Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Percepciones docentes sobre experiencias significativas de evaluación en educación preescolar. Un estudio cualitativo en instituciones públicas colombianas

Teachers' Perceptions of Meaningful Assessment Experiences in Preschool Education. A Qualitative Study in Colombian Public Institutions

Percezioni degli insegnanti sulle esperienze significative di valutazione nell'educazione prescolare. Uno studio qualitativo in istituzioni pubbliche colombiane

Alvaro Ernesto Herrera-Castillo
University Of Technology and Education (UTE), Miami - EEUU
Correo: alvaro.herrerac2024@uted.us
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-1235-6922

Lizeth Jhoana Rivera-Vega
University Of Technology and Education (UTE), Miami - EEUU
Correo: lizeth.riverav2024@uted.us
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0266-8851

Leonid Ilich Badillo Álvarez
University Of Technology and Education (UTE), Miami - EEUU
Correo: Leonid.badillo2024@uted.us
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3235-3703

Recibido: 06/05/2026. **Aceptado:** 02/06/2026. **Publicado:** 16/10/2026.

Resumen

La evaluación en la educación preescolar ha sido concebida, desde los enfoques contemporáneos de la evaluación formativa y auténtica, como un proceso pedagógico continuo y contextualizado, orientado al acompañamiento del desarrollo integral de los niños y niñas. En la práctica escolar cotidiana, sin embargo, persisten tensiones entre los referentes teóricos que orientan la evaluación educativa y las prácticas evaluativas reales que se desarrollan en los contextos institucionales. Este artículo analiza las percepciones de docentes de educación preescolar sobre las experiencias significativas de evaluación, implementadas en tres instituciones educativas públicas de Colombia, con el propósito de contrastar los fundamentos teóricos de la evaluación con las prácticas desarrolladas en el aula. El estudio se realizó desde un enfoque cualitativo, con un diseño de carácter interpretativo, sustentado en los aportes teóricos que conciben la evaluación como un proceso formativo y reflexivo, situado en el contexto educativo. La recolección de la información se hizo mediante entrevistas semiestructuradas a docentes de educación inicial y el análisis documental de instrumentos y registros pedagógicos, lo que permitió la triangulación de la información y el fortalecimiento de la validez del proceso investigativo. El análisis se estructuró a partir de las concepciones docentes sobre la evaluación y las tensiones identificadas entre los postulados teóricos del campo y las prácticas pedagógicas concretas desarrolladas en el aula. Los resultados evidencian que, aunque los docentes reconocen la importancia de la evaluación formativa y significativa en el nivel preescolar, existen limitaciones institucionales, normativas y contextuales que

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

condicionan su implementación plena. Se concluye que las experiencias significativas de evaluación toman forma de manera situada, mediadas por las concepciones docentes y las dinámicas propias de cada entorno escolar. Esta condición desplaza el problema al plano estructural y señala la pertinencia de fortalecer la formación docente en evaluación y los espacios de reflexión pedagógica en la educación inicial.

Palabras Clave: Evaluación educativa, educación preescolar, evaluación formativa, prácticas docentes, experiencias significativas.

Abstract

Assessment in preschool education has been conceived, from contemporary approaches of formative and authentic assessment, as a continuous, contextualized pedagogical process aimed at supporting the holistic development of children. In daily school practice, however, tensions persist between the theoretical frameworks that guide educational assessment and the actual assessment practices carried out in institutional contexts. This article analyzes the perceptions of preschool teachers regarding meaningful assessment experiences implemented in three public schools in Colombia, with the purpose of contrasting the theoretical foundations of educational assessment with the practices developed in the classroom. The study adopts a qualitative approach with an interpretive design, based on theoretical contributions that conceive of assessment as a formative, reflective process situated within the educational context. Data collection was carried out through semi-structured interviews with early childhood education teachers and the documentary analysis of pedagogical instruments and records, allowing for data triangulation and strengthening the validity of the research process. Analysis proceeded through reflexive thematic coding, moving from teachers' conceptual frameworks toward the contextual configurations shaping their assessment practices and the structural tensions these revealed. The results show that, although teachers recognize the importance of formative and meaningful assessment at the preschool level, institutional, regulatory, and contextual limitations continue to hinder its full implementation. It is concluded that what teachers recognize as meaningful assessment takes shape differently across institutions, shaped by local conceptions and the practical pressures of each school environment. Strengthening pedagogical reflection processes and targeted teacher training emerges from these findings as a structural priority for redefining assessment in early childhood education.

Keywords: Educational assessment, preschool education, formative assessmen, teaching practices, meaningful experiences.

