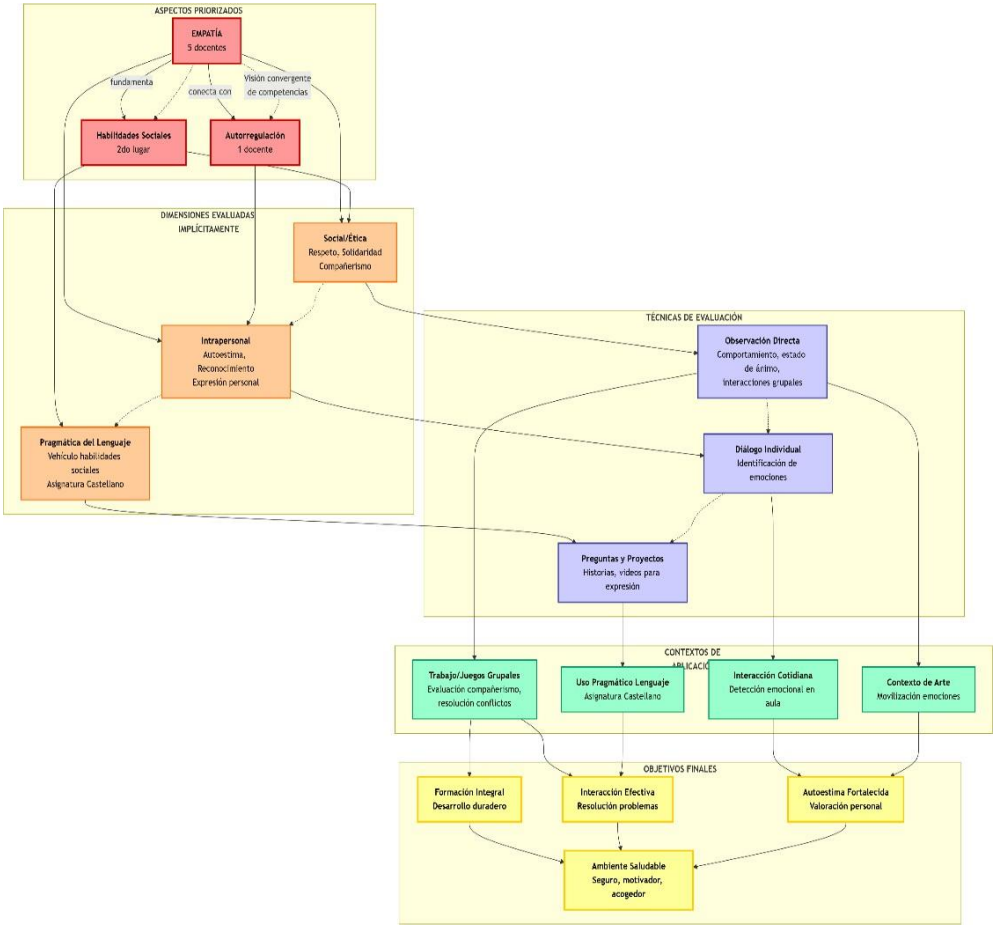

Grafico 6. Red Semántica de la Inteligencia Emocional en la Práctica Pedagógica. Fuente: Elaboración propia (2025).

Cuadro 7: En su opinión: ¿Cómo describiría el desarrollo de las habilidades emocionales que experimentan sus estudiantes en clase?

Categorías	Subcategorías	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	El desarrollo es positivo, centrado en el Impacto positivo y éxito parcial. Los estudiantes logran identificar sus emociones y las expresan de forma creativa (Aspectos personales y actitudinales). Además, el trabajo en Colaboración grupal refuerza la empatía y la capacidad de escucharse entre sí	El desarrollo es variado, manifestando frustración y alegría (Aspectos personales y actitudinales). El docente lo describe como un Impacto positivo y éxito parcial, ya que los estudiantes logran la colaboración entre compañeros y son capaces de controlar esa diversidad de emociones	El desarrollo de las habilidades emocionales se ve obstaculizado por Desafíos y ajustes continuos, particularmente la falta de acompañamiento de los padres (Colaboración). Este factor externo afecta la capacidad de los niños para manejarse adecuadamente y, por lo tanto, repercute negativamente en su desempeño académico y mejora cognitiva (Aspectos personales y actitudinales)	El desarrollo se describe en función de la Observación y acompañamiento al inicio de la jornada (Periodicidad). El docente detecta que los niños llegan con agresividad o mal comportamiento (Aspectos personales y actitudinales) a causa del ambiente externo, pero su objetivo es lograr un Impacto positivo y éxito parcial al transformar activamente esas emociones negativas en positivas.	El docente describe el aula como un "mundo por descubrir" donde el desarrollo emocional está altamente permeado por situaciones de casa y el contexto de conflicto rural (Contexto). Esto genera Desafíos y ajustes continuos para el maestro , quien debe sortear frustraciones, alegrías y problemas (Aspectos personales y actitudinales), y no solo enseñar conocimientos técnicos.	El desarrollo es variado debido a la interculturalidad presente en el aula (diferentes familias y nacionalidades) (Contexto). El docente percibe Desafíos y ajustes continuos, pues algunos estudiantes son más abiertos mientras que otros tienen estados emocionales "muy alto" o son "alegres" (Aspectos personales y actitudinales), implicando una gestión constante de la diversidad.
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales						
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes						
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración						

Categorías	Subcategorías	D7	D8	D9	D10
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	El desarrollo es notable, especialmente en Actividades Técnicas Evaluativas como el trabajo en grupo y los juegos. Los estudiantes demuestran un Impacto positivo y éxito parcial al desarrollar la empatía, la tolerancia y la responsabilidad. Reconocen emociones como la frustración, ganan seguridad y logran convivir respetuosamente (Aspectos personales y actitudinales).	El desarrollo es progresivo (Periodicidad), siendo un Impacto positivo y éxito parcial a lo largo del tiempo. Los estudiantes pasan de la frustración fácil a ser más empáticos, pacientes y logran regularse mejor (Aspectos personales y actitudinales). El mayor logro es que cambian la reacción impulsiva por pedir ayuda para buscar soluciones.	El desarrollo es constante y notable (Periodicidad). Se logra un Impacto positivo y éxito parcial al ser más conscientes de sus emociones y de la importancia de la empatía para las interacciones sociales (Aspectos personales y actitudinales). Esto tiene un impacto directo en la Colaboración, pues facilita el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.	El desarrollo es positivo y logra un Impacto positivo y éxito parcial. Los estudiantes manifiestan seguridad en sí mismos, lo que mejora su expresión oral y escrita (Aspectos personales y actitudinales). El buen Contexto de la evaluación (ambiente de aula positivo) les permite ver la frustración como una oportunidad de mejora.
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales				
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes				
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración				

Análisis de la pregunta 7: En su opinión: ¿Cómo describiría el desarrollo de las habilidades emocionales que experimentan sus estudiantes en clase?, Por lo general, la mayoría de los profesores considera que el desarrollo de las habilidades emocionales es un proceso con un impacto positivo y éxito parcial (siete de diez profesores). Este triunfo se refleja en logros perceptibles como el fortalecimiento de la seguridad personal, el desarrollo de la tolerancia, la responsabilidad y la empatía, así como también en la habilidad para convivir con respeto. Los alumnos están siendo educados para que puedan reconocer y expresar sus emociones creativamente, así como para que conviertan las emociones negativas en positivas. Un aspecto clave del avance es el cambio de la reacción impulsiva a la capacidad de solicitar asistencia para encontrar soluciones.

Los profesores encuestados sobre los desafíos en la práctica docente, mencionarían el contexto de evaluación y los aspectos colaborativos, especialmente desde la escasa involucramiento parental o los efectos incluso débiles de situaciones conflictivas a nivel de la familia y la comunidad, ya sea rural o intercultural, que en efecto dañan el desempeño escolar y complejizan la gestión emocional dentro de la clase. Estos factores hacen que los niños manifiesten frustración, desobediencia y agresividad, lo que demanda a los docentes un trabajo extra en el control de estas emociones y comportamientos.

La observación y el seguimiento diario (con una periodicidad continua), sobre todo al comienzo de la jornada, son los métodos principales para supervisar el desarrollo emocional de manera integral. Los aspectos que se examinan principalmente son los de carácter y actitud (empatía, colaboración, control de la frustración, seguridad). Los juegos y el trabajo en grupo, que se consideran como actividades técnicas de evaluación, son los entornos más efectivos y comunes para evaluar la evolución de la tolerancia, la empatía y el poder colaborativo. En última instancia, un desarrollo emocional adecuado está directamente relacionado con un mejor rendimiento académico y una mejor expresión oral y escrita de los alumnos. A partir del discurso analítico-descriptivo de los informantes clave y mediante el uso de la inteligencia emocional como lente interpretativo, se estructuró la siguiente red semántica.

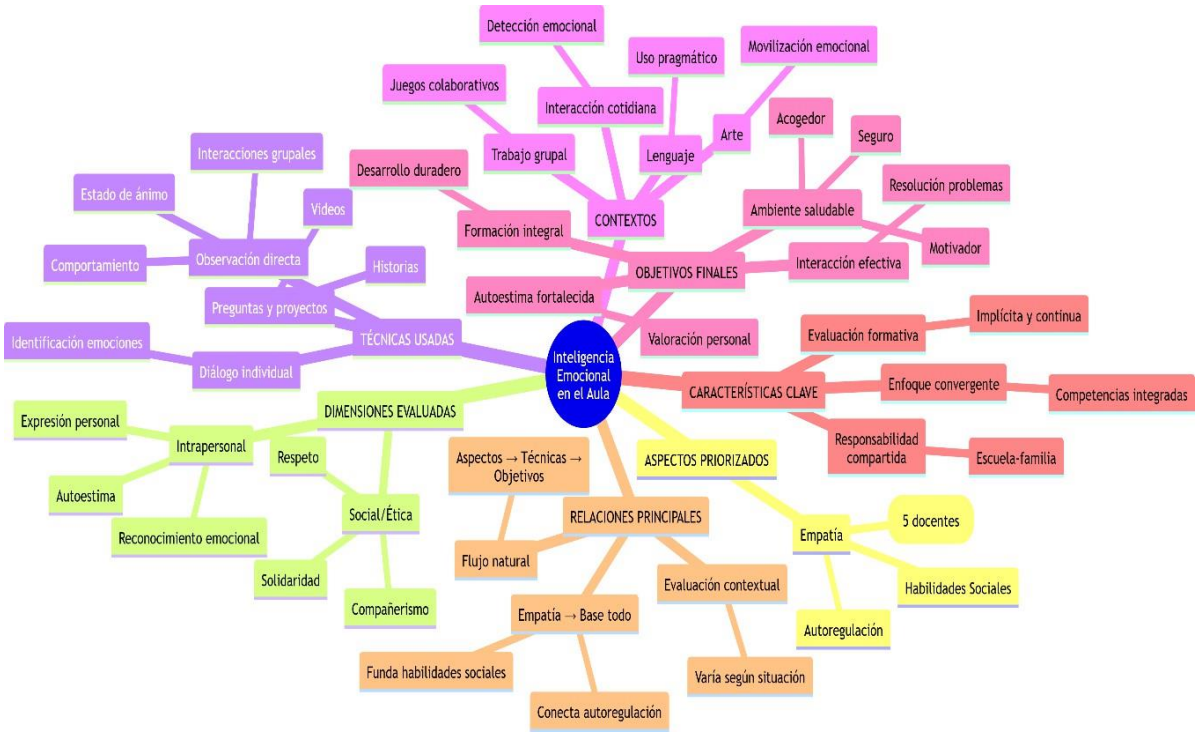

Gráfico 7: Red semántica de la inteligencia emocional en el aula. Fuente: Elaboración propia (2025).

Cuadro 8. Desde su perspectiva: ¿Qué aspectos de la inteligencia emocional son importantes para que los niños tengan un mejor desempeño académico (que cosas hace bien y en que debe mejorar) reflejado en su evaluación sumativa y cuáles se deberían tener en cuenta para fortalecer la evaluación formativa en la institución?

Categorías	Subcategorías	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	Para el desempeño académico, destaca la motivación y la empatía (aspectos personales y actitudinales), pues un estudiante que maneja la frustración y se expresa sin miedo tendrá mejores resultados en la evaluación sumativa. para fortalecer la evaluación formativa propone la inclusión de momentos de reflexión emocional (técnica: diálogo) sobre el proceso de creación (área de contenido específico/aspectos personales), no solo sobre el resultado técnico.	El principal aspecto a mejorar (desafíos y ajustes continuos) para el desempeño académico es el control de la rabia (aspectos personales y actitudinales). para fortalecer la, se debe aplicar una periodicidad continua de actividades técnicas evaluativas (como respirar profundo) para trabajar específicamente en la regulación emocional del estudiante.	Considera fundamentales el Autocontrol y la Empatía (Aspectos personales y actitudinales) para un buen desempeño. El estudiante debe mejorar su comportamiento y su control en clase. Para fortalecer la EF, se deben incorporar estos mismos aspectos mediante el Diálogo (Técnica) y el refuerzo del buen trato hacia los compañeros y el docente	La clave para un mejor desempeño (reflejado en una buena calificación sumativa) es la emoción positiva y la seguridad (Aspectos personales y actitudinales). Para fortalecer la EF, sugiere aprovechar la Educación Física y Recreación (Área de contenido específico / Actividades Técnicas Evaluativas) como espacio de guía y orientación emocional, logrando un Impacto positivo en la seguridad y desempeño del niño.	Señala que el Autocontrol y la Habilidad Social (Aspectos personales y actitudinales) son indispensables para lograr resultados óptimos (Habilidades cognitivas). El fortalecimiento de la EF requiere que el docente utilice la Observación y acompañamiento para explorar y guiar la habilidad social del estudiante, sumándola al autocontrol.	Para el desempeño son cruciales el Autocontrol y la Habilidad Social (Aspectos personales y actitudinales). El fortalecimiento de la EF se centra en la guía del docente (Observación y acompañamiento) para que el estudiante aplique estas habilidades, resultando en resultados óptimos (Impacto positivo)
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales						
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes						
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración						

Categorías	Subcategorías	D7	D8	D9	D10
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	Los aspectos importantes son el Manejo de la frustración, la Autoestima y la Motivación, lo que facilita una actitud positiva ante desafíos. Para fortalecer la EF, se debe integrar la reflexión emocional (Técnica: Diálogo) al proceso de aprendizaje, valorando el esfuerzo y progreso (Aspectos personales).	La frustración y la confianza en sí mismos (Aspectos personales y actitudinales) son muy importantes para el aprendizaje. Para el fortalecimiento de la EF, sugiere el aumento de momentos de diálogo y de espacios de reflexión (Técnica: Diálogo) por parte del docente, planteando una Periodicidad continua de enfoque integral.	La Autorregulación, Empatía, Motivación y Habilidades Sociales son los aspectos centrales para el desempeño. La integración de estos cuatro elementos y la utilización de los resultados de la evaluación sumativa para el control de la enseñanza permiten el fortalecimiento de la EF. (Perspectiva de los docentes)	El docente se centra en la Regulación Emocional como una intervención activa y diaria ante las influencias negativas del entorno. El docente utiliza la Observación y el Diálogo (Técnicas) tan pronto como el estudiante llega al aula (Periodicidad) para identificar la agresividad o el mal comportamiento (Aspectos personales y actitudinales) que provienen del ambiente externo. El objetivo principal es lograr un Impacto Positivo al transformar activamente esa emoción negativa en positiva, y reafirmar las emociones positivas para proteger al estudiante del contagio emocional.
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales				
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes				
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración				

Análisis de la pregunta 8: Desde su perspectiva: ¿Qué aspectos de la inteligencia emocional son importantes para que los niños tengan un mejor desempeño académico (que cosas hace bien y en que debe mejorar) reflejado en su evaluación sumativa y cuáles se deberían tener en cuenta para fortalecer la evaluación formativa en la institución? Los maestros están de acuerdo en la importancia de los aspectos personales y actitudinales para un mejor desempeño. Las categorías más importantes que los alumnos tienen que manejar correctamente son: la motivación (maestros 1, 7, 9), el autocontrol (maestros 3, 5, 6, 9), la tolerancia a la frustración (maestros 7 y 8) y la autoconfianza o seguridad en sí mismo (maestros 4 y 8). Estos componentes se juzgan como imprescindibles para tener una postura favorable frente a los retos y alcanzar resultados ideales (Docentes 5, 6). El comportamiento disruptivo (Docente 3) y la gestión de la rabia (Docente 2) son las áreas más importantes que los alumnos necesitan mejorar (Desafíos y cambios constantes).

Con el objetivo de reforzar la evaluación formativa institucional, se aconseja principalmente incorporar sistemáticamente la reflexión emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto significa que se debe aumentar el uso del diálogo y la reflexión (técnica) acerca del proceso y el esfuerzo (aspectos personales) del alumno, en vez de enfocarse únicamente en el resultado (Docentes 1, 7, 8). Una periodicidad continua se sugiere para utilizar métodos particulares como guías en la regulación emocional (Docente 2) y sacar partido de áreas de contenido específico o actividades técnicas evaluativas no convencionales, como la educación física y recreación, para la guía emocional y el desarrollo de seguridad (Docente 4). El maestro 9 subraya la relevancia de emplear los datos de evaluación sumativa para retroalimentar y perfeccionar el proceso de enseñanza (Perspectiva docente), asegurando que la EF sea una herramienta completa y permanente. A partir del discurso analítico-descriptivo de los informantes clave y mediante el uso de la inteligencia emocional como lente interpretativo, se estructuró la siguiente red semántica.

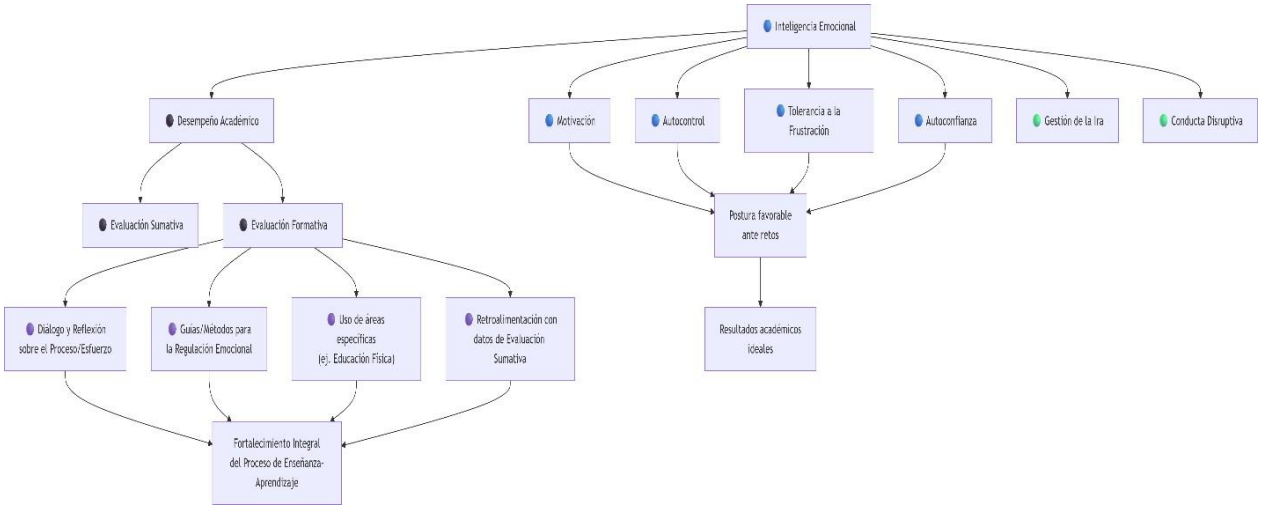

Gráfico 8. Inteligencia Emocional en la Evaluación Educativa: Componentes, retos y estrategias.

Fuente: Elaboración propia (2025)

Cuadro 6. En su opinión ¿De qué manera la incorporación de los rasgos de la Inteligencia Emocional puede contribuir a la formación integral del estudiante en la educación básica primaria?

Categorías	Subcategorías	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	A través de la integración de procesos de retroalimentación y de reflexión en el proceso de enseñanza aprendizaje. La técnica que utilizo es la evaluación y la coevaluación, es necesario establecer metas claras, utilizar diversas estrategias de estudio y buscar retroalimentación constante.	Pues la inteligencia emocional muy fundamental al momento en todo momento es fundamental en la escuela, es que no aprende para manejarlo tener un mejor control al momento de estar en mi trabajo en su vida cotidiana.	El docente destaca dos componentes clave de la inteligencia emocional como fundamentales para la evaluación formativa: el autocontrol y la empatía. Argumenta que el autocontrol permite al niño gestionar los desafíos y dinámicas del aula, especialmente en la interacción con sus compañeros. Asimismo, señala que la empatía es esencial para mantener un trato agradable y respetuoso con el profesor. En su perspectiva, fortalecer estas capacidades en los estudiantes es crucial para mejorar y enriquecer los procesos de evaluación continua, ya que crean un entorno emocionalmente estable y colaborativo, necesario para un aprendizaje efectivo.	Siempre he dicho que la estimulación es muy importantísima, cuando uno estimula el ser y de una manera segura y respetuosa, el serlo, lo asimila y con esa seguridad lo va a expresar la estimulación en el ser es muy importante para cualquier cosa, vivía yo cuando el ser muy estimulado y él así me conscientemente eso con todo el respeto, él va a producir lo que cualquier cosa no se puede imagina	reconocimiento de las condiciones emocionales particulares de cada estudiante (como el estrés, el encierro o problemas personales), lo que permite al docente trascender su rol tradicional. El docente ya no es solo un transmisor de conocimientos. Ahora es también un facilitador emocional que identifica estados emocionales atípicos y trata de ayudar al estudiante a afrontar sus problemas personales, sabiendo que esto es esencial para el aprendizaje académico.	La inteligencia emocional debe integrarse en el currículo de educación primaria básica para lograr el desarrollo integral del alumnado. La incorporación de características como el autocontrol y las habilidades sociales contribuye a un mayor equilibrio y competencia. El autocontrol permite a los alumnos gestionar sus emociones con mayor eficacia, lo que se traduce en mayor disciplina, perseverancia y concentración en sus tareas académicas, lo que a su vez se traduce en un mejor rendimiento escolar. Por otro lado, bajo la supervisión del profesorado, el desarrollo de las habilidades sociales también enseña a los niños a trabajar en equipo, comunicarse de forma constructiva y resolver conflictos.
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales						
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes						
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración						

Categorías	Subcategorías	D7	D8	D9	D10
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	La inteligencia emocional es una herramienta fundamental al momento de ejercer la docencia. Desde esta perspectiva, en el aula enseñamos a construir seres humanos integrales. Los estudiantes, además de aprender lo cognitivo, aprenden a reconocer y gestionar sus emociones, a poner en práctica la empatía, el respeto, la colaboración y el trabajo en equipo, lo cual es fundamental para el desarrollo de una vida social saludable y en un clima positivo, tanto en el colegio como en la comunidad.	El reconocimiento de sus emociones y el aprendizaje de la regulación emocional, permite la construcción de conciencia, la seguridad y, sobre todo, la mejora de las relaciones interpersonales. La inteligente emocional se convierte en una herramienta clave en el desarrollo de la práctica docente en la educación integral, ya que favorece la construcción de una identidad que permite la convivencia, y la resolución de conflictos de forma constructiva y positiva.	El docente enfatiza que el desarrollo de una práctica integral se potencia al dar la oportunidad a los estudiantes, a que sus emociones se manifiestan de forma libre y continua. La guía que puede ofrecer un docente para que estas libertades de expresión emocional sean constructiva y no destructiva es lo que aporta la mayor eficiencia a la inteligencia emocional en el contexto escolar. El resultado es un estudiante seguro y contento, que se refleja en un mayor rendimiento en las evaluaciones, ya que participa y realiza las actividades de manera confiada.	Para este educador, la incorporación de la Inteligencia Emocional contribuye a la formación integral al establecer un ambiente de estimulación constante que garantiza que el estudiante se sienta seguro y respetado. Esta seguridad emocional le permite al niño asimilar el conocimiento de forma consciente y expresarse sin reservas, lo cual, según el docente, genera una producción y un desarrollo intelectual extraordinario en el estudiante.
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales				
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes				
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración				

Análisis de la pregunta 9. En su opinión ¿De qué manera la incorporación de los rasgos de la Inteligencia Emocional puede contribuir a la formación integral del estudiante en la educación básica primaria? En general, el profesorado reconoce la inclusión de la inteligencia emocional (IE) como un factor transformador y beneficioso para la evaluación formativa, destacando su impacto en el desarrollo integral del alumnado y su éxito académico. Existe consenso en que herramientas como la observación, la retroalimentación continua y el diálogo reflexivo son fundamentales para incorporar la IE en el aula. Se destacan ciertos aspectos específicos de la actitud, donde el profesor 3 reconoce la empatía y la autorregulación como pilares para gestionar las dinámicas del entorno social y de aprendizaje. En cambio, el profesor 6 amplía este horizonte al afirmar que la infusión de estas competencias da como resultado alumnado más equilibrado, autodisciplinado y con mejores habilidades sociales. Además, los docentes 10 y 4 enfatizan el ambiente de respeto y seguridad como condición previa e imprescindible, argumentando que una estimulación emocional positiva permite al niño asimilar con alegría y confianza los conocimientos, lo que a su vez se refleja directamente en un mejor desempeño durante las evaluaciones sumativas.

Finalmente, los profesores 7, 8 y 9 amplían el horizonte hacia una educación holística, donde la IE no sólo contribuye a la mejora de la convivencia y la resolución de conflictos, sino que también colabora en la construcción de la identidad y en el bienestar del alumno, lo que se traduce en una mejora en su vida, dentro y fuera del aula. Los educadores, en suma, entienden la inteligencia emocional, no como un aditivo, sino como una cuestión axial, que reconfigura su función y optimiza todos los procesos evaluativos al centrar la atención en la identificación de las diferentes realidades de cada uno de los alumnos. A partir del discurso analítico-descriptivo de los informantes clave y mediante el uso de la inteligencia emocional como lente interpretativo, se estructuró la siguiente red semántica.

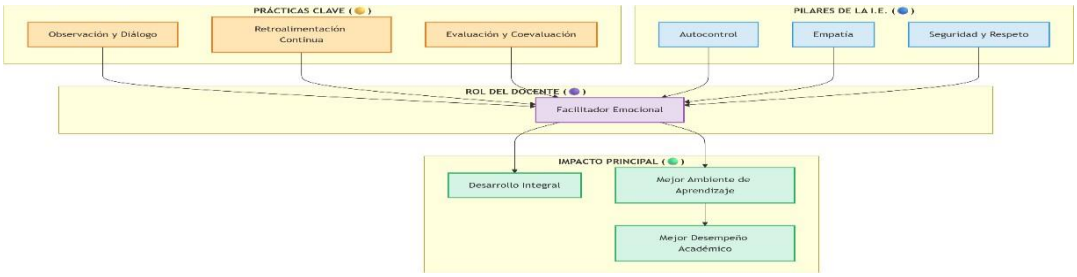

Grafico 9. La facilitación emocional docente: Prácticas e impacto en la evaluación formativa
Fuente: Elaboración propia (2025).

Categorías	Subcategorías	D1	D2	D3	D4	D5	D6
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	Desde la perspectiva de las técnicas y herramientas de evaluación formativa, este docente focaliza el autocontrol emocional como el fundamento clave. Si se considera que este estudiante ve la retroalimentación y la mejora como una oportunidad de crecer en lugar de un juicio final, este vínculo se conecta con la dimensión que considera aspectos personales y actitudinales. El docente, en este caso, valora la resiliencia y la disposición a aprender del proceso más que del resultado técnico, lo que contribuye al logro de una formación integral	El docente se enfoca en la práctica y la repetición de ejercicios de una actividad dinámica como una forma de potenciar el proceso de evaluación. La práctica parece indicar que la incorporación de los principios de IE (como el autocontrol) para este docente comienza a consolidarse a través de la formación de hábitos en los estudiantes que, a su vez, se derivan de los talleres y de las actividades. Esto pone de manifiesto un enfoque en el contexto evaluativo (su periodicidad y sistematicidad) que es determinante para que el estudiante se habitúe y aprenda a regular y maneje sus emociones para poder influir positivamente en su conducta y, por consiguiente, en el proceso de formación que se espera.	. En la práctica de la evaluación formativa, este docente destaca el autocontrol como elemento central. Su interpretación profundiza en cómo este principio transforma la naturaleza misma de la evaluación: un estudiante que comprende el valor de su proceso (no solo del resultado) y es resiliente, transforma la retroalimentación en una oportunidad de mejora, no en un juicio. Esto demuestra una fuerte conexión con las dimensiones relacionales y personales, y con el logro del objetivo del desarrollo integral, priorizando la actitud de aprendizaje sobre la necesidad de perfeccionamiento	Se centra en la adaptabilidad y la transformación del comportamiento como elementos fundamentales. A partir de la técnica de observación y acompañamiento, este docente describe un proceso activo de reorientación: cuando un estudiante expresa o actúa negativamente, su función es guiarlo hacia una expresión positiva mediante actividades pedagógicas y sociales. Esto fortalece la evaluación formativa al convertirla en un proceso continuo de diagnóstico e intervención sobre factores actitudinales, posicionando la colaboración y la socialización como herramientas dentro del contexto evaluativo	Proporciona una lectura que asocie la IE con la motivación y el reconocimiento de la individualidad. Aunque que la motivación, la plenitud y el respeto hacia la singularidad de un estudiante, transforman de manera radical la disposición y el desempeño de dicho estudiante. Esto fortalece la evaluación formativa, creando las condiciones emocionales que permiten que esta sea efectiva. Su respuesta se enmarca claramente en la mirada del docente hacia el logro de objetivos, donde el mayor desafío y éxito de la institución ha sido comprender que cada estudiante es un mundo, por lo que es necesario realizar ajustas en las estrategias de evaluación.	Concentra la atención en la motivación como un pilar fundamental. Dice que, sin una motivación que despierte una emoción en el estudiante, se torna complicado alcanzar metas en la evaluación formativa. Esta perspectiva se relaciona directamente con las dimensiones que se evalúan en lo personal y en lo actitudinal, resaltando que el estado de ánimo de un estudiante es una condición fundamental para que cualquier estrategia de evaluación formativa (puedo estar hablando de una evaluación en la que se plantee un diálogo o una reflexión) pueda ser efectiva y provocar un cambio.
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales						
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes						
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración						

Categorías	Subcategorías	D7	D8	D9	D10
Técnicas y herramientas de evaluación formativa	-Observación y acompañamiento -dialogo -Actividades Técnicas Evaluativas	Este docente se centra en cómo la motivación y el reconocimiento del esfuerzo fortalecen la evaluación formativa. Describe un ciclo positivo: La motivación de los estudiantes que son celebrados en sus logros, les permite que retroalimentación y los motive a esforzarse más. Esto convierte la evaluación en una oportunidad de crecimiento. Responden positivamente a técnicas de feedback y se enmarcan en la consecución de por objetivos a partir de construir un ambiente seguro que favorezca la participación y la mejora continua.	Este docente elige la empatía como valor central. Se entiende que esto fortalece la evaluación formativa al cambiar el rol del evaluador de juez a facilitador comprensivo. Cuando un estudiante tiene dificultades, el docente empático puede comprender sus necesidades y sentimientos, y lo ayuda a progresar a su propio ritmo. Esta perspectiva replantea las técnicas de evaluación (observación, diálogo) en el contexto de la asistencia emocional. Esto sitúa el bienestar emocional del estudiante en el centro, como prerrequisito para el logro del aprendizaje cognitivo.	El instructor resalta la importancia del autocontrol. Para él, este principio le otorga al estudiante la posibilidad de manejar sus emociones y comportamientos, lo que lo lleva a una mayor autoconciencia y responsabilidad. De este modo, los estudiantes se involucran de forma más activa en la evaluación de su desempeño. Esta respuesta alude a la coevaluación y la autorreflexión, y apunta a los grados de aprendizaje autónomo, en los que el estudiante controla su propio proceso, que es un principio de la evaluación formativa.	Este docente centra sus aportes a la IE en la creación de un entorno seguro y de estimulación ambiental, como base de todos los fundamentos de la IE. Advierte que cuando el estudiante se siente acogido, respetado y motivado (entorno seguro), tiene la confianza para expresarse y obtener resultados por encima de lo esperado. Esto refuerza la evaluación formativa al incluir el clima emocional necesario para que el estudiante esté abierto y activo. Su respuesta se centra en una de las dimensiones de la evaluación (un clima armonioso) como la condición básica para el éxito de cualquier técnica formativa que se aplique posteriormente
Dimensiones evaluadas	-Área de contenido específico -Habilidades cognitivas y creativas -Habilidades procedimentales -Aspectos personales y actitudinales				
Logro de objetivos y metas	-Impacto positivo y éxito parcial -Desafíos y ajustes continuos -Perspectiva de los docentes				
Contexto de la evaluación	- Periodicidad -Colaboración				

Análisis de la pregunta 10. Desde su perspectiva: ¿De qué forma la incorporación de los fundamentos de la inteligencia emocional (autocontrol, empatía, asertividad, motivación o socialización) fortalece los procesos de evaluación formativa? (puede enfocarse en un solo aspecto si lo desea). Las respuestas de los diez profesores muestran un acuerdo clave: incluir los principios de la Inteligencia Emocional (IE) no es un añadido, sino un catalizador fundamental que reconfigura y robustece el centro mismo de la evaluación formativa. Esta integración se nota en varias dimensiones, las cuales son los métodos y las herramientas, el contexto de la evaluación y las dimensiones que se evalúan (en particular, las actitudes y características personales); estos elementos son los más afectados.

La inclusión de la IE en las herramientas y métodos de evaluación formativa convierte los procedimientos tradicionales en procesos que fomentan el diálogo y la asistencia emocional. Los profesores 1, 3 y 8 manifiestan que técnicas como la observación, el diálogo y la retroalimentación dejan de ser simplemente herramientas de medición para transformarse en instrumentos de acompañamiento a nivel emocional. Al afirmar que la empatía transforma la evaluación en un acto de comprensión en lugar de uno de exigencia, el Docente 8 es ejemplar. En esta perspectiva, se pone énfasis en entender las necesidades del alumno. El Docente 9 incluye la autorreflexión y coevaluación como métodos potenciados por el autocontrol, que posibilitan que el estudiante participe de manera más activa y consciente en su propia evaluación.

La dimensión de actitudes y aspectos personales se identifica como el ámbito en el que el impacto de la IE es más directo y apreciado por todos los profesores. La mayoría identifica principios específicos que sirven de base para el proceso de aprendizaje receptivo. Los docentes 1, 3 y 9 destacan la autorregulación, que consideran fundamental para que el alumno perciba la retroalimentación como una oportunidad de mejora y no como una crítica, fomentando así la resiliencia. Los educadores 2 y 8 se centran en la empatía, asociándola con el respeto, la comprensión del otro y la creación de un entorno de confianza.

Con respecto a los Maestros 5, 6 y 7, afirman que la motivación es central ya que consideran que es lo que impulsa al estudiante a comprometerse, esforzarse y persistir en el proceso de formación. El Maestro 4 se centra en la adaptabilidad social y el proceso de cambio de actitudes negativas y fomento de la integración, desde una perspectiva conductual. En cuanto al contexto de evaluación, establece que la educación inclusiva (EI) es fundamental para establecer las

condiciones necesarias antes de aplicar cualquier método de enseñanza. En este sentido, los maestros 5 y 10 son los que más se expresan. El Maestro 5 argumenta que para que la evaluación sea efectiva, se debe aceptar la individualidad y crear una atmósfera en la que el estudiante se sienta completo y sea tratado con respeto. El Maestro 10 enfatiza que un entorno estimulante seguro, acogedor y respetuoso es el componente esencial para que el niño se exprese y desarrolle un aprendizaje significativo. Este aspecto del contexto va más allá de lo físico y se convierte en un clima emocional que necesita ser nutrido.

Por último, la inclusión de la IE es considerada como un medio para alcanzar metas y objetivos, además de ser una vía hacia el aprendizaje autónomo y la formación integral. Los maestros no la ven solo como un mecanismo para optimizar las notas sumativas, sino también para cultivar personas más colaborativas, resilientes y conscientes. El profesor 7 asocia el reconocimiento y la motivación con un ciclo de esfuerzo y superación que es favorable. El Docente 9 relaciona la autorregulación y la responsabilidad personal en el proceso de aprendizaje con el autocontrol. En resumen, se considera generalmente que la evaluación formativa, enriquecida por la IE, deja de ser un mero proceso para transformarse en una práctica pedagógica y ética que pone el foco en el desarrollo integral del alumno, con el maestro asumiendo funciones de guía emocional y facilitador. A partir del discurso analítico-descriptivo de los informantes clave y mediante el uso de la inteligencia emocional como lente interpretativo, se estructuró la siguiente red semántica.

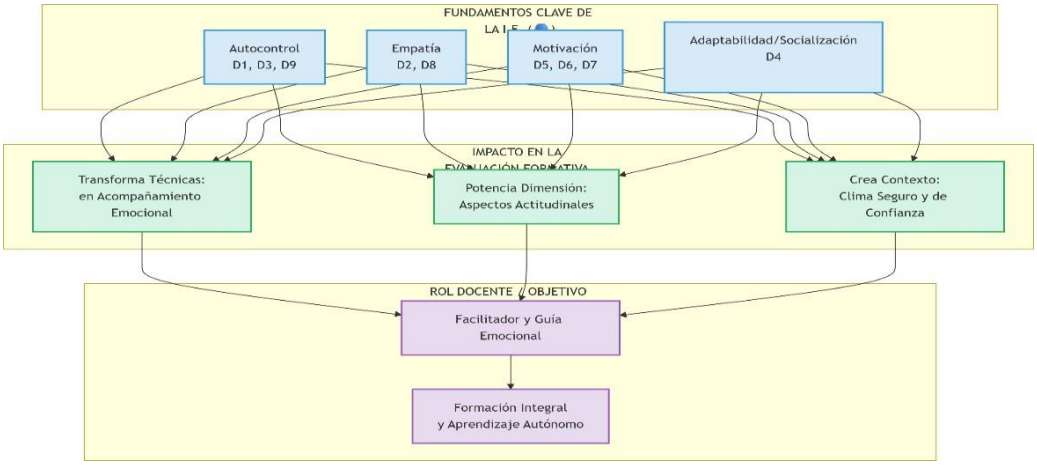

Grafico 10. La integración de la inteligencia emocional como eje de la evaluación formativa. Fuente: Elaboración propia (2025).

Análisis de los resultados de las entrevistas

Triangulación

Realizar una triangulación entre las respuestas de los docentes de las instituciones objeto del estudio, permitieron identificar patrones, contrastes y elementos de sus experiencias en la evaluación formativa y su incidencia en la inteligencia emocional.

Los docentes de la Institución Educativa Rural San Antonio Palomino han convertido la evaluación formativa en un proceso de acompañamiento constante. Su método trasciende en el hecho de calificar; emplea la conversación, la observación y el trabajo grupal como instrumentos fundamentales para entender cómo avanza cada alumno. El propósito es generar un entorno de confianza en el que los niños se sientan seguros para expresarse y equivocarse, fomentando la reflexión sobre su propio aprendizaje y valorando el esfuerzo individual por encima del resultado final. Esta metodología hace que se sientan valorados, lo cual los motiva más.

Con relación a la inteligencia emocional es un pilar fundamental en el trabajo pedagógico de estos docentes, que valoran elementos como la empatía, la autodisciplina y la motivación. En el campo del arte se puede ver un ejemplo evidente de esta integración. En este caso, los docentes orientan a los alumnos para que utilicen sus obras como una vía para expresar y entender sus propias emociones y las de otros. Esta práctica no solo estimula su capacidad artística, sino que también les proporciona un espacio para expresarse emocionalmente.

En lo que respecta, a el manejo de la frustración es otro elemento importante que se trata. El maestro interviene cuando un alumno tiene problemas en su trabajo, para ayudarle a manejar esa emoción, centrándose en el valor del proceso creativo y el esfuerzo. Se promueve el autocontrol y la resiliencia, herramientas fundamentales para su desarrollo integral, cuando se les incentiva a seguir adelante pese a las dificultades. Además, colaborar en equipo es una táctica deliberada para fomentar la empatía.

Para fomentar la cooperación y prevenir la discriminación, los profesores agrupan a los estudiantes en equipos rotativos. Así, los niños aprenden a tener en cuenta el trabajo de sus compañeros y a colocarse en el lugar del otro, lo cual potencia su competencia social y su habilidad para establecer vínculos saludables. Los docentes creen que un niño que sabe gestionar sus emociones tiene más probabilidades de triunfar, ya sea en el ámbito personal o académico.

Estos educadores, aunque trabajan en un entorno rural con limitaciones como la falta de materiales y el poco apoyo de los padres, tienen una perspectiva clara, la cual su meta es educar a sus estudiantes para la vida. Para alcanzarlo, es fundamental integrar la inteligencia emocional, pues esto hace que la resiliencia, el amor propio y la habilidad de los niños para tener relaciones positivas se fortalezcan. Además, al alimentar el aspecto emocional de sus estudiantes, están formando personas más integrales, con mayor seguridad y capacidad de adaptación, listas para afrontar cualquier reto.

En lo concerniente a las respuestas de los docentes de la Institución Educativa Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo, tienen una perspectiva clara y profunda acerca de la educación. Para ellos, la evaluación formativa es un proceso dinámico y en permanente cambio, que va más allá de una simple nota numérica. Un maestro de la asignatura Lengua Castellana lo ilustra al concentrarse en el entendimiento y la creación de textos, animando a los alumnos a participar en un ciclo ininterrumpido de "escribir y reescribir". Este método tiene como objetivo que los niños aprendan a dialogar acerca de sus errores y a adaptarse por sí solos, promoviendo de esta manera un aprendizaje autónomo. No obstante, admiten que este cambio no es sencillo porque se enfrenta a los métodos convencionales de aprendizaje, que vinculan la lectura con la decodificación y la escritura con un resultado final singular.

Para estos educadores, un aspecto esencial es que la escuela se ajuste a la realidad de los entornos rurales y multiculturales. Los estándares educativos que no se adecuan a las experiencias de los alumnos, que vienen de diferentes veredas y grupos étnicos, son objeto de críticas. Por lo tanto, su labor consiste en vincular la realidad cultural de los niños con el currículo escolar, empleando sus propias historias y modelos como recursos pedagógicos. Esta táctica no solo ha optimizado el aprendizaje, sino que también ha creado un autodescubrimiento y una conversación cultural entre los alumnos, lo que demuestra que la educación tiene que estar en consonancia con su medio social para ser realmente eficaz.

La inteligencia emocional, para estos educadores no es un concepto separado, sino una herramienta esencial para su trabajo cotidiano. Utiliza esta herramienta de manera continua para tratar la frustración de los estudiantes, a pesar de que puede parecer menos evidente en su materia. Cuando un niño no comprende un texto, lo ayuda a gestionar sus emociones, recordándole su potencial y motivándolo. Su papel va más allá que el de un simple instructor; se vuelve un formador

de carácter, asistiendo a los niños para afrontar las adversidades personales y emocionales que llevan al salón.

Los educadores, a pesar de los progresos, afirman que todavía existen retos significativos. La resistencia al cambio es el principal obstáculo, ya sea en los alumnos que vinculan la evaluación con una calificación o en los profesores que se resisten a abandonar métodos tradicionales. Resaltan la importancia de reforzar la autorregulación en los dos grupos. A pesar de que la institución ha puesto en marcha una política de evaluación más flexible, el pensamiento de que la nota es determinante continúa siendo un impedimento que necesita ser vencido para que el proceso educativo sea verdaderamente eficaz.

En última instancia, el objetivo es preparar a los estudiantes para la vida. Para ello es fundamental integrar la inteligencia emocional, dado que, al alimentar el aspecto emocional de los niños, se les proporcionan las herramientas indispensables para convertirse en personas más resilientes, confiadas y capaces de afrontar los retos que les presenta su entorno. Este método, que se enfoca en estimular las emociones y respetar las diferencias, es importante para lograr una educación capaz de afectar y cambiar a los alumnos de manera significativa, proveyéndoles una formación duradera que trasciende las paredes del salón.

En lo que respecta a los docentes del Centro Educativo Rural Rio Ancho, comprenden la evaluación formativa como un proceso holístico y continuo que trasciende el aula. Se esfuerzan por entender los progresos y las áreas a mejorar de cada estudiante mediante dinámicas, actividades, exposiciones y un seguimiento individualizado. La participación activa de las familias es un elemento esencial de este método, pues, según los maestros, el trabajo en equipo entre la familia, el alumno y el docente es la causa del éxito en el aprendizaje. Esta cooperación crea un ambiente de respaldo que fortalece los procesos educativos y estimula a los niños a progresar.

En cuanto a la inteligencia emocional, es un elemento fundamental de su práctica cotidiana y no una cuestión secundaria. Desde el comienzo de la jornada escolar, los estudiantes son preguntados acerca de cómo se sienten y se emplean instrumentos visuales para ayudarlos a reconocer sus emociones. Mediante el trabajo en equipo y los juegos, priorizan las capacidades sociales y la empatía, promoviendo así el respeto y la resolución de conflictos. Esta estrategia permite que los alumnos identifiquen sus propios sentimientos, como la frustración y el júbilo, y que fortalezcan su convivencia y confianza en sí mismos.

Un aspecto a considerar es que los profesores enfatizan es la relevancia de que los niños aprendan a controlar sus emociones y manejar la frustración. Señalan que estas competencias son esenciales para un rendimiento académico superior, pues posibilitan que los estudiantes afronten retos con una actitud positiva. Los maestros, a través de la pedagogía del amor, el diálogo y la ayuda mutua de compañeros, orientan a los niños para que pasen de una reacción impulsiva a la búsqueda de soluciones. Esta práctica apoya el concepto de que la evaluación formativa es una oportunidad para crecer, no para ser juzgado.

Cabe destacar, que los educadores son conscientes de los retos propios de su medio rural. Señalan la carencia de respaldo por parte de los padres y el requerimiento de más recursos tecnológicos que permitan un aprendizaje significativo. Aunque estas limitaciones están presentes, tienen el compromiso de educar para la vida. Un profesor, incluso, equipara el ingreso de un niño a la escuela con entrar a una nueva casa donde se le recibe y se le estimula, lo cual evidencia un gran compromiso por crear un entorno seguro y motivador.

Los docentes de Río Ancho consideran que la educación básica primaria debe superar lo estrictamente académico. La inclusión de la inteligencia emocional en la educación ayuda a que los alumnos se formen de manera integral, porque les permite no solo desarrollar su intelecto, sino también su habilidad para relacionarse con otros, solucionar conflictos y construir su propia identidad. Están convencidos de que, al alimentar el aspecto emocional de los niños, les brindan las herramientas necesarias para convertirse en personas resilientes, seguras y con la capacidad de prosperar tanto dentro como fuera del salón de clases.

Ahora bien, los datos obtenidos a partir de las entrevistas a los docentes de la Institución Educativa Técnica Rural Agropecuaria de Mingueo, del Centro Educativo Rural Río Ancho y de la Institución Educativa Rural San Antonio Palomino, junto con los fundamentos teóricos realizados por González et al. (2015), Luna et al. (2023), Quico et al. (2024) y Vanegas (2024), se alinean en un enfoque coherente y unificado en relación con la educación, el desarrollo integral del alumnado y la evaluación.

Los educadores de las tres instituciones utilizan la evaluación formativa de forma parecida; para ellos no es una nota final, sino un proceso constante de seguimiento y retroalimentación. Para comprender el avance individual de cada niño, utilizan métodos como la observación, el diálogo y las actividades grupales. Esto es lo que Luna et al. (2023) y Vanegas (2024) explican, indicando

que esta clase de evaluación no clasifica el rendimiento, sino que fomenta el desarrollo de habilidades y la motivación. Coinciden en que es una perspectiva compleja y multifacética, la cual toma en cuenta elementos culturales, sociales y cognitivos que no se pueden simplificar a un número. Por su parte, Quico et al. (2024) señalan que la evaluación formativa establece procesos de diálogo para alcanzar consensos sobre el rendimiento y los valores; un procedimiento que los profesores encuestados emplean para promover el aprendizaje autónomo y el autorreflexión.

Por su parte, los docentes entrevistados de las tres instituciones evidencian que la inteligencia emocional no es una noción teórica, sino un instrumento esencial en su ejercicio cotidiano. Destacan en sus estudiantes el desarrollo de la motivación, la empatía y el autocontrol. Emplean el trabajo en equipo y las actividades recreativas para promover la convivencia y la empatía, lo cual coincide con lo que los autores indican acerca de la formación de una ciudadanía responsable desde los primeros años de vida Quico et al. (2024). Los maestros de Río Ancho y Mingueo afirman que su función va más allá de la de un simple instructor, pues se convierte en la de un formador del carácter, asistiendo a los niños para manejar la frustración y desarrollar resiliencia. Esta perspectiva es congruente con la de González et al. (2015), quienes argumentan que la evaluación formativa promueve la autonomía y posibilita que los alumnos se percaten de su proceso de aprendizaje más allá del ámbito cognitivo.

Tanto los autores como los docentes entrevistados, coinciden en que el contexto rural de Colombia es complicado por la falta de respaldo por parte de los padres y la necesidad de contar con mejores herramientas tecnológicas. Asimismo, reconocen un reto compartido: la oposición al cambio de algunos maestros y, especialmente, la mentalidad de los alumnos que continúan vinculando el aprendizaje con una calificación final. La visión de los docentes de Mingueo, quienes cuestionan las normas occidentales y apoyan la integración del currículo con la realidad multicultural infantil, coincide con lo que Vanegas (2024) propone acerca de la importancia de una evaluación compleja y multidimensional que tenga en cuenta elementos culturales.

En cuanto a la evaluación formativa en Colombia, las teorías de Tyler y Scriven (1967) sientan las bases para comprender la evaluación como un proceso dual. Mientras que Scriven emplea el concepto de formativa para supervisar y corregir durante el proceso, Tyler se concentra en la medición final de las metas. Esta dualidad se evidencia en la práctica de los maestros que fueron entrevistados. Por un lado, admiten que el sistema educativo todavía requiere resultados

sumativos (la calificación), pero, por otro lado, implementan la evaluación formativa todos los días mediante la observación, la retroalimentación y el diálogo. Esta perspectiva práctica, que trasciende la calificación, concuerda con lo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2008), la UNESCO (2021) y Rocha et al. (2018), quienes describen la evaluación formativa como un proceso incesante, sistemático e integral, esencial para garantizar una educación de calidad y para que los maestros puedan adaptar sus métodos a las demandas de los alumnos.

En lo referente al papel de la inteligencia emocional en el proceso formativo, la triangulación revela una conexión intrínseca entre la evaluación formativa y la inteligencia emocional. Los docentes de las tres instituciones no solo evalúan el conocimiento, sino que también priorizan el desarrollo de la empatía, el autocontrol y la motivación en sus estudiantes. Esta práctica valida el argumento de autores como López (2024) y el Ministerio de Educación Nacional (2008), quienes sostienen que la educación de calidad debe ir más allá de lo cognitivo para fomentar la socialización y la formación del carácter. Los docentes demuestran en la práctica lo que las teorías proponen ayudar a los niños a manejar la frustración y a valorar el esfuerzo, fortaleciendo su desempeño académico, y dotándolos de herramientas para la vida, como la resiliencia y la seguridad en sí mismos. Esta integración de lo emocional en lo evaluativo convierte al maestro en un formador de carácter, como mencionan los entrevistados.

Finalmente, la necesidad de una educación contextualizada, manifiesta los retos que se tienen que enfrentar los docentes rurales de estas instituciones objeto de estudio a la resistencia hacia el cambio y a la falta de apoyo de los padres. Además, critican la rigidez de algunos currículos que no se adaptan a la realidad multicultural de los niños, un aspecto que la teoría de Vanegas (2024) y González et al. (2015) ya ha señalado como una necesidad para una evaluación dialógica y contextualizada. Sin embargo, el esfuerzo de los docentes por articular las historias locales con el plan de estudios demuestra que están aplicando las reformas necesarias para una educación que responda a las exigencias de sus estudiantes y de la sociedad, un compromiso que es fundamental para alcanzar los objetivos de calidad y desarrollo sostenible planteados a nivel global por la UNESCO y la Agenda 2030.

Por otro lado, los hallazgos de las entrevistas con docentes de tres instituciones educativas rurales objeto de estudio en Colombia, triangulados con las teorías y normativas vigentes, ofrecen

una visión coherente y multifacética de la educación básica primaria. La sinergia entre la práctica docente y la teoría demuestra que la evaluación formativa y la inteligencia emocional son pilares para una formación integral, aunque enfrentan obstáculos significativos en el contexto rural.

El Decreto 1290 de 2009 define la evaluación formativa como un proceso integral, constante, colaborativo y constructivo. La aplicación de esta normativa se manifiesta en la práctica docente, que la toma como un continuo proceso de acompañamiento por medio de la observación, el diálogo y el trabajo colaborativo para comprender los progresos individuales de cada alumno. Los maestros utilizan la retroalimentación oportuna, como lo han señalado Silva (ob. cit.) y Escudero (2003), porque es esencial que los estudiantes reconozcan y rectifiquen sus fallas. Los docentes entrevistados muestran que han conseguido cambiar su práctica, dándole más valor al esfuerzo y al proceso en lugar de al resultado final. Esto contrasta con la crítica que Cruz y Hernández (2020) hacen sobre el predominio de la evaluación cuantitativa.

Asimismo, la teoría de la evaluación formativa enfatiza lo importante que es tratar los aspectos psicoafectivos, sociales y cognitivos del estudiante. Esta premisa se hace evidente en el trabajo de los maestros, que consideran la inteligencia emocional como un pilar esencial de su labor pedagógica. Fomentan la empatía, el autocontrol y la resiliencia a través de ejercicios como el trabajo en equipo, la expresión artística y la pedagogía del amor, competencias que Aponte (2023) ve como fundamentales para identificar y tratar asuntos socioemocionales que podrían perjudicar el desempeño e inducir a la deserción. En esta línea, la evaluación formativa se transforma en un instrumento para trascender los saberes académicos y fortalecer los valores que contribuyen a formar personas íntegras y listas para la vida, como apuntan los autores.

Los docentes, al ser entrevistados, muestran que, aunque existen marcos teóricos y normativos que fomentan la evaluación formativa, en la realidad rural hay obstáculos importantes. Quintero (2024) señala que las carencias en la evaluación se reflejan en tasas altas de abandono y un rendimiento escaso. Según Holmos et al. (2023), los educadores señalan que estos problemas se deben a la escasez de recursos tecnológicos, a la cultura escolar y a la falta de apoyo por parte de los padres; esta cultura educativa todavía está centrada en el aprendizaje tradicional. Pese a estas restricciones, la reacción de los profesores es proactiva, porque coordinan el currículo con la realidad multicultural de sus alumnos y se transforman en formadores de carácter, evidenciando su compromiso con una educación equitativa e inclusiva, como lo define el DANE y La UNESCO.

En este sentido, la evaluación formativa se ve favorecida en entornos rurales por métodos como la evaluación auténtica, elaborada por Vallejo y Molina (2014). Los docentes de las escuelas rurales de este estudio, utilizan sus principios para promover la resolución de problemas interdisciplinarios y vincular el aprendizaje con la vida diaria de los alumnos. Validando la idea de que la evaluación debe medir cuán capaz es el estudiante de aplicar sus conocimientos a situaciones reales (inputs-outputs) al motivar a los alumnos de Mingueo a trabajar con sus propias historias culturales. Este enfoque no solo optimiza la calidad educativa y el rendimiento, sino que también forma individuos capaces de afrontar los conflictos y desafíos de su entorno, demostrando la pertinencia de la evaluación para una educación con propósito.

Al observar el análisis, se vislumbra la constante diferencia entre el ideal de la evaluación formativa y la práctica docente, donde se muestra que, aunque los profesores reconocen la importancia de lo efectivo, existen aún limitaciones técnicas y académicas que obstaculizan una implementación integral. Por ello resulta fundamental, resaltar que el éxito de la evaluación dentro del contexto escolar rural, suele ser el 50% al 60%, dependiendo de los factores externos como la vulnerabilidad socioeconómica, y sobre todo la carencia de apoyo familia; lo que sugiere que el docente trabaje con persistencia para poder vencer los retos del entorno y conseguir una educación emocional auténtica.

Análisis e interpretación del Test TMM-24 aplicado a los estudiantes objeto de este estudio.

Interpretar los resultados del test TMMS-24 con respuestas que se concentraron en las opciones 3 (bastante de acuerdo), 4 (muy de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo) indica que, en general, los 24 niños de las escuelas rurales Palomino, Mingueo y Rio Ancho en La Guajira perciben sus habilidades emocionales como adecuadas o fuertes. A diferencia de un patrón con puntajes bajos, esta concentración en la parte alta de la escala sugiere una autoevaluación positiva en las tres dimensiones clave del test.

Análisis por Dimensión del Test

Cuando los resultados se analizan por cada dimensión, la interpretación se vuelve más específica: Atención Emocional (ítems 1-8): La elección de las opciones 3, 4 y 5 esto señala que se consideran a sí mismos como seres conscientes de sus emociones. Se dan cuenta de que, en

términos generales, están atentos a cómo se sienten y son capaces de reconocer sus propios estados de ánimo. Este hallazgo es beneficioso, porque la habilidad para identificar las emociones representa el primer paso hacia una gestión eficaz.

Claridad de Sentimientos (ítems 9-16): Un alto porcentaje de respuestas en 3, 4 y 5 sugiere que los niños se perciben como capaces de entender y definir sus emociones. Creen que pueden identificar por qué se sienten de una determinada manera, lo que les permite tener una mejor comprensión de sus reacciones. Este es un indicador de una buena salud emocional, porque la claridad es fundamental para tomar decisiones y para la interacción social.

Reparación Emocional (ítems 17-24): La selección de estas opciones en la última dimensión del test es particularmente importante, porque indica que los estudiantes creen tener la habilidad de manejar y regular sus emociones de manera efectiva. Esto significa que perciben que pueden salir de estados de ánimo negativos, buscar soluciones y mantener una perspectiva más positiva. Este resultado es muy alentador, dado que, apunta a un alto nivel de resiliencia y autocontrol en el grupo.

En conjunto, el patrón de respuestas sugiere que los niños de estas escuelas rurales tienen una autopercepción positiva de su inteligencia emocional. Esto puede ser el resultado de un entorno educativo que fomenta el diálogo, la empatía y la gestión de las emociones, lo que refuerza su capacidad para afrontar los desafíos personales y académicos.

Los hallazgos obtenidos permiten comprender la complejidad de la evaluación formativa en contextos rurales, evidenciando la necesidad de integrar dimensiones socioemocionales en la praxis pedagógica.

En este sentido, la interpretación de los discursos de los informantes, en articulación con los referentes teóricos, posibilitó la construcción de una visión integral del fenómeno estudiado, sentando las bases para la aproximación teórica que se desarrolla en el capítulo siguiente.

MOMENTO V

Constructo teórico para la resignificación de la evaluación formativa desde la inteligencia emocional en el contexto de la educación básica primaria rural en el departamento de La Guajira, Colombia.

INTRODUCCIÓN

A partir del proceso interpretativo desarrollado en la presente investigación, se configura un constructo teórico orientado a la resignificación de la evaluación formativa desde la perspectiva de la inteligencia emocional en contextos rurales.

Este constructo emerge de la integración de los hallazgos, los referentes teóricos y la comprensión del contexto estudiado. En este sentido, aunque se presenta una representación estructurada de sus componentes, esta no se concibe como un modelo rígido, sino como una aproximación teórica flexible, contextualizada y susceptible de reinterpretación en diversos escenarios educativos.

En el escenario particular de la educación básica primaria rural del departamento de La Guajira en Colombia, se viene presentando la necesidad de transformar los métodos de evaluación tradicionales, los cuales se encuentran centrados prioritariamente en la ponderación cuantitativa del rendimiento académico. Bajo este paradigma, se omiten o subvaloran las particularidades socioemocionales que condicionan el diario vivir de los estudiantes de estos centros y que, sin duda, tienen repercusión en su desenvolvimiento escolar pero también sociofamiliar. Esta situación ha generado que la evaluación, lejos de constituirse en una herramienta de mejora continua, se perciba como un instrumento de medición estandarizado, con una escasa vinculación con los factores extraacadémicos que condicionan el éxito escolar.

Durante las últimas décadas, el sistema educativo colombiano ha experimentado significativos avances en materia de evaluación formativa, tal como lo establece el Decreto 1290 de 2009, donde se enfatiza el carácter integral, continuo y participativo de este proceso. Sin embargo, en los entornos rurales del departamento de La Guajira, la implementación de este decreto se ha visto limitada por una serie de factores adversos, entre los que destacan: 1) la escasa formación docente en evaluación formativa; 2) las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica

de la población estudiantil; 3) la presencia de aulas multigrado; 4) la extraedad, así como la falta de atención a los aspectos emocionales que median en la apropiación del conocimiento.

En este contexto, la inteligencia emocional emerge como un constructo teórico-práctico para redimensionar la evaluación formativa, ya que permite comprender y gestionar las emociones propias o ajenas, generando climas de aula favorables para un aprendizaje grato, pero al mismo tiempo significativo. En este sentido, autores como Goleman (2010) y Berrocal (2023), han demostrado que el desarrollo de habilidades emocionales en el ámbito educativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que además fortalece la resiliencia, la automotivación y las habilidades sociales, los cuales constituyen aspectos cruciales en contextos rurales donde los estudiantes enfrentan diariamente desafíos que trascienden lo académico.

Partiendo de estas consideraciones, la resignificación de la evaluación formativa bajo la perspectiva de la inteligencia emocional, implica un cambio de paradigma que trasciende lo técnico-instrumental para adentrarse en lo humano-relacional. Se trata, entonces, de transitar desde una evaluación que clasifica y etiqueta, hacia una que acompaña, comprende, pero al mismo tiempo retroalimenta de manera constructiva, considerando las emociones como insumos valiosos para la personalización de las mediaciones pedagógicas del docente.

Partiendo de estas consideraciones, el presente constructo de resignificación se sustenta en los hallazgos de una investigación cualitativa de corte fenomenológico e interpretativo, desarrollada en tres instituciones educativas rurales del departamento de La Guajira, donde se evidenció la urgente necesidad de formar docentes emocionalmente inteligentes, capaces de diseñar e implementar evaluaciones que respondan a las particularidades de su contexto inmediato. Asimismo, se alinea con los postulados de la UNESCO (2022) en torno a la educación como contrato social, donde se privilegia la formación integral y el desarrollo de competencias para la vida.

Con base en estos señalamientos, el presente este constructo no solo busca redefinir los procedimientos evaluativos, sino que además aspira reconstruir los significados que, docentes y estudiantes atribuyen a la evaluación, transformándola en una experiencia formativa, dialógica y emocionalmente enriquecedora. A través de la integración de los fundamentos de la inteligencia emocional, se espera contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en las zonas rurales de La

Guajira, promoviendo una educación más inclusiva, equitativa y acorde con las demandas del siglo XXI.

DESCRIPCIÓN DE LA ESTRUCTURA DEL CONSTRUCTO

El presente constructo de resignificación se sustenta epistemológicamente en el paradigma interpretativo-fenomenológico, adoptando un enfoque cualitativo bajo los preceptos de la teoría fundamentada. Esto permitirá comprender las experiencias de los actores educativos en los contextos rurales de La Guajira. Teóricamente, el modelo integra las premisas de la educación rural y los contextos socioemocionales (Buitrago y Méndez, Isaza, Sua), la inteligencia emocional (Goleman, Salovey y Mayer) y la evaluación formativa (Scriven, Tyler, Stufflebeam).

Para lograrlo, partimos de la base epistémica y teórica, que integra las cuatro dimensiones fundamentales. En primer lugar, la contextualización sociocultural y rural, que valora las especificidades de la región (su multiculturalidad, vulnerabilidad y conocimiento local); en segundo lugar, la integración de la inteligencia emocional en la evaluación, centrada en los conocimientos y habilidades de autorregulación, empatía, socialización y automotivación; en tercer lugar, en la evaluación, la remodelación de la evaluación formativa, abordando la transición de la calificación a la retroalimentación constructiva y la flexibilidad contextual, la comunidad colaborativa y el uso de herramientas cualitativas como los diarios de campo y las entrevistas semiestructuradas; y, por último, el rol del docente como facilitador emocional, mediante la formación en inteligencia emocional y el uso de instrumentos que abordan las dimensiones actitudinales y emocionales.

El modelo se implementará con varios componentes operativos: diagnóstico emocional con la prueba TMMS-24, planificación evaluativa con rúbricas, ejecución dialógica, retroalimentación afectiva y seguimiento continuo, que se suman a capacitar a los docentes, guías metodológicas para la ruralidad, actividades con las familias y la utilización de recursos lúdicos y culturalmente pertinentes.

Los elementos de la metaevaluación del modelo se centran en el éxito del clima escolar, la deserción, el desarrollo de competencias socioemocionales y los instrumentos de evaluación, la percepción y los grupos focales. Todo lo anterior, en el marco del cumplimiento legal del Decreto 1290 de 2009 y la Ley 115 de 1994, el Plan Especial de Educación Rural y el ODS 4 de la

UNESCO. Se busca que la evaluación se convierta en un proceso formativo, humano y contextual que potencia la resiliencia educativa y construye una cultura evaluativa inclusiva y emocionalmente inteligente en la educación básica primaria rural de La Guajira.

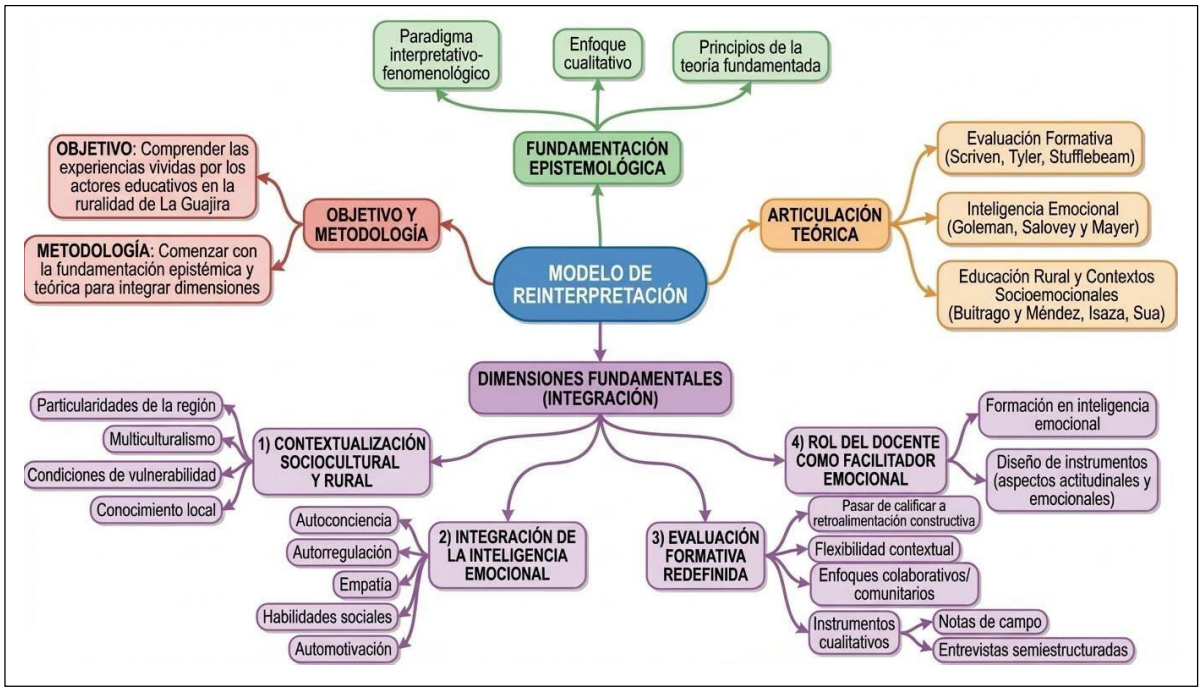

Gráfico 11. Estructura del Modelo. **Fuente:** Elaboración propia (2025).

FUNDAMENTACIÓN EPISTÉMICA Y TEÓRICA DEL COSTRUCTO DE RESIGNIFICACIÓN

La construcción del presente constructo de resignificación de la evaluación formativa desde la perspectiva de la inteligencia emocional se sustenta en una sólida fundamentación epistémica y teórica, en la cual se articulan diversos marcos conceptuales y enfoques metodológicos que emergen del análisis documental, así como la revisión exhaustiva de referentes investigativos presentes en la tesis doctoral que sirvió de base para la construcción del presente modelo.

A nivel epistémico, el modelo se enmarca dentro del paradigma interpretativo-fenomenológico, el cual, de acuerdo con los señalamientos de Habermas (1971), se caracteriza por buscar la comprensión e interpretación de la conducta humana, tomando como punto de partida los significados que los sujetos confieren a sus interacciones cotidianas. Esta perspectiva resulta

pertinente para el estudio de la evaluación formativa en contextos rurales, pues permite comprender las experiencias vividas por docentes y estudiantes como construcciones sociales cargadas de subjetividad y significado. En este sentido Martínez (2007), considera que esta aproximación epistemológica concibe el conocimiento como una construcción intersubjetiva donde el investigador se sumerge en la realidad estudiada para interpretar los fenómenos desde la perspectiva de sus protagonistas.

De acuerdo con sus implicaciones metodológicas, el modelo adopta un enfoque cualitativo con elementos etnometodológicos y de la teoría fundamentada. En este sentido, la etnometodología, es definida por Garfinkel (2006), como el estudio de los métodos prácticos que las personas utilizan para dar sentido a sus acciones cotidianas. Este concepto resulta fundamental al momento de analizar cómo docentes y estudiantes construyen socialmente el proceso evaluativo en su contexto inmediato. Por su parte, la teoría fundamentada, siguiendo a Glaser y Strauss (1967), permite la generación de constructos teóricos a partir de los datos empíricos, contribuyendo a que la resignificación de la evaluación formativa emerja de las realidades específicas de las instituciones rurales de La Guajira, en lugar de imponer categorías preconcebidas.

En cuanto a los referentes teóricos que sustentan el modelo, se articulan tres grandes constructos conceptuales:

La evaluación formativa, cuyos fundamentos se remontan a los trabajos seminales de Scriven (1967) y Tyler (1967), quienes establecieron las bases para comprender la evaluación como un proceso continuo de mejora, más que como una mera ponderación de resultados. Scriven (1967) concibió la evaluación formativa como una herramienta de optimización de sistemas que opera en tiempo real, proporcionando retroalimentación constante para realizar ajustes durante el proceso educativo. Estos postulados fueron posteriormente complementados por Stufflebeam (1987), quien destacó la función de mejoramiento continuo que caracteriza a este tipo de evaluación, enfatizando su carácter flexible y adaptativo a diferentes contextos educativos. Para comprender la convergencia de los señalamientos expuestos por los autores citados, se presenta el siguiente gráfico:

Gráfico 12. Ciclo de la evaluación formativa. **Fuente:** Elaboración propia (2025)

La inteligencia emocional, constructo teórico desarrollado inicialmente por Salovey y Mayer (1990) y popularizado por Goleman (2010), constituye el segundo pilar fundamental de presente modelo. Para Goleman (2010), la inteligencia emocional es la habilidad para comprender y regular las emociones propias y ajenas, lo que permite gestionar los estados anímicos para generar empatía, solidaridad y motivación. Por su parte Berrocal (2023) complementa esta perspectiva al señalar que la IE permite indagar en el estado anímico del interlocutor, estableciendo relaciones sociales en un clima favorable y proactivo. Estas definiciones resultan esenciales para comprender cómo las dimensiones emocionales inciden en los procesos evaluativos y cómo pueden ser incorporadas para humanizar la evaluación, tal como se evidencia en el siguiente gráfico:

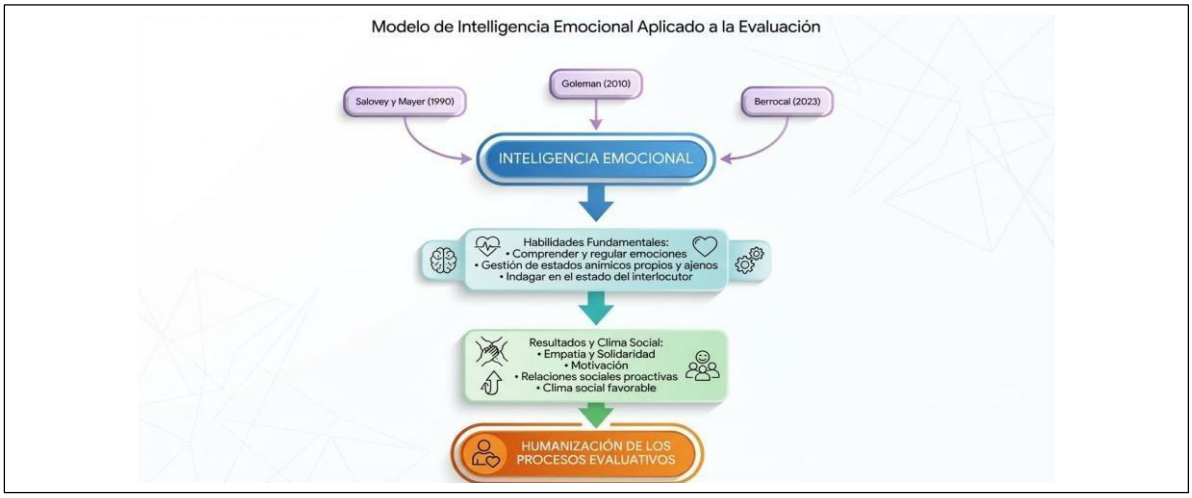

Gráfico 13: Modelo de Inteligencia emocional aplicado a la educación. **Fuente:** Elaboración propia (2025)

Los contextos socioemocionales de la educación rural, abordados por autores como Buitrago y Méndez (2019), Isaza (2022) y Sua (2023), conforman el tercer sustento teórico del modelo. Estos autores han demostrado que en los entornos rurales colombianos convergen una serie de factores adversos -económicos, sociales y culturales que requieren de aproximaciones educativas flexibles y emocionalmente inteligentes. En este punto Isaza (2022) señala que los docentes rurales de Colombia se enfrentan a condiciones adversas que requieren de un amplio dominio de las características y rasgos propios de la inteligencia emocional, mientras que Sua (2023) enfatiza la necesidad de currículos flexibles que respondan a las particularidades del contexto rural.

La integración de estos tres grandes referentes teóricos permite configurar un marco conceptual propicio para la resignificación de la evaluación formativa, en el cual la comprensión de los procesos evaluativos se enriquece con la consideración de las dimensiones emocionales y la atención a las particularidades de los contextos rurales. Esta articulación teórica permite transitar desde una evaluación tradicional (centrada en la medición de resultados), hacia una evaluación formativa emocionalmente inteligente, donde se reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos rurales, al mismo tiempo que se valora la integralidad del desarrollo humano.

Gráfico 14. Redefinición de la evaluación formativa en la educación rural. **Fuente:** Elaboración propia (2025).

DIMENSIONES DE LA RESIGNIFICACIÓN PRESENTES EN EL CONSTRUCTO

Dimensión 1: Contextualización socio cultural y rural.

La resignificación de la evaluación formativa en el contexto de la educación básica primaria rural del departamento de La Guajira requiere, necesariamente, de una comprensión profunda de las particularidades socioculturales que caracterizan esta región, las cuales inciden directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en las prácticas evaluativas. Como señala Ugas (2005), la escuela debe vincularse a su entorno, para poder establecer nexos entre la cultura académica y los entornos socio-familiares donde transcurre la vida del estudiante, constituyéndose este principio en el fundamento esencial de la presente dimensión. Partiendo de estas consideraciones, la presente dimensión se conforma a partir de las siguientes características:

Multiculturalidad y Población Wayuu: El departamento de La Guajira se caracteriza por una riqueza cultural predominantemente influenciada por la presencia del pueblo Wayuu, cuya cosmovisión y prácticas culturales deben ser reconocidas e integradas en los procesos educativos. De acuerdo con los señalamientos de la investigación, en estos contextos los niños que se inician en la básica primaria traen consigo una serie de preconcepciones, lenguaje y cosmovisiones que difieren de los preceptos de la cultura occidental, tal como se evidencia en el Momento I del estudio. Esta particularidad exige que la evaluación formativa trascienda los modelos estandarizados para incorporar elementos propios de la cultura wayuu, valorando sus formas de conocimiento y expresión emocional.

Condiciones de Vulnerabilidad Estructural: Las instituciones educativas rurales de La Guajira enfrentan condiciones de vulnerabilidad multifactorial que inciden directamente en los procesos evaluativos. Como lo evidencia el DANE (2023), al plantear que la deserción escolar constituyó la segunda más alta en la última década, agravándose en zonas rurales por una serie de factores como la pobreza y el trabajo infantil. A esto se suman las condiciones de precariedad en la infraestructura de muchos de estos centros; la limitada disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos; así como las dificultades de acceso que caracterizan a muchas zonas rurales del departamento. En tal sentido, Ramírez (2015) señala que se trata de poblaciones en condiciones de vulnerabilidad económica y social que ameritan de políticas proteccionistas que contribuyan a la prosecución de estos niños o adolescentes.

Saberes Locales y Habilidades Propias del Entorno Rural: La evaluación formativa resignificada debe reconocer y valorar los saberes locales y las habilidades que los estudiantes desarrollan en su entorno rural. Como lo plantea Quiñones et al. (2021), cuando refieren que, en la educación rural, además de la flexibilidad, se debe tener en cuenta la escasez de recursos que caracteriza a los planteles, por lo cual se deben priorizar las competencias que traen los niños desde su hogar a fin de generar en ellos la autonomía y confianza que se requiere. Estas competencias incluyen conocimientos sobre agricultura, cría de animales, manejo de recursos naturales y prácticas colaborativas propias de las comunidades rurales, las cuales pueden ser incorporadas como referentes válidos en los procesos de evaluación formativa.

Adaptación Curricular y Evaluativa a la Realidad Rural: Una efectiva contextualización sociocultural requiere de procesos de adaptación curricular y evaluativa que respondan a las particularidades del medio rural. En tal sentido, Sua (2023) enfatiza que en la educación rural colombiana se requieren docentes que no solo conozcan el contexto, sino que además tengan la capacidad de trabajar con currículos flexibles e, incluso, flexibilizarlos cuando estos son de carácter cerrado o con escasa correspondencia con el entorno donde se dan los procesos educativos.

Esta flexibilidad debe traducirse en instrumentos de evaluación que consideren los ritmos de aprendizaje, las responsabilidades familiares, así como las actividades productivas en las que participan los estudiantes, tal como lo sugiere Echeverri (2022) al referirse a la poca valoración hacia el estudio que tienen algunas familias, las cuales conceden mayor prioridad al trabajo de campo que a la formación académica.

Con base en los señalamientos anteriores, se puede afirmar que la implementación de esta dimensión en el constructo de resignificación implica, en consecuencia, el desarrollo de prácticas evaluativas que reconozcan la diversidad cultural, comprendan las condiciones de vulnerabilidad, valoren los saberes locales y se adapten flexiblemente a las realidades del contexto rural guajiro, constituyéndose así en el fundamento indispensable para una evaluación formativa verdaderamente significativa y pertinente.

Gráfico 15. Contextualización socio cultural y rural. **Fuente:** Elaboración propia (2025).

Dimensión 2: Integración de la inteligencia emocional en la evaluación.

La integración de la inteligencia emocional en los procesos de evaluación formativa constituye el núcleo transformador del presente constructo de resignificación, ya que permite humanizar las prácticas evaluativas a fin de adaptarlas a las realidades socioemocionales de los actores educativos en contextos rurales. Para referirse a este punto Goleman (2010), señala que la inteligencia emocional se puede considerar como la habilidad que han desarrollado algunas personas para comprender y regular, tanto las emociones propias, como las ajenas. Esto les permite gestionar los estados anímicos a fin de generar empatía, afinidad, solidaridad y motivación. Esta conceptualización es determinante para comprender la función que juegan las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero también en los procesos de evaluación. Sin embargo, comprender con mayor amplitud esta dimensión se deben analizar sus características inherentes:

Autoconocimiento emocional del docente y estudiante: El autoconocimiento emocional representa el cimiento sobre el cual se construye una evaluación formativa, pero al mismo tiempo emocionalmente inteligente. Para Berrocal (2023) la inteligencia emocional es una capacidad aprendida y desarrollada con la práctica que le permite al sujeto identificar, analizar y gestionar favorablemente las emociones propias, pero también las de quienes le rodean. En el contexto

evaluativo, este autoconocimiento permite al docente reconocer sus propios estados emocionales, así como la forma en que estos pueden influir en sus juicios evaluativos. Al mismo tiempo, el estudiante desarrolla la capacidad de identificar sus emociones frente al proceso de evaluación, comprendiendo cómo estas afectan su desempeño académico.

Autorregulación durante el proceso evaluativo: La autorregulación emocional emerge como un componente esencial para garantizar la equidad y objetividad en los procesos evaluativos. Al respecto Flores (2023) considera que un manejo efectivo de la IE le permite al educador mejorar su desempeño laboral y realizar una gestión efectiva de aula, lo que incluye la capacidad de regular emociones como el estrés, la irritabilidad o la frustración, las cuales pudieran afectar la imparcialidad de la evaluación. Por su parte, Cayambe et al. (2024) advierten que cuando el docente no regula emociones como el estrés, la irritabilidad o la ira, se puede presentar una evaluación subjetiva o incluso injusta, destacando la importancia crucial de este componente en la práctica evaluativa.

Empatía para comprender contextos emocionales diversos: La empatía permite al docente comprender los estados emocionales de los estudiantes y contextualizar su desempeño académico. En este punto, Goleman (2010) identifica la empatía como una dimensión fundamental de la inteligencia emocional que posibilita la comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas.

En el contexto rural de La Guajira, esta capacidad resulta particularmente relevante, pues como señala Isaza (2022), los docentes rurales de Colombia se enfrentan a condiciones adversas que requieren de un amplio dominio de las características y rasgos propios de la inteligencia emocional, a fin de generar en sus estudiantes actitudes resilientes. En este escenario, la empatía facilita la comprensión de las circunstancias particulares de cada estudiante, permitiendo adaptar los procesos evaluativos a sus realidades emocionales.

Habilidades sociales para una evaluación dialógica y colaborativa: Las habilidades sociales en el ámbito de la inteligencia emocional permiten establecer relaciones de comunicación efectiva y colaboración durante el proceso evaluativo. A tales efectos, Berrocal (2023) sostiene que la inteligencia emocional le permite a la persona indagar en el estado anímico de su interlocutor lo cual le ayudará a establecer relaciones sociales, afectivas o laborales en un clima favorable y proactivo. Estas habilidades se materializan en prácticas de evaluación dialógica, donde docentes

y estudiantes co-construyen los criterios evaluativos, implementan procesos de coevaluación y autoevaluación, además de establecer canales de comunicación abierta para una retroalimentación formativa.

Automotivación como factor de resiliencia educativa: La automotivación constituye un elemento clave para sostener el esfuerzo y la perseverancia en los procesos de evaluación formativa, especialmente en contextos de adversidad. Sobre este punto, Jiménez et al. (2020) destacan que desde el momento en que el estudiante identifica sus emociones y las interpreta asertivamente, adquiere mayores habilidades para regular su motivación intrínseca e incrementar su desempeño. En el contexto rural de La Guajira, donde existen múltiples factores de riesgo para la deserción escolar, el desarrollo de la automotivación a través de la inteligencia emocional se convierte en un elemento protector que fortalece la resiliencia educativa tanto en los docentes como en los propios estudiantes.

La integración de esta dimensión de la inteligencia emocional en la evaluación formativa permite transitar desde un modelo tradicional, centrado exclusivamente en los resultados académicos, hacia un enfoque integral, donde se valora el desarrollo emocional como componente esencial del proceso educativo. Por tanto, se establece coincidencia con Flores (2023), cuando señala que, al integrarse el desarrollo emocional y cognitivo de forma transversal en los planes de estudio, los docentes contribuyen a la formación de estudiantes más íntegros, con conocimientos teóricos y experiencias vivenciales que les permitan enfrentar los retos que entrama la vida cotidiana. A continuación, se presenta un diagrama que sistematiza esta información:

Gráfico 16. Integración de la inteligencia emocional en la evaluación. **Fuente:** Elaboración propia (2025)

Dimensión 3: Evaluación formativa redimensionada.

La transformación de las prácticas evaluativas tradicionales hacia un modelo de evaluación formativa redimensionada, constituye el eje operativo del presente constructo de resignificación. Esta dimensión implica una reconfiguración profunda de los procesos evaluativos, transitando desde enfoques cuantitativos y estandarizados hacia prácticas cualitativas, contextualizadas y emocionalmente inteligentes que respondan a las particularidades del contexto rural del departamento de La Guajira. Para ello, se parte de las siguientes características:

De la calificación a la retroalimentación constructiva: El tránsito desde una evaluación centrada en la calificación punitiva hacia una orientada a la retroalimentación constructiva, representa el primer principio de esta redimensión. Como señala Canabal (2017), la clave para una evaluación formativa efectiva reside en la calidad de la retroalimentación proporcionada por los sujetos evaluados, la cual debe ser constructiva, oportuna y enfocada en el proceso, más que en el resultado final.

Esta perspectiva es reforzada por De La Hoz y Mejía (2012), cuando plantean que, todo acto de evaluación (independientemente de su naturaleza) debe representar un proceso constructivo, reflexivo, y estimulante, de manera que, aun cuando se pondera el conocimiento, el educando no se sienta intimidado o infravalorado en sus procesos o respuestas. En el contexto rural del departamento de La Guajira, esta aproximación adquiere especial relevancia, pues permite convertir el error en una oportunidad de aprendizaje, lo cual representa una oportunidad de crecimiento integral para aquellos estudiantes que enfrentan múltiples barreras educativas.

De la estandarización a la flexibilidad contextual: La superación de los modelos estandarizados de evaluación en favor de enfoques flexibles y contextualizados constituye el segundo principio transformador. En este sentido, Sánchez (2019) advierte que la desventaja de este método es la estandarización de los conocimientos y habilidades, estableciendo patrones o escalas de estimación que, pocas veces, se ajustan a la diferencias individuales y grupales que presentan los estudiantes.

Frente a esta limitación, Morales y Fernández (2018) destacan que la principal característica de la evaluación formativa es su flexibilidad, lo cual le permite ajustarse a las particularidades de cada contexto educativo y de cada estudiante en particular. Por tanto, en el

marco de la educación rural del departamento de La Guajira, esta flexibilidad implica adaptar los instrumentos, tiempos y criterios evaluativos a las realidades socioculturales y económicas de los estudiantes, coincidiendo con Quiñones et al. (2021), cuando plantean que cada niño tiene un nivel de aprendizaje particular, el cual no se debe comparar con el de sus pares que estudian en centros urbanos.

De lo individual a lo colaborativo y comunitario: La transición desde enfoques individualistas hacia prácticas colaborativas y comunitarias representa el tercer pilar de esta redimensión. Al respecto, Pérez et al. (2019) destacan que dentro de la evaluación formativa que se aplica en la educación media se manejan tres aspectos clave como lo son: la coevaluación, la autoevaluación y la hetero evaluación, los cuales generan en los estudiantes consciencia sobre la objetividad de los aprendizajes. Esta perspectiva colaborativa resulta pertinente en el contexto educativo rural, donde la escuela debe vincularse a su entorno, para poder establecer nexos entre la cultura académica y los entornos socio-familiares donde transcurre la vida del estudiante (Ugas 2005). Por tanto, cuando la evaluación es asumida desde esta perspectiva, trasciende las fronteras del aula para incorporar a la familia y la comunidad como corresponsables del proceso formativo.

Inclusión de instrumentos cualitativos: La implementación de instrumentos cualitativos diversificados constituye el componente metodológico esencial de esta redimensión. La investigación evidencia la pertinencia de implementar diarios de campo, portafolios, observación participante, autoevaluación y coevaluación como herramientas que permiten captar la complejidad de los procesos de aprendizaje en contextos rurales.

Sobre este punto, Toapanta y Guanoquiza (2024) sostienen que, a través de esta evaluación, se les enseña a los estudiantes a: 1) autorregular su proceso de aprendizaje; 2) fortalecer sus habilidades sociales al trabajar en grupo; 3) incrementar sus niveles de motivación y 4) adaptarse a las diferentes estrategias de enseñanza. En consecuencia, estos instrumentos (de carácter predominantemente cualitativo), permiten documentar no solo los logros académicos, sino también el desarrollo de habilidades socioemocionales, actitudes y valores que son particularmente relevantes en el contexto rural.

A partir de lo expuesto en esta dimensión queda claro que la evaluación formativa redimensionada representa, un modelo integral que trasciende la mera medición de aprendizajes para constituirse en una herramienta de transformación educativa y desarrollo humano. De esta

forma, establece correspondencia con lo planteado por la UNESCO (2023) cuando concibe la evaluación formativa como aquella que lleva a cabo el Sistema Educativo (con la ayuda del docente) para contribuir a la mejora del aprendizaje, poniendo en evidencia las fortalezas, pero también los desafíos que enfrenta el docente y la educación como sistema. Las consideraciones precedentes se sistematizan en el siguiente gráfico:

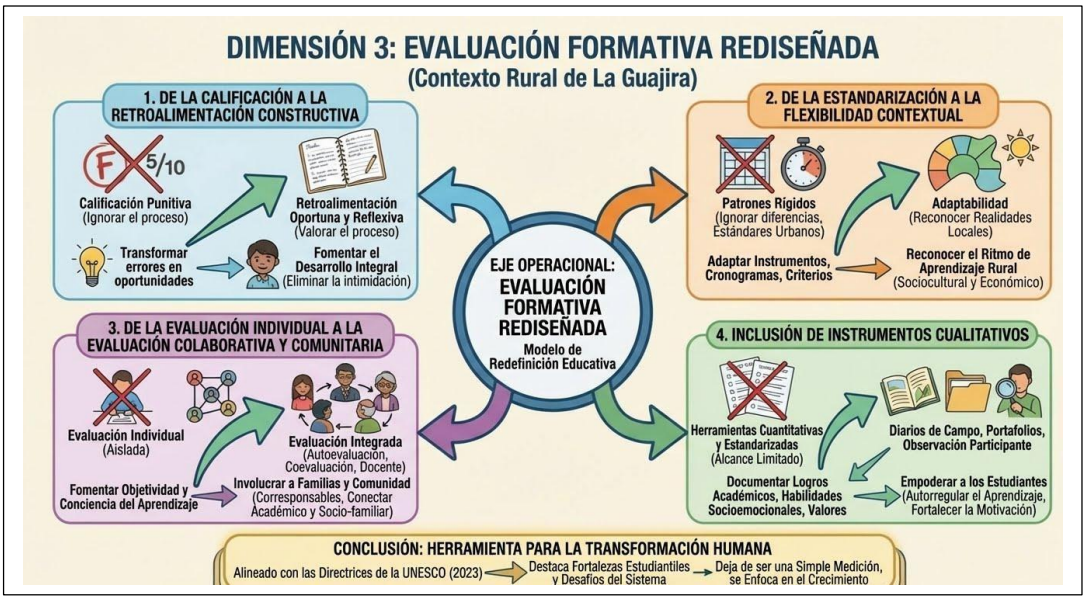

Gráfico 17. Evaluación formativa redimensionada. **Fuente:** Elaboración propia (2025)

Dimensión 4: Rol del Docente como Facilitador Emocional.

La reconfiguración del rol docente desde un transmisor de conocimientos hacia un facilitador emocional, constituye el fin principal del constructo de resignificación propuesto. Por tanto, esta dimensión reconoce que la implementación efectiva de una evaluación formativa con perspectiva de inteligencia emocional depende fundamentalmente de la capacidad del docente para integrar los aspectos emocionales en su práctica pedagógica y evaluativa. Para ello, en esta dimensión se abordan las siguientes características:

Formación en Inteligencia Emocional para docentes: La capacitación específica en inteligencia emocional emerge como requisito fundamental para el ejercicio del nuevo rol docente. Como señala Flores (2023), el desarrollo de la IE debe operar en dos sentidos, el teórico, para comprender sus axiomas y el práctico, por medio del cual se incorporan estos fundamentos a la praxis en el aula, a fin de transmitir una actitud empática y receptiva hacia los educandos.

Sin embargo, esta formación debe trascender lo conceptual para convertirse en una práctica transformadora que permita al docente, reconocer la importancia que tiene la inteligencia emocional en la formación integral de sus estudiantes y desarrollar las competencias necesarias para su aplicación efectiva en el contexto del aula (Bolaño 2024). En el desarrollo de la investigación se puso en evidencia que (a pesar de la valoración de la IE por parte de los docentes) se requieren de procesos formativos sistemáticos para incorporarla en sus prácticas cotidianas.

Estrategias de acompañamiento emocional: El diseño e implementación de estrategias específicas de acompañamiento emocional representa el componente operativo de esta dimensión. A tales fines Buitrago y Méndez (2019) plantean que la enseñanza de la gestión emocional en el aula debe darse desde una perspectiva vivencial, cualitativa y transversal, a través de una interacción socioafectiva con los educandos.

Esta aproximación requiere que el docente desarrolle habilidades para identificar los estados emocionales de sus estudiantes; establecer canales de comunicación empática y propiciar climas de aula que favorezcan la expresión emocional segura. En esta coyuntura, Isaza (2022) enfatiza que el docente rural, más que un transmisor de conocimientos, es un orientador y una pieza clave en el desarrollo socioemocional de sus educandos. Por tanto, esto exige el dominio de estrategias específicas de acompañamiento emocional adaptadas al contexto rural.

Diseño de instrumentos evaluativos que incorporen lo actitudinal y lo emocional: La creación de instrumentos de evaluación que integren explícitamente las dimensiones actitudinales y emocionales, constituye la materialización concreta de esta dimensión. Al respecto, Buitrago y Méndez (2019) señalan que la evaluación de los rasgos emocionales debe abordarse desde una perspectiva cuantitativa, a través de pruebas especializadas que muchos docentes no saben cómo implementar, pero que permiten determinar el conocimiento y reconocimiento de sus estados anímicos.

No obstante, la integración de lo emocional en la evaluación formativa trasciende la aplicación de test estandarizados para implementarse a través de instrumentos cotidianos como las rúbricas en las que se pueden incluir dimensiones actitudinales, registros de observación que documenten el desarrollo emocional y sistemas de retroalimentación que valoren el progreso en el manejo de las emociones.

En consecuencia, el ejercicio de este nuevo rol requiere, como señala González (2025), que el docente desarrolle la capacidad de conocer con mayor profundidad a sus educandos y determinar las estrategias que más se ajustan al momento de consolidar en ellos conocimientos, destrezas y actitudes que logren trascender el aula. Esta profundización en el conocimiento de los estudiantes permite al docente (en su rol de facilitador emocional), adaptar los procesos evaluativos a las realidades emocionales específicas de cada educando. Esto resulta particularmente crucial en el contexto rural de La Guajira donde, como advierte Ramírez (2015), los estudiantes constituyen poblaciones en condiciones de vulnerabilidad económica y social que ameritan de políticas proteccionistas.

Sobre la base de lo expuesto en este punto, se corrobora que una efectiva implementación de esta dimensión convierte al docente en un agente de transformación educativa. Esto se desde a que su rol de facilitador emocional, contribuye a materializar el principio planteado por De la Hoz y Mejía (2012) cuando señalan que la evaluación al ser formativa e integral no solo le permite al estudiante identificar sus fortalezas y debilidades, sino que además le demuestra que evaluar es un acto recurrente y cotidiano en los seres humanos", ahora enriquecido con una perspectiva emocional que humaniza y personaliza el proceso evaluativo.

Gráfico 18. Rol del Docente como Facilitador Emocional. **Fuente:** Elaboración propia (2025)

PROPUESTA DE INTERVENCION EDUCATIVA (derivada del constructo)

En las dimensiones anteriormente expuestas se estableció la relación entre los fundamentos teóricos de la inteligencia emocional y la evaluación formativa, para lo cual se contrastaron las diferentes perspectivas de los autores consultados en el basamento teórico. A partir de este proceso se obtuvieron nuevos fundamentos que, posteriormente, fueron extrapolados a la realidad socioeducativa del contexto rural del departamento de La Guajira para generar el constructo teórico.

Sobre la base de esta *teoría derivada*, se plantea a continuación una propuesta de intervención de carácter formativo, dirigida a los docentes de los centros rurales del departamento, a fin de que puedan resignificar los parámetros de evaluación formativa que se vienen dando en su praxis y dar cabida a una evaluación formativa integral donde no solo se considere la dimensión académico-cognitiva, sino que además se fortalezcan los aspectos socioemocionales que tienen una alta incidencia en la apropiación del conocimiento.

Objetivos

Objetivo General

Diseñar e implementar una propuesta de intervención dirigida a docentes para resignificar la evaluación formativa desde la inteligencia emocional, considerando las particularidades socioculturales y emocionales del contexto rural del departamento de La Guajira.

Objetivos Específicos

Contextualizar las prácticas evaluativas de los docentes mediante el reconocimiento de las características socioculturales, multiculturales y de vulnerabilidad propias de las comunidades rurales de La Guajira, integrando saberes locales y flexibilizando los procesos de evaluación.

Fortalecer las competencias emocionales de los docentes: autoconocimiento, autorregulación, empatía, habilidades sociales y automotivación, para la integración de la Inteligencia Emocional en el diseño y desarrollo de la evaluación formativa.

Redimensionar las prácticas evaluativas de los docentes mediante la implementación de estrategias e instrumentos cualitativos, flexibles y colaborativos que privilegien la retroalimentación constructiva sobre la calificación punitiva.

Promover el rol del docente como facilitador emocional a través de la formación en inteligencia emocional, el diseño de instrumentos evaluativos que incorporen lo actitudinal y emocional, y el uso de estrategias de acompañamiento socioafectivo en el aula.

Desarrollo de la Propuesta de Intervención

Cuadro 1. Primera sesión de trabajo

Objetivo General:	Diseñar e implementar una propuesta de intervención dirigida a docentes para resignificar la evaluación formativa desde la inteligencia emocional, considerando las particularidades socioculturales y emocionales del contexto rural del departamento de La Guajira.
Objetivo Específico:	Contextualizar las prácticas evaluativas de los docentes mediante el reconocimiento de las características socioculturales, multiculturales y de vulnerabilidad propias de las comunidades rurales de La Guajira, integrando saberes locales y flexibilizando los procesos de evaluación.
Contenidos:	• Características socioculturales y multiculturales del departamento de La Guajira. • Condiciones de vulnerabilidad estructural (deserción, pobreza, infraestructura). • Saberes locales y habilidades del entorno rural. • Estrategias para flexibilizar la evaluación (adaptación curricular, instrumentos cualitativos).
Estrategias de Evaluación:	• Lluvia de ideas inicial: Identificación de percepciones sobre evaluación y contexto. • Taller grupal: Diseño de una propuesta de evaluación flexible para un caso real. • Rúbrica de autoevaluación: Reflexión sobre la adaptación de prácticas evaluativas al contexto.
Indicadores de Logro:	• Los docentes identifican al menos tres características del contexto rural que afectan la evaluación. • Proponen al menos dos estrategias para integrar saberes locales en la evaluación. • Diseñan un instrumento de evaluación flexible adaptado a un caso rural.
Recursos:	• Presentación en PowerPoint o impresos. • Video beam, reproductor de Sonido, Laptop. • Ejemplos de instrumentos de evaluación flexibles (rúbricas, diarios de campo) • Material de apoyo: fragmentos del constructo teórico y normativa educativa relevante (Decreto 1290, Ley 115).
Duración:	**2 horas** • Introducción y objetivo: 10 min • Contenido teórico-contextual: 30 min • Taller grupal: 50 min • Socialización y cierre: 20 min. • Evaluación de la sesión: 10 min

Cuadro 2. Segunda sesión de trabajo

Objetivo General:	Diseñar e implementar una propuesta de intervención dirigida a docentes para resignificar la evaluación formativa desde la inteligencia emocional, considerando las particularidades socioculturales y emocionales del contexto rural del departamento de La Guajira.
Objetivo Específico:	Fortalecer las competencias emocionales de los docentes (autoconocimiento, autorregulación, empatía, habilidades sociales y automotivación) para la integración de la inteligencia emocional en el diseño y desarrollo de la evaluación formativa.
Contenidos:	• Autoconocimiento emocional: Identificación de emociones propias y su influencia en la evaluación. • Autorregulación: Estrategias para gestionar emociones en el aula. • Empatía: Comprensión del contexto emocional de los estudiantes. • Habilidades sociales: Comunicación asertiva y evaluación dialógica. • Automotivación: Estrategias para fomentar la resiliencia educativa.
Estrategias de Evaluación:	• Autodiagnóstico emocional: Aplicación del test TMMS-24 adaptado. • Role-playing: Simulación de situaciones de evaluación con enfoque emocional. • Rúbrica de autoevaluación: Reflexión sobre el manejo emocional en la práctica evaluativa.
Indicadores de Logro:	• Los docentes identifican al menos tres emociones frecuentes en su práctica evaluativa. • Aplican al menos dos estrategias de autorregulación emocional en un caso simulado. • Diseñan una estrategia de retroalimentación emocionalmente consciente.
Recursos:	• Presentación digital o impresa sobre competencias emocionales. • Video beam, reproductor de Sonido, Laptop. • Test TMMS-24 (versión adaptada para docentes). • Guía de role-playing con casos contextualizados. • Material de apoyo: fragmentos del constructo teórico y referentes de Goleman, Berrocal, Flores.
Duración:	**2 horas:** • Introducción y contextualización: 10 min. • Contenido teórico-práctico: 40 min. • Role-playing y taller grupal: 50 min. • Socialización y cierre reflexivo: 15 min. • Evaluación de la sesión: 5 min.

Cuadro 3. Tercera sesión de trabajo

Objetivo General:	Diseñar e implementar una propuesta de intervención dirigida a docentes para resignificar la evaluación formativa desde la inteligencia emocional, considerando las particularidades socioculturales y emocionales del contexto rural del departamento de La Guajira.
Objetivo Específico:	Redimensionar las prácticas evaluativas de los docentes mediante la implementación de estrategias e instrumentos cualitativos, flexibles y colaborativos que privilegien la retroalimentación constructiva sobre la calificación punitiva.
Contenidos:	• De la calificación a la retroalimentación constructiva: El error como oportunidad de aprendizaje. • Instrumentos cualitativos: Portafolios, diarios de campo, rúbricas actitudinales. • Evaluación colaborativa: Coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación. • Flexibilidad contextual: Adaptación de instrumentos al ritmo y realidad rural.
Estrategias de Evaluación:	• Taller práctico: Diseño de una rúbrica integral con componentes actitudinales y emocionales. • Análisis de casos: Evaluación de situaciones reales del contexto rural guajiro. • Guía de reflexión: Identificación de oportunidades para implementar retroalimentación constructiva.
Indicadores de Logro:	• Los docentes diseñan al menos un instrumento de evaluación cualitativo contextualizado. • Identifican y proponen estrategias para transformar 3 prácticas punitivas en formativas. • Establecen al menos dos mecanismos de evaluación colaborativa aplicables a su aula.
Recursos:	• Presentación con ejemplos de instrumentos cualitativos. • Video beam, reproductor de Sonido, Laptop. • Plantillas modificables de rúbricas, portafolios y diarios de campo. • Tarjetas con situaciones reales del contexto rural para análisis. Material de apoyo: referentes de Canabal (2017), Sánchez (2019) y UNESCO (2023).
Duración:	**2 horas:** • Introducción y marco conceptual: 15 min • Taller de diseño de instrumentos: 60 min • Análisis de casos y socialización: 30 min • Cierre reflexivo y compromisos: 10 min • Evaluación de la sesión: 5 min

Cuadro 4. Cuarta sesión de trabajo

Objetivo General:	Diseñar e implementar una propuesta de intervención dirigida a docentes para resignificar la evaluación formativa desde la inteligencia emocional, considerando las particularidades socioculturales y emocionales del contexto rural del departamento de La Guajira.
Objetivo Específico:	Promover el rol del docente como facilitador emocional a través de la formación en inteligencia emocional, el diseño de instrumentos evaluativos que incorporen lo actitudinal y emocional, y el uso de estrategias de acompañamiento socioafectivo en el aula.
Contenidos:	• Facilitador emocional: Características y competencias del rol. • Diseño de instrumentos evaluativos con enfoque emocional: Rúbricas con dimensiones actitudinales, registros observacionales. • Estrategias de acompañamiento socioafectivo: Comunicación empática, escucha activa, contención emocional. • Integración curricular de la IE: Planificación de actividades que fusionen lo académico y lo emocional.
Estrategias de Evaluación:	• Diseño colaborativo: Elaboración de una rúbrica que integre componentes actitudinales y emocionales. • Simulación de acompañamiento: Práctica de estrategias socioafectivas en situaciones aula contextualizadas. • Portafolio reflexivo: Registro de compromisos para implementar el rol de facilitador emocional.
Indicadores de Logro:	• Los docentes diseñan al menos un instrumento de evaluación que incorpora dimensiones actitudinales y emocionales. • Demuestran al menos dos estrategias de acompañamiento socioafectivo en simulaciones. • Elaboran un plan de acción con tres estrategias concretas para implementar su rol como facilitadores emocionales.
Recursos:	• Presentación "El docente como facilitador emocional". • Plantillas de rúbricas integradoras y formatos de registro observacional. • Guion de situaciones simuladas del contexto rural del departamento de La Guajira. • Material de apoyo: Buitrago y Méndez (2019), Flores (2023), Isaza (2022).
Duración:	**2 horas:** • Introducción y conceptualización: 20 min • Taller de diseño de instrumentos: 50 min • Simulaciones y prácticas guiadas: 35 min • Socialización y plan de acción: 10 min • Evaluación de la sesión: 5 min

Instrumento de Evaluación de la Efectividad de la Propuesta

- **Nombre del Instrumento:** Cuestionario de Impacto sobre Prácticas Evaluativas y Competencias Emocionales (CIPE-Rural).
- **Objetivo:** Medir la efectividad de la intervención en la transformación de las prácticas evaluativas y la integración de la inteligencia emocional en docentes del contexto rural de La Guajira.
- **Dirigido a:** Docentes participantes en los talleres. Escala: Likert de 5 puntos.

Estructura del Instrumento

Instrucciones: A continuación, se presentan una serie de afirmaciones relacionadas con su práctica pedagógica actual tras haber participado en la intervención. Por favor, marque con una **X** la opción que mejor refleja su grado de acuerdo con cada afirmación, utilizando la siguiente escala:

1: Totalmente en desacuerdo

2: En desacuerdo

3: Ni de acuerdo ni en desacuerdo (Neutral)

4: De acuerdo

5: Totalmente de acuerdo

		Escala				
Ítems	**Afirmaciones**	1	2	3	4	5
Dimensión: contextualización sociocultural (Sección 1)						
1	Reconozco claramente cómo las condiciones de vulnerabilidad (pobreza, infraestructura) afectan el desempeño evaluativo de mis estudiantes rurales.					
2	Modificó mis instrumentos de evaluación para integrar saberes locales y habilidades propias del entorno rural de La Guajira.					
3	Mis prácticas evaluativas actuales son flexibles y se adaptan a las particularidades culturales de la comunidad.					
Dimensión: Competencias Emocionales (Sección 2)						
4	Soy capaz de identificar mis propias emociones y cómo estas influyen al momento de calificar o evaluar a un estudiante.					
5	Aplico estrategias de autorregulación emocional (pausa, respiración, reflexión) antes de emitir un juicio evaluativo en situaciones tensas.					

6	Me siento capaz de diseñar estrategias de retroalimentación que consideren el estado emocional del estudiante.					
Dimensión: Evaluación formativa y cualitativa (Sección 3)						
7	Reduzco el uso de la calificación punitiva (solo nota numérica) en favor de una retroalimentación constructiva.					
8	Utilizo instrumentos cualitativos (rúbricas actitudinales, diarios de campo, portafolios) de manera regular en mis clases.					
9	Implemento mecanismos de evaluación colaborativa (autoevaluación y coevaluación) fomentando el diálogo en el aula.					
Dimensión: Rol del docente como facilitador (Sección 4)						
10	Me considero un facilitador emocional que acompaña al estudiante, más allá de ser solo un transmisor de conocimientos.					
11	Mis planificaciones actuales integran explícitamente objetivos actitudinales y emocionales junto con los académicos.					
12	Aplico estrategias de contención emocional y escucha activa cuando un estudiante presenta dificultades en su proceso evaluativo.					
Dimensión: Calidad y pertinencia de la intervención (Sección 5)						
13	Los materiales y recursos utilizados (videos, talleres, lecturas) fueron relevantes para mi realidad docente.					
14	La metodología de "Role-playing" y análisis de casos facilitó mi comprensión de los temas.					
15	Recomendaría esta propuesta de formación a otros colegas que trabajan en contextos rurales.					

MOMENTO VI

REFLEXIONES Y ORIENTACIONES FINALES

Reflexión General del Proceso Investigativo

La culminación de esta investigación doctoral representa un ejercicio de profunda reflexión en torno a las cinco dimensiones del conocimiento que han guiado el desarrollo del estudio: la ontología, la epistemología, la metodología, la axiología y la teleología. Cada una de estas dimensiones ha aportado un lente particular para comprender y resignificar la evaluación formativa desde la perspectiva de la inteligencia emocional en el contexto de la educación básica primaria rural del departamento de La Guajira, Colombia.

Dimensión Ontológica: La Realidad de la Evaluación Formativa en el Contexto Rural

Desde la dimensión ontológica, esta investigación ha tenido como partida de manera tal que entendiera que la realidad educativa de las instituciones educativas rurales del departamento de La Guajira no es singular, estática y universal, sino plural, dinámica y profundamente contextualizada. Los hallazgos dan cuenta de que la evaluación formativa tal como es entendida y llevada a cabo por los docentes de la I.E San Antonio Palomino, la I.E. Técnica Agropecuaria Mingueo y el Centro Educativo Rural de Rio Ancho, es una realidad socialmente construida a partir de las interacciones cotidianas entre los docentes, estudiantes y comunidades.

En este sentido, se constata que la evaluación que tiene lugar en esos contextos va más allá de la simple evaluación cuantitativa del rendimiento para convertirse en un proceso de acompañamiento continuo, donde el error pasa a ser transformación de lo que hay que aprender, donde se brinda una retroalimentación transformadora y, sobre todo, de carácter humano. Los docentes no piensan en la evaluación como un acto punitivo o taxativo, sino como un elemento del desarrollo integral del estudiante, admitiendo que la realidad del niño rural está marcada por situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, diversidad cultural y, en muchos casos, por el hecho de que el aula es multigrado o extraedad.

De la misma forma, el proceso de investigación permitió constatar que la inteligencia emocional no es un añadido superfluo en la práctica de la docencia para estos docentes, sino que es un hilo conductor transversal para diversas dimensiones (del quehacer educativo); los docentes entienden

que los estudiantes (la mayoría pertenecen a la etnia wayuu o pertenecen a familias campesinas) poseen un modo de concebir, formas distintas de expresar sus emociones, conocimientos locales que deben ser tomados en cuenta, valorados e incorporados en el proceso evaluativo. Esta postura ontológica de entender la realidad evaluativa en La Guajira la caracteriza, en su propio contexto, como multicultural, diversa y emocionalmente compleja.

Dimensión Epistemológica: El Conocimiento como Construcción Intersubjetiva

Desde la perspectiva epistemológica, la investigación partió de la idea de que el conocimiento acerca de la evaluación formativa y de la inteligencia emocional no puede ser puesto al descubierto utilizando metodologías positivistas que traten de aislar variables y de establecer relaciones causales universales. En este sentido, se asumió que el conocimiento se va construyendo a partir de una comprensión profunda de las vivencias, de los significados y de las prácticas que en su cotidianidad construyen los actores educativos.

Los resultados antes citados evidencian que los profesores de las instituciones rurales de nuestro estudio han desarrollado un saber pedagógico que articula la evaluación formativa y el desarrollo socioemocional de los alumnos, justo en la lectura de sus limitaciones contextuales. Un saber que no se haya transmitido solo a partir de la formación académica formal, sino que también se ha construido en la práctica cotidiana, es decir en la prueba, en la reflexión y en la adaptación continua a las realidades volátiles del aula rural.

En esta línea, la investigación evidencia que los docentes que construyen mayor éxito en la implementación de la evaluación formativa son aquellos que han interiorizado también la importancia de la empatía, la escucha activa y la contención emocional. No son docentes que solamente evalúan saberes o conocimientos; son además docentes que investigan sobre los estados de ánimo de sus estudiantes, que analizan las causas de la frustración o desmotivación de los estudiantes en el ámbito escolar o académico, y que pueden ajustar las maneras de enseñar en función de esas comprensiones. En este contexto, el saber no queda en el plano de la transmisión, sino que se construye en la relación dialógica y afectiva entre docente y estudiante.

Por otra parte, el test de TMMS-24 aplicado a los alumnos sirve para comprobar que estos poseen una buena autopercepción de sus competencias en el plano emocional, lo que indica que las prácticas pedagógicas de los docentes están generando cambios en la construcción de

competencias socioemocionales. Este resultado valida epistemológicamente la pertinencia de la aplicación de la inteligencia emocional en contextos evaluativos, ya que confirma que los alumnos son capaces de identificarse, entenderse y regularse en el plano emocional cuando se les facilitan las pautas de confianza y acompañamiento.

Dimensión Metodológica: El Camino Recorrido para Comprender la Realidad Educativa

Desde la perspectiva metodológica, esta investigación se inserta en el paradigma interpretativo-fenomenológico, siguiendo un enfoque cualitativo que facilitó el acceso a la subjetividad a los significados que los docentes y los estudiantes otorgan a sus prácticas evaluativas. La elección de esta ruta metodológica no fue casual, sino que se articuló con la naturaleza del propio objeto que se estudia: la evaluación formativa y la inteligencia emocional son dos constructos complejos, multidimensionales y profundamente conectados con la vivencia de la experiencia de los actores educativos.

Instrumentos y técnicas que se emplearon: grupos focales, entrevistas semiestructuradas, observación participante y el test TMMS-24 fueron propios y válidos para recoger la información que se requería. Las entrevistas que se llevaron a cabo con los diez docentes de las tres entidades educativas permitieron la identificación de patrones, contrastes y elementos en común en sus trayectorias, y se evidenció también que, a pesar de los contextos distintos de las entidades, existe consenso y una importante valoración positiva respecto de la evaluación formativa como un recurso para favorecer el desarrollo del estudiante.

El trabajo de campo, realizado en las instituciones educativas rurales del municipio de Dibulla, permitió hacer una inmersión profunda en la realidad cotidiana de docentes y alumnos. La investigadora, por su condición de docente de una de las instituciones objeto de estudio, pudo acceder a una comprensión privilegiada de las dinámicas de aula, las interacciones de los implicados y los retos a los que cada día se enfrentan. Esta posición de observador participante lejos de significar un sesgo metodológico pasó a suponer una importante capacidad que favoreció la constitución de la confianza y la obtención de información veraz.

La triangulación de la información (contrastando las voces de las docentes, los resultados del test aplicado a los alumnos, los fundamentos teóricos y la reflexión de la investigadora) permitió construir una interpretación amplia y bien fundamentada en relación con la realidad que

estaba siendo objeto de estudio. De este modo, el trabajo de campo, como método de recogida de información, a partir de una metodología reflexiva y riguroso, garantizó que los resultados encontrados y el constructo teórico propuesto emergieran de la evidencia empírica y no de las más que justificadas suposiciones a priori.

Dimensión Axiológica: Los Valores que Sustentan la Resignificación Evaluativa

La dimensión axiológica sería uno de los aportes más relevantes de este trabajo al evidenciar que la práctica evaluativa se encuentra siempre impregnada de valores, creencias o principios éticos que orientan la acción docente. En el contexto de la educación rural del Departamento de La Guajira, los valores que emergen como necesarios a la hora de resignificar la evaluación formativa son: empatía, respeto por la diversidad, solidaridad, equidad y justicia.

Los docentes entrevistados afirmaron, de forma bastante reiterativa, que su práctica evaluativa está guiada por el principio de que todo estudiante tiene derecho a ser valorado y respetado en su singularidad. Este principio axiológico se concretiza en estrategias concretas: la adaptación de los instrumentos de evaluación a los ritmos de aprendizaje de cada niño y cada niña, la flexibilización de los tiempos y criterios evaluativos, así como la creación de un clima de aula cimentado sobre la confianza y la seguridad emocional.

Asimismo, la investigación dio cuenta de que los docentes ponen énfasis en la empatía como el valor central de su quehacer pedagógico: la capacidad de moverse en las historias de vida de los otros; de tener en cuenta las circunstancias personales de cada uno de los estudiantes; de ofrecer una retroalimentación respetuosa con la historia de vida de cada niño y cada niña, tal como lo plantea el mandato ético que cristianiza el mantenimiento de la técnica evaluativa. Los docentes reconocen que muchos de los estudiantes viven en situaciones comprometedores: pobreza, trabajo infantil, largos recorridos a la escuela, falta de autoridad en el propio hogar, con lo cual la evaluación no puede hacerse de espaldas a esta situación sin caer en la injusticia.

Desde esta visión axiológica, la evaluación formativa resignificada se entiende como un acto de justicia social y de reconocimiento de la dignidad humana en donde no se plantea la posibilidad de bajar el listón de los objetivos académicos, sino de poner condiciones para que los estudiantes puedan mirarse en el espejo de sus posibilidades. Esta visión tiene afinidades con los objetivos de la educación inclusiva y con los ODS 4, que promueven la equidad y la calidad de la educación para todos.

Dimensión Teleológica: Los Fines y Propósitos de la Evaluación Formativa Resignificada

La dimensión teleológica de la presente investigación está orientada a dar respuesta a la pregunta principal: ¿para qué resignificar la evaluación formativa desde la óptica de la inteligencia emocional en el contexto rural de La Guajira?, lo que permite dar respuesta a lo dicho anteriormente con claridad y contundencia, ya que el objetivo de llevar a cabo dicha resignificación es el de contribuir con la formación integral del estudiante, lo que debe facilitar la preparación para afrontar el éxito académico y para la vida en todas sus dimensiones.

En primer lugar, la evaluación formativa resignificada tiene como objetivo inmediato el de mejorar los procesos enseñanza-aprendizaje, ya que ayuda a los docentes a recibir retroalimentación oportuna y relevante sobre la eficacia de sus estrategias pedagógicas. El propósito se ha cumplido sólo parcialmente, ya que las docentes muestran avances en los desempeños de sus estudiantes, si bien reconocen que existen retos, especialmente en lo que hace referencia a la resistencia al cambio y a tener el apoyo familiar.

En segundo lugar, la resignificación de la evaluación formativa intenta el desarrollo de competencias socioemocionales: reconocer las emociones propias, regular las emociones propias, empatizar con otros, trabajar en grupo, resolver conflictos constructivamente, así como mantener la motivación y la resiliencia frente a las dificultades. Los resultados del test TMMS-24 reflejan que los alumnos y alumnas de las instituciones observadas presentan una autoconcepción positiva en las dimensiones de atención, claridad y reparación emocional, lo que pone de manifiesto que se está cumpliendo de forma paulatina el objetivo que se perseguía.

Como tercera y última finalidad de la evaluación formativa resignificada, se encuentra la transformación de la cultura evaluativa de las instituciones educativas rurales, que pretendería dar lugar a un camino por el que se pase de una cultura evaluativa punitiva y estandarizadora, a una cultura evaluativa donde sean valorados el esfuerzo, el proceso, la diversidad y el desarrollo humano íntegro. Esta transformación cultural no se produce en un clic, sino que requiere un trabajo sostenido en el tiempo y de la participación activa y comprometida de todos los actores educativos.

Por último, y desde la perspectiva teleológica más amplia, esta investigación tuvo la pretensión de generar un constructo teórico que pudiera servir como referente para otras instituciones educativas rurales de la región de La Guajira y del país que están en situación similar

a la que se da en la investigación, para lo cual se propone un constructo fundamentado en las cuatro dimensiones de contextualización sociocultural, integración de la inteligencia emocional, evaluación formativa resignificada y función del docente como facilitador emocional; por lo que se entiende que se trata de un camino a seguir por aquellas educadoras y educadores que desean un cambio en sus prácticas evaluativas que les permita ir humanizándolas, así como formar a sus alumnos y alumnas como personas completos, capaces de resiliencia y preparados para enfrentar los retos de la vida.

Reflexión final

Los hallazgos de la presente investigación ponen de manifiesto que el profesorado de las instituciones educativas rurales de La Guajira lleva a cabo una evaluación formativa integral y contextualizada, adecuada a la normativa recogida en el Decreto 1290 y a las teorías actuales sobre evaluación y aprendizaje. El propio ejercicio de la enseñanza, más allá de los condicionantes externos del medio –la escasa mediación familiar, la escasa dotación de recursos…-- se convierte en un proceso constante de acompañamiento, retroalimentación y, en esencia, de evaluación.

Dicha evaluación tiene como objetivo central fomentar el desarrollo del alumno en el ámbito socio-emocional, incidiendo en la empatía, la resiliencia, el control en sus propias emociones y, si bien también mide el conocimiento. Los resultados del Test de la Concepción de la Inteligencia Emocional (TMMS-24) corroboran que el alumnado tiene una percepción alta de su inteligencia emocional, lo que señala que esta metodología de enseñanza está en vías de contar con un efecto positivo y rico en la educación integral del alumnado, que nos reafirma que la evaluación formativa es un instrumento de gran valía para afrontar los retos del medio rural y que, por otro lado, prepara al alumnado para el futuro.

Los profesores consideran la evaluación formativa como un instrumento adecuado para identificar y potenciar las capacidades emocionales de los alumnos. En su rutina, la evaluación formativa se limita a la educación para la vida, el diálogo, la observación y el trabajo en equipo para trabajar la resiliencia, el autocontrol y la empatía. Ésta es una perspectiva clave para ellos, que no se ven solo como profesores, sino como formadores de carácter.

Los alumnos, por su parte, también ponen de manifiesto que han asumido esta perspectiva por medio de las respuestas en el test TMMS-24, mostrando un alto nivel en la autopercepción en

atención, claridad y reparación emocional. Esto confirma la eficacia de las prácticas pedagógicas de sus profesores. Para ellos, la evaluación formativa culmina en una vivencia que permite reflexionar sobre sus emociones y sentirse entendidos, lo cual hace crecer su adaptación y la seguridad para poder afrontar desafíos académicos y personales. En este sentido, el significado de la evaluación formativa como un instrumento en estas realidades rurales, es el de un medio fundamental para el crecimiento personal y social, es un proceso que genera una estructura sólida para el bienestar personal y el éxito.

Igualmente, los docentes y alumnos en las escuelas rurales de La Guajira conciben la evaluación formativa como un medio esencial de la inteligencia emocional dentro del proceso escolar; de forma que la interpretan no solo como una forma de verificar el avance académico de sus alumnos, sino como el medio privilegiado para desarrollar en ellos la empatía, la autodisciplina, la resiliencia y la motivación. El diálogo, la observación y el trabajo en grupo son las estrategias que ellos utilizan para hacer que el aula sea un espacio de seguridad donde poder experimentar y controlar las emociones que viajan por las aulas para que puedan superar el contexto.

Los alumnos validan esta práctica docente al auto-justificarse en los resultados de su autopercepción emocional. Según el test TMMS-24, se consideran competentes en la atención, claridad y reparación emocional, lo que hace suponer que hay un efecto directo y significativo de las prácticas pedagógicas. De este modo, la evaluación no solo evalúa el aprendizaje, sino que exprime la capacidad de los docentes para fomentar la inteligencia emocional, propiciando el desarrollo integral y la forja del carácter de los niños para superar los desafíos de la vida más allá de la escuela.

Recomendaciones

A partir de las reflexiones derivadas de la pentadimensionalidad del conocimiento, se formulan las siguientes recomendaciones:

Elaborar programas de desarrollo profesional centrados en las técnicas y estrategias avanzadas para integrar mejor la inteligencia emocional en el currículo, que contemplen, entre otros, talleres sobre cómo medir el progreso socioemocional, cómo gestionar constructivamente el

conflicto, cómo ayudar a los estudiantes a desarrollar la empatía y la resiliencia a través del trabajo cotidiano.

Consolidar la práctica en la evaluación formativa a partir de la creación de espacios de colaboración a partir de los cuales los educadores puedan compartir sus vivencias, sus obstáculos y las estrategias que han puesto en práctica con éxito; y desarrollar instrumentos de evaluación contextualizados que respondan a la realidad de la diversidad multicultural y la historia de vida de los educandos, validando la identidad cultural de los niños para que el proceso de evaluación signifique mucho más y cobre mayor relevancia para él/ella**.**

Elaborar e implementar programas que involucren de forma activa a las familias en el proceso de evaluación formativa. Se pueden realizar reuniones periódicas para hablar de los avances del alumnado (más allá de las notas obtenidas), talleres para padres sobre la importancia de la inteligencia emocional la evaluación formativa, y utilizar vías de comunicación asequibles y accesibles para informar a las familias sobre la evolución de sus hijos e hijas. Generando así una evaluación que se va construyendo de forma conjunta y que permite nutrir el ecosistema educativo del aula y disminuir el riesgo de deserción escolar.

Impulsar la dimensión axiológica de las políticas educativas a partir de la inclusión explícita de los valores de empatía, respeto por la diversidad de la población, solidaridad, equidad y justicia como principios nucleares de la evaluación formativa en contextos rurales.

Fomentar futuras indagaciones sobre la aplicación del constructo teórico de la investigación en otras instituciones rurales del departamento La Guajira y del país, para evaluar su pertinencia y efectos en contextos socioculturales diversos.

El constructo teórico desarrollado constituye una aproximación comprensiva al fenómeno de la evaluación formativa, integrando dimensiones pedagógicas y socioemocionales que permiten una interpretación más amplia del proceso educativo. Su carácter flexible favorece su adaptación a distintos contextos, consolidándose como un referente interpretativo que orienta la praxis docente desde una perspectiva más humanista, reflexiva e integral.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abarca, C. M., González, H. S., Larios, T. J., y Robbin, A. M. (2017). *Evaluación de un taller para el desarrollo emocional de niños y niñas de una comunidad rural del estado de Colima, México*. 2do Congreso Latinoamericano de Gestión Rural. Cali, Colombia.

Acosta, F. S. (2023). Los enfoques de investigación en ciencias sociales. *Revista Latinoamericana OGMIOS, 3*(8), 82-95. https://doi.org/10.53595/rlo.v3.i8.084

Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 8*(1), 11-25. https://doi.org/10.15366/riee2015.8.1.001

Álvarez-López, G., y Matarranz, M. (2020). Calidad y evaluación como tendencias globales en política educativa: estudio comparado de agencias nacionales de evaluación en educación obligatoria en Europa. *Revista Complutense de Educación* 31(1) https://doi.org/10.5209/rced.61865

Angulo, R., y Albarracín, A. P. (2018). Validez y confiabilidad de la escala rasgo de metaconocimiento emocional (TMMS-24) en profesores universitarios. *Revista Lebret, 10*, 61-72. https://doi.org/10.15332/rl.v0i10.2197

Anijovich, R. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Barcelona, España: Editorial Paidós.

Aponte, A. L. (2023). *Evaluación formativa y competencias metacognitivas de los estudiantes de una Institución Pedagógica de Sullana, 2023* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].

Arévalo, J. J. (2024, 18 de noviembre). *La objetividad en la evaluación del aprendizaje: un mito y un desafío educativo*. Inspección de Educación.

Arteaga, M. P., y Popoca, O. C. (Coords.). (2021). *La educación rural en México. Propuestas para una política educativa integral*. Ciudad de México, México: Editorial Universidad Iberoamericana.

Asamblea Nacional Constituyente de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125

Asiú Corrales, L. E., Asiú Corrales, A. M., y Barboza Díaz, Ó. A. (2021). Evaluación formativa en la práctica pedagógica: una revisión bibliográfica. *Revista Conrado, 17*(78), 134-139 http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-134.pdf

Babbie, E. R. (2016). *The practice of social research* (14ª ed.). Boston, MA: Cengage Learning.

Berger, P. L., y Luckmann, T. (1966). *La construcción social de la realidad: Un tratado en la sociología del conocimiento*. Amorrortu Editores.

Berrocal, P. (2023). *Inteligencia Emocional. Aprender a Gestionar las Emociones*. Barcelona, España: Shacleton Books.

Bolaño, B. (2024). *Aproximación teórica basada en la percepción del docente sobre la inteligencia emocional en procesos de formación de los estudiantes de educación básica en San Juan del Cesar* [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].

Bruner, J. S. (1976). *The process of education*. Harvard University Press.

Buitrago Ossa, I. Y., y Méndez Sierra, W. (2019). ¡Emocionando la ruralidad! En *Congreso Internacional de Investigación y Pedagogía, Memorias del evento* (págs. 2-19). Repositorio Institucional UPTC. https://repositorio.uptc.edu.co/home

Campuzano-Ocampo, A. M., Lalangui-Villalta, M. F., Jumbo-Sandoval, C. P., Sallo-Chabla, A. E., y Moran-Astudillo, R. J. (2024). Desarrollo integral de los estudiantes: Importancia de la inteligencia emocional en el ambiente escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 8*(3), 7676-7695. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11959

Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 21*(2), 149-170. https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf

Cañadas, L., y Hidalgo, N. (Coords.). (2023). *Materiales docentes para el empleo de metodologías y procesos de evaluación formativa en la formación inicial de profesorado*. Madrid, España: Dykinson.

Carrasco R., L. (2022). *Revisión sistemática de la medida de inteligencia emocional: rasgo y/o competencia* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de La Laguna].

Castro, R. Y., y González, R. C. (2023). La educación en territorios rurales desde las políticas públicas. En F. Cabra Torres (Ed.), *Educar en Territorios Rurales*. Bogotá, Colombia.

Cayambe-Gordillo, J., Sánchez-Herrera, M., Náñez-Náñez, I., Silva-Veloz, I., y Sánchez-Herrera, E. (2024). El docente como gestor de emociones en ambientes de aprendizajes. *Revista Social Fronteriza, 4*(2), e234. https://doi.org/10.59814/resofro.2024.4(2)234

Chaves, A. L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. *Educación, 25*(2), 59-65. https://www.redalyc.org/pdf/440/44025206.pdf

Colunga, C. A. (2023). Los sentidos de la escritura y las leyes de la hermenéutica. *Ciencia Tomista, 2*(26), 226-240. https://philpapers.org/rec/CUELSD-2

Conde-Rojas, F. J., Arroyo, M. M., y Aniceto-Vargas, P. F. (2022). Análisis del concepto evaluación educativa mediante cartografía conceptual, camino hacia la calidad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(1), 2867–2888. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1694

Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación.*

Cook, T., y Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa* (5ª ed.). Madrid, España: Editorial Morata.

Creswell, J. W. (2002). *Diseño de investigación. Cualitativo, cuantitativo y mixto*. Los Ángeles, EE.UU.: Sage Editorial.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4ª ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Creswell, J. W., y Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry y research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Cruz, C. V., y Hernández, A. A. (2020). Cobertura de las TIC en la educación básica rural y urbana en Colombia. *Revista Científica Profundidad, 13*(3), 39-48. https://doi.org/10.22463/24221783.2578

Cruzado, S. J. (2022). La Evaluación Formativa en la Educación. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo, 13*(2), 149-160. **DOI:** https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672

DANE - Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2024). *Boletín técnico: Educación Formal (EDUC) Año 2023*. Bogotá D.C., Colombia.

De la Hoz, A., y Jornet, M. J. (2012). La utilidad de las evaluaciones de sistemas educativos: el valor de la consideración del contexto. *Bordon, 64*(2), 69-79. https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21988

Díaz Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw-Hill Interamericana.

Díaz, L. M. (2018). Impacto de la retroalimentación y la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de Biociencias. *Educación Médica Superior, 32*(3), 147-156. http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v32n3/a12_1492.pdf

Díaz, P. J. (2016). Bases teóricas del portafolio en la educación médica basada en competencias. *Educación Médica Superior, 30*(1), 145-157. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412016000100016

Domínguez, R. Y. (2022). Instrumentos y Tipos de Evaluación. *Con-Ciencia Serrana, 4*(7), 37-39. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ixtlahuaco/article/view/8460

Echeverri, E. (2022, 14 de noviembre). *La educación rural en Colombia se enfrenta a deserción escolar, falta de recursos y corrupción*. Revista Semana.

Escudero E., T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE, 9*(1), 11-43. https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4348

Esquivel, O. A. (2016). La Etnometodología, una alternativa relegada de la educación. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 6*(12). https://www.redalyc.org/pdf/4981/498153966008.pdf

Estrada, G. E., Miquet, H. M., y Santamaría, M. W. (2009). Las fases de investigación cualitativa vinculadas al proceso de atención de enfermería. *Revista Médica Electrónica, 31*(1), 61-79. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242009000100006

Fernández Silano, M. G. (2023). *La actividad evaluadora del profesor: un modelo explicativo* [Tesis doctoral, Universidad Católica Andrés Bello].

Flores, V. M. (2023). La inteligencia emocional en la práctica pedagógica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(29), 1246–1260. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.588

Flórez, A. (2022). *La recreación en la clase de educación física, como fundamento para promover el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Experimental El Libertador].

Fuster, G. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones, 7*(1), 201-229. https://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1

Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método* (Vol. 1). (A. Agud y R. de Agapito, Trads.). Sígueme. (Obra original publicada en 1960).

Gardner, H., y Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences go to school. *Educational Researcher, 18*(8), 4-10. https://www.sfu.ca/~jcnesbit/EDUC220/ThinkPaper/Gardner1989.pdf

Garfinkel, H. (2006). *Estudios en etnometodología.* Anthropos Editorial.

Garrido Macías, M., Jiménez Luque, N., Landa Sánchez, A., Páez Espinar, E., y Ruiz Barranco, M. (2013). Factores que influyen en el rendimiento académico: La motivación como papel mediador en las estrategias de aprendizaje y clima escolar. *ReiDoCrea, 2*, 17-25. https://digibug.ugr.es/handle/10481/27620

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

Goleman, D. (2010). *La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente Intelectual*. Barcelona, España: Editorial Kairos.

González Fernández, N., Salcines Talledo, I., y García Ruiz, E. (Coords.). (2015). *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia: El papel de las nuevas tecnologías*. Editorial de la Universidad de Cantabria.

González Pando, L. (2025). *Desarrollo de la inteligencia emocional en educación primaria mediante el aprendizaje basado en proyectos: Estrategias metodológicas y evaluación formativa* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Oviedo].

González, F. (2005). ¿Qué es un paradigma? Análisis teórico, conceptual y psicolingüístico del término. *Investigación y Postgrado, 20*(1), 13-54. https://www.redalyc.org/pdf/658/65820102.pdf

González, C. J. (2024). *Evaluación formativa en la educación física*. México: Editorial 2 L.

Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Guerra Chicaiza, M. I., Ortega Guerrero, D. Y., y Benavides Aguirre, W. M. (s.f.). La importancia de la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje. *Revista UDENAR Universidad de Nariño*. https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhuellas/article/view/8506

Guzmán, M. Y. L., y Álvarez, A. M. H. (2022). Evaluación formativa como desafío de la educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de pandemia. *Revista de Ciencias Sociales (Ve), 28*(1), 16-18. https://www.redalyc.org/journal/280/28069961002/html/

Habermas, J. (1973). Conocimiento e interés. *Revista Ideas y Valores*, (42-45), 61-76. https://posgrado.unam.mx/musica/lecturas/LecturaIntroduccionInvestigacionMusical/epistemologia/Habermas-conocimi-interes.pdf

Heidegger, M. (2009). *El ser y el tiempo*. (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1927).

Heritage, J. (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge, UK: Polity Press.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México D.F., México: McGraw-Hill Interamericana.

Holmos, F. E., Atencio, G. R., Espinoza, M. T., y Abarca, A. Y. (2023). Evaluación alternativa y evaluación tradicional en el contexto de la educación universitaria. *Revista Arbitrada Koinonia, 8*(16). https://doi.org/10.35381/r.k.v8i16.2546

Hurtado, B. J. (2010). *Metodología de la Investigación. Guía para la comprensión holística de la ciencia* (4ta ed.). Caracas, Venezuela: Quirón Ediciones.

Husserl, E. (1991). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1913).

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2021). *Resultados Pruebas Saber 2021*. https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/resultados/

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). (2023). *Resultados Pruebas Saber 2023*. https://www.icfes.gov.co/evaluaciones-icfes/resultados/

Isaza, Z. G. (2022). Maestros Rurales e Inteligencia Emocional Aplicada a sus Prácticas Pedagógicas. *Revista Redipe, 11*(2), 509-517. https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1699

Jiménez Moreno, J. A. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación, 17*(27), 185-202. doi: http://dx.doi.org/10.14516/fde.636

Jiménez, V. A., Garza, K. A., Méndez, F. S., y Quiroz, R. S. (2020). Motivación hacia las matemáticas de estudiantes de bachillerato de modalidad mixta y presencial. *Revista Educación, 44*(1), 1-23. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35282

Jiménez-Rogel, J. P., y Campoverde-Moscol, A. I. (2024). Desafíos y perspectivas de la educación rural: acceso, permanencia y proyección profesional de los estudiantes. *Journal Scientific Investigar, 8*(2), 3242-3259. https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.2.2024.3242-3259

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ, 311*(7000), 299-302. doi: https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299

Krueger, R. A., y Casey, M. A. (2014). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.

Kuhn, T. (1981). *Mis Segundos Pensamientos sobre Paradigmas*. Madrid: Tecnos. (Original publicado en 1972).

Ley L., N. V., y Espinoza F., E. E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(6), 363-370. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000600363

López-Leyva, S. (2024). La educación de América Latina percibida desde el objetivo 4 de los objetivos del desarrollo sostenible (ODS). *Información Tecnológica, 35*(2), 23-36. https://nph.org/es/educacion-en-latino-america/?gad_source=1&gad_campaignid=2

López-Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior: Propuestas, estrategias, instrumentos y experiencias*. Narcea Ediciones.

Lozano, F. D. (2017). *El ejercicio de la docencia en la escuela rural colombiana: entre la precariedad de las condiciones laborales y las necesidades de desarrollo profesional*. XXXI Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología. Montevideo, Uruguay.

Luna-Acuña, M. L., Bazán-Linares, M. V., Peralta-Roncal, L. E., y Gaona-Portal, M. P. (2023). Impacto de la Evaluación Formativa en la Educación Primaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 16*(2), 335-346. https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.431

Lynn, A. B. (2017). *Actividades para desarrollar la Inteligencia Emocional*. Madrid, España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A.

Martínez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas.

Martínez, R. L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Perfiles Libertadores, 30*(03). https://es.scribd.com/doc/230657286/9-La-Observacion-y-El-Diario-de-Campo-en-La-Definicion-de-Un-Tema-de-Investigacion

Mayer, J. D., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence, 27*, 267-298. https://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1

Mejía Pérez, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare, 16*(1), 27-46. https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124281004.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Evaluación para los aprendizajes*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-213769_archivo_pdf_evaluacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 1290 de 2009, por medio del cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes*. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=35954

Ministerio de Educación Nacional. (2018a). *La calidad: esencia de la educación en las aulas de clase*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/373629:La-calidad-esencia-de-la-educacion-en-las-aulas-de-clase

Ministerio de Educación Nacional. (2018b). *Plan Especial de Educación Rural (PEER) en Colombia*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-404773_Recurso_01.pdf

Ministerio de Educación Nacional, y Colombia Aprende. (s. f.). *Conoce las orientaciones para implementar la política: Evaluar para Avanzar*. https://colombiaaprende.edu.co/contenidos/coleccion/evaluar-para-avanzarRecuperado el 5 de agosto de 2025.

Molina Soria, M. (2023). *La importancia de la Evaluación Formativa y Compartida en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Infantil* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].

Monereo, C. (Coord.). (2009). *La evaluación auténtica de competencias*. Editorial Edebé.

Morales, M., y Fernández, J. (2018). *La Evaluación Formativa. Estrategias Eficaces para Regular el Aprendizaje*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.

Mosquera Albornoz, D. R. (2018). Análisis sobre la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina: Caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 11*(1), 43-55. https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.003

Muñoz, J. L. (2023). La evaluación formativa en el contexto educativo colombiano. *Ciencimatria, Revista Interdisciplinaria, 9*(17), 86-98. DOI 10.35381/cm.v9i17.1126

Nava, B. J. (2009). *La orientación epistemológica de la investigación educativa*. Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/carteles/1613-F.pdf

Oliveira, F. G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación, 39*(86), 271-290. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1010-29142015000300014&lng=es&nrm=i

Olvera J., J., y Ángeles A., Z. S. (2022). Inteligencia emocional. *DIVULGARE Boletín Científico de la Escuela Superior de Actopan, 9*(17), 17-25. https://doi.org/10.29057/esa.v9i17.8023

Otero, S. F., y Vázquez, R. F. (2019). La Evaluación Educativa en el Currículo LOMCE en Primaria: Análisis de los Currículos Autonómicos en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Evaluación, 12*(1), 47-58. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.003

Parada, R. (2024, 18 de noviembre). *En zonas rurales de Colombia menos de la mitad de los estudiantes que ingresan a primero de primaria terminan los estudios.* Infobae. https://www.infobae.com/educacion/2024/07/16/en-zonas-rurales-de-colombia-menos-de-la-mitad-de-los-estudiantes-que-ingresan-a-primero-de-primaria-terminan-los-estudios/

Paramio, A., Romero M., A., y González P., C. (2023). La investigación sobre la inteligencia emocional en los últimos 20 años (2001-2021). Un estudio bibliométrico. *KNOW AND SHARE PSYCHOLOGY, 4*(1). https://doi.org/10.25115/kasp.v4i1.7846

Pérez, P. M., Enríquez, C. J., y Carbó, A. J. (2017). La evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Edumecentro, 9*(3), 263-283. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela Alcalá, D., Gutiérrez-García, C., y Hernando Garijo, A. (2020). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA), 5*(2), 559-565. https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1775

Popper, K. (1962). *La lógica de la investigación científica*. Madrid, España: Editorial Tecnos, S. A.

Presidencia de la República de Colombia. (2015). *Decreto 1075 Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación.* https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913

Quico-Quispe, R. I., Lescano-López, G. S., Boy-Barreto, A. M., y Olivos-Jimenez, L. M. (2024). La evaluación formativa en el nivel primaria en América Latina: Una revisión sistemática. *EPISTEME KOINONIA, 7*(13), 130–149. https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3210

Quintero, R. V. (2024). La calidad de la educación rural en Colombia antes y después de la pandemia. *Revista Línea Imaginaria (EPEL - IPRGR), 19*(1), 783-804. https://doi.org/10.56219/lneaimaginaria.v1i19.3253

Quiñones Ramírez, L., Zárate-Ruiz, G., Miranda-Aburto, E., y Sosa, P. (2021). Enfoque por competencias (EC) y Evaluación formativa (EF). Caso: Escuela rural. *Propósitos y Representaciones, 9*(1), e1036. https://doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1036.

Ramírez, G. A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare, 19*(3), 1-26. http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.9

Ravela, P. (2018). *Evaluación formativa: El arte de retroalimentar para el aprendizaje*. Fundación Santillana.

Reiser, B. J., y Tabak, I. (2016). Scaffolding. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 44-62). Cambridge University Press.

Ríos, C. A., y Cabrerizo, R. P. (2022). Habilidades Socioemocionales para la Escuela Rural del Perú: Aportes Empíricos basados en enfoques Emic y Etic. *Revista Peruana de Investigación Educativa, 14*(17), 72-100. https://www.grade.org.pe/creer/recurso/habilidades-socioemocionales-para-la-escuela-rural-del-peru-aportes-empiricos-basados-en-enfoques-emic-y-etic/

Rocha González, S. A., y De La Cruz y Trejo, J. A. (2018). Evaluación formativa de los aprendizajes esperados en educación primaria: ventajas y desventajas. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa, 4*(1), 443-454. https://www.academia.edu/39015038/2018_vol4_num1_Evaluaci%C3%B3n_formativa_de_los_aprendizajes_esperados_en_educaci%C3%B3n_primaria_ventajas_y_desventajas

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press.

Sánchez, M. M., y Martínez, G. A. (2020). *Evaluación del y para el Aprendizaje. Instrumentos y Estrategias*. México C.V., México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez-Contreras, M. L. (2019). Taxonomía socioformativa: Un referente para la didáctica y la evaluación. *FORHUM International Journal of Social Sciences and Humanities, 1*(1), 100–115. https://doi.org/10.35766/jf19119

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago: Rand McNally.

Sierra, B. Y., y Terán, B. Y. (2020). *Conflicto social y su incidencia en la deserción escolar en la institución educativa técnica rural agrícola de Tomarrazón* [Tesis de Especialización, Universidad de La Guajira].

Siles, T. A., y Eid, A. R. (2009). *Cuatro esquemas de investigación científica*. Santa Cruz, Bolivia: Edición de los autores.

Silva, F. (2023). Evaluación formativa en educación básica: Revisión descriptiva. *593 Digital Publisher CEIT, 8*(1), 13-23. https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1.998

Silva, A., y Oliveira, R. (2020). *Resiliencia y evaluación en escuelas rurales*. São Paulo: Editora Unesp.

Soler, R. J. (2023). *Educación rural emancipadora. Estudio de caso en Boyacá*. Boyacá, Colombia: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Soriano S., J., y Jiménez V., D. (2022). Una revisión sistemática de la utilización de las TIC e inteligencia emocional sobre la motivación y el rendimiento académico. *Technological Innovations Journal, 1*(3), 7-27. https://doi.org/10.35622/j.ti.2022.03.001

Steward, L. (2018). *Análisis hermenéutico en la investigación cualitativa*. Atlas.ti Research Hub. https://atlasti.com/es/research-hub/investigacion-hermeneutica

Strauss, A., y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. SAGE Publications.

Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1987). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica.* Madrid, España: Paidós Ibérica.

Sua Tarazona, M. E. (2023). Calidad de la educación rural en Colombia: desigualdades sociales, función social educativa y currículo rural. *Confluencia de Saberes*, (7), 31-54. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9116627

Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química, 26*(1), 177-179. https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001

Tapia Ramos, G. I., y Santa María Relaiza, H. R. (2024). *Prácticas de Evaluación Formativa en Educación: Tendencias en Latinoamérica y el Mundo*. SciELO Preprints. https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/10893/19808

Taramuel Villacreces, J. A., y Zapata Achi, V. H. (2017). Aplicación del test TMMS-24 para el análisis y descripción de la Inteligencia Emocional considerando la influencia del sexo. *Revista Publicando, 4*(11), 162-181. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/518

Toapanta Vargas, E. F., y Guanoquiza Tello, L. L. (2024). La evaluación formativa como herramienta para mejorar el aprendizaje en la Educación Superior. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON", 4*(4), 218-228. https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.251

Torrealba, M. (2022, 8 de noviembre). Sujetos de estudio o actores sociales. *Revista Referencias de Técnicas.* https://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/60/vol32n602022.pdf

Torres Díaz, G. A., Muñoz Gutiérrez, C. A., Guzmán Valeta, A. M., y Rodríguez Vital, A. L. (2022). Oportunidades pedagógicas de la inteligencia emocional en los estudios superiores. *Revista de Filosofía, 39*, 552–566. https://repositorio.cuc.edu.co/entities/publication/c8f484d5-0d8e 4641-a189-e25d07ab152b

Trejos, P. D. (2024). *La evaluación formativa como estrategia para humanizar, asegurar la comprensión y generar pensamiento crítico, creativo y ético* [Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira].

Tyler, R., Gagne, R., y Scriven, M. (1967). *Perspectives of Curriculum Evaluation.* Rand McNally.

UNESCO. (2020). *Agenda 2030 en América Latina y el Caribe.* https://agenda2030lac.org/es/organizaciones/unesco

UNESCO. (2022). *Un nuevo contrato social para la educación.* https://www.unesco.org/es/articles/un-nuevo-contrato-social-para-la-educacion

UNESCO. (2023). *Evaluación formativa*. https://www.unesco.org/es/articles/unesco-evaluacion-formativa-una-innovacion-que-avanza-en-las-escuelas-en-pandemia

Ugas, F. G. (2005). *Epistemología de la Educación y Pedagogía*. Táchira, Venezuela: Ediciones Taller permanente de estudios epistemológicos en Ciencias Sociales

Urbano, G. H. (2007). El enfoque etnometodológico en la investigación científica. *Liberabit, 13*(13), 89-91. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272007000100011

Vaillant, D. (2024). Docentes Noveles en Latinoamérica: Los Desafíos en Tiempos de Incertidumbre. *Dossier Conceptos, Políticas y Prácticas de Inducción Docente, 18*(1), 1-12. https://www.denisevaillant.com/docentes-noveles-en-latinoamerica-los-desafios-en-tiempos-de-incertidumbre/

Vallejo Ruiz, M., y Molina Saorín, J. (2014). La evaluación auténtica de los procesos educativos. *Revista Iberoamericana de Educación, 64*, 11-25. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4774107

Vanegas, A. E. (2024). *La evaluación formativa en el área de matemática, aula multigrado, básica primaria: sede rural bocas de agua bonita* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia].

Vaquero D., M. (2020). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes dentro de un centro educativo de excelencia en Sao Paulo*. ESIC.

Vázquez, G. E. (2022). *Técnicas de Evaluación en Educación Básica y Secundaria* [Tesis doctoral, Universidad de Valencia].

Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass Publishers.

Williams, J. (2019). *Inteligencia emocional. La transformación mental en 21 días*. New York, EE.UU.: Alakai Publishing LLC.

Wood, D. (2003). *The Why? What? When? and How? of Scaffolding: The Guidance of Learning*. University of Nottingham. https://www.researchgate.net/scientific-contributions/David-Wood-78108642/publications/2

Wood, D., Bruner, J. S., y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89-100. https://w.pauldowling.me/tmr/readings/Wood,%20Bruner%20&%20Ross.pdf

Zambrano-Zambrano, Y. V., y Triviño-Sabando, J. R. (2022). La inteligencia emocional, fundamentos teóricos y su influencia en el ámbito educativo. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada YACHASUN, 6*(11), 137-147. https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/243

ANEXOS

Propósito General:	Generar un constructo teórico orientado a la resignificación de la evaluación formativa, bajo la perspectiva de la inteligencia emocional en el contexto de la educación básica primaria rural del departamento de La Guajira en Colombia		
Propósitos específicos	Categorías	Subcategorías	Instrumento
Caracterizar la evaluación formativa que desarrollan los docentes de la educación Básica Primaria en contextos rurales del departamento de La Guajira.	Prácticas de evaluación formativa Inteligencia emocional	Prácticas de evaluación formativa que desarrollan los docentes de la educación básica primaria	Entrevista semi estructurada a los docentes
Interpretar el significado que le confieren los docentes y estudiantes de Educación Básica Primaria a la evaluación formativa fundamentadas en elementos conceptuales de la inteligencia emocional		Significado que le confieren los docentes de Educación Básica Primaria a las prácticas de evaluación formativa	Entrevista semi estructurada a los docentes
Develar los rasgos de la inteligencia emocional que emplean los docentes y estudiantes de Educación Básica Primaria en la evaluación formativa.		Rasgos de la inteligencia emocional que emplean los docentes	Revisión documental
Construir los elementos epistémicos que conforman o que entretejen un constructo teórico orientado a la resignificación de la evaluación formativa que desarrollan los docentes en Educación Básica Primaria rural del departamento de La Guajira en Colombia.		Elementos epistémicos que conforman un constructo teórico orientado a la resignificación de las prácticas de evaluación formativa	Revisión documental

ENTREVISTA PARA EL PERSONAL DOCENTE DE LAS INSTITUCIONES DE BÁSICA PRIMARIA RURAL DEL DEPARTAMENTO DE LA GUAJIRA, COLOMBIA

Presentación

La presente entrevista tiene como propósito recabar información para una investigación titulada: Resignificación de la evaluación formativa, bajo la perspectiva de la inteligencia emocional en el contexto de la educación básica primaria rural del departamento de La Guajira en Colombia, la cual se lleva a cabo para optar al título de Doctor en Educación en la Universidad Nacional Experimental El Libertador. Cabe destacar que la información presentada se realizará con fines estrictamente educativos y no se les dará otra utilización a los datos aportados.

Instrucciones

1. Se le hará entrega de una copia del guion de entrevista para que con anticipación pueda conocer las preguntas que se le formularán.
2. Se trata de preguntas abiertas, por lo que en caso de considerar pertinente una información adicional, puede plantearla en su respuesta, aunque no esté originalmente previsto.
3. Se solicitará su consentimiento para ser grabado en el momento de la realización de la entrevista.
4. Si no comprende alguna de las preguntas del guion, puede solicitar al entrevistador que le aclaré lo que se desea indagar a través de esa interrogante.
5. De antemano gracias por su colaboración.

I Parte: Información General

Nombre: _____(Opcional)

Edad: _____

Título de Pregrado: _____

Título de Postgrado: _____

Institución (es) en las que trabaja: _____

Años de servicio: _____

Grados a los que atiende: _____

II Parte: Desarrollo de la Entrevista

1. ¿Describa la manera en la que lleva a cabo la evaluación formativa con sus estudiantes?

_____
_____
_____
_____
_____

2. ¿Exponga los beneficios que ha obtenido con la implementación de la evaluación formativa con sus estudiantes de educación básica primaria?

_____
_____
_____
_____
_____

3. ¿De que manera considera usted que se vincula la inteligencia emocional con la evaluación formativa en su praxis de enseñanza?

_____
_____
_____
_____
_____
_____

4. ¿Cuáles son los aspectos de la inteligencia emocional que usted privilegia durante su práctica pedagógica?

5. ¿Cómo describiría el desarrollo de las habilidades emocionales que experimentan sus estudiantes en clase?

6. ¿Cuál es, desde su perspectiva, la diferencia entre evaluación formativa y evaluación sumativa?

7. ¿De qué manera el desarrollo de la inteligencia emocional contribuye a la formación integral del estudiante en la educación básica primaria?

8. ¿Cómo es el desarrollo emocional de los estudiantes de contextos educativos rurales en comparación con sus pares de los centros urbanos? ¿De qué manera se refleja esto en la evaluación formativa?

_____

_____

_____

_____

Gracias por su colaboración