

Universidad Andina Simón Bolívar

Sede Ecuador

Área de Educación

Maestría en Investigación en Educación

La evaluación en la educación básica elemental en Ecuador

Un estudio de caso

Marco Antonio Herrera Mora

Tutora: Lorena Balseca Córdova

Quito, 2026

Trabajo almacenado en el Repositorio Institucional UASB-DIGITAL con licencia Creative Commons 4.0 Internacional		
	Reconocimiento de créditos de la obra	
	No comercial	
	Sin obras derivadas	
Para usar esta obra, deben respetarse los términos de esta licencia		

Cláusula de cesión de derecho de publicación

Yo, Marco Antonio Herrera Mora, autor del trabajo intitulado “La Evaluación en la Educación Básica Elemental en el Ecuador. Un estudio de caso”, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción, que la he elaborado para cumplir con uno de los requisitos previos para la obtención del título de Magíster en Investigación en Educación en la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.

1. Cedo a la Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, durante 24 meses a partir de mi graduación, pudiendo por lo tanto la Universidad, utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, siempre y cuando no se lo haga para obtener beneficio económico. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en los formatos virtual, electrónico, digital, óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Secretaría General, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato impreso y digital o electrónico.

02 de marzo de 2026

Firma: _____



Resumen

Esta investigación analiza el proceso evaluativo de los estudiantes del subnivel Elemental de Educación General Básica en una escuela pública de Quito durante el período lectivo 2023–2024. Los objetivos del estudio fueron levantar información sobre el proceso evaluativo institucional, identificar las técnicas e instrumentos utilizados por los docentes y reconocer los sesgos que intervienen en el proceso de evaluación. Con enfoque cualitativo (estudio de caso), se aplicaron entrevistas semiestructuradas, un grupo focal asincrónico y diarios de reflexión docente, lo que permitió obtener datos institucionales, colectivos e individuales sobre la práctica evaluativa. Los hallazgos muestran que la evaluación no se realiza solo como un proceso técnico, sino que está influenciada por una serie de sesgos cognitivos. Algunos de los más importantes son el efecto marco, la ilusión de control, el sesgo de proyección, el sesgo de disponibilidad y el sesgo de confirmación. Estos sesgos interactúan, además, con factores emocionales y con características propias de la institución, lo que impacta de manera directa en cómo los docentes realizan la evaluación a los estudiantes. Por ejemplo, estos sesgos se evidencian cuando se le da más peso a la forma que al contenido, cuando se valora más lo que está más reciente o cuando el rendimiento de los estudiantes se interpreta a partir de expectativas previas. Asimismo, los resultados sugieren que la distancia entre el enfoque formativo planteado en la normativa y las prácticas evaluativas cotidianas se relaciona con limitaciones en la formación docente, especialmente en aspectos vinculados con la metacognición y la justicia evaluativa, así como con la escasez de espacios institucionales destinados a la reflexión pedagógica. En este marco, se plantea la necesidad de fortalecer la formación docente en evaluación, promover criterios institucionales compartidos y desarrollar estrategias que permitan reconocer y reducir la influencia de los sesgos, con el fin de avanzar hacia una evaluación más justa, consciente y coherente con los propósitos educativos.

Palabras clave: evaluación educativa, sesgos cognitivos, Educación General Básica, estudio de caso, subjetividad.

A quienes están, y a aquellos que ya no.

A las presencias que acompañan mi camino y a las ausencias que siguen iluminándolo.

A quienes sostuvieron mis pasos con su amor y su paciencia (en silencio o en memoria),
les debo esta meta alcanzada.

Agradecimientos

A mi tutora, por su guía rigurosa, sus observaciones precisas y la paciencia con la que acompañó cada etapa de este trabajo.

A las autoridades y docentes que participaron en la investigación, gracias por compartir sus experiencias con honestidad y compromiso.

A mi familia, que con su apoyo constante (a veces silencioso, a veces imprescindible) hizo posible que este proceso avanzara incluso en los días más difíciles.

Y a quienes forman parte de mi vida, presentes o ausentes, gracias por sostenerme, inspirarme y recordarme siempre el sentido de llegar hasta aquí.

Tabla de contenido

Introducción.....	13
Capítulo primero Ideas relevantes sobre la evaluación y los sesgos cognitivos	17
1. Evaluación educativa.....	17
1.1. Tipos de evaluación educativa.....	18
1.2. Técnicas e instrumentos de evaluación educativa	20
1.3. Subjetividad en el proceso de evaluación.....	21
1.4. Sesgos cognitivos	23
1.5. Sesgos cognitivos y toma de decisiones	24
1.6. Tipos de sesgos	25
1.7. Evaluación en la EGB Elemental normativas y reformas	26
Capítulo segundo Ruta metodológica para el análisis del proceso evaluativo	33
1. Diseño de la investigación.....	33
1.1. Descripción de la unidad educativa caso de estudio.....	35
1.2. Consideraciones éticas y consentimiento informado.....	36
1.3. Diseño de instrumentos de recolección de datos	38
1.4. Entrevista a actores clave.....	39
1.4.1. Validación del guion de entrevista a actores clave	40
1.4.2. Estructura de entrevista.....	41
1.4.3. Descripción de entrevista semiestructurada para autoridades de la institución	42
1.5. Grupo focal.....	43
1.5.1. Estructura de guion del grupo focal.....	44
1.5.2. Validación de guion del grupo focal	45
1.5.3. Guion de grupo focal entre docentes de subnivel elemental de la institución..	46
1.6. Diario de reflexión.....	47
1.6.1. Diseño del diario.....	48
1.7. Aplicación de los instrumentos de recolección de datos	49
1.7.1. Entrevista	49
1.7.2. Grupo focal	50
1.7.3. Diario de reflexión.....	51
<i>Síntesis del contenido desarrollado</i>	<i>53</i>

Capítulo tercero Vivencias docentes, técnicas de evaluación y sesgos cognitivos

encontrados.....	55
1. Proceso de análisis.....	55
1.1. Entrevista a actores clave.....	56
1.2. Grupo focal.....	57
1.3. Diario de reflexión.....	59
1.4. Discusión	60
1.4.1. Efecto marco: la primacía de la forma sobre el contenido	60
1.4.2. Ilusión de control: seguimiento continuo y percepción de dominio del proceso	61
1.4.3. Sesgo de proyección: la evaluación a partir de las propias expectativas.....	61
1.4.4. Sesgo de disponibilidad y proximidad temporal: la memoria reciente como criterio de valoración	62
1.4.5. Sesgo de confirmación y percepción selectiva: contexto socioemocional y expectativas previas.....	62
Conclusiones.....	65
Obras citadas.....	69
Anexos.....	75
Anexo 1: Guion de entrevista a actores clave.....	75
Anexo 2: Guion de grupo focal	78

Introducción

La evaluación constituye uno de los desafíos más complejos dentro del quehacer docente, especialmente en aulas caracterizadas por la diversidad de estilos de aprendizaje, ritmos, intereses y trayectorias estudiantiles. Lograr que la evaluación sea justa, formativa y orientada al aprendizaje implica tomar decisiones que no siempre son evidentes ni objetivas. Para Casanova (1997), la calidad educativa depende de una buena forma de evaluar los aprendizajes, un proceso necesario y exigente, en el que se compromete el juicio profesional del docente y su capacidad para interpretar evidencias de aprendizaje.

Además, Bertoni et al. (1997) distinguen entre evaluaciones de tipo cuantitativo y cualitativos. Los autores señalan que los dos enfoques deberían complementarse para comprender de mejor manera lo que ocurre en el aula. Sin embargo, distintos estudios han mostrado que, en la práctica cotidiana, la evaluación continua no siempre se desarrolla de forma equitativa.

Además, Uzcategui y Albarrán (2020) indican que muchos docentes mantienen ideas clásicas sobre la evaluación, lo que da como resultado una mayor atención a la medición de resultados y menor consideración de los procesos reflexivos. Esto no necesariamente responde a una decisión consciente, sino que forma parte de prácticas que se han mantenido a lo largo del tiempo. Adicionalmente, Oñate (2018) menciona que la subjetividad del docente impacta de manera relevante en las decisiones evaluativas. Esta influencia puede afectar la valoración del aprendizaje.

En el contexto ecuatoriano, los resultados del Ineval (2023) muestran que, durante el período lectivo 2021–2022, los promedios de los estudiantes de Educación General Básica fueron inferiores a los del año anterior y los niveles de logro se mantuvieron por debajo de lo esperado. Esto permite identificar la necesidad de analizar cómo se desarrollan los procesos de evaluación en las aulas y qué factores influyen en ellos.

El propósito de este trabajo de investigación es analizar el proceso evaluativo en el subnivel Elemental de una institución pública de la ciudad de Quito. Para ello, se consideran las técnicas utilizadas por los docentes y la posible influencia de los sesgos cognitivos en el proceso de evaluación de los aprendizajes. Se busca aportar a la reflexión sobre una mejor forma de evaluar y el fortalecimiento de prácticas más conscientes y formativas.

En este caso, es importante analizar cómo evalúan los docentes y qué elementos influyen en sus decisiones, ya que la evaluación no es un proceso neutro. En muchos casos, puede verse afectado por exigencias institucionales y por percepciones individuales que impactan en las decisiones que se toman el día a día. Analizar este fenómeno permite interpretar de mejor manera la realidad educativa actual dentro del contexto de la institución seleccionada.

El planteamiento de los objetivos de esta investigación viene directamente de las contradicciones identificadas en la problemática de la evaluación docente. Al observar que la evaluación en el subnivel Elemental no es un acto neutro, sino que está mediado por la subjetividad, se hizo evidente que no se podía estudiar el fenómeno desde un solo punto de vista. La necesidad de comprensión integral es lo que da base a la ruta de investigación propuesta, donde cada objetivo responde a un vacío de información detectado en el planteamiento del problema.

El primer objetivo, levantar información sobre el proceso institucional, surge al detectar que el docente no actúa de forma aislada, sino bajo una normativa que a menudo genera tensiones en su aplicación práctica; por ello, era indispensable analizar el marco administrativo como el primer condicionante del proceso evaluativo. Además, se identificó un segundo factor: la falta de claridad sobre si las técnicas e instrumentos que el docente elige ayudan a reducir la subjetividad, o si la amplifican. Esto direcciona la atención al segundo objetivo, identificar dichas herramientas para cuestionar su rol en la justicia evaluativa. Por último, el tercer objetivo, que es reconocer los sesgos cognitivos. Este surge al analizar que, incluso con normas claras e instrumentos técnicos, la decisión final reside en el juicio mental del evaluador.

Se puede decir que, los objetivos están íntimamente ligados al problema porque cada uno trabaja una de sus dimensiones esenciales: la institucional, la técnica y la cognitiva.

Por lo que, la presente investigación pretende analizar el proceso de evaluación aplicado a los estudiantes del subnivel Elemental de Educación General Básica en una escuela pública de la ciudad de Quito durante el período lectivo 2023–2024. El estudio busca levantar información sobre el proceso de evaluación aplicado a los estudiantes de EGBE, identificar las técnicas, herramientas e instrumentos utilizados por los docentes, así como reconocer los posibles sesgos cognitivos que inciden en los procesos de evaluación estudiantil dentro de la institución.

Estos objetivos guían la metodología del estudio y permiten abarcar el proceso evaluativo tomando en cuenta los procedimientos y los posibles sesgos cognitivos que pueden ser parte de este. Finalmente, la investigación pretende contribuir a la reflexión sobre el rol del docente como evaluador y sobre la importancia de avanzar hacia prácticas evaluativas más conscientes y justas, dando paso al desarrollo de los capítulos posteriores.

Capítulo primero

Ideas relevantes sobre la evaluación y los sesgos cognitivos

La evaluación educativa cumple un papel central en el trabajo docente, no solo porque permite asignar calificaciones, sino porque aporta información para comprender cómo se están desarrollando los aprendizajes y cómo se están implementando las estrategias de enseñanza. En la literatura especializada, se reconoce que la evaluación puede asumir distintas finalidades (diagnóstica, formativa y sumativa) según el momento en que se aplique y el tipo de decisión pedagógica que se pretenda tomar (Córdoba Gómez 2006; Bertoni, Poggi, y Teobaldo 1997; Díaz y Hernández 2000; León 1997).

En el aula, este proceso requiere lineamientos que orienten prácticas evaluativas coherentes con el aprendizaje. En el caso ecuatoriano, la Ley Orgánica de Educación Intercultural plantea una evaluación continua y participativa, con énfasis en la retroalimentación como un componente que apoya la mejora de la enseñanza y del aprendizaje. Por lo que, se revisan la normativa vigente y las ideas conceptuales que guían la evaluación en el contexto educativo actual.

1. Evaluación educativa

Bertoni et al. (1997) plantean que la evaluación educativa no se la entiende desde una sola forma de verla, ya que puede entender desde distintos enfoques, dependiendo del propósito con el que se la aplique. Desde el enfoque cuantitativa, la evaluación se orienta a medir la información que se obtiene. Por otra parte, desde un enfoque cualitativo, se aprecia en forma más amplia los procesos educativos. Es decir, los autores coinciden en que la evaluación es una práctica abierta y en permanente evolución, y que el significado no está completamente definido.

Además, León (1997) señala que la evaluación ocupa un espacio importante dentro del sistema educativo, ya que permite recoger información relevante sobre el aprendizaje de los estudiantes y sirve de base para tomar decisiones pedagógicas. Por esto, la evaluación puede ir ordenando el proceso educativo, ya que orienta las acciones que se desarrollan en el aula.

Por su parte, Díaz y Hernández (2000) mencionan que la evaluación es una actividad compleja, que necesita revisar el proceso de enseñanza y aprendizaje en forma

crítica y analítica. Para estos autores, evaluar requiere conocer el proceso de aprendizaje en el aula, por lo que el docente es un actor central en la interpretación de los aprendizajes. Por lo tanto, la evaluación es una herramienta que permite entender de qué forma los estudiantes forman el conocimiento en contextos concretos.

En complemento, Córdoba (2006) señala que la evaluación tiene distintos significados dependiendo del contexto en el que se la aplique. Es decir, es un recurso que permite conocer el progreso tanto de los estudiantes como de los docentes. Lo que, permite realizar ajustes en la enseñanza, en especial cuando requiere trabajar en aprendizajes significativos para los estudiantes.

En cuanto a la normativa ecuatoriana, el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural establece, en sus artículos 184 y 185, que la evaluación es un proceso continuo. Este proceso tiene en cuenta la observación, la valoración y el registro del aprendizaje, con el objetivo de generar retroalimentación que oriente la toma de decisiones pedagógicas (Ecuador 2023).

Estas ideas permiten apreciar que el concepto de evaluación educativa se ha ido ampliando con el tiempo. Mientras algunas perspectivas iniciales la entendían principalmente como un procedimiento técnico, enfoques más recientes enfatizan sobre sus características reflexiva, formativa y contextual. Esto se refleja también en la normativo ecuatoriano, ya que la evaluación es propuesta como un proceso orientado a la mejora continua (Ecuador 2012). Para el este trabajo de investigación se adopta la propuesta de Díaz y Hernández (2000), quienes ven la evaluación como una práctica enfocada en entender cómo los estudiantes construyen significados, sin dejar de lado al docente que es un agente clave del proceso.

1.1. Tipos de evaluación educativa

La evaluación educativa adopta diferentes matices dependiendo de los objetivos de la enseñanza, el docente y lo que necesitan los estudiantes. Diversos autores han señalado que estas modalidades pueden organizarse considerando aspectos como la finalidad de la evaluación, el momento en que se aplica o los actores involucrados en el proceso Casanova (1997), Díaz y Hernández (2000) y Rosales (2009, 2023). Reconocer estas clasificaciones permite comprender mejor el papel que cumple la evaluación en el ámbito educativo y favorece la selección de estrategias acordes con cada contexto. Asimismo, estas tipologías contribuyen a ordenar el proceso evaluativo y a orientar la toma de decisiones pedagógicas hacia el mejoramiento del aprendizaje.

La evaluación educativa puede organizarse desde distintas perspectivas, considerando las funciones que cumple, el momento en que se aplica y los actores que participan en ella. En este sentido, Casanova (1997) propone una tipología que se apoya en cuatro criterios: la funcionalidad, el normotipo, la temporalización y los agentes involucrados en el proceso evaluativo.

Desde el criterio de la funcionalidad, se distinguen principalmente la evaluación sumativa y la evaluación formativa. La evaluación sumativa se orienta a valorar procesos o productos ya concluidos, con el fin de determinar el nivel de logro alcanzado, sin intervenir de manera inmediata en el desarrollo del aprendizaje. En contraste, la evaluación formativa acompaña el desarrollo del proceso educativo y brinda información que permite hacer ajustes en la enseñanza y en el aprendizaje (Casanova 1997; Cabrerizo y Castillo 2010). En esta línea, Cabrerizo y Castillo (2010) indican que este tipo de evaluación es relevante para reconocer las necesidades de los estudiantes y ajustar las acciones pedagógicas según sus avances y dificultades.

En relación con el normotipo, Casanova (1997) diferencia entre la evaluación nomotética y la ideográfica. En el caso de la evaluación nomotética, el desempeño del estudiante se analiza a partir de la comparación con un grupo de referencia. Este tipo de evaluación puede ser normativa, cuando la valoración se apoya en el rendimiento del grupo, o criterial, cuando se utilizan criterios definidos previamente para valorar el aprendizaje de cada estudiante. En contraste, la evaluación ideográfica se centra en las características y capacidades propias del estudiante, tomando en cuenta su desarrollo individual (Casanova 1997; Camargo et al. 2023).

En cuanto a la temporalización, Casanova (1997) describe tres momentos: evaluación inicial, aplicada al inicio del proceso para conocer los saberes previos; evaluación procesual o continua, que recoge datos durante el desarrollo del aprendizaje para guiar y ajustar el proceso; y evaluación final, que se realiza al concluir el proceso para valorar los logros alcanzados. Esta clasificación coincide con la propuesta de Rosales (2009, 2023) quien denomina estos momentos evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, respectivamente.

Finalmente, en relación con los agentes, la evaluación puede ser realizada por diferentes sujetos. Casanova (1997) identifica la autoevaluación, cuando el propio estudiante se valora; la coevaluación, realizada de manera mutua entre pares; y la heteroevaluación, llevada a cabo por un tercero, generalmente el docente. Rosales (2023)

destaca la importancia de que estos procesos sean dinámicos y que sus resultados sirvan para mejorar tanto el aprendizaje de los estudiantes como las estrategias docentes.

Estas categorías constituyen una base sólida a la que se alinea el Reglamento a la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador, que en los artículos 186 y 187, establece la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa como procesos continuos y orientados a la mejora del aprendizaje (Ecuador 2012).

Por lo tanto, la comprensión integral de los tipos de evaluación (desde la funcionalidad, temporalización y agentes) no solo permite organizar el proceso evaluativo, sino que también ofrece herramientas concretas para planificar estrategias pedagógicas adaptadas a distintos objetivos educativos. Por ejemplo, la evaluación formativa puede utilizarse para identificar dificultades y fortalecer aprendizajes en tiempo real; la sumativa, para certificar logros alcanzados; y la evaluación ideográfica, para atender las particularidades de cada estudiante. De este modo, la clasificación de la evaluación educativa puede entenderse como una herramienta orientadora que apoya la toma de decisiones pedagógicas, contribuye al mejoramiento de los aprendizajes y permite ajustar las prácticas docentes de acuerdo con las características y necesidades de cada contexto.

1.2. Técnicas e instrumentos de evaluación educativa

Para tener un proceso de evaluación educativa adecuado, se necesita seleccionar técnicas e instrumentos que permitan obtener información real sobre el desempeño de los estudiantes. Para esto, no solo se toman en cuenta los conocimientos, sino también las habilidades y actitudes que los estudiantes usan durante el aprendizaje. Estos recursos permiten la aplicación de distintos enfoques evaluativos y ayudan a que la valoración sea coherente con los objetivos de aprendizaje planteados (Cabrerizo y Castillo 2010).

Para Cabrerizo y Castillo (2010) las técnicas orientan la manera en que se accede a la información durante el proceso evaluativo, mientras que los instrumentos permiten registrar la información de forma sistemática. Esta diferencia resulta importante para organizar el proceso de evaluación y apoyar la toma de decisiones pedagógicas en el aula.

Entre las técnicas más utilizadas se encuentra la observación sistemática, que permite valorar el comportamiento y las habilidades de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades. Esta técnica se apoya en instrumentos como listas de control, escalas de observación, registros anecdóticos y diarios de clase, que permiten realizar un seguimiento contextualizado del progreso en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Otra técnica es el análisis de trabajos elaborados por los estudiantes, como proyectos o producciones escritas u orales. Para esto, se utilizan instrumentos que permitan apreciar la aplicación de los aprendizajes de una forma práctica. Además, esta técnica es relevante para valorar la capacidad de los estudiantes para comunicar y argumentar ideas, usando entrevistas, diálogos o puestas en común. Por último, las pruebas específicas se utilizan para conocer sobre la comprensión de contenidos y pueden ser de distintas formas, por ejemplo, cuestionarios, pruebas abiertas u objetivas o resolución de ejercicios, según lo que se quiera evaluar (Cabrerizo y Castillo 2010).

Adicionalmente, Casanova (1997) menciona que para elegir una técnica e instrumento se debe pensar sobre lo que se quiere de la evaluación y al tipo de información que se desea. La autora propone combinar diferentes estrategias para recopilar datos, como la observación, las entrevistas, las encuestas y el análisis de trabajos de los estudiantes, con la finalidad de entender el aprendizaje desde una perspectiva tanto cualitativa como cuantitativa. Es decir que, la importancia de asegurar la validez y la confiabilidad de la evaluación es importante, así como de complementar los resultados numéricos con información cualitativa que permita contextualizar los resultados y brindar retroalimentación adecuada. De igual manera, Cabrerizo y Castillo (2010) mencionan que el uso combinado de técnicas cuantitativas y cualitativas favorece una comprensión más completa del aprendizaje, mientras que López (2008) comenta que la elección de instrumentos debe responder a criterios de pertinencia, fiabilidad y utilidad para lograr los aprendizajes.

En síntesis, la selección de técnicas e instrumentos de evaluación debe realizarse en función del tipo de aprendizaje que se desea valorar, de modo que la información obtenida permita ajustar las estrategias pedagógicas y contribuir al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.3. Subjetividad en el proceso de evaluación

En el proceso de evaluación educativa participan distintos actores; sin embargo, es el docente quien asume un papel central al diseñar, aplicar e interpretar los instrumentos de evaluación. Desde esta función, la evaluación cumple propósitos diagnósticos y formativos orientados a mejorar el aprendizaje y a apoyar la toma de decisiones pedagógicas. No obstante, al ser el docente quien observa y valora el desempeño de los estudiantes, la evaluación se ve mediada por sus creencias, valores y

experiencias previas. Por ello, la subjetividad está siempre presente y necesita ser reconocida y considerada para favorecer juicios más equilibrados y pertinentes.

Aunque la objetividad es un elemento que se busca como ideal en los procesos de evaluación, distintos autores mencionan que no es posible tenerla de manera absoluta (Calatayud 1999). El juicio del docente influye en la interpretación de los resultados y también en las decisiones pedagógicas que se toman a partir del proceso evaluativo. Es decir, la validez y la confiabilidad no dependen de los instrumentos que se utilicen, sino de la interpretación de los resultados. Así, la validez está ligada a la interpretación de los datos (Valverde 2000), mientras que la confiabilidad está asociada a las interpretaciones personales con el objetivo de conseguir consistencia en los resultados (Moss 2003).

Por otra parte, Förster y Rojas-Barahona (2008) señalan que una evaluación efectiva se sustenta en criterios de validez, confiabilidad y objetividad. Pero, admiten que la subjetividad puede afectar esos criterios si no se maneja de manera consciente. Por lo tanto, es importante que el docente sea consciente sobre sus percepciones y de los posibles sesgos que influyen en su práctica. Además, Calatayud (1999) plantea que la objetividad debería ser un meta hacia la cual se avanza mediante la reflexión crítica, y no como un estado plenamente alcanzable.

Casanova (1997) señala que la subjetividad forma parte de la acción humana y que está presente en toda práctica evaluativa. La autora añade que se puede generar problemas cuando los criterios personales del docente inciden de manera injusta en la valoración del aprendizaje, ya que se favorece a ciertos estudiantes debido a afinidades o valores predominantes. Para reducir estos efectos, propone la triangulación de la información, es decir la combinación de diferentes técnicas, fuentes y perspectivas evaluativas. Esto permite comparar datos y puntos de vista, disminuir la influencia de los sesgos y fortalecer la validez y la confiabilidad de la evaluación.

En síntesis, la subjetividad es un elemento que no puede separarse de la evaluación educativa. Reconocerla y gestionarla de manera responsable requiere que los docentes tengan autoconciencia y adopten estrategias de reflexión crítica sobre los resultados y los procesos. Para lograr una evaluación más justa y orientada a la mejora del aprendizaje, donde el docente asume su rol no solo como evaluador, sino también como un profesional y responsable de la calidad educativa.

1.4. Sesgos cognitivos

El concepto de sesgo cognitivo fue desarrollado por Tversky y Kahneman (1983) para explicar cómo las personas tienden a apartarse de un razonamiento lógico al tomar decisiones. Según estos autores, cuando existe una sobrecarga de información o cuando se necesita responder con rapidez, las personas usan atajos mentales o heurísticos que facilitan el procesamiento de la información. Aunque estos mecanismos permiten actuar de manera más eficiente, pueden crear errores en el juicio y en la evaluación. Este planteamiento es importante para entender cómo las decisiones humanas pueden verse afectadas por procesos cognitivos que no siempre son conscientes.

Además, Barón y Zapata (2018) señalan que los sesgos cognitivos funcionan como patrones de pensamiento que influyen en la racionalidad, especialmente cuando la información disponible es limitada o cuando existe presión para decidir rápidamente. Los autores mencionan que los sesgos no son solo errores del razonamiento, sino también respuestas del cerebro frente a situaciones de incertidumbre. Sin embargo, aunque facilitan decisiones inmediatas, los sesgos tienden a reducir la objetividad y la precisión, afectando procesos como la evaluación educativa.

Por otra parte, Urrea et al. (2012) describen los sesgos cognitivos como mecanismos mentales que permiten simplificar la información para crear predicciones frente a una situación determinada. Aunque los sesgos pueden ser útiles para enfrentar contextos complejos, los autores señalan que también pueden limitar el análisis, dando como resultado interpretaciones parciales o poco fundamentadas. Se enfatiza en el carácter automático de los sesgos, que actúan como filtros que influyen en la forma en que se percibe la realidad.

De la misma forma, Zapata y Canet (2009) sostienen que los sesgos cognitivos son atajos de pensamiento que facilitan la toma de decisiones, especialmente en contextos en los cuales las respuestas deben ser inmediatas. Los autores advierten que su uso excesivo puede llevar a simplificar situaciones complejas, lo que termina afectando el juicio que se tiene sobre esas situaciones.

Es decir que, los sesgos cognitivos son atajos mentales que facilitan el procesamiento rápido de la información, pero pueden dar lugar a interpretaciones incompletas o poco precisas (Tversky y Kahneman 1983). Su análisis resulta especialmente relevante en el campo educativo, ya que permite comprender la forma en que los docentes interpretan y evalúan el desempeño de sus estudiantes. En este trabajo de investigación se adopta la perspectiva de Tversky y Kahneman (1983), ya que permite

explicar cómo el juicio puede alejarse de la lógica y cómo esto afecta la calidad de las decisiones al evaluar.

1.5. Sesgos cognitivos y toma de decisiones

Los sesgos cognitivos influyen de forma importante en la toma de decisiones, especialmente en contextos complejos como el educativo. Tversky y Kahneman (1981) señalan que estas desviaciones del pensamiento trabajan de forma intuitiva y no siempre siguen principios lógicos. Ya que, cada persona interpreta la realidad desde su subjetividad, lo que influyen en su juicio. En el caso de los docentes, esta situación es importante, ya que sus decisiones impactan directamente en los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Por otra parte, Rampello (2019) plantea que la toma de decisiones requiere seleccionar información relevante para trabajar en un problema determinado. Sin embargo, ahí intervienen criterios personales que influyen en decidir qué información se utilizara y cual no. El autor señala que los sesgos cognitivos, distorsionan la percepción de la realidad y afectando las decisiones finales del evaluador. Esto ayuda a explicar por qué los docentes interpretan y evalúan una misma situación de manera diferente, aun cuando se encuentran en una misma situación.

Weick (1969) comenta que, frente a la falta de información completa, las personas prefieren simplificar los procesos de decisión. Desde esta mirada, los sesgos funcionan como atajos cognitivos que permiten manejar la racionalidad y actuar en escenarios de incertidumbre. Pero, estas simplificaciones, aunque resultan adecuadas en muchos casos, pueden comprometer la precisión y la objetividad en la evaluación educativa.

Por su parte, Simon (1983) habla sobre las limitaciones cognitivas y emocionales que influyen en la racionalidad. El autor menciona que la poca capacidad para procesar información, el tiempo limitado y los factores emocionales hacen que las decisiones no siempre sean completamente racionales. En educación, se puede ver reflejado en que las evaluaciones son afectadas por juicios parciales o por elementos que no son criterios pedagógicos, lo que llama a desarrollar estrategias conscientes para reducir estas influencias.

En síntesis, los sesgos cognitivos forman parte del funcionamiento mental humano y son un desafío para la evaluación educativa. Reconocerlos y comprenderlos permite a los docentes desarrollar estrategias que ayuden a reducir su impacto, favoreciendo una

toma de decisiones más reflexible. Este reconocimiento resulta imprescindible para crear evaluaciones más justas, que reflejen los aprendizajes de los estudiantes.

1.6. Tipos de sesgos

Barón y Zapata (2018) proponen una clasificación de sesgos asociados a la toma de decisiones, y algunos conectan en el campo educativo. Los autores señalan que estos sesgos influyen en cómo los docentes interpretan la información y valoran el desempeño de los estudiantes durante las actividades que son evaluadas.

Entre los sesgos que los autores presentan se encuentra el razonamiento por analogía, que es crear juicios o soluciones a partir de situaciones que parecen similares. Esto puede afectar la forma en la que se percibe el desempeño de los estudiantes cada vez que se presenta una actividad nueva. Además, la tendencia conservadora es la resistencia para modificar creencias o criterios evaluativos, lo que limita la actualización de las prácticas pedagógicas. Por su parte, la ilusión de control tiene relación con la sobreestimación para manejar situaciones complejas en el aula, lo que puede afectar en la planificación y en como se manejan los imprevistos.

Otros sesgos señalados por Barón y Zapata (2018) incluyen el sesgo de disponibilidad, que lleva a basar las decisiones en información fácilmente recordada, aunque no siempre sea representativa, y el sesgo de anclaje, que condiciona valoraciones posteriores a partir de una primera impresión o dato inicial. A estos se suma la percepción selectiva, entendida como la interpretación de comportamientos o resultados desde experiencias previas del docente, lo que puede reforzar expectativas subjetivas. De igual manera, la insensibilidad al tamaño de la muestra aparece cuando se generalizan conclusiones sin considerar la diversidad de los grupos estudiantiles. La imaginación, por su parte, puede actuar como sesgo al generar interpretaciones hipotéticas que se alejan de la evidencia empírica.

De forma complementaria, Urra et al. (2012) destacan algunos sesgos que inciden directamente en la toma de decisiones en contextos educativos. Entre ellos se encuentra el sesgo de proximidad, que ve como más relevante lo ocurrido recientemente antes que los hechos pasados, y el sesgo de confirmación, que selecciona y valora más las creencias preexistentes sobre los estudiantes o las metodologías. Los autores mencionan sobre el sesgo de anclaje, de ilusión de control, y de ilusión de optimismo, que pueden crear expectativas falsas sobre el impacto de determinadas intervenciones pedagógicas.

Por su parte, Rampello (2019) identifica sesgos que son especialmente importantes en el campo educativo. El efecto marco se presenta cuando se valora más la presentación que el contenido de los trabajos presentados por los estudiantes. Además, el sesgo de proyección lleva a asumir que los estudiantes tienen las mismas creencias e ideas a las del docente. El sesgo de dominancia fáctica mantiene las opciones conservadoras evitando explorar nuevas opciones en el campo educativo. El autor también menciona que el sentido de pertenencia al grupo da lugar a discriminaciones en base a elementos sociales, culturales o étnicos, y comenta que las emociones son factor significativo al tomar decisiones pedagógicas.

Investigaciones reflejan que estos sesgos se pueden apreciar tanto en docentes experimentados como en estudiantes en formación docente. Trabajos de investigación han revelado que algunos docentes suelen dar más importancia a la presentación de un trabajo que a su contenido, lo que refleja el efecto marco (Hillocks 2005; Kohnen et al. 2019; Xu et al. 2021). Asimismo, se ha observado que las expectativas docentes suelen construirse a partir de información previa sobre los estudiantes, influida por sesgos de proyección y confirmación, lo que puede afectar la percepción de sus capacidades y necesidades reales (Wisniewski et al. 2022; Sedlacek y Murdock-Perriera 2023; Lomholt 2025). Otros estudios han documentado la presencia de sesgos implícitos y estereotipos que generan expectativas más bajas hacia estudiantes migrantes o pertenecientes a minorías, incidiendo negativamente en su evaluación y trato (Akifyeva y Alieva 2018; Timmermans y Rubie-Davies 2023; Iskakova y Kosaretsky 2025; Neuenschwander y Garrote 2025).

En síntesis, identificar y comprender los sesgos cognitivos resulta fundamental para avanzar hacia una evaluación más justa y equitativa. Reconocer su influencia permite a los docentes revisar sus procesos de toma de decisiones y ajustar sus prácticas evaluativas, contribuyendo así a una mejora en la calidad educativa y a un trato más justo hacia todos los estudiantes.

1.7. Evaluación en la EGB Elemental normativas y reformas

La normativa en el Ecuador presenta la evaluación como un proceso integral, continuo y participativo. La Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI), que en su artículo 2, literal r, señala que la evaluación debe orientarse al desarrollo del aprendizaje y no limitarse únicamente a la asignación de calificaciones (Ecuador 2011). Además, el Reglamento General de la LOEI de 2012 establece que el rol del docente evaluador, no

se reduce a calificar, sino a observar, valorar y registrar información relevante sobre los aprendizajes. Por esto, se prioriza la retroalimentación pedagógica por encima de los resultados numéricos (Ecuador 2012, arts. 184 y 187).

En la actualización del Reglamento General de la LOEI del año 2023, se subraya la característica formativa de la evaluación. Es decir, la evaluación se concibe como un proceso que orienta el aprendizaje de los estudiantes, y también promueve el análisis y la reflexión del docente. Esto permite realizar una labor docente flexible, según las necesidades que se presentan en el aula. Adicionalmente, se menciona la importancia de una evaluación integral que considere la diversidad del estudiantado, valorando las diferencias individuales y respetando los estilos de aprendizaje. Para asegurar la transparencia y equidad en los procesos de aprendizaje, la normativa establece que los criterios de evaluación deben ser comunicados oportunamente a los estudiantes y a sus representantes (Ecuador 2023).

Sobre la evaluación durante el ciclo académico, el Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00012-A señala que los aportes evaluativos de los estudiantes deben generarse durante el período regular de clases. Además, aclara que la evaluación trimestral tiene un carácter sumativo, mientras que los proyectos integradores valoran la aplicación de conocimientos, habilidades y destrezas en situaciones concretas de aprendizaje (Ecuador 2023a).

Para el subnivel de Educación General Básica Elemental, la normativa establece que la evaluación tenga un enfoque cualitativo. Es decir, se sugiere el uso de portafolios o bitácoras como instrumentos de seguimiento del aprendizaje, en lugar de pruebas estructuradas. Estas herramientas permiten apreciar los avances de los estudiantes desde una visión más reflexiva y formativa. Para cuarto año de este subnivel, se aplica una evaluación final cualitativo, diseñada por los docentes, en armonía con lo establecido en la normativa vigente (Ecuador 2023b).

Además, el Acuerdo Ministerial N°. MINEDUC-MINEDUC-2024-00031-A (Ecuador 2024a) establece una escala cualitativa dividida en niveles (desde E- hasta A+), acompañada de criterios detallados que permiten observar la progresión en el desarrollo de destrezas. Esta escala se complementa con una tabla de equivalencia numérica y descriptores (Ecuador 2024b). A continuación, se puede apreciar con mayor detalle la tabla mencionada:

Tabla1

Equivalencia numérica y descriptores para el desarrollo de destrezas

Valor	Equivalencia Numérica	Criterios
A+	10	Exhibe un conocimiento profundo y completo de los conceptos y principios subyacentes; establece conexiones entre estos y los aplica de manera flexible y adaptable a una variedad de situaciones complejas, incluso aquellas nuevas o inesperadas. Muestra un nivel excepcional de pensamiento crítico, creativo y de resolución de problemas y asume con responsabilidad las decisiones que toma. Trabaja independientemente y en equipo demostrando un excelente nivel de comunicación y colaboración. Demuestra un alto nivel de compromiso y responsabilidad en su trabajo.
A-	9	Muestra conocimiento completo de los conceptos y principios; establece conexiones entre estos y los aplica de manera flexible y adaptable en situaciones complejas. Muestra un alto nivel de pensamiento crítico, creativo y de resolución de problemas, toma decisiones con responsabilidad y trabaja de forma independiente y en equipo demostrando un alto nivel de comunicación y colaboración. Demuestra un alto nivel de compromiso y responsabilidad en su trabajo.
B+	8	Muestra un conocimiento sólido de los conceptos y principios y los aplica en situaciones escolares complejas. Muestra un nivel destacado de pensamiento crítico, creativo y de resolución de problemas, toma decisiones con responsabilidad y trabaja de forma independiente y en equipo demostrando un destacado nivel de comunicación y colaboración. Demuestra un destacado nivel de compromiso y responsabilidad en su trabajo.
B-	7	Alcanza los aprendizajes demostrando conocimiento de conceptos y principios que los aplica con criticidad en la resolución de problemas asociados a las áreas del conocimiento; toma decisiones con responsabilidad y trabaja de forma independiente y en equipo de forma efectiva. Demuestra compromiso y responsabilidad en su trabajo.
C+	6	Está en proceso para alcanzar los aprendizajes mostrando un conocimiento básico de los conceptos y principios relacionados y aplicándolos de manera limitada en situaciones simples y controladas. Muestra un nivel inicial de pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones. Requiere apoyo y orientación para completar tareas de manera efectiva afectando su desenvolvimiento individual, así como el trabajo en equipo. Demuestra un nivel de compromiso y responsabilidad variable en su trabajo.
C-	5	Está en proceso de alcanzar los aprendizajes demostrando un conocimiento limitado de los conceptos y principios relacionados. Puede realizar tareas simples de forma independiente. Muestra interés por aprender y mejorar. Puede seguir instrucciones y completar tareas con supervisión mínima.
D+	4	No ha logrado el nivel mínimo de dominio de los aprendizajes o se encuentran en inicio. Requiere un apoyo significativo para alcanzar el nivel "En desarrollo". Posee un conocimiento limitado o fragmentado de los conceptos y principios relacionados y tiene dificultades para aplicarlos en situaciones simples. Muestra un bajo nivel de pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones. Requiere un apoyo constante para completar tareas. Muestra un bajo nivel de compromiso y

		responsabilidad en su trabajo.
D-	3	Muestra comprensión limitada de conceptos y se le dificulta aplicar habilidades prácticas en contextos específicos. La necesidad de intervenciones frecuentes y orientación personalizada es evidente, indicando una brecha en el desarrollo que requiere atención específica. Aunque se observa esfuerzo, es necesario un enfoque más intensivo para superar las barreras identificadas.
E+	2	Conocimiento y comprensión limitados. Realiza tareas simples con mucha ayuda y supervisión constante. Muestra dificultad para seguir instrucciones y completar tareas.
E-	1	Presenta dificultades significativas en la adquisición de los aprendizajes fundamentales requeridas para la tarea asignada. Su nivel de desarrollo inicial se refleja en una capacidad limitada para comprender y aplicar conceptos clave. Requiere intervención inmediata y apoyo continuo para participar de manera efectiva en las actividades.

Fuente: Ministerio de Educación (2024)

La tabla presenta relaciones entre letras, valores numéricos y criterios de desempeño, desde A+ (10) hasta E- (1). Esta escala refleja niveles de dominio de conceptos, el desarrollo de habilidades, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y el compromiso del estudiante con su aprendizaje (Ecuador 2024b). Los niveles más altos, como A+ y A-, demuestran más dominio de los contenidos y capacidad de aplicar los conocimientos de forma autónoma como o grupal. Los niveles B y C, representan un conocimiento básico, con dificultades para realizar tareas más complejas. Por otra parte, los niveles D y E reflejan limitaciones en los aprendizajes, lo que implica más acompañamiento y apoyo pedagógico por parte del docente.

Esta escala diferencia niveles de desempeño y presenta áreas en las que los estudiantes necesitan más apoyo. La combinación de criterios cualitativos y cuantitativos ayuda en el análisis del desempeño estudiantil, y de esa manera se evita que la valoración sea en base a una sola calificación. Ya que, es necesario que los docentes tengan evidencias suficientes sobre el desempeño de los estudiantes a través de distintas herramientas de evaluación con la finalidad de preservar su carácter cualitativo.

La normativa ecuatoriana, reconoce a las herramientas de evaluación como medios importantes para recopilar evidencias del aprendizaje y del progreso estudiantil. El artículo 4 del Acuerdo Ministerial N°. MINEDUC-MINEDUC-2023-00063-A establece su uso en evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas, y menciona que se las debe seleccionar de acuerdo con el momento y enfoque que se requiera (Ecuador 2023b).

Entre las herramientas que se presentan están las lecciones orales y escritas, pruebas estructuradas, fichas de trabajo, deberes, diarios pedagógicos, anecdotalios, proyectos, exposiciones, talleres, experimentos, listas de cotejo, rúbricas, monografías, ensayos y recursos digitales. Estas herramientas ayudan en la comprensión de los contenidos, además al desarrollo de la comunicación, el análisis, la argumentación, la creatividad y el trabajo colaborativo (Ecuador 2023b).

Para el subnivel de Educación General Básica Elemental, la normativa recomienda el uso de un enfoque cualitativo de evaluación con sus respectivas herramientas de evaluación. Por ejemplo, los portafolios y las bitácoras que permiten registrar el proceso de aprendizaje de manera continua (Ecuador 2023b).

Aunque la normativa ecuatoriana no hace alusión a los sesgos cognitivos, sí establece criterios y procedimientos que intentan minimizar los mismo, ya que regulan la forma en que los docentes registran y valoran el desempeño estudiantil. Por ejemplo, el exigir que los docentes presenten los criterios de evaluación con anticipación a sus estudiantes, genera una evaluación más transparente (Ecuador 2023).

Además, la normativa plantea un proceso para el seguimiento del aprendizaje. El uso de herramientas como rúbricas y listas de cotejo permite establecer criterios comparables para la valoración del desempeño estudiantil, aunque ello no implique necesariamente la eliminación total de los sesgos cognitivos (Ecuador 2023b).

Finalmente, la normativa contempla la retroalimentación continua y contextualizada como un elemento central del proceso evaluativo. Esta retroalimentación aporta información que orienta la valoración del aprendizaje y la toma de decisiones pedagógicas, aun reconociendo que las interpretaciones profesionales del docente pueden seguir estando mediadas por factores individuales. En este sentido, los lineamientos normativos orientan la práctica evaluativa sin desconocer la complejidad inherente al juicio docente (Ecuador 2023b).

Cierre del planteamiento inicial

La revisión realizada evidencia que la evaluación educativa ha transitado desde enfoques técnicos y organizadores del aprendizaje hacia perspectivas más reflexivas, formativas y contextualizadas. Los autores revisados coinciden en que evaluar no significa únicamente medir logros, sino comprender los procesos mediante los cuales los estudiantes construyen significados y el papel que el docente desempeña en ese acompañamiento. Esta transformación conceptual revela que la evaluación es, al mismo

tiempo, un proceso pedagógico, social y humano, cuyo sentido se redefine de acuerdo con las necesidades educativas y los marcos normativos vigentes.

Al comparar la teoría con la normativa ecuatoriana, se nota una diferencia entre lo que dicen las normas y lo que ocurre en la evaluación en las aulas. Aunque las leyes promueven una evaluación continua, participativa y con retroalimentación, la teoría indica que este proceso depende del criterio del docente. Es decir, los sesgos afectan la interpretación los aprendizajes, la toma de decisiones y la asignación de calificaciones. Además, aunque la normativa busca asegurar transparencia y equidad mediante reglas claras, no logra eliminar la influencia de experiencias personales, percepciones y condiciones institucionales.

Esta investigación se basa en la definición de evaluación de Díaz y Hernández (2000), quienes la entienden como un proceso para entender cómo aprenden los estudiantes. Por lo tanto, el docente tiene un rol clave porque debe interpretar las evidencias del aprendizaje. Esta definición es adecuada para el estudio, ya que permite analizar la forma de evaluar y los aspectos personales y cognitivos que influyen en el proceso.

De este modo, la revisión teórica lleva al planteamiento del problema de investigación, ya que muestra que, si bien la evaluación está regulada por disposiciones claras y se orienta a un enfoque formativo, los sesgos cognitivos pueden influir en la valoración del aprendizaje y afectar la justicia y la coherencia del proceso evaluativo. Esta tensión entre lo normativo y lo subjetivo fundamenta la pertinencia del estudio y orienta el análisis del caso seleccionado, en el que se explorará cómo estos sesgos se manifiestan en la práctica docente y de qué manera inciden en la evaluación en el subnivel de Educación General Básica Elemental.

Capítulo segundo

Ruta metodológica para el análisis del proceso evaluativo

1. Diseño de la investigación

En el capítulo anterior se analizó cómo los procesos de evaluación pueden estar influenciados por diversos sesgos docentes, reflejados en las expectativas sobre el rendimiento estudiantil, la valoración de la forma sobre el contenido o los prejuicios hacia determinados grupos (Xu et al. 2021; Sedlacek y Murdock-Perriera 2023; Lomholt 2025; Iskakova y Kosaretsky 2025; Neuenschwander y Garrote 2025).

En este contexto, el presente estudio tiene como propósito analizar el proceso de evaluación de los estudiantes de Educación General Básica (EGB) Elemental en una escuela pública de la ciudad de Quito durante el período lectivo 2023–2024.

La investigación adopta un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso, adecuado para comprender las percepciones y prácticas docentes en su contexto natural. Este tipo de diseño permite analizar un fenómeno educativo dentro de su entorno institucional, atendiendo a las experiencias y significados que los actores construyen en situaciones reales (García 2005; Creswell 2008; Riba 2013; Flick 2018). En este estudio, la unidad de análisis corresponde a una institución pública de Quito, conformada por dieciocho docentes del subnivel Elemental y cinco autoridades, lo que permite una aproximación profunda y situada al proceso evaluativo y a los sesgos que pueden influir en él.

Por otra parte, para presentar de manera ordenada el proceso desarrollado en la investigación, a continuación, se expone una tabla que resume las principales fases del estudio de caso, las actividades realizadas, las técnicas empleadas y los productos obtenidos a lo largo del proceso investigativo.

Tabla 2
Síntesis del proceso metodológico del estudio de caso

Fase del proceso	Propósito	Actividades realizadas	Técnicas / instrumentos	Participantes	Producto
Delimitación del problema	Identificar la tensión entre normativa y práctica evaluativa	Revisión de normativa ecuatoriana y literatura sobre el tema.	Análisis documental	Investigador	Planteamiento del problema

Fundamentación teórica	Sustentar conceptualmente la evaluación y el juicio docente	Revisión de literatura relevante al tema.	Fichas de lectura y matrices teóricas	Investigador	Marco teórico
Diseño de la investigación	Definir el enfoque y el tipo de estudio	Selección del enfoque cualitativo y del estudio de caso	Diseño metodológico	Investigador	Capítulo metodológico
Selección del caso	Delimitar el contexto empírico de estudio	Identificación de una institución pública de Educación Básica Elemental	Criterios de selección del caso	Investigador	Descripción de la unidad educativa
Recolección de información institucional	Comprender el enfoque evaluativo desde la gestión escolar	Aplicación de entrevistas semiestructuradas	Guía de entrevista	4 autoridades	Transcripciones
Recolección de información colectiva	Analizar prácticas evaluativas compartidas	Desarrollo de grupo focal asincrónico	Guía de preguntas	18 docentes	Registros del grupo focal
Profundización individual	Comprender el juicio evaluativo personal	Elaboración de diarios de reflexión docente	Guía de reflexión	18 docentes	Diarios reflexivos
Análisis de la información	Identificar categorías y patrones	Codificación, categorización y triangulación de la información	Matrices de análisis cualitativo	Investigador	Categorías y subcategorías
Interpretación	Relacionar hallazgos con la teoría	Contraste entre resultados y marco teórico	Análisis interpretativo	Investigador	Resultados y discusión

Elaboración propia

1.1. Descripción de la unidad educativa caso de estudio

La unidad educativa objeto de este trabajo de investigación cuenta con 123 años de trayectoria y es considerada emblemática por su contribución histórica a la formación de estudiantes y, en su momento, de docentes normalistas (Ecuador 2020; Unidad Educativa Alfa 2001). Ubicada en el sector de La Mariscal, pertenece al distrito educativo 17D05 y ofrece modalidades educativas matutina, vespertina y nocturna, atendiendo a una población estudiantil de 4,639 alumnos en sus diferentes niveles (Ecuador 2023c; Villacis 2024).

La institución cuenta con un cuerpo docente de 154 profesionales, de los cuales 38 están asignados a la sección primaria. La estructura organizativa presenta una autoridad claramente definida, encabezada por la figura rectora que lidera la gestión general. Esta es apoyada por vicerrectorías que administran las distintas jornadas, junto con un equipo de inspección general y subinspección, quienes velan por el cumplimiento normativo y la disciplina institucional. Además, la toma de decisiones se realiza de manera participativa a través de un consejo ejecutivo compuesto por vocales principales y suplentes, representantes estudiantiles, del comité de padres de familia y del gobierno escolar, evidenciando así un modelo de gestión inclusivo y colaborativo que fomenta la corresponsabilidad entre los distintos actores de la comunidad educativa (Unidad Educativa Alfa 2020).

El modelo educativo de la institución se sustenta en un enfoque integral y participativo, en concordancia con los principios de la normativa educativa nacional. La propuesta formativa ve al estudiante de manera integral y tiene en cuenta aspectos éticos, culturales, cognitivos y sociales. Su objetivo es promover una convivencia armónica y la participación de la comunidad educativa. Esto se evidencia en prácticas centradas en el aprendizaje significativo, la innovación en el aula y la atención a la diversidad cultural, para atender las necesidades de una sociedad diversa y cambiante. Además, esto se apoyan en normas de gestión escolar, una infraestructura adecuada y recursos técnicos disponibles. Esto favorece el desarrollo de habilidades interdisciplinarias y el respeto, la empatía y la cooperación dentro de la comunidad educativa (Unidad Educativa Alfa 2020).

En su organización, la institución se basa en la Constitución y en las leyes vigentes, las que promueven una educación inclusiva, intercultural y de calidad. La gestión educativa y administrativa se divide en cuatro áreas principales: gestión institucional, enseñanza y aprendizaje, sentido de comunidad y alianzas estratégicas

(Ecuador 2020, 8). Se usan redes pedagógicas para apoyar a los distintos actores educativos y se motiva la innovación mediante el trabajo en equipo, proyectos interdisciplinarios, el uso de tecnologías y una evaluación enfocada en el aprendizaje. Estas acciones se integran en un plan estratégico institucional que busca fortalecer tanto los procesos académicos como la gestión administrativa y el sentido de comunidad, promoviendo una cultura institucional basada en la corresponsabilidad y la mejora continua (Unidad Educativa Alfa 2020).

La presente investigación se desarrolla en la sección primaria de esta unidad educativa, ubicada en el sector Las Casas de la ciudad de Quito. Esta sección atiende a una población aproximada de 1,324 estudiantes distribuidos en los subniveles de Preparatoria, Elemental y Media de Educación General Básica, lo que la convierte en un escenario pertinente para el análisis del proceso evaluativo en contextos educativos diversos (Villacis 2024).

1.2. Consideraciones éticas y consentimiento informado

El desarrollo del presente estudio respetó integralmente los principios éticos de la investigación cualitativa, asegurando el trato responsable, confidencial y voluntario de la información proporcionada por los participantes. El proyecto contó con autorización institucional formal, emitida por la Rectora de la institución educativa en septiembre de 2024, documento que habilitó la realización del estudio y el uso de sus tres técnicas de recolección de datos.

Antes de la aplicación de cada instrumento, a cada participante se le explicó el propósito general del estudio, que su participación era voluntaria, que podía retirarse cuando lo deseara sin efectos negativos y que la información aportada sería tratada de manera confidencial y empleada únicamente con fines académicos.

Consentimiento para las entrevistas a autoridades

Las entrevistas semiestructuradas aplicadas a las autoridades se realizaron con consentimiento informado oral, registrado explícitamente al inicio de cada grabación de audio. En este registro, cada participante autorizó su participación voluntaria, el uso académico de la información y la grabación de audio. Las entrevistas se llevaron a cabo durante octubre de 2024. Esta modalidad se consideró adecuada porque permitió documentar de manera clara la autorización dentro del propio archivo auditivo, facilitando su conservación y verificación.

Consentimiento para el grupo focal con docentes

Las docentes participantes en el grupo focal otorgaron consentimiento oral, registrado mediante una lista de firmas levantada en la reunión inicial. En este documento se dejó constancia de la autorización para participar, así como del permiso para conservar y analizar los aportes realizados en Padlet y en el grupo de WhatsApp utilizado como medio complementario de acompañamiento y seguimiento. Dado el carácter asincrónico y virtual de la discusión, esta modalidad permitió garantizar tanto la claridad del consentimiento como la participación flexible de las docentes.

Consentimiento para el diario de reflexión

En el caso del diario de reflexión, los docentes brindaron su consentimiento oral durante la reunión informativa previa al inicio del instrumento. La asistencia firmada en esta sesión constituye el registro formal de consentimiento. Esta modalidad fue pertinente debido al carácter introspectivo del instrumento y a su implementación escalonada, donde la participación debía ser sencilla y no invasiva. Se informó que los registros serían utilizados únicamente con fines académicos y analíticos.

Medidas de anonimización y confidencialidad

Para proteger la identidad de los participantes, se aplicaron procedimientos estrictos de anonimización.

Las autoridades fueron identificadas como *Autoridad 1*, *Autoridad 2*, *Autoridad 3* y *Autoridad 4* denominaciones asignadas al azar para impedir asociaciones directas con sus cargos.

Las docentes fueron registradas como *Docente 1*, *Docente 2*, ..., sin referencias a sus jornadas, grados o asignaturas.

Se eliminaron nombres propios, datos laborales específicos y cualquier elemento que pudiera permitir la identificación directa o indirecta de los participantes.

Custodia, seguridad y conservación de los datos

Las grabaciones de audio de las entrevistas, así como las transcripciones y documentos derivados del grupo focal y del diario de reflexión, fueron almacenados en una carpeta digital local protegida con contraseña, con acceso exclusivo del investigador. Como medida de seguridad, se generó una copia de respaldo en un dispositivo seguro.

Los formatos conservados incluyen archivos MP3 (entrevistas) y documentos PDF (transcripciones, registros del grupo focal y diarios). Los datos serán resguardados durante cinco años, conforme a las buenas prácticas en investigación cualitativa, y posteriormente serán eliminados de manera definitiva y segura.

1.3. Diseño de instrumentos de recolección de datos

Con el fin de alcanzar los objetivos planteados en esta investigación: levantar información sobre el proceso de evaluación, identificar las técnicas, herramientas e instrumentos utilizados por los docentes y reconocer los posibles sesgos cognitivos, y así analizar el proceso evaluativo junto con los factores que lo condicionan, se optó por el uso de tres técnicas cualitativas: entrevistas individuales, grupo focal y diarios de reflexión. La elección de estas técnicas responde a la necesidad de aproximarse al fenómeno desde distintas perspectivas y niveles de análisis, incorporando la voz de actores que participan en diferentes dimensiones del proceso evaluativo. De este modo, se buscó construir una comprensión amplia, situada y contextualizada del objeto de estudio.

Las entrevistas individuales con las autoridades de la institución ayudaron a levantar la información sobre la forma en la que se percibe la evaluación dentro de la institución. Mediante estas entrevistas, fue posible conocer los criterios, lineamientos y decisiones que orientan el proceso evaluativo en el subnivel Elemental. En este nivel se definen las reglas y la organización de la evaluación, ya que la información obtenida ayudó a entender cómo se hacen las políticas de la institución y su impacto en el trabajo de los docentes.

El grupo focal con las docentes tutoras permitió observar la evaluación desde una perspectiva grupal. Durante el proceso, las participantes compartieron ideas, diferencias y problemáticas que evidencian durante la evaluación, y analizaron los retos diarios de valorar el aprendizaje. Por lo que, fue posible conocer directamente desde la perspectiva docente, cómo se lleva a cabo la evaluación en las aulas e identificar las técnicas, herramientas e instrumentos que los docentes emplean.

Además, los diarios de reflexión aportaron con una visión más personal del proceso de evaluación. En este instrumento, las docentes anotaron decisiones, percepciones, emociones y dudas relacionadas con las actividades realizadas en clase y su respectiva evaluación. Esta técnica facilitó conocer la parte subjetiva de la evaluación

y reconocer algunos patrones que podrían estar conectados a sesgos cognitivos en la toma de decisiones.

Usar estas técnicas permitió analizar la evaluación desde distintas ópticas y niveles: el institucional con las entrevistas, el grupal con el grupo focal, y el personal con los diarios de reflexión. Esta articulación favoreció la construcción de una visión más integral del fenómeno y permitió analizar cómo se configuran las prácticas evaluativas desde diferentes ángulos.

Además, usar estas técnicas permitió comparar diferentes fuentes y asegurar que el trabajo de investigación sea confiable. Así se pudo evidenciar coincidencias y diferencias entre los participantes, y a la vez entender mejor el proceso de evaluación desde sus reglas, prácticas y experiencias.

En resumen, usar entrevistas, grupo focal y diarios de reflexión ayudó a cumplir con los objetivos de esta investigación. Ya que, se pudo levantar información sobre el proceso de evaluación, identificar las técnicas, herramientas e instrumentos utilizados por los docentes, y reconocer los posibles sesgos cognitivos respetivamente. Cada técnica aportó algo diferente: las entrevistas permitieron entender las normas y criterios de la institución; el grupo focal permitió saber cómo las docentes ven y comparten sobre sus procesos de evaluación; y los diarios de reflexión ayudaron a conocer la forma en la que toman decisiones y si hay posibles sesgos en su trabajo diario. Esta triangulación de técnicas permitió un abordaje amplio del proceso evaluativo en la Educación General Básica Elemental en la institución objeto de estudio.

1.4. Entrevista a actores clave

La entrevista es una técnica cualitativa que permite recoger información desde el punto de vista de quienes participan en ella (Massot et al. 2004). Según cómo se estructure, puede ser estructurada, semiestructurada o no estructurada (Hernández et al. 2010). Las estructuradas tienen un conjunto fijo de preguntas, mientras que las no estructuradas son más abiertas en las preguntas. La semiestructurada combina una guía de temas permitiendo profundizar o cambiar las preguntas según lo necesite la conversación. Esto permite mantener orden, además de obtener información más detallada sobre el proceso de evaluación y las opiniones de los participantes.

Según Massot et al. (2004), la entrevista puede dirigirse a expertos, es decir, ya que tienen conocimientos especializados o experiencia significativa sobre el tema estudiado. Este tipo de entrevista es de utilidad para comprender aspectos técnicos,

entender procesos institucionales o fortalecer la interpretación teórica mediante una óptica más calificada. Además, Flick (2018) menciona que las entrevistas a expertos permiten explorar conocimientos que no siempre están visibles, aportando información contextual que fortalece el análisis cualitativo.

En este estudio, la población inicial estuvo formada por cinco autoridades de la institución educativa: la rectora, dos vicerrectoras una de la jornada matutina y otra de la jornada vespertina, la directora de la sección primaria y el inspector general. Sin embargo, el departamento de inspección no participa directamente en los procesos de evaluación, ya que su trabajo está enfocado en aspectos disciplinarios. Por ello, se decidió excluirlo de la muestra, ya que no aportaba información relevante para el levantamiento de información sobre el proceso de evaluación.

La muestra fue seleccionada por conveniencia y estuvo formada por cuatro autoridades: la rectora, las dos vicerrectoras y la directora de la sección primaria. Todas participan de forma activa en los procesos de evaluación en el subnivel de Educación General Básica Elemental, por lo que son informantes clave para entender la evaluación a nivel institucional y qué factores pueden influir en su desarrollo.

Las entrevistas semiestructuradas permitieron recopilar información sobre los criterios institucionales, los procesos de evaluación y la forma en la que valora los aprendizajes por medio de la evaluación. Además, ayudaron a levantar información sobre distintos factores organizativos, formativos o cognitivos que tienen influencia en este proceso. Es decir, brindaron información para entender la evaluación en su contexto real y analizar la posible presencia de sesgos durante los procesos de evaluación a los estudiantes.

1.4.1. Validación del guion de entrevista a actores clave

Para asegurar que el guion de la entrevista semiestructurada fuese adecuado, se pidió la opinión de cinco profesores universitarios con experiencia en investigación educativa. El objetivo fue confirmar que las preguntas fueran claras, pertinentes y coherentes con los objetivos del estudio, ya que de esa forma se podría obtener información útil sobre el proceso de evaluación y las opiniones de las autoridades educativas de la institución.

Durante la revisión, los expertos analizaron si las preguntas eran relevantes y si estaban relacionadas con los puntos más importantes de la evaluación educativa, según el objetivo del este trabajo de investigación. También se enfocaron en revisar que estuvieran

formuladas de manera clara para evitar confusiones y facilitar respuestas precisas y significativas por parte de las personas a ser entrevistadas.

Además, se tuvo en cuenta que las preguntas pudieran generar respuestas profundas y que hicieran que los participantes reflexionen sobre sus experiencias. Adicionalmente, se revisó la organización del guion para que las preguntas permitieran una conversación fluida y progresiva.

Además, se revisó que las preguntas fueran flexibles, para poder profundizar o aclarar los puntos de interés que pudiesen aparecer durante la entrevista. Por último, se consideró el respeto a la información y las experiencias de los participantes.

La consideración de estos criterios respondió a la necesidad de fortalecer la calidad y la validez del instrumento, así como de asegurar un proceso de entrevista riguroso y adecuado para el análisis del proceso evaluativo desde la perspectiva de los actores involucrados.

Se recibieron cuatro respuestas con las siguientes observaciones:

- Sobre los seis criterios de evaluación los evaluadores marcaron las casillas muy de acuerdo y de acuerdo. Ninguno de los profesores evaluadores marcó las casillas en desacuerdo y muy en desacuerdo.
- Se sugirió parafrasear algunas de las preguntas en el momento mismo de las entrevistas.
- Evitar dar definiciones sobre lo que es evaluación. Con el propósito de permitir a los entrevistados exponer sus ideas sin influencia de información proporcionada previamente por el entrevistador.
- Los cuatro evaluadores consideraron que el guion es pertinente y responde al objetivo de la investigación.

1.4.2. Estructura de entrevista

Luego de la revisión de experto, el guion de la entrevista tiene la siguiente estructura:

- Introducción
- Preguntas sobre evaluación educativa (4 ítems)

- Preguntas sobre proceso evaluativo (7 ítems)
- Cierre

1.4.3. Descripción de entrevista semiestructurada para autoridades de la institución

La entrevista semiestructurada dirigida a las autoridades de la institución educativa fue diseñada con el propósito de recoger información detallada sobre el proceso de evaluación en el subnivel Elemental de Educación General Básica (EGB), así como sobre las percepciones institucionales vinculadas a posibles sesgos cognitivos en la valoración del desempeño estudiantil.

El instrumento de la entrevista se organizó en dos bloques temáticos. La primera parte de la entrevista fue sobre los aspectos conceptuales y normativos de la evaluación educativa, mientras que la segunda se enfocó en el proceso de evaluación a nivel institucional. En total, la entrevista tuvo diez preguntas abiertas, elaboradas para que las autoridades brinden respuestas amplias sobre sus percepciones y experiencias.

Las entrevistas se realizaron de forma individual y presencial, en lugares que garantizaron privacidad y comodidad. Cada entrevista fue de entre 30 y 40 minutos. Al ser semiestructuradas, se pudo cambiar el orden y la forma de las preguntas de acuerdo al ritmo de la conversación para mantener un diálogo más natural sin perder los temas principales.

Estas entrevistas se hicieron solo con las cuatro autoridades seleccionadas, ya que participan directamente en la gestión y en la toma de decisiones sobre los procesos de evaluación dentro de la institución educativa. Esto permitió que la información obtenida fuera relevante para los objetivos del estudio.

La información obtenida a través de las entrevistas será analizada mediante el procedimiento cualitativo descrito en el Capítulo tercero, donde se detallan las fases del análisis temático y su relación con las demás fuentes de datos utilizadas en la investigación.

El guion de la entrevista se presenta en el Anexo 1 de este trabajo.

1.5. Grupo focal

El grupo focal es una técnica cualitativa que permite conocer de manera las ideas, opiniones y experiencias de un grupo de personas sobre un tema en particular. Se caracteriza por su carácter interactivo, ya que la información no se obtiene solo a partir de las respuestas individuales, sino del intercambio y la construcción colectiva de significados que se produce durante la discusión (Fàbregues y Paré 2016). En este sentido, el valor del grupo focal está en que los participantes pueden compartir, comparar y reformular sus ideas a partir de lo que expresan los demás integrantes del grupo.

Para Canales y Peinado (1995) el grupo focal no busca resultados estándar ni formales, pero si entender un contexto desde distintos puntos de vista. La información que se obtiene es dinámica y contextual, ya que influyen factores sociales y subjetivos que configuran el discurso. Es decir que, al compartir opiniones, se generan nuevas ideas y significados que enriquecen el análisis propuesto.

En esta misma línea, Creswell (2008) indica que los grupos focales suelen organizarse a partir de un número reducido de preguntas generales, orientadas a recoger diferentes opiniones y experiencias. La interacción en el grupo no garantiza que la información sea buena, pero cuando los participantes se involucran activamente, se pueden obtener datos importantes para la investigación. Además, esta técnica es práctica cuando hay poco tiempo para recolectar información y se puede llevar a cabo tanto en persona como de manera digital.

Parada (2012) señala que los grupos focales en línea son una buena opción cuando las personas ya están acostumbradas a interactuar por internet. Además, son útiles cuando se tratan temas delicados, los participantes viven en lugares diferentes o hay poco tiempo y recursos para reunirse en persona. Asimismo, menciona que el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación facilita la interacción, así como el registro y análisis posterior de la información.

Por estas razones, en este estudio se optó por utilizar el grupo focal como instrumento de recolección de datos. Esta técnica permitió conocer y analizar las ideas que los docentes tutores propusieron, discutieron y replantearon, favoreciendo una comprensión desde múltiples perspectivas sobre el proceso de evaluación. Además, la información recopilada se contrastó con la obtenida a través de las entrevistas a las autoridades, lo que facilitó un análisis comparativo de las percepciones de dos actores

clave en la institución educativa. Finalmente, esta técnica se considera viable tanto en términos logísticos como analíticos, especialmente cuando los recursos y el tiempo son limitados (Creswell 2008; Parada 2012).

El grupo focal se aplicó a dieciocho docentes tutoras que laboran en el subnivel Elemental de la Educación General Básica (EGB). Estas participantes forman parte de una población total de cuarenta y dos docentes que integran la sección primaria de la institución; de ellos, únicamente dieciocho corresponden al subnivel Elemental, razón por la cual constituyen la muestra total disponible y pertinente para los fines de esta investigación.

Dado que el estudio busca analizar en profundidad las prácticas evaluativas desarrolladas por quienes trabajan directamente con los estudiantes del subnivel Elemental, se empleó un muestreo por conveniencia. Este tipo de selección resulta adecuado en investigaciones cualitativas, pues permite incorporar a los actores que poseen un conocimiento directo y situado del fenómeno evaluativo.

El grupo focal tuvo como propósito identificar las técnicas, herramientas e instrumentos que las docentes emplean para valorar el desempeño estudiantil, así como reconocer posibles sesgos cognitivos que inciden en sus decisiones evaluativas. Para facilitar la participación, el intercambio se desarrolló de manera asincrónica a través de la plataforma Padlet, que garantiza el anonimato y favorece la expresión libre de las participantes. De manera complementaria, se utilizó un grupo de WhatsApp para acompañar el proceso, resolver dudas y promover la continuidad en la participación.

1.5.1. Estructura de guion del grupo focal

La estructura del guion para el grupo focal tiene la siguiente forma:

- Inicio con dos apartados uno para presentaciones y otro para trabajar en el concepto de evaluación.
- Parte principal con preguntas sobre subjetividad y sesgos en la evaluación (8 ítems)
- Conclusiones con reflexiones y resúmenes de las ideas propuestas.
- Cierre

1.5.2. Validación de guion del grupo focal

Con el fin de garantizar la pertinencia, claridad y coherencia del instrumento de recolección de datos, se procedió a validar el guion del grupo focal mediante la técnica de juicio de expertos. Para ello, se solicitó la colaboración de cinco profesores universitarios con amplia trayectoria en investigación educativa cualitativa. Esta validación buscó asegurar que el guion cumpliera con los criterios necesarios para promover una conversación significativa y alineada con los objetivos de esta investigación.

Los aspectos evaluados se estructuraron en seis criterios fundamentales, elaborados a partir de recomendaciones metodológicas de autores como Fàbregues y Paré, (2016) y Creswell (2008), quienes destacan la importancia de diseñar instrumentos adaptables, coherentes y centrados en el diálogo interactivo:

- *Coherencia y estructura del guion:* Se verificó que las diferentes partes del guion (introducción, desarrollo y cierre) estuvieran organizadas de forma lógica y clara, facilitando una secuencia natural en la discusión.
- *Relevancia de las preguntas:* Se evaluó si las preguntas planteadas eran pertinentes y estaban directamente vinculadas con los objetivos específicos de la investigación.
- *Diversidad y cobertura temática:* Se valoró que el guion abordara de manera equilibrada los temas centrales, como subjetividad, sesgos cognitivos y prácticas evaluativas docentes.
- *Espacio para reflexiones y conclusiones:* Se revisó que el guion ofreciera un momento final para la síntesis colectiva, lo que permite construir sentidos compartidos a partir de las experiencias discutidas.
- *Claridad y precisión en el lenguaje:* Se analizó el uso de un lenguaje accesible, comprensible y apropiado para el perfil de las docentes participantes.
- *Flexibilidad y adaptabilidad:* Se consideró la posibilidad de ajustar el guion según la dinámica grupal, como sugieren Canales y Peinado (1995), quienes enfatizan el carácter abierto y emergente de esta técnica.

Los resultados del proceso de validación evidenciaron una valoración positiva del guion de grupo focal por parte de los evaluadores. En todos los criterios analizados, las respuestas se ubicaron en las opciones *muy de acuerdo* y *de acuerdo*, sin que se

presentaran observaciones de desacuerdo. Este consenso permitió confirmar que el instrumento resulta pertinente para los fines de la investigación.

Los evaluadores sugirieron no dar definiciones antes de preguntar sobre el concepto de evaluación al inicio de la sesión, ya que podría influir en las respuestas o en la forma en que se desarrolla el diálogo del grupo. Esta recomendación fue importante porque dejó el camino para que las docentes expresen sus propias percepciones y experiencias, en armonía con el enfoque cualitativo del estudio.

Los evaluadores señalaron que el guion estaba alineado con los objetivos de la investigación, en especial para identificar sesgos cognitivos y reflexionar sobre las prácticas de evaluación. Durante la revisión se hicieron algunos ajustes pequeños para que las preguntas fueran más claras y fluidas. En general, la validación confirmó que el guion es adecuado para recoger información sobre la evaluación educativa en el subnivel de Educación General Básica Elemental.

1.5.3. Guion de grupo focal entre docentes de subnivel elemental de la institución

El grupo focal se elaboró para recoger las percepciones, experiencias y prácticas de las docentes sobre la evaluación en el subnivel de Educación General Básica Elemental. El objetivo fue conocer las herramientas e instrumentos usados por los docentes en su trabajo diario e identificar algunos factores que influyen en la valoración del aprendizaje de los estudiantes.

El instrumento se dividió en dos bloques. El primero sobre la subjetividad de las docentes y la posible presencia de sesgos cognitivos en la evaluación, y el segundo sobre el proceso de evaluación. Las preguntas fueron abiertas para permitir la reflexión y el intercambio de experiencias entre las participantes.

Por las condiciones de la institución y el tiempo limitado de las participantes, el grupo focal se llevó a cabo de manera virtual. Para ello, se utilizó la plataforma Padlet como espacio de participación anónima y asincrónica, y un grupo de WhatsApp como medio de comunicación, seguimiento y acompañamiento durante el desarrollo de la actividad.

El grupo estuvo conformado por dieciocho docentes tutoras de las jornadas matutina y vespertina del subnivel elemental, lo que permitió obtener una variedad de perspectivas sobre el proceso de evaluación dentro de la institución.

La información obtenida mediante el grupo focal fue triangulada con los resultados de las entrevistas a las autoridades de la institución, con el fin de contrastar las percepciones de los distintos actores involucrados en el proceso evaluativo.

Los insumos obtenidos en el grupo focal serán incorporados al conjunto total de datos y examinados mediante el procedimiento analítico común que se expone en el Capítulo tercero. En este se detallan las fases de codificación, categorización y triangulación que permitirán integrar esta información con la generada por las demás técnicas de recolección de datos.

El guion del grupo focal se presenta en el Anexo 2 de este trabajo.

1.6. Diario de reflexión

El diario de reflexión se utilizó como un recurso cualitativo que permite acceder al pensamiento docente a partir del registro continuo de experiencias, decisiones y emociones vinculadas con la práctica evaluativa. Este tipo de instrumento ofrece una mirada procesual del quehacer pedagógico, ya que posibilita observar cómo los docentes interpretan su práctica a lo largo del tiempo e identificar patrones de pensamiento y posibles sesgos que influyen en la valoración del aprendizaje de los estudiantes.

Zabalza (2004) señala que el diario permite al docente explicar e interpretar su actuación dentro y fuera del aula, lo que lo convierte en una herramienta útil para aproximarse a su pensamiento pedagógico. Según el autor, este recurso cumple una función narrativa y reflexiva, ya que posibilita relatar situaciones cotidianas y analizarlas de manera crítica. De este modo, el diario permite evidenciar la evolución del pensamiento y de la práctica docente a lo largo del tiempo.

En el presente estudio, la población estuvo conformada por dieciocho docentes del subnivel Elemental de Educación General Básica, pertenecientes a las jornadas matutina y vespertina. Todas fueron invitadas a participar en la elaboración del diario de reflexión; sin embargo, la muestra final analizada estuvo integrada por seis docentes que entregaron registros completos y con un nivel de detalle adecuado para su análisis cualitativo. Este criterio permitió asegurar que la información recopilada fuera pertinente, suficiente y consistente con los objetivos del estudio.

Previo a la aplicación del instrumento, se realizó una reunión informativa presencial en la que se explicó a las docentes el propósito del diario, su importancia dentro de la investigación y las orientaciones generales para su elaboración. Se entregaron

carpetas con hojas diseñadas para facilitar el registro periódico de las reflexiones. Las docentes pudieron escribir de manera libre, siguiendo una estructura básica que incluía la fecha, la asignatura, una breve descripción de la actividad desarrollada —indicando si se trataba o no de una instancia evaluativa— y una reflexión personal sobre el proceso de evaluación, las decisiones adoptadas, las dificultades encontradas, las dudas surgidas y los aprendizajes obtenidos.

La recolección de los diarios se realizó de manera progresiva durante un período aproximado de dos meses y medio. Durante este tiempo se brindó acompañamiento mediante recordatorios y mensajes de motivación, con el fin de favorecer la constancia en la escritura. Los registros se retiraron de forma escalonada, a medida que se completaban, procurando no interrumpir el proceso reflexivo de las participantes.

1.6.1. Diseño del diario

El formato del diario de reflexión se elaboró a partir de referentes teóricos vinculados a la investigación cualitativa y a la práctica docente reflexiva, considerando las características del contexto educativo en el que se desarrolla esta investigación. La estructura y las orientaciones del instrumento se apoyan en los planteamientos de Zabalza (2004), quien concibe el diario como un recurso de exploración personal y profesional que permite registrar, analizar e interpretar las experiencias relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El diario se elaboró tomando en cuenta la base teórica que menciona sobre su utilidad para fomentar la reflexión de los docentes y también facilitar el análisis cualitativo (Zabalza 2004; Wallin y Adawi 2018). En este sentido, el formato propuesto buscó equilibrar la libertad expresiva de las docentes con la necesidad de contar con información organizada para su análisis posterior.

La estructura del diario incluyó los siguientes elementos:

- Fecha del registro.
- Asignatura y tipo de actividad (evaluativa o no evaluativa).
- Descripción breve del contexto o situación.
- Reflexión sobre el proceso evaluativo: decisiones tomadas, dificultades enfrentadas, estrategias aplicadas y aprendizajes obtenidos.

Esta organización permitió combinar componentes descriptivos e interpretativos, facilitando una recolección sistemática y profunda de la información a lo largo del tiempo.

Los registros del diario de reflexión serán procesados conforme al procedimiento analítico presentado en el Capítulo tercero, que describe de manera detallada la estrategia de análisis temático y su articulación con los datos provenientes de entrevistas y discusión grupal.

1.7. Aplicación de los instrumentos de recolección de datos

En el presente trabajo de investigación se elaboraron tres instrumentos para la recolección de datos: la entrevista individual, aplicada a las autoridades de la unidad educativa; el grupo focal y el diario de reflexión, dirigidos a los docentes de la sección primaria de la institución. A continuación, se detalla el procedimiento de cada instrumento en su fase de aplicación.

1.7.1. Entrevista

Este instrumento fue aplicado a cuatro autoridades de la institución, seleccionadas como muestra por conveniencia a partir de una población total de cinco directivos: la rectora, responsable de los procesos administrativos y educativos del plantel; las dos vicerrectoras, encargadas de las jornadas matutina y vespertina; y la directora de la sección primaria, quien cumple funciones equivalentes a las de una rectora en los niveles de Educación Inicial, Elemental y Media de EGB. En total, participaron cuatro personas.

Además de identificar los cargos, se recogió información general de cada participante con el fin de contextualizar sus respuestas.

Autoridad 1. Cuenta con más de 25 años de experiencia en la docencia y ha desempeñado funciones administrativas durante los últimos 10 años. Actualmente se encuentra en su segundo año como rectora de la institución, siendo responsable de los procesos educativos y administrativos del plantel.

Autoridad 2. Posee 20 años de experiencia docente y ha ocupado cargos de liderazgo escolar durante los últimos 4 años. Lleva 3 años a cargo de la jornada matutina, supervisando las actividades pedagógicas y administrativas correspondientes.

Autoridad 3. Con una trayectoria de 18 años en la docencia, esta vicerrectora ha desempeñado funciones directivas en la institución durante los últimos 4 años. Actualmente está al frente de la gestión de la jornada vespertina, coordinando tanto el trabajo docente como los procesos evaluativos.

Autoridad 4. Cuenta con 22 años de experiencia en la educación y 6 años en cargos directivos. Desde hace 5 años cumple el rol de directora de la sección primaria y actúa

como rectora en las secciones Inicial, Elemental y Media de EGB, coordinando las políticas educativas en esos niveles.

Una vez completado el proceso de recolección de datos, se procedió a transcribir los audios a texto mediante un programa en línea disponible para este tipo de tareas.

Finalmente, los documentos con las transcripciones se archivaron en formato digital para proceder a su análisis posterior. La información hallada será expuesta en el numeral 1.1. del Capítulo tercero de este trabajo de investigación.

1.7.2. Grupo focal

Este instrumento se aplicó a dieciocho docentes del subnivel de Educación General Básica Elemental, correspondientes a las jornadas matutina y vespertina. El 90 % de los participantes posee un título de cuarto nivel en educación y cuenta con una experiencia laboral promedio de diez a veinte años en la docencia.

Para organizar el grupo focal se hicieron varias cosas con la finalidad de permitir la participación de las docentes. Se creó un grupo de WhatsApp que funcionó como el principal medio de comunicación. Por ahí se enviaron las preguntas, instrucciones, aclaraciones y mensajes de seguimiento, lo aseguró el contacto permanente durante todo el proceso.

Además, se habilitó un espacio virtual en la plataforma Padlet para que las docentes pudieran registrar sus aportes de forma anónima. Esto permitió una participación flexible, ya que cada docente pudo ajustar los horarios a su conveniencia. Además, ver los aportes de las demás participantes motivó a compartir ideas y construir conclusiones en conjunto. Todo lo que aportaron se guardó para su análisis cualitativo posterior.

El proceso inició con una reunión presencial para explicar cómo funcionaría el grupo focal. Ahí se presentó el propósito de la actividad, se dejó claras las normas de participación y se explicó el rol de las docentes. Además, se dejó claro que las respuestas en Padlet serían anónimas, para que pudieran expresarse libremente. El grupo de WhatsApp se usó para dudas, recordatorios y seguimiento del proceso.

La participación de las docentes fue un desafío por la carga de trabajo y sus múltiples responsabilidades. Por ello, se mantuvo una comunicación constante con mensajes de recordatorio y comentarios positivos sobre sus contribuciones.

El grupo focal en línea se realizó entre noviembre de 2024 y enero de 2025. El proceso se extendió ya que hubo presencia de festividades locales, días feriados, el

proceso electoral presidencial en Ecuador y otros imprevistos que afectaron la participación de las docentes.

El instrumento contempló un total de diez preguntas, publicadas de manera secuencial, con un tiempo aproximado de una semana de apertura para cada una. De las dieciocho docentes convocadas, seis participaron activamente en el desarrollo del grupo focal. Cada pregunta recibió entre tres y seis respuestas, lo que evidenció una participación sostenida a lo largo del proceso. Debido al carácter anónimo de las intervenciones, no fue posible identificar la cantidad exacta de respuestas emitidas por cada docente, información que se presenta de manera resumida en la siguiente tabla.

Tabla 2
Participación por pregunta en el grupo focal

Pregunta N.º	Tema resumido de la pregunta	N.º de respuestas	Tiempo activo (días)
1	Definición de evaluación educativa	6	7
2	Papel de la evaluación en el proceso educativo	3	7
3	Creencias y valores personales como elementos subjetivos	4	7
4	Factores que afectan las decisiones evaluativas	4	7
5	Influencias personales y su impacto	4	7
6	Ejemplos de subjetividad en la calificación	4	7
7	Formación docente sobre sesgos en evaluación	3	7
8	Instrumentos y objetividad evaluativa	3	7
9	Aspectos para mejorar en la evaluación	3	7
10	Buenas prácticas para evitar influencias personales	3	7

Elaboración propia

El análisis y la discusión de los resultados se presentarán en los numerales 1. y 1.4. en el Capítulo tercero, respectivamente, en este trabajo de investigación.

1.7.3. Diario de reflexión

Para la fase de aplicación del diario de reflexión se trabajó únicamente con las seis docentes que entregaron registros completos, quienes conforman la muestra cualitativa analizada en este estudio.

El diario de reflexión recopiló las percepciones personales y profesionales de las docentes sobre sus procesos de evaluación, permitiendo que reflexionaran sobre posibles sesgos que están presentes en su valoración de los aprendizajes. La información recopilada en este instrumento fue un complemento a los datos de las entrevistas y el grupo focal, lo que permitió tener una visión más cercana del proceso de evaluación en el aula.

Se realizó una reunión presencial para explicar a las docentes el objetivo del diario y las instrucciones generales para completarlo. Se entregaron carpetas con hojas para registrar sus reflexiones. Se explicó que podían escribir de forma libre, incluyendo la fecha, la asignatura o área de trabajo y una breve descripción de la actividad realizada y una reflexión personal sobre el proceso, las decisiones tomadas, las emociones experimentadas, las dificultades encontradas y los aprendizajes obtenidos.

Se recomendó que las docentes registraran sus reflexiones de manera semanal o quincenal para conocer las percepciones durante el trimestre. Para esto, se mantuvo contacto constante mediante mensajes de información y recordatorios, motivando la participación y recordando el carácter reflexivo del diario. Las hojas completadas se recogieron de forma permanente, intentando no interrumpir la continuidad de la reflexión.

Durante la aplicación del diario se presentaron algunas dificultades, por ejemplo, la falta de tiempo para escribir con regularidad y la costumbre de describir las actividades en lugar de reflexionar sobre la evaluación. Para evitar esto, se brindó orientaciones adicionales y ejemplos que permitan trabajar en el análisis de sus experiencias.

La recolección duró aproximadamente dos meses y medio, durante el segundo trimestre del año lectivo 2024–2025. Los seis diarios completos forman los datos cualitativos que se analizaron en este estudio.

La estructura del diario, en base a las recomendaciones de Wallin y Adawi (2018), permitió obtener información valiosa sobre el pensamiento de las docentes sobre la evaluación. Debido a los registros, fue posible identificar patrones de reflexión, emociones y juicios que influyen en la toma de decisiones durante el proceso evaluativo.

En general, el diario de reflexión fue una herramienta importante dentro de la investigación, ya que permitió acceder a lo más personal y subjetiva de la práctica docente, complementando los datos obtenidos a través de entrevistas y el grupo focal.

La información obtenida con este instrumento será presentada y analizada en el numeral 1.3 del Capítulo tercero.

Síntesis del contenido desarrollado

En este capítulo se presentó el diseño metodológico usado para alcanzar el objetivo de la investigación: analizar cómo se lleva a cabo la evaluación en el subnivel Elemental de Educación General Básica y reconocer los sesgos cognitivos y su influencia en las decisiones de los docentes. Se eligió un enfoque cualitativo y un estudio de caso, se aplicó entrevistas semiestructuradas, un grupo focal asincrónico y diarios de reflexión como herramientas para recoger información. Esta combinación aseguró acceso a la visión institucional, colectiva e individual.

La muestra estuvo conformada por cuatro autoridades seleccionadas por conveniencia, provenientes de una población de cinco directivos, y por docentes del subnivel Elemental, de un total de cuarenta y dos docentes de primaria, de los cuales seis completaron los diarios de reflexión. Si bien la participación docente en la plataforma asincrónica fue menor a la esperada, la articulación de las distintas técnicas permitió compensar esta limitación y consolidar un corpus de información suficiente y pertinente para el análisis.

El procedimiento de análisis cualitativo aplicado a las tres fuentes de información será desarrollado en el Capítulo tercero, donde se presentará la interpretación de los resultados y las categorías emergentes. Con ello, se cierra la fase metodológica y se da paso al análisis detallado de los hallazgos del estudio.

Capítulo tercero

Vivencias docentes, técnicas de evaluación y sesgos cognitivos encontrados

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos a partir del análisis de la información recolectada mediante los distintos instrumentos aplicados en la investigación. Los hallazgos se organizan en categorías temáticas construidas a partir del análisis comparado de las entrevistas, el grupo focal y los diarios de reflexión, lo que permitió identificar patrones, coincidencias y tensiones en las prácticas evaluativas. Después, se presenta la discusión de los resultados, donde los hallazgos se analizan tomando en cuenta el marco teórico para entender su impacto en la evaluación educativa.

1. Proceso de análisis

Para procesar la información cualitativa se utilizó análisis temático, siguiendo la propuesta de Braun y Clarke (2006), que se utiliza para identificar patrones y significados en datos escritos. Esta estrategia permitió analizar los discursos y las prácticas de autoridades y docentes.

El proceso de análisis combinó dos enfoques: uno inductivo y otro deductivo. El análisis inductivo permitió que las categorías surgieran directamente de la información, priorizando las experiencias y percepciones de los participantes. El análisis deductivo ayudó a relacionar los hallazgos con las categorías teóricas del estudio, especialmente sobre evaluación educativa y los sesgos cognitivos. Esto permitió tener en cuenta la información empírica y el marco teórico.

Aplicando lo que dice Braun y Clarke (2006), el análisis se realizó en seis etapas. Primero, se leyeron varias veces las transcripciones de las entrevistas, los aportes del grupo focal y los registros de los diarios de reflexión para familiarizarse con la información e identificar ideas iniciales. Después, se realizó una codificación que mezcló códigos descriptivos y analíticos, tomando en cuenta categorías que surgieron de los datos como las relacionadas con la evaluación educativa y los sesgos cognitivos.

Luego, los códigos se agruparon en temas más amplios como las percepciones docentes, las prácticas de evaluación y los aspectos personales presentes en la toma de decisiones. Los temas fueron revisados y ajustados, eliminando repeticiones y

reorganizando la información cuando fue necesario. Por último, se definieron los temas y se interpretaron los resultados en relación con el marco teórico y las preguntas de la investigación.

El análisis contó con el apoyo del software Taguette, que facilitó la organización y codificación de los fragmentos textuales. Además, se consideraron las particularidades de cada técnica de recolección de datos: las entrevistas aportaron información institucional; el grupo focal permitió identificar perspectivas colectivas y tensiones entre las docentes; y los diarios de reflexión ofrecieron una mirada individual y procesual sobre las decisiones evaluativas y la presencia de sesgos cognitivos en la práctica cotidiana.

1.1. Entrevista a actores clave

Las entrevistas realizadas a autoridades y docentes permitieron identificar cuatro dimensiones centrales vinculadas al proceso evaluativo: conceptual, metodológica, institucional y socioemocional. En el siguiente apartado se presentan los hallazgos de forma descriptiva, contruidos a partir de los patrones recurrentes identificados en el análisis de las respuestas.

Dimensión conceptual: sentido y propósito de la evaluación

Las autoridades entrevistadas coinciden en entender la evaluación como un proceso reflexivo relacionado con la enseñanza. En las respuestas, la evaluación se la mira como una herramienta para reconocer el progreso, las dificultades y las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, cuando E1 señala que la evaluación es “un proceso profundo, reflexivo, sobre todo de enseñanza y aprendizaje”. Igualmente, E2 indica que su función principal es conocer cómo están los aprendizajes y “preparar a los estudiantes para alcanzar los objetivos”.

En general, prevalece la idea de la evaluación como un proceso formativo y continuo que se desarrolla durante todo el trimestre. Las entrevistadas destacan la importancia de ofrecer varias oportunidades de evaluación, para obtener información más completa sobre el progreso de los estudiantes.

Dimensión metodológica: estrategias e instrumentos de valoración

Las entrevistas reflejan que los docentes usan estrategias activas para fomentar la participación de los estudiantes. Por ejemplo, E4 señala que metodologías como la clase

invertida ayudan a que las clases sean “más amenas”, mientras que las explicaciones centradas solo en el docente pueden dificultar la comprensión de los contenidos.

De manera permanente, las entrevistadas manifiestan su preocupación por la posibilidad de copia en las evaluaciones no presenciales. Por esta razón, valoran más las evaluaciones presenciales porque las consideran más seguras y cercanas al aprendizaje real de los estudiantes. Asimismo, se resalta la necesidad de diversificar los instrumentos de evaluación y de evitar que el proceso evaluativo se base en una sola prueba.

Dimensión institucional: lineamientos, normativas y recursos

Existe consenso en que la institución se encuentra en un proceso de actualización del modelo de evaluación. E3 explica que se están elaborando encuestas para la comunidad educativa con el fin de revisar el PEI y alinearlos a las normativas vigentes. Esta revisión institucional busca mayor coherencia entre lineamientos y prácticas de aula.

Se identifica también una limitación en recursos tecnológicos y didácticos. E1 señala dificultades para que los estudiantes dispongan de materiales necesarios, lo cual afecta la implementación de ciertas actividades.

Dimensión humana y social: subjetividad y relaciones entre actores

Los entrevistados reconocen que la evaluación no está exenta de subjetividad. Aspectos como actitudes estudiantiles, expectativas docentes y relaciones con las familias influyen indirectamente en la valoración. E1 menciona que algunos estudiantes “quieren todo con más facilidad”, lo que puede generar tensiones.

Asimismo, se reportan desafíos relacionados con la participación de los padres de familia, especialmente en casos de ausencia o poca implicación. A partir de esto, se plantea la posibilidad de que los estudiantes asuman un rol de autorrepresentación en situaciones donde no cuentan con acompañamiento familiar.

1.2. Grupo focal

El grupo focal permitió recoger perspectivas colectivas de docentes, explorando cómo conciben y gestionan la evaluación en su práctica diaria. Los aportes se organizaron en cuatro ejes temáticos.

Concepciones sobre la evaluación

Los docentes describen la evaluación como un proceso continuo que acompaña el aprendizaje. Coinciden en que no se trata de un acto puntual, sino de una práctica integradora que orienta decisiones pedagógicas. En sus reflexiones destacan la evaluación como una herramienta para regular el proceso de enseñanza, ajustar estrategias y retroalimentar a los estudiantes.

De manera general, asocian la evaluación formativa con una mirada más inclusiva, capaz de adaptarse a ritmos y necesidades diversas, lo que consideran fundamental en el contexto actual del subnivel Elemental.

Subjetividad y factores que influyen en la valoración

Un eje transversal en las intervenciones del foro es el reconocimiento de que la subjetividad incide en la valoración del aprendizaje. Las docentes aluden tanto a factores personales (como las emociones, el estado de ánimo o las creencias) como a condiciones contextuales, entre ellas el tiempo disponible, la carga laboral y las exigencias institucionales. Estos elementos generan variaciones en la aplicación de los criterios de evaluación, especialmente cuando se trata de estudiantes que atraviesan situaciones de mayor vulnerabilidad.

En algunos casos, las participantes reconocen haber ajustado calificaciones con el fin de no generar un impacto emocional negativo en determinados estudiantes. Esta práctica presenta los dilemas éticos que surgen al evaluar, además de la tensión que existe entre cumplir con criterios formales y tener en cuenta las realidades de cada estudiante.

Formación docente para gestionar la subjetividad

La mayoría de los participantes señala que, aunque la objetividad es un ideal necesario, no han recibido suficiente formación para identificar y regular sus propias influencias personales durante la evaluación. Consideran necesario incorporar espacios institucionales de reflexión, capacitación en inteligencia emocional y estrategias para fortalecer la autorregulación profesional.

La demanda de formación es constante, especialmente para equilibrar comprensión empática con criterios técnicos de evaluación.

Uso de instrumentos y propuestas de mejora

Los docentes mencionan utilizar tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos. Reconocen que las pruebas objetivas permiten verificar conocimientos concretos, mientras que herramientas como portafolios, listas de cotejo y actividades lúdicas permiten valorar procesos y actitudes.

Sin embargo, señalan que los instrumentos cualitativos requieren tiempo y claridad en los criterios para evitar decisiones subjetivas. Para mejorar la equidad, proponen usar rúbricas, diversificar las tareas evaluativas y asegurar que los criterios sean explícitos y comprendidos por los estudiantes.

1.3. Diario de reflexión

Los diarios de reflexión ofrecieron una mirada cercana a la práctica evaluativa diaria y permitieron identificar cinco categorías descriptivas sobre los criterios docentes y sus decisiones.

Presentación y orden como elementos relevantes en la evaluación

Los docentes asignan valor a la presentación visual del trabajo estudiantil. Un ejemplo representativo indica que “la actividad que presentó una mayor nota fue aquella que estuvo completa, limpia y ordenada” (Diario 2, 5). Este patrón muestra que la forma influye en la calificación, especialmente en actividades escritas.

La asociación entre orden y buen desempeño aparece reiteradamente en los registros.

Evaluación como proceso gradual y acompañado

En los diarios se concibe la evaluación como un proceso continuo que avanza conforme los estudiantes consolidan aprendizajes. Se describe un acompañamiento permanente que incluye correcciones, refuerzos y actividades complementarias. Un docente señala que “la evaluación no se hace en un solo momento, sino que es paulatina” (Diario 1, 4).

Este enfoque destaca el seguimiento del progreso individual.

Valoración de actividades lúdicas y motivacionales

Los registros muestran que actividades lúdicas o prácticas generan mayor motivación y participación estudiantil, lo que influye positivamente en la evaluación. Se

menciona que, durante estas actividades, los estudiantes muestran “mayor disposición y mejor participación” (Diario 5, 2).

La motivación estudiantil aparece asociada a mejores valoraciones.

Preferencia por información reciente

Varios docentes hacen referencia a los resultados de actividades recientes al describir el desempeño del grupo. Se mencionan, por ejemplo, actividades “de la presente semana” o “la última actividad de suma” como base para describir el rendimiento general.

La inmediatez de los registros influye en la percepción del progreso del grupo.

Interpretación del desempeño según contexto socioemocional

Los docentes relacionan el rendimiento con factores del entorno familiar o emocional de los estudiantes. Se señala que la falta de acompañamiento familiar afecta el cumplimiento de tareas o la participación. Un caso describe que “dos estudiantes se frustraron por no seguir el ritmo del grupo” (Diario 5, 4), lo cual incidió en su desempeño durante la actividad.

Estas observaciones muestran que las condiciones externas forman parte de la interpretación docente de los resultados.

1.4. Discusión

La evaluación educativa, lejos de ser un procedimiento técnico neutral, emerge en este estudio como un proceso atravesado por condicionantes cognitivos, emocionales e institucionales. El análisis triangulado de entrevistas, grupo focal y diarios de reflexión permitió reconocer cinco sesgos cognitivos que estructuran la práctica evaluativa. Estos sesgos no operan de manera aislada: se alimentan de exigencias institucionales, de la presión por cumplir estándares, de la carga emocional del trabajo docente y de la limitada formación en procesos metacognitivos. La discusión se organiza en torno a estas cinco categorías, examinando su alcance, sus implicaciones pedagógicas y las tensiones que revelan en el contexto investigado.

1.4.1. Efecto marco: la primacía de la forma sobre el contenido

Los resultados evidencian una alta convergencia entre técnicas en torno al peso otorgado a la presentación visual de los trabajos. Tal como plantean Rampello (2019) y Kohnen et al. (2019), la atención hacia elementos superficiales funciona como un atajo

cognitivo que simplifica la decisión evaluativa, especialmente bajo condiciones de sobrecarga laboral.

En este estudio, tanto entrevistas como diarios muestran que la organización, limpieza y orden influyen de manera directa en la calificación. El grupo focal refuerza que aquello que es más visible o tangible se vuelve más fácilmente evaluable, lo que coincide con lo señalado por Hillocks (2005) sobre la preferencia docente por criterios observables.

Este sesgo puede desplazar la atención del contenido conceptual hacia aspectos periféricos, afectando la equidad evaluativa, particularmente en estudiantes con dificultades motoras o que no cuentan con apoyo familiar para el trabajo escrito.

1.4.2. Ilusión de control: seguimiento continuo y percepción de dominio del proceso

La convergencia media entre entrevistas y diarios muestra que los docentes asumen que la evaluación continua permite regular y asegurar objetividad en el proceso. Barón y Zapata (2018) advierten que la ilusión de control se activa cuando el evaluador cree que monitorear más implica necesariamente evaluar mejor.

Sin embargo, los datos revelan que, pese al acompañamiento constante, las emociones, expectativas y presiones institucionales continúan influyendo en los juicios, lo que coincide con la advertencia de Urrea et al. (2012) sobre la dificultad de eliminar la subjetividad incluso en evaluaciones formativas. El grupo focal evidencia además que esa percepción de control responde, en parte, a la necesidad de compensar limitaciones institucionales o familiares.

1.4.3. Sesgo de proyección: la evaluación a partir de las propias expectativas

Este sesgo presenta una alta convergencia entre el grupo focal y los diarios. Los docentes tienden a interpretar motivación, participación o actitud como indicadores de aprendizaje, aun cuando no formen parte explícita de los criterios de evaluación. Este proceso coincide con la definición de Rampello (2019), para quien la proyección ocurre cuando el evaluador usa sus propias creencias como referencia para interpretar el desempeño ajeno.

La proyección se vuelve más evidente en contextos de vulnerabilidad, donde la empatía del docente puede derivar en ajustes o compensaciones que alteran la

calificación. Aunque estas decisiones buscan proteger emocionalmente al estudiante, pueden afectar la equidad y el rigor evaluativo.

1.4.4. Sesgo de disponibilidad y proximidad temporal: la memoria reciente como criterio de valoración

Los diarios muestran con claridad que los docentes basan su apreciación del desempeño en actividades recientes, mientras que el grupo focal alude a la dificultad de revisar procesos largos cuando existe presión de tiempo. Según Urrea et al. (2012) el sesgo de disponibilidad se activa cuando la memoria inmediata prevalece sobre información acumulada, lo que distorsiona la percepción objetiva del proceso.

En este estudio, la convergencia es media: aparece en diarios y se menciona indirectamente en entrevistas cuando se alude a la necesidad de cumplir con tiempos institucionales. Esto sugiere que las exigencias del sistema pueden reforzar este sesgo al centrar los cortes evaluativos en momentos específicos.

1.4.5. Sesgo de confirmación y percepción selectiva: contexto socioemocional y expectativas previas

Los datos del grupo focal y los diarios evidencian que las percepciones sobre el contexto familiar, emocional o actitudinal del estudiante influyen en la manera en que se interpretan los resultados. Barón y Zapata (2018) explican que este sesgo lleva al evaluador a buscar información que confirme creencias preexistentes.

En las entrevistas, este patrón aparece de manera más implícita, asociado a la relación con padres de familia y la autorrepresentación estudiantil. Aunque la convergencia es baja-media, su presencia es significativa, pues afecta especialmente a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad.

Síntesis integradora: implicaciones y desafíos para la práctica evaluativa

A partir del análisis triangulado, se identifican cinco sesgos cognitivos que afectan el juicio evaluativo de los docentes en la institución estudiada:

1. *Efecto marco*: prioriza la forma sobre el contenido y se activa ante evidencias visibles y de fácil revisión.
2. *Ilusión de control*: genera la percepción de que evaluar continuamente garantiza objetividad, aun cuando persistan influencias emocionales o contextuales.

3. *Sesgo de proyección*: incorpora la actitud, motivación o disposición del estudiante como indicadores de logro, aunque no formen parte de los criterios de evaluación.
4. *Sesgo de disponibilidad*: favorece la información reciente o más accesible, afectando la valoración integral del proceso.
5. *Sesgo de confirmación*: interpreta el desempeño a partir de expectativas previas relacionadas con el contexto socioemocional del estudiante.

La convergencia entre entrevistas, grupo focal y diarios muestra que estos sesgos no operan de manera aislada, sino en interacción con condiciones institucionales (como la presión por cumplir estándares), demandas afectivas (relación con estudiantes y familias) y limitaciones estructurales (tiempo, recursos y formación docente).

En conjunto, los hallazgos permiten afirmar que la evaluación de los estudiantes está influida por mecanismos cognitivos automáticos que afectan la objetividad del proceso, incluso cuando los docentes buscan aplicar criterios formativos. Las tensiones identificadas constituyen el fundamento para las conclusiones y recomendaciones que se desarrollan en el capítulo siguiente.

Conclusiones

El estudio permitió comprender que la evaluación en el subnivel de Educación General Básica Elemental está atravesada por tensiones entre el enfoque formativo promovido por la normativa, las prácticas docentes cotidianas y la presencia de sesgos cognitivos que influyen en la toma de decisiones. Los hallazgos evidencian que el proceso evaluativo se desarrolla en un marco institucional que valora la retroalimentación y el acompañamiento, pero que, en la práctica, continúa priorizando la calificación y el cumplimiento administrativo, lo cual limita la materialización plena de una evaluación formativa.

Desde el punto de vista teórico, los resultados confirman que los sesgos cognitivos forman parte de cómo los docentes interpretan la información durante la evaluación. Sesgos como el efecto marco, la disponibilidad, el anclaje, la proyección, la ilusión de control y la percepción selectiva estuvieron presentes en entrevistas, grupo focal y diarios de reflexión. Esto coincide con lo que señalan diversos autores: la evaluación nunca es completamente objetiva, ya que los juicios docentes están influenciados por atajos mentales, emociones, expectativas previas y presiones del contexto. Además, se observó que la reflexión sobre estos sesgos es limitada; las docentes tienden a describir lo que hacen, pero no siempre analizan las razones.

En cuanto a la normativa, los lineamientos del Ministerio de Educación ofrecen un marco claro para realizar una evaluación formativa, cualitativa y centrada en la retroalimentación. Pero, su implementación depende mucho de cómo los docentes la interpretan y de las condiciones de cada institución. Elementos como la falta de espacios de diálogo pedagógico, la presión por cumplir con tiempos y reportes, y la ausencia de formación sobre evaluación y sesgos cognitivos generan diferencias entre lo que establece la normativa y lo que realmente se hace en la práctica.

Desde el punto de vista metodológico, el enfoque cualitativo y el uso combinado de entrevistas, grupo focal y diarios de reflexión resultaron adecuados para comprender la complejidad del proceso evaluativo. Aunque, se reconocen algunas limitaciones, como que la muestra fue a conveniencia, la participación parcial en el grupo asincrónico y la posible influencia de la deseabilidad social en las entrevistas. La triangulación de los instrumentos permitió contrastar distintas fuentes de información, fortaleciendo el análisis.

Por último, los resultados muestran que la evaluación en el subnivel Elemental combina procedimientos formales establecidos por la institución con prácticas docentes que buscan ser formativas, pero hay influencia de factores subjetivos, emocionales y contextuales. La identificación de los sesgos cognitivos demuestra que la evaluación es un proceso humano, donde se unen normativas, condiciones institucionales y decisiones profesionales mediadas por percepciones personales. Por lo tanto, este trabajo de investigación ofrece una visión del cómo se evalúa en la práctica y explica por qué existen tensiones entre el enfoque formativo y la realidad cotidiana, evidenciando la necesidad de fortalecer la formación docente, generar espacios de reflexión y promover prácticas evaluativas más coherentes y justas.

Recomendaciones

Las recomendaciones de este estudio nacen de los hallazgos y buscan atender las tensiones entre la normativa educativa, las prácticas docentes y la dimensión subjetiva de la evaluación.

A nivel de política educativa, se requiere incluir formación sobre sesgos cognitivos en los programas de formación docente, ya que estos influyen en la toma de decisiones y muchos docentes no cuentan con herramientas para identificarlos o manejarlos conscientemente.

También se sugiere ampliar las orientaciones sobre evaluación cualitativa, incluyendo el uso de portafolios, bitácoras y rúbricas. Contar con ejemplos claros que puedan ayudar a que los criterios se interpreten de manera más coherente entre los docentes, especialmente en el subnivel Elemental.

En el ámbito institucional, se recomienda generar espacios de diálogo, como comunidades de aprendizaje o jornadas de reflexión, donde se revisen criterios de evaluación y se compartan experiencias. Promover la evaluación colaborativa que puede reducir la subjetividad y aumentar la coherencia en la institución.

También es importante pensar en los tiempos y cargas administrativas, de manera que las docentes puedan dedicar más espacio a la retroalimentación y a procesos evaluativos reflexivos y formativos.

En cuanto a la formación docente, se sugiere fomentar la autorreflexión mediante espacios de retroalimentación. Esto ayuda a reconocer patrones de pensamiento que influyen en las decisiones y a ser más conscientes del propio juicio. Además, fortalecer

la capacitación en el uso de distintos instrumentos de evaluación para tomar decisiones basadas en evidencias y no solo en interpretaciones personales.

Para futuras investigaciones, sería útil ampliar el estudio a otros niveles y tipos de instituciones, analizar el impacto de programas de formación sobre sesgos cognitivos y explorar cómo las emociones de los docentes influyen en la evaluación.

Finalmente, esta investigación muestra que evaluar es un acto profundamente humano. Las percepciones, emociones e intuiciones influyen en cómo se valora el aprendizaje. Hay que reconocer que los sesgos no son fallas, sino respuestas dentro del sistema educativo, ayuda a replantear la evaluación.

El proceso también dejó aprendizajes personales: la importancia de la paciencia, de adaptarse a los tiempos institucionales y de la escucha activa. Evaluar no solo requiere rigor técnico, sino también sensibilidad, autocrítica y compromiso con la justicia educativa y la humanidad de cada estudiante y docente.

Obras citadas

- Akifyeva, Raisa, y Alisa Alieva. 2018. "The influence of student ethnicity on teacher expectations and teacher perceptions of warmth and competence". *Psychology of Russia: State of Art* 11 (1): 106-24. doi:10.11621/pir.2018.0109.
- Barón, Lorena, y Gerardo Zapata. 2018. "Los sesgos cognitivos: de la psicología cognitiva a la perspectiva cognitiva de la organización y su relación con los procesos de toma de decisiones gerenciales". *Ciencia y Sociedad* 43 (1): 31-48. doi:10.22206/cys.2018.v43i1.pp31-48.
- Bertoni, Alicia, Margarita Poggi, y Marta Teobaldo. 1997. *Evaluación nuevos significados para una práctica compleja*. Madrid: La Muralla. https://books.google.com/books/about/Evaluaci%C3%B3n_nuevos_significados_para_una.html?hl=es&id=3jhCPwAACAAJ.
- Braun, Virginia, y Victoria Clarke. 2006. "Using Thematic Analysis in Psychology". *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77-101. doi:10.1191/1478088706qp063oa.
- Cabrerizo, Jesús, y Santiago Castillo. 2010. *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Madrid: Pearson Education.
- Calatayud Salom, María Amparo. 1999. "La creencia en la objetividad de la evaluación: una ilusión imposible". *Aula abierta*, n° 73: 205-22.
- Camargo, María, María Chong, Maritza Cáceres, y Javier Moreno. 2023. "Evaluación educativa y motivación escolar en educación superior". *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas* 6 (3): 191-97.
- Canales, Manuel, y Anselmo Peinado. 1995. "Grupos de discusión". En *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, editado por José Delgado y Juan Gutiérrez, 288-316. Madrid: Síntesis.
- Casanova Rodríguez, María Antonia. 1997. "Manual de evaluación educativa". Madrid: La Muralla.
- Córdoba Gómez, Francisco Javier. 2006. "La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta". *Revista Iberoamericana de Educación* 39 (7): 1-9. doi:10.35362/rie3972537.

- Creswell, John. 2008. *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 3ª ed. New Jersey: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Díaz, Frída, y Gerardo Hernández. 2000. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Ecuador. 2011. *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial 417, Suplemento, 31 de marzo.
- . 2012. *Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial 816, Suplemento, 15 de octubre.
- . 2023. *Reglamento general a la Ley Orgánica de Educación Intercultural*. Registro Oficial 254, Suplemento, 22 de febrero.
- Ecuador Ministerio de Educación. 2020. “120 años de historia en las aulas de dos instituciones educativas de Quito”. *Comunicado/Noticias*, 17 de noviembre. <https://educacion.gob.ec/120-anos-de-historia-en-las-aulas-de-dos-instituciones-educativas-de-quito/>.
- . 2023a. *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00012-A*. Registro Oficial 295, Suplemento, 21 de abril.
- . 2023b. *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00063-A*. Registro Oficial 435, Suplemento, 13 de noviembre.
- . 2024a. *Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2024-00031-A*. Registro Oficial 575, Suplemento, 10 de junio.
- . 2023c. “Rendición de cuentas 2023. Informe narrativo de rendición de cuentas dirección distrital de educación 17D05-Norte”. *Ministerio de Educación*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/03/17D05.pdf>
- . 2024b. “Lineamientos para el cierre del año lectivo 2023-2024. Régimen Sierra-Amazonía”. *Ministerio de Educación*. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2024/05/lineamientos-cierre-Sierra-Amazonia-2023-2024.pdf>
- Fàbregues, Sergi; Julio Meneses; David Rodríguez-Gómez; y Marie-Hélène Paré. 2016. *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- Flick, Uwe. 2018. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Fundación Paideia / Ediciones Morata.

- Förster Marín, Carla, y Cristian A. Rojas-Barahona. 2008. "Evaluación al interior del aula: Una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad". *Pensamiento Educativo* 43 (2): 285-305.
- García, Juan. 2005. "Investigar con métodos cualitativos". En *Las perspectivas de la educación actual*, editado por Antonio Monclús, 285-309. Salamanca: Ediciones Témpera.
- Hernández, Roberto, Carlos Fernández, y Pilar Baptista. 2010. *Metodología de la investigación*. 5ª ed. México, D.F: McGraw-Hill.
- Hillocks, George. 2005. "AT LAST: The Focus on Form vs. Content in Teaching Writing". *Research in the Teaching of English* 40 (2): 238-48. doi:10.58680/rte20054496.
- Ineval. 2023. *Informe nacional Ser Estudiante del subnivel Básica Elemental. Año lectivo 2021-2022*. Quito: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2021-2022_4.pdf
- Iskakova, B.S., y S.G. Kosaretsky. 2025. "Teachers' attitudes and expectations as factors in the academic achievement of students with a migrant background: the review of international studies". *Psychological Science and Education* 30 (4): 44-55. doi:10.17759/pse.2025300403.
- Kohnen, Angela M., Kathryn Caprino, Sally Crane, y Jane S. Townsend. 2019. "Where Is the Writing Teacher? Preservice Teachers' Perspectives on the Teaching of Writing". *Writing & Pedagogy* 11 (2): 285-310. doi:10.1558/wap.37278.
- León, Teresa. 1997. *Indicadores : Un mirador para la educación*. Santa Fé de Bogota: Norma. <https://search.worldcat.org/es/title/893529070>.
- Lomholt, Rune. 2025. "What Is 'Teacher Awareness' and Can Teachers Use It to Overcome Their Expectation Bias?— A Thematic Analysis of Research". *Social Psychology of Education* 28 (1): 2-23. doi:10.1007/s11218-024-09999-9.
- López Pastor, Victor M. 2008. "Desarrollando Sistemas de evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria. análisis de resultados de su puesta en práctica en la formación inicial del profesorado". *European Journal of Teacher Education* 31 (3): 293-311. doi:10.1080/02619760802208452.
- Massot, Inés, Inma Dorio, y Marta Sabariego. 2004. "Estrategias de recogida y análisis de la información". En *Metodología de la investigación educativa*, editado por Rafael Bisquerra Alzina, 329-66. Madrid: La Muralla.

- Moss, Pamela A. 2003. "Reconceptualizing Validity for Classroom Assessment". *Educational Measurement: Issues and Practice* 22 (4): 13-25. doi:10.1111/j.1745-3992.2003.tb00140.x.
- Neuenschwander, Markus P., y Ariana Garrote. 2025. "Biased Teacher Expectations of Students with Migration Backgrounds: Analysis with Nationality Stereotype Clusters". *Zeitschrift Für Bildungsforschung* 15 (2): 277-92. doi:10.1007/s35834-024-00460-7.
- Oñate Castro, Damarys. 2018. "Evaluación educativa y subjetividad del docente". Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada. <https://hdl.handle.net/10654/17743>.
- Parada, Francisco. 2012. "Premisas y experiencias: análisis de la ejecución de los grupos de discusión online". *Encrucijadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales* 4: 95-114. <https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/78879>.
- Rampello, Silvia. 2019. "Biases in decision making". *Perspectivas* 9 (1): 85-94. doi:10.19137/perspectivas-2019-v9n1a06.
- Riba, Carles. 2013. *Generalidades sobre los métodos cualitativos: características básicas, variantes, campos de aplicación e historia*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Rosales, Flor. 2023. "Percepción de la evaluación educativa en la voz de estudiantes de educación superior". *Revista Guatemalteca de Educación Superior* 6 (1): 108-22. doi:10.46954/revistages.v6i1.113.
- Sedlacek, Quentin, y Lisel Murdock-Perriera. 2023. "Quantifying Elementary Teachers' Foreknowledge about Their Students". *Social Psychology of Education* 26 (3): 639-72. doi:10.1007/s11218-023-09764-4.
- Simon, Herbert. 1983. *Reason in Human Affairs*. Stanford, Calif: Stanford Univ. Press.
- Timmermans, Anneke C., y Christine M. Rubie-Davies. 2023. "Gender and Minority Background as Moderators of Teacher Expectation Effects on Self-Concept, Subjective Task Values, and Academic Performance". *European Journal of Psychology of Education* 38 (4): 1677-1705. doi:10.1007/s10212-022-00650-9.
- Tversky, Amos, y Daniel Kahneman. 1981. "The Framing of Decisions and the Psychology of Choice". *Science* 211 (4481): 453-58. doi:10.1126/science.7455683.
- . 1983. "Extensional versus Intuitive Reasoning: The conjunction fallacy in probability judgement." *Psychological Review* 90(4): 293-315.

- Unidad Educativa Manuela Cañizares. 2001. *100 años de Educación Laica 1901-2001*. Quito: Prodedim.
- . 2020. *Proyecto educativo institucional para la convivencia armónica*. Quito: Unidad Educativa Manuela Cañizares.
- Urra, José, Aida Medina, y Alejandro Acosta. 2012. “Heurísticos y sesgos cognitivos en la dirección de empresas: un meta-análisis”. *Revista Venezolana de Gerencia* 16 (55): 106-26. <https://doi.org/10.31876/revista.v16i55.10626>
- Uzcategui Lares, Karen Yeniree, y José Matías Albarrán Peña. 2020. “Percepciones de los docentes de educación primaria sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes”. *Revista Andina de Educación* 3 (1): 39-45. doi:10.32719/26312816.2020.3.1.5.
- Valverde, Gilbert. 2000. *Los próximos pasos: ¿Hacia dónde y cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* Santiago de Chile: Preal.
- Villacis, Nancy. 2024. *Rendición de cuentas año escolar 2023-2024*. Quito: Unidad Educativa Manuela Cañizares.
- Wallin, Patric, y Tom Adawi. 2018. “The Reflective Diary as a Method for the Formative Assessment of Self-Regulated Learning”. *European Journal of Engineering Education* 43 (4): 507-21. doi:10.1080/03043797.2017.1290585.
- Weick, Karl. 1969. *The Social Psychology of Organizing*. Addison-Wesley Pub. Co.
- Wisniewski, Benedikt, Sebastian Röhl, y Benjamin Fauth. 2022. “The Perception Problem: A Comparison of Teachers’ Self-Perceptions and Students’ Perceptions of Instructional Quality”. *Learning Environments Research* 25 (3): 775-802. doi:10.1007/s10984-021-09397-4.
- Xu, Qi, Shizhuo Chen, Jiamin Wang, y Stacy Suhadolc. 2021. “Characteristics and Effectiveness of Teacher Feedback on Online Business English Oral Presentations”. *The Asia-Pacific Education Researcher* 30 (6): 631-41. doi:10.1007/s40299-021-00595-5.
- Zabalza, Miguel. 2004. *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=U10hDJSUvLEC&oi=fnd&pg=PA9&dq=diario+de+reflexion+zabalza&ots=BMU1TXJtS_&sig=JDu333LxTpXI9UEWNzmtmg2OJxBI#v=onepage&q=diario%20de%20reflexion%20zabalza&f=false.

Zapata, Gerardo, y María Canet. 2009. "La cognición del individuo: reflexiones sobre sus procesos e influencia en la organización". *Espacio Abierto* 18 (2): 235–56.

Anexos

Anexo 1: Guion de entrevista a actores clave

Guion de entrevista semiestructurada para autoridades de la institución

Esta entrevista forma parte de mi tesis que tiene como objetivo el análisis del proceso de evaluación de estudiantes de EGB Elemental en una escuela pública de la ciudad de Quito para comprender los resultados obtenidos por los estudiantes en el período del año lectivo 2023-2024.

El objetivo de este instrumento de recolección de datos es obtener información desde la perspectiva de las autoridades de la institución sobre el proceso de evaluación aplicado a los estudiantes de EGB Elemental, con el fin de identificar y discutir los posibles sesgos cognitivos que puedan estar influyendo en los resultados de la evaluación. Para ello, se aplicará este instrumento, lo que permitirá ahondar en la comprensión del proceso de evaluación esperado en el subnivel Elemental de EGB, desde la óptica de las autoridades.

Además, la información recopilada mediante estas entrevistas permitirá confirmar y comparar la información proporcionada en las discusiones grupales con los docentes de la institución.

Finalmente, quisiera aclarar que los datos serán de uso exclusivo para esta investigación y se asegura confidencialidad para con los participantes y sus datos personales.

Objetivo: Obtener información por parte de las autoridades de la institución sobre el proceso de evaluación aplicado a los estudiantes de EGB Elemental, con el fin de identificar y discutir los posibles sesgos cognitivos que puedan estar influyendo en los resultados de la evaluación.

Se abordarán las siguientes temáticas: evaluación educativa y proceso evaluativo.

Evaluación educativa

La evaluación educativa implica una comprensión profunda y reflexiva de los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como de los significados que estudiantes y docentes construyen durante el proceso educativo.

1. ¿Cómo definiría la evaluación educativa en el contexto de su institución?
2. ¿Cuáles son los principales objetivos de la evaluación educativa según la visión de la administración educativa en su institución?

3. ¿Cuenta su institución con un reglamento, instructivo o proceso que recoja la normativa de evaluación de la institución?
4. En caso de no contar con normativa institucional ¿Cómo se regula el proceso de evaluación dentro de la institución?

Proceso evaluativo

El proceso evaluativo en educación es un conjunto de actividades sistemáticas destinadas a valorar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes. Abarca no solo la medición del rendimiento académico a través de exámenes, sino también la observación de habilidades y competencias. Su objetivo es proporcionar retroalimentación para mejorar el aprendizaje y fomentar el crecimiento integral de cada estudiante. Sin embargo, la subjetividad y los sesgos pueden distorsionar el proceso evaluativo (Tversky y Kahneman, 1981).

5. Desde su opinión ¿Cuáles podrían ser los criterios personales de los docentes que podrían influir en la forma de calificar o brindar retroalimentación a los estudiantes sobre sus trabajos, tareas, pruebas o exámenes?

Tomando en cuenta que Casanova (1997) explica que las personas son subjetivas en su actuar día a día. Por lo tanto, al evaluar a los estudiantes se puede apreciar una carga subjetiva en los docentes.

6. ¿Piensa que los docentes de la institución podrían tener elementos subjetivos que podrían afectar el proceso de evaluación?
7. Desde su posición, ¿cómo gestionan los posibles sesgos o subjetividades que puedan influir en el proceso de evaluación educativa?

Calatayud (1999) explica que la objetividad no puede estar desligada de las creencias y los valores de los docentes. Además, añade que no puede ser imparcial ya que está estrechamente relacionado a la valoración de la persona que exprese criterios sobre los procesos a ser evaluados. A la luz de esta aseveración, se puede añadir que se vuelve imperativo que el docente tenga una autoconciencia sobre los sesgos personales que pueden influir y entorpecer los aprendizajes de los estudiantes durante el proceso de evaluación y retroalimentación de este.

8. ¿Qué tipo de formación o recursos proporcionan a los docentes para ayudarles a mitigar la subjetividad en su evaluación?

El reglamento actualizado de la LOEI en los artículos 19, 20 y 22 establece que la evaluación estudiantil es una herramienta clave en el proceso de enseñanza-

aprendizaje. Su finalidad es proporcionar retroalimentación a los alumnos para mejorar resultados y permitir que los docentes reflexionen sobre su rol en el aprendizaje. Además, enfatiza la importancia de una evaluación integral que considere diversas formas e instrumentos, así como las diferencias y preferencias individuales de los estudiantes. También señala que los criterios de evaluación deben ser comunicados previamente a los estudiantes y sus representantes (República del Ecuador, 2023).

9. ¿Su institución cuenta con políticas de evaluación? En caso de ser así ¿Existe un documento institucional en el cual están recopiladas?
10. ¿Cómo influyen estas directrices del reglamento de la Ley Orgánica de Educación Intercultural en las políticas de evaluación de su institución?
11. ¿Cuáles son las herramientas e instrumentos de evaluación que consideran más efectivos en su institución, y por qué?

Cierre de la entrevista:

- ¿Hay algún otro aspecto relacionado con la evaluación educativa que le gustaría comentar y que no hayamos abordado?

Anexo 2: Guion de grupo focal

Guion de discusión grupal entre docentes de subnivel elemental de la institución

Esta discusión grupal forma parte de mi tesis que tiene como objetivo el análisis del proceso de evaluación de estudiantes de EGB Elemental en una escuela pública de la ciudad de Quito para comprender los resultados obtenidos por los estudiantes en el período del año lectivo 2023-2024.

El objetivo de este instrumento de recolección de datos es identificar los sesgos cognitivos que pueden influir en los resultados obtenidos por los estudiantes en su proceso de evaluación, así como conocer las técnicas, herramientas e instrumentos que utilizan los docentes en la evaluación de estudiantes de EGB Elemental. Para ello, se aplicará a 16 docentes tutoras que trabajan en el subnivel elemental de EGB durante la jornada matutina y vespertina. Para su desarrollo, dividiremos a las participantes en dos grupos de 8 docentes cada uno. Utilizaremos la plataforma Padlet para realizar la discusión, dada su facilidad de uso y las opciones de anonimato que ofrece.

Además, la información recopilada mediante estos grupos de discusión permitirá comparar la información proporcionada en las entrevistas individuales con las autoridades de la institución.

Objetivo: identificar los sesgos cognitivos que pueden influir en los resultados obtenidos por los estudiantes en su proceso de evaluación, así como conocer las técnicas, herramientas e instrumentos que utilizan los docentes en la evaluación de estudiantes de EGB Elemental.

Inicio

Presentación del moderador

- Breve introducción personal del moderador como de los integrantes.

Las participaciones serán en forma anónima. Se pedirá colocar los años de experiencia docente y el nivel de estudios obtenido.

Definición de evaluación

La evaluación educativa implica una comprensión profunda y reflexiva de los métodos de enseñanza y aprendizaje, así como de los significados que estudiantes y docentes construyen durante el proceso educativo.

1. ¿Cómo definirían la evaluación educativa en el contexto de su institución?
2. ¿Qué papel creen que juega la evaluación en el proceso educativo? ¿Por qué?

Parte principal

Subjetividad y sesgos en la evaluación

Calatayud (1999) explica que la objetividad no puede estar desligada de las creencias y los valores de los docentes. Además, añade que no puede ser imparcial ya que está estrechamente relacionado a la valoración de la persona que exprese criterios sobre los procesos a ser evaluados. A la luz de esta aseveración, se puede añadir que se vuelve imperativo que el docente tenga una autoconciencia sobre los sesgos personales que pueden influir y entorpecer los aprendizajes de los estudiantes durante el proceso de evaluación y retroalimentación de este.

3. En su opinión ¿Qué creencias y valores personales podrían considerarse como elementos subjetivos? ¿Por qué?
4. ¿Cuáles consideran que son los principales factores o influencias que pueden afectar las decisiones que toman al evaluar a sus estudiantes?
5. ¿Consideran que estos factores o influencias han afectado los procesos de evaluación de sus estudiantes? Si es así, ¿de qué manera? Si no es así ¿Por qué no?
6. ¿Existen situaciones específicas en las que hayan sentido que sus impresiones o creencias personales han influido en las calificaciones de los estudiantes? ¿Podrían compartir algún ejemplo?
7. ¿Han recibido alguna formación sobre cómo identificar y gestionar influencias personales en la evaluación? Si es así, ¿qué aspectos aprendieron que podrían ayudar a mejorar este proceso? Si no es así, ¿cuáles serían los aspectos que se deberían tener presentes para formar a los docentes en relación con esta temática?

Proceso evaluativo

Para Cabrerizo y Castillo (2010) las técnicas engloban procedimientos o estrategias que son empleadas para obtener información, mientras que los instrumentos son herramientas, materiales, o recursos que son aplicados con el objetivo de recopilar información y están conectados a una técnica. En otra perspectiva, Casanova (1997) indica que dependiendo de los datos que se necesiten y de la finalidad que se persiga en el proceso de evaluación, se puede emplear el enfoque cualitativo o cuantitativo.

8. ¿Qué tipos de instrumentos de evaluación utilizan y cómo creen que estos pueden facilitar o dificultar una evaluación objetiva? ¿Por qué?
9. Al mirar la evaluación de los estudiantes en su práctica docente, ¿qué aspectos consideran que deberían ser revisados o mejorados para garantizar una evaluación más objetiva?

10. ¿Qué estrategias o buenas prácticas recomendarían para minimizar las influencias personales en la evaluación y asegurar un trato equitativo a todos los estudiantes?

Conclusiones

Resumen de ideas claves por parte del moderador.

Reflexiones finales por parte de los participantes

Cierre

Agradecimientos a los participantes por el tiempo y el esfuerzo.