Riassunto

La valutazione nell'educazione prescolare è stata concepita, a partire dagli approcci contemporanei della valutazione formativa e autentica, come un processo pedagogico continuo e contestualizzato, orientato all'accompagnamento dello sviluppo integrale dei bambini. Nella pratica scolastica quotidiana, tuttavia, persistono tensioni tra i quadri teorici che orientano la valutazione educativa e le pratiche valutative effettivamente attuate nei contesti istituzionali. Il presente articolo analizza le percezioni dei docenti di educazione prescolare riguardo alle esperienze significative di valutazione, implementate in tre istituti scolastici pubblici della Colombia, con

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

l'obiettivo di confrontare i fondamenti teorici della valutazione educativa con le pratiche sviluppate in aula. Lo studio adotta un approccio qualitativo con un disegno interpretativo, fondato su contributi teorici che concepiscono la valutazione come un processo formativo e riflessivo situato nel contesto educativo. La raccolta dei dati è stata realizzata tramite interviste semistrutturate a docenti dell'educazione della prima infanzia e l'analisi documentale di strumenti e registri pedagogici, consentendo la triangolazione dei dati e rafforzando la validità del processo di ricerca. L'analisi ha proceduto attraverso una codifica tematica riflessiva, muovendo dai quadri concettuali dei docenti verso le configurazioni contestuali che plasmano le loro pratiche valutative e le tensioni strutturali da queste rivelate. I risultati mostrano che, sebbene i docenti riconoscano l'importanza della valutazione formativa e significativa nel livello prescolare, limitazioni istituzionali, normative e contestuali continuano a ostacolarne la piena attuazione. Si conclude che ciò che i docenti riconoscono come valutazione significativa si configura diversamente nelle singole istituzioni, plasmato dalle concezioni locali e dalle pressioni pratiche di ciascun contesto scolastico. Il rafforzamento dei processi di riflessione pedagogica e di una formazione docente mirata emerge da questi risultati come priorità strutturale per ridefinire la valutazione nell'educazione della prima infanzia.

Parole chiave: Valutazione educativa, educazione prescolare, valutazione formativa, pratiche docenti, esperienze significative.

Introducción

En educación preescolar, la evaluación adquiere relevancia porque los procesos de aprendizaje infantil involucran dimensiones del desarrollo que superan los indicadores estandarizados y exigen una mirada comprensiva del desarrollo integral de los niños. En este nivel, la evaluación trasciende la lógica de la medición de resultados para centrarse en fenómenos observables mediante la observación sistemática, interpretando las evidencias que conducen a la valoración de los procesos de aprendizaje y de las habilidades cognitivas, comunicativas, socioemocionales, motoras y adaptativas en contextos reales (Fernald et al., 2017). Esta concepción implica adoptar la evaluación como una práctica pedagógica situada, específica para un rango de edad determinado y estrechamente vinculada al currículo, a las interacciones en el aula y a las intencionalidades formativas del docente y de la institución.

Las discusiones contemporáneas sobre evaluación educativa plantean que esta involucra decisiones pedagógicas y éticas que entran en tensión cuando las exigencias institucionales priorizan el registro de resultados sobre la comprensión de los procesos de aprendizaje. Superar esa tensión exige abandonar enfoques

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

reduccionistas centrados en la calificación o el control, los cuales resultan incompatibles con la naturaleza del nivel inicial (Sandoval Rubilar et al., 2022). La evaluación en educación preescolar opera, desde esa comprensión, como una oportunidad para acompañar el aprendizaje y generar condiciones pedagógicas coherentes con las particularidades del desarrollo infantil y con los principios teóricos que la sustentan.

La práctica escolar muestra, no obstante, que las tensiones entre los enfoques contemporáneos de la evaluación y las formas en que esta se implementa no han desaparecido con los avances conceptuales del campo. Esas tensiones se manifiestan en la coexistencia de discursos que promueven la evaluación formativa con prácticas condicionadas por exigencias normativas, administrativas o culturales propias de cada institución. Sandoval Rubilar et al. (2022) advierten que, aunque la evaluación ha ampliado sus objetos y modelos en las últimas décadas, su aplicación en los escenarios educativos continúa enfrentando dificultades asociadas a la comprensión del concepto y a la formación docente en este campo.

La distancia entre los referentes teóricos que orientan la evaluación y las prácticas efectivamente desarrolladas en el aula se expresa, en distintos contextos, como dificultad para alcanzar coherencia entre los supuestos evaluativos y los métodos aplicados. Tapia Martínez y Rodríguez Vela (2025), documentaron que esa brecha se asocia con la dificultad de transferir los modelos conceptuales a la práctica docente cotidiana, lo que limita la consolidación de experiencias evaluativas que favorezcan el aprendizaje en la educación inicial. El análisis de las categorías construidas durante el estudio permite interpretar las condiciones específicas que producen esa brecha en los tres contextos institucionales examinados, avanzando hacia marcos explicativos anclados en la práctica situada.

Profundizar en el análisis de las percepciones docentes resulta, desde este contexto, un insumo necesario para comprender cómo se configuran las experiencias de evaluación en la práctica cotidiana y qué significados se les atribuyen en el nivel preescolar. En este sentido, Letina et al. (2025) documentaron una relación significativa entre las percepciones de los docentes sobre la evaluación y las prácticas evaluativas que efectivamente llevan a cabo en su trabajo cotidiano, lo que muestra cómo las interpretaciones personales de la evaluación se traducen en elecciones

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

metodológicas concretas que condicionan la toma de decisiones pedagógicas en contextos reales.

Las concepciones teóricas que orientan las decisiones evaluativas y las condiciones institucionales que determinan cómo esas decisiones se concretan en la práctica constituyen el doble eje del problema que este estudio examina. El objetivo es analizar las percepciones de docentes de educación preescolar sobre las experiencias significativas de evaluación desarrolladas en tres instituciones educativas públicas de Colombia, con el propósito de contrastar los fundamentos teóricos de la evaluación con las prácticas implementadas en los contextos escolares, identificando las tensiones y los desafíos que emergen entre el discurso pedagógico y la realidad educativa.

Fundamentos Teóricos

La evaluación como herramienta de medición, calificación y seguimiento continuo

La evaluación educativa ha sido definida como un proceso sistemático de recolección, análisis e interpretación de información sobre el desempeño de los estudiantes, orientado a mejorar el aprendizaje y la enseñanza (Bravo Bravo et al., 2025). Durante décadas, esta definición operó dentro de una lógica centrada en la cuantificación que redujo la práctica educativa a medir el rendimiento y clasificar a los estudiantes sin atender los procesos de comprensión. Con relación a esto, Monzón Troncoso (2015) documenta, cómo los procesos evaluativos en los distintos niveles educativos privilegiaron durante largo tiempo el examen oral y la pregunta puntual como únicos indicadores del aprovechamiento escolar, reduciendo la evaluación a un mecanicismo de respuesta donde el conocimiento se "demostraba" sin necesidad de ser comprendido.

Esta orientación fomentó aprendizajes memorísticos y marginó la reflexión y la dimensión formativa del proceso educativo. Este es un punto de partida histórico que permite comprender por qué la transformación conceptual de la evaluación en el nivel inicial responde a décadas de crítica acumulada a un modelo que nunca respondió adecuadamente a las particularidades del aprendizaje infantil.

Cuando los modelos de enseñanza y aprendizaje comenzaron a transformarse, la evaluación siguió el mismo movimiento. Moreno Delgado y

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Solaguren-Beascoa Fernández (2021), señalan que esta transformación introdujo un nuevo planteamiento en el que los docentes realizan un seguimiento continuo de los aprendizajes en lugar de concentrar la valoración al final del proceso, convirtiendo la evaluación en un acompañamiento progresivo que orienta las decisiones pedagógicas en tiempo real.

La nueva lógica se orienta hacia la integralidad del estudiante, atendiendo su proceso y registrando el fortalecimiento de las competencias que va adquiriendo a lo largo del trayecto formativo. La transformación excedió lo técnico al implicar un reposicionamiento de la relación pedagógica. Evaluar pasó a entenderse como una forma de acompañar más que de juzgar. Las competencias se reconocieron como construcciones progresivas que requieren tiempo y retroalimentación sostenida, no como contenidos que se adquieren la noche antes de un examen.

Situar el problema de este estudio exige comprender ese tránsito desde la calificación hacia el seguimiento formativo. En educación inicial, la tensión entre ambas lógicas adquiere un carácter particular, dado que la normativa del nivel ha incorporado el enfoque cualitativo y continuo, pero las lógicas calificadoras de los grados posteriores actúan como una fuerza que presiona en sentido contrario. Entender que la evaluación en preescolar opera dentro de ese campo de fuerzas permite interpretar las percepciones docentes desde una perspectiva estructural, sin reducirlas a expresiones de cumplimiento o incumplimiento individual frente a los lineamientos vigentes.

La evaluación en la educación inicial y su importancia

En el escenario internacional, la formación integral en educación inicial ha sido promovida como eje estructurante de los sistemas educativos. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible establece, en su Objetivo 4, la necesidad de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida, con énfasis en la integralidad del desarrollo humano (UNESCO, 2017). Este mandato se articula con el Marco de Acción Educación 2030, que subraya la atención a dimensiones cognitivas, socioemocionales y éticas como fundamento de la ciudadanía global (UNESCO, 2016). Desde esta perspectiva normativa internacional, la evaluación en educación inicial trasciende la medición de contenidos académicos y se orienta, desde un

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

enfoque humanista que reconoce la complejidad del aprendizaje infantil, a acompañar procesos de desarrollo integral rechazando los modelos reduccionistas orientados a la clasificación o la acreditación temprana.

La normativa colombiana recoge y amplifica esa orientación internacional. La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) establece que la educación debe propender por el desarrollo armónico de las dimensiones intelectual, moral, física, afectiva y social del educando, principio que el Ministerio de Educación Nacional ha operacionalizado para el nivel inicial mediante los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial, los cuales articulan juego, exploración y participación familiar como mediadores del desarrollo integral (MEN, 2014).

La Política de Estado De Cero a Siempre refuerza ese horizonte al reconocer el carácter multidimensional del desarrollo infantil y la necesidad de acciones articuladas entre educación, familia y comunidad (Congreso de la República de Colombia, 2016). Este conjunto normativo legitima la evaluación cualitativa y contextualizada como práctica constitutiva del nivel preescolar, coherente con sus particularidades pedagógicas y con la lógica del desarrollo infantil temprano.

Reducir la evaluación en preescolar a la aprobación o reprobación desconoce la naturaleza del nivel. En relación a esto, Chávez Guevara (2020), sostiene que en este nivel la evaluación busca fortalecer el desarrollo integral fomentando la adquisición de habilidades que permiten al niño formar estructuras de comprensión progresivas. El docente actúa como guía que observa con respeto los ritmos individuales y orienta el proceso desde el juego y la exploración del entorno. La evaluación contribuye además a identificar las potencialidades de cada estudiante, incluidas aquellas vinculadas a las inteligencias múltiples (Gardner, 2011), orientando el acompañamiento hacia el fortalecimiento de los aspectos en que cada niño sobresale. El propósito evaluativo en este nivel es hacer visible el trayecto del desarrollo, lo que exige formas de registro y observación coherentes con la naturaleza cualitativa del proceso.

Concepciones de la evaluación en el preescolar

Las concepciones que los docentes de preescolar sostienen sobre la evaluación no son simples representaciones teóricas, ya que condicionan de manera directa la ejecución del proceso y los sucesos del aula, moldeando el modo en que

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

se toman las decisiones pedagógicas cotidianas (Gómez Meléndez et al., 2018). Un rastreo realizado por estos autores en contextos de México, España, Argentina, Estados Unidos y Costa Rica identificó dificultades recurrentes para trasladar los marcos conceptuales de la evaluación cualitativa a la práctica, evidenciando déficits de formación en evaluación por competencias y un uso inadecuado de instrumentos como la observación y el registro diario. La tendencia hacia modelos centrados en el rendimiento académico se mantuvo transversal a todos los contextos analizados, revelando un patrón estructural que trasciende cualquier sistema educativo particular y demanda atención sostenida en la formación docente. Esta evidencia internacional establece el punto de comparación contra el cual contrastar los hallazgos obtenidos en el contexto colombiano.

Definir qué debe orientar la evaluación en preescolar exige reconocer que esta cumple una función diagnóstica y orientadora del proceso (Ramírez Benítez et al., 2022). Evaluar en este nivel implica observar el desarrollo integral del niño en todas sus dimensiones, desde los conocimientos adquiridos hasta las habilidades que aún se construyen con mediación del adulto, sin perder de vista las condiciones del entorno que favorecen u obstaculizan ese proceso. A diferencia de los niveles superiores, donde el trabajo se segmenta por asignaturas, en preescolar las dimensiones se abordan de manera integrada, lo que demanda formas de registro transversal que reconozcan la totalidad del proceso en lugar de fragmentarlo. Esta comprensión orienta la lectura de los datos del estudio, porque permite leer las percepciones docentes como expresiones de una apropiación conceptual construida sobre referentes teóricos y normativos concretos, más que como opiniones subjetivas desvinculadas de un marco.

La apropiación de estos referentes por parte de los docentes no garantiza por sí sola la coherencia entre el discurso pedagógico y la práctica evaluativa cotidiana. Que el juego opere como recurso pedagógico con intención definida y que los procesos evaluativos partan de los intereses y niveles de desarrollo de los niños son condiciones sin las cuales el acompañamiento de calidad resulta inviable, pero que exigen también condiciones institucionales que las sostengan. Este reconocimiento informa directamente la lectura de las configuraciones contextuales del enfoque evaluativo identificadas en este estudio, pues el nivel de apropiación conceptual de

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

los participantes solo adquiere sentido pleno cuando se contrasta con las condiciones reales en que esa apropiación debe operar.

Experiencias significativas

Entendida como una práctica concreta situada en un entorno educativo, la experiencia significativa busca desarrollar las competencias de los estudiantes mediante metodologías dinámicas que generan un aprendizaje con impacto real en la calidad de vida de la comunidad (Rosa Ávila, 2017). Aplicada al nivel preescolar, esta concepción orienta la evaluación hacia experiencias que trascienden la medición de logros puntuales y aspiran a transformar la comprensión que el niño tiene del entorno. La carga pedagógica del concepto resulta relevante para este estudio porque desplaza la noción de "experiencia significativa" desde el sentido coloquial con que suele emplearse en la práctica docente, vinculado a reconocimientos o premios institucionales, hacia una categoría teórica que interroga el valor formativo real de las prácticas evaluativas implementadas en el aula.

Para que estas experiencias generen el impacto esperado, García Herránz y López-Pastor (2015) señalan que resulta necesario proponer metodologías adaptadas al contexto y fundamentadas en los ritmos de desarrollo y las particularidades del aprendizaje infantil. Conocer los intereses y los niveles de desarrollo de los estudiantes garantiza que las actividades propuestas sean acordes a su edad y que las metodologías activas utilizadas articulen la información nueva con los saberes previos del niño, favoreciendo la reorganización progresiva de sus estructuras cognitivas. Esta articulación entre el método y el saber previo del niño es la condición que permite a la evaluación formativa cumplir su función de acompañamiento, pues reconocer lo que el niño ya comprende y expresa orienta desde ahí la construcción de conexiones más profundas y duraderas.

Utilizar procesos de evaluación formativa y compartida en educación infantil adquiere su mayor relevancia cuando se emplea de manera paralela una metodología vivencial en la que el conocimiento se presenta de forma inacabada, convirtiendo al propio estudiante en un pequeño investigador que aprende jugando y descubriendo (García Herránz y López-Pastor, 2015). Este enfoque abre la posibilidad de que el niño sea protagonista de su proceso y contribuya al aprendizaje de sus pares mediante el intercambio de saberes, lo que amplía el sentido de la evaluación más

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

allá del seguimiento individual para proyectarlo hacia la construcción colectiva de conocimiento. La evaluación, entendida desde esta perspectiva, deja de ser un momento de verificación para convertirse en una práctica pedagógica integrada que orienta el aprendizaje desde adentro del proceso, en lugar de observarlo desde afuera.

Los pilares centrales para una práctica evaluativa de calidad

La pregunta sobre cómo evaluar en el nivel preescolar tiene respuestas que se alejan de los instrumentos formales propios de otros niveles. Ramírez Benítez et al. (2022) identifican distintos métodos evaluativos propios del nivel, destacando que las situaciones pedagógicas son las más utilizadas por los docentes por su relación directa con la evaluación como proceso, pues al enfrentar a los niños a situaciones reales se generan condiciones para que construyan soluciones y aprendizajes desde la vivencia del conocimiento. La coherencia entre el método evaluativo elegido y las particularidades del aprendizaje infantil determina si la evaluación contribuye al desarrollo o simplemente lo registra. Privilegiar la observación de situaciones pedagógicas reales reconoce en la acción cotidiana del niño la evidencia más genuina y rica de su progreso.

Alinear los procesos evaluativos con los requerimientos normativos, partiendo de los intereses de los niños y respetando sus niveles de desarrollo, constituye el principio articulador de una práctica evaluativa de calidad en la educación inicial. Esta alineación exige docentes que enriquezcan sus registros de observación y que abran espacios de reflexión colectiva sostenidos sobre la práctica evaluativa real, reconociendo tanto sus alcances como sus limitaciones sin reducir el proceso a la aplicación mecánica de lineamientos.

La calidad del seguimiento depende, en buena medida, de la capacidad del docente para leer las condiciones del contexto y ajustar sus estrategias de registro y valoración con criterio pedagógico más que con rigor burocrático. Los fundamentos teóricos expuestos en este apartado constituyen el marco de referencia desde el cual se analizan las percepciones docentes de las tres instituciones participantes, permitiendo contrastar lo que la teoría propone con lo que las docentes implementan y significan en sus contextos particulares.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Metodología

El estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, que parte de un supuesto en el cual la realidad educativa es una construcción social emergente de las experiencias y significados que los actores elaboran en contextos específicos. Miranda Beltrán y Ortiz Bernal (2020) señalan que dentro de este paradigma la comprensión del fenómeno se centra en las subjetividades y en la construcción de la realidad en contextos particulares, reconociendo múltiples realidades y significados generados por los propios participantes. La investigación buscó, desde esa premisa, comprender cómo los docentes de preescolar construyen sus percepciones sobre las experiencias significativas de evaluación dentro de las dinámicas institucionales en las que desarrollan su práctica pedagógica.

Analizar las percepciones docentes sobre las experiencias significativas de evaluación exige una aproximación metodológica que permita comprender los significados construidos en contextos educativos concretos. El enfoque cualitativo responde a ese requerimiento porque privilegia la comprensión profunda de procesos sociales desde la perspectiva de los participantes, enfatizando la construcción contextual del conocimiento (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2023). Su pertinencia para este estudio reside en su capacidad de explorar cómo los docentes comprenden y viven sus prácticas evaluativas, atendiendo a las particularidades de cada contexto institucional sin forzar generalizaciones que desconozcan esa variabilidad (Mora Ramírez, 2022). El propósito reside en comprender cómo los docentes experimentan esa distancia entre teoría y práctica y qué decisiones pedagógicas construyen a partir de ella.

La orientación hacia los objetivos del estudio refuerza esta elección metodológica. Comprender los factores contextuales que inciden en las experiencias evaluativas y examinar la coherencia entre los lineamientos normativos y la práctica situada demandan una perspectiva que pueda captar la variedad de experiencias sin reducirlas a categorías predefinidas. Arrellano et al. (2022), sostienen que la investigación cualitativa se orienta a explorar la realidad desde la perspectiva de los actores sociales, atendiendo a las condiciones contextuales que median sus experiencias. El enfoque cualitativo es, por esa razón, el que mejor responde a la naturaleza del problema que este estudio aborda.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Bajo un diseño interpretativo de casos múltiples, el estudio se desarrolló en tres instituciones educativas públicas ubicadas en diferentes contextos y zonas geográficas del país, cada una de las cuales constituye una unidad de análisis diferenciada. Este diseño facilita examinar un fenómeno compartido en escenarios diversos, posibilitando identificar regularidades y tensiones sin desconocer las particularidades institucionales de cada contexto. Harrison et al. (2017), sostienen que este diseño favorece la comprensión profunda cuando los casos comparten un problema central, pero se desarrollan en contextos distintos. Cada institución fue abordada como un caso específico en la fase intra-caso, lo que permitió análisis particulares por investigador y posteriormente, un análisis comparativo entre los tres contextos en la fase inter-caso.

Tres instituciones educativas oficiales ubicadas en distintos municipios y zonas geográficas de Colombia fueron seleccionadas para explorar el fenómeno en contextos comparables pero diferenciados. Para efectos de confidencialidad se denominaron Institución A, B y C, correspondientes a un establecimiento urbano en Antioquia, un contexto rural en Cundinamarca y un entorno urbano en el Atlántico, respectivamente.

La pertenencia a distintas secretarías de educación acentúa las diferencias marcadas en su organización y condiciones contextuales, lo que fortaleció la lógica comparativa del diseño. López Jiménez et al. (2021), señalan que el valor del estudio de casos múltiples radica en su capacidad de examinar un fenómeno en contextos variados, favoreciendo interpretaciones más robustas que emergen del contraste entre situaciones diversas. La elección de estos escenarios respondió a la intención de comprender cómo las experiencias significativas de evaluación toman forma en realidades educativas heterogéneas, evitando restringir el análisis a un único entorno institucional.

Diez docentes vinculados directamente al nivel de educación preescolar participaron en el estudio, distribuidos en las tres instituciones participantes. La Institución A aportó dos docentes, identificados como D1 y D2. Las Instituciones B y C contaron con cuatro docentes cada una, identificados como B1-B4 y PC, respectivamente. No se incluyeron directivos ni docentes de otros niveles educativos, dado que el interés se centró en las percepciones y prácticas de quienes implementan directamente los procesos evaluativos en el aula. Circunscribir la muestra a los

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

docentes del nivel aseguró que los datos recogidos correspondieran con exactitud al foco temático del estudio.

La selección de los docentes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional, atendiendo principalmente a la experiencia en evaluación en educación inicial y a la disposición voluntaria para participar en la investigación. El número de participantes fue previsto desde la fase de diseño metodológico y permitió alcanzar la saturación teórica al finalizar el proceso de recolección, momento en el cual las entrevistas dejaron de aportar información nueva relevante para el análisis (Saunders et al., 2018). La profundidad interpretativa que el diseño requería se alcanzó por esta vía, sin que la representatividad estadística constituyera un criterio de validez para un estudio de estas características.

Entrevistas semiestructuradas y revisión documental constituyeron las estrategias de recolección de información, acordes con el diseño cualitativo interpretativo del estudio. Las entrevistas posibilitaron que las categorías analíticas emergieran desde la voz de los participantes más que desde marcos impuestos. El análisis de documentos institucionales y registros pedagógicos contrastó esos discursos con evidencias formales de planificación y seguimiento evaluativo, aportando la triangulación que fortalece la validez del proceso. La información fue procesada mediante codificación abierta orientada a identificar unidades de significado relevantes, seguida de una organización categorial que permitió establecer relaciones conceptuales y avanzar de los análisis intra-caso hacia el contraste inter-caso.

Con el propósito de garantizar la coherencia interna del diseño metodológico y explicitar la correspondencia entre los objetivos del estudio y las decisiones técnicas y analíticas que lo operacionalizan, se elaboró una matriz de articulación metodológica expuesta en la Tabla 1. Esta matriz permite visualizar de manera sistemática la relación entre los distintos componentes del proceso investigativo, evitando rupturas entre los propósitos declarados y las estrategias implementadas (Morales Salas, 2024). La misma matriz hace legible la lógica del análisis intra e inter-caso propia del diseño de estudio de casos múltiples adoptado.

UNIVERSIDAD Privada DR. RAFAEL BELLOSO CHACÍN
REDHECS

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Tabla 1

Matriz de coherencia metodológica del estudio

Objetivo Específico	Pregunta de investigación	Técnica	Nivel de interpretación	Categorías emergentes
Analizar las concepciones docentes sobre evaluación en preescolar	¿Cómo comprenden los docentes la evaluación en educación inicial?	Entrevista semi estructurada (Intra-caso)	Interpretación de significados individuales	Se mantiene y consolida
Identificar experiencias significativas desarrolladas en el aula	¿Qué características tienen las experiencias evaluativas consideradas significativas?	Entrevista y Análisis documental (Intra-caso)	Reconstrucción narrativa de la práctica	Significatividad como transformación pedagógica (se amplía y resignifica)
Examinar la coherencia entre teoría y práctica	¿Existe coherencia entre los lineamientos teóricos y la práctica cotidiana?	Entrevista y Documentos legales e institucionales (Intra-caso)	Identificación de patrones y divergencias	Configuraciones contextuales del enfoque evaluativo (categoría emergente central)
Analizar procesos de reflexión docente	¿Cómo reflexionan los docentes sobre sus procesos evaluativos?	Entrevista (intra e iter-caso)	Construcción de categorías interpretativas	Reflexividad profesional (Se mantiene con mayor densidad interpretativa)
Explorar la incidencia en el aprendizaje infantil	¿Cómo inciden las experiencias significativas en el aprendizaje y desarrollo?	Diario de memorias del investigador (inter-caso)	Contrastación contextual comparativa	Evaluación como mediación del desarrollo integral (Se mantiene y fortalece)

Nota: La tabla relaciona los principales aspectos metodológicos de la investigación con las técnicas y tipos de análisis del estudio.

Dos niveles complementarios estructuraron el análisis. En la fase intra-caso, cada institución fue examinada de manera independiente para reconstruir las percepciones docentes y las dinámicas evaluativas propias de su contexto. El análisis inter-caso permitió identificar convergencias y divergencias entre los tres escenarios, avanzando de la descripción singular de cada caso hacia una interpretación comparativa que reconoce tanto la singularidad contextual como los patrones transversales. Braun y Clarke (2006), fundamentan esta opción al señalar que el análisis temático reflexivo constituye un método flexible que permite examinar en profundidad las experiencias y significados construidos socialmente, donde la interpretación situada prevalece sobre la categorización previa.

Iniciado con la lectura exhaustiva de las transcripciones y una codificación inductiva orientada a identificar unidades de significado relevantes, el proceso analítico avanzó hacia la organización de los códigos en categorías interpretativas provisionales que evolucionaron hacia la identificación de configuraciones

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

contextuales del enfoque evaluativo, contrastadas de manera intra e inter-caso. El software ATLAS.ti, apoyó el procedimiento en términos de trazabilidad y organización sistemática del corpus, facilitando la estructuración y visualización de las relaciones entre códigos y categorías. Este soporte técnico operó como herramienta de organización, preservando el anclaje interpretativo entre los datos empíricos y el marco conceptual del estudio.

Resultados

Los resultados se organizan a partir de las categorías interpretativas construidas durante el proceso de codificación y análisis temático. En primer lugar, se exponen los hallazgos correspondientes a la Institución A, desarrollando un análisis intra-caso que reconstruye las configuraciones contextuales del enfoque evaluativo desde las voces docentes. Posteriormente se abordan los resultados de la Institución B y, finalmente, los de la Institución C, manteniendo el mismo esquema categorial para garantizar comparabilidad analítica. Cada institución fue abordada como caso específico. El análisis particular de cada caso y su posterior contraste permitieron avanzar de la descripción individual hacia una lectura comparativa del fenómeno.

Configuraciones contextuales del enfoque evaluativo: análisis intra-caso

Las docentes de la Institución A conciben la evaluación en educación preescolar como un proceso cualitativo centrado en la descripción del desarrollo integral del niño, sustentado en dimensiones formativas y no en criterios numéricos. D1 lo expresa con claridad al afirmar que "la evaluación en preescolar es más un proceso cualitativo, no es tanto una nota sino mirar cómo va el niño en sus dimensiones" (D1), mientras D2 sostiene que la evaluación "va ligada a la planeación diaria, es un seguimiento constante, no algo que se hace al final" (D2). Planeación y evaluación aparecen, en ambos casos, como prácticas inseparables orientadas al acompañamiento continuo del desarrollo infantil. La convergencia discursiva entre ambas docentes sugiere una apropiación del enfoque cualitativo que trasciende lo declarativo para orientar las decisiones pedagógicas cotidianas.

Cuando se indaga por las experiencias que las docentes consideran significativas, la respuesta se aleja de los reconocimientos formales y se ancla en la

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

transformación observable en el niño. D1 relata el caso de un estudiante con autismo señalando que "lo más importante no fue que aprendiera a escribir, sino que empezó a participar y a ser más autónomo" (D1). D2 afirma que una experiencia es significativa "cuando transforma algo real en el niño, no cuando la muestran como proyecto bonito" (D2). La significatividad, leída desde estas voces, habita en la transformación observable del niño y no en la visibilidad institucional de la práctica.

Si bien ambas docentes reconocen coherencia entre su práctica y los lineamientos del nivel inicial, identifican una ruptura significativa en el tránsito hacia grado primero. D2 señala que "el choque es muy fuerte cuando pasan a primero porque allá sí hay notas y pérdida" (D2), revelando una discontinuidad sistémica entre los enfoques evaluativos de ambos niveles. D1 enfatiza que "en preescolar no se reprueba, es un proceso, pero a veces llegan a primero sin las bases que esperan" (D1). Ambas docentes consideran que esta discontinuidad no debería producirse dado que el enfoque evaluativo debería ser integral a lo largo de todos los niveles. La discontinuidad, entonces, tiene su origen en la articulación deficiente entre los modelos evaluativos de dos niveles consecutivos del sistema, más que en las prácticas propias del nivel inicial.

Los discursos de las docentes no evidencian rechazo al marco teórico o normativo que orienta la evaluación en educación inicial, pues ambas reconocen coherencia entre su práctica y los lineamientos del nivel preescolar. D2 afirma que "desde las dimensiones todo está muy claro, no siento que haya contradicción" (D2) y D1 coincide al señalar que "lo que plantean los lineamientos sí se puede aplicar, el problema no es la teoría" (D1). La dificultad habita, leída desde estos testimonios, en las condiciones concretas que determinan hasta dónde el marco puede sostenerse, pues factores como el tamaño de los grupos y la presión evaluativa de los grados posteriores revelan que la tensión es organizacional antes que conceptual.

Desde el plano operativo, las prácticas evaluativas se muestran condicionadas tanto por el entorno institucional como por las dinámicas comunitarias. D2 reconoce que "el contexto influye totalmente, no es lo mismo evaluar aquí que en otro colegio con otra población" (D2), subrayando el peso del capital cultural y las condiciones familiares en el proceso. La observación de D1, "cuando el grupo es muy numeroso es más difícil hacer un seguimiento tan detallado" (D1), introduce variables

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

organizativas que inciden directamente en la materialización de los principios formativos.

La transición hacia grado primero refuerza esa lectura, pues la evaluación cualitativa construida en preescolar se enfrenta a una lógica de calificación y aprobación que modifica el sentido del proceso. Lo que los relatos revelan es que sostener el enfoque formativo en preescolar requiere condiciones que el propio sistema no garantiza cuando las lógicas evaluativas de los niveles subsiguientes operan en sentido contrario.

Las cuatro docentes de la Institución B comparten una comprensión de la evaluación como proceso formativo centrado en la singularidad de cada niño y en el seguimiento de su desarrollo, una apropiación que trasciende el plano declarativo para orientar la manera en que cada docente organiza el seguimiento en el aula. Cada docente elabora esa concepción desde énfasis particulares: B1 subraya la necesidad de "una rúbrica clara de evaluación", mientras B4 insiste en que "el acompañamiento en casa es fundamental para este proceso" y B3 identifica la retroalimentación constante como condición sine qua non del seguimiento formativo.

La necesidad de criterios explícitos emerge con mayor fuerza que en la Institución A, lo que sugiere una búsqueda de mayor estructuración del proceso que complementa la intención formativa predominante. El acompañamiento familiar y la atención al contexto de cada estudiante aparecen con igual recurrencia como condiciones inseparables del proceso evaluativo y las docentes comprenden la evaluación como acompañamiento sistemático del desarrollo infantil donde la retroalimentación permanente constituye el eje del seguimiento.

Para indagar en las experiencias que las docentes de la Institución B califican como significativas, resulta relevante reconocer que las definen como aquellas que generan impacto real y recordación en los niños, partiendo de lo vivencial y la exploración del entorno en articulación con los saberes previos. Para estas docentes, una experiencia trasciende la propuesta pedagógica inicial cuando despierta motivación genuina en el estudiante y contribuye a superar dificultades identificadas durante el proceso. La observación libre de los niños en su cotidianidad y el uso de instrumentos de retroalimentación emergen como condiciones que las docentes consideran necesarias para que una experiencia pueda calificarse como significativa,

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

señalando una apropiación reflexiva del concepto que se ancla en la lectura contextual que cada docente hace de su grupo.

Frente a las dificultades que obstaculizan la realización de experiencias significativas, las docentes identifican con claridad un conjunto de factores estructurales. La sobrepoblación en las aulas y la limitada disponibilidad de material didáctico restringen la posibilidad de sostener procesos evaluativos individualizados, mientras que la ausencia de personal de apoyo interdisciplinar agudiza la dificultad para atender estudiantes con necesidades específicas. La falta de acompañamiento familiar y en otros casos la presión de algunos padres por la cantidad de contenidos, introduce tensiones adicionales que desafían la coherencia del enfoque formativo. Lo que emerge de estos relatos es que las experiencias significativas dependen de una articulación con la comunidad educativa que amplíe el alcance del proceso más allá de lo que el docente puede sostener por sí solo en el aula.

Los participantes de la Institución C manifiestan que el proceso de evaluación es permanente y continuo, basado en la observación de debilidades y fortalezas del niño para convertirlas en oportunidades de transformación y mejora. La evaluación es de carácter formativo y sin mediciones cuantitativas, pues "todos los avances en esta etapa son considerados un logro adquirido" (PC). Los participantes coinciden en que en preescolar se tiene en cuenta lo que el niño hace desde la perspectiva del desarrollo integral en sus distintas dimensiones, siempre en relación con su entorno y sus condiciones particulares de desarrollo. Cada acción o actividad se diseña con un objetivo pedagógico centrado en la formación del ser, lo que diferencia este nivel de la lógica segmentada por asignaturas propia de los grados posteriores.

Como referentes teóricos centrales, los participantes mencionan los postulados de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo, que articulan con el aprendizaje por descubrimiento de Jerome Bruner. Desde esta perspectiva, los lineamientos pedagógicos permiten la personalización del proceso de aprendizaje y evaluación de cada niño, optimizando el desarrollo individual desde una comprensión del aprendizaje como proceso situado y progresivo. La presencia de estos referentes en el discurso de los participantes revela una base teórica que orienta las decisiones pedagógicas y sustenta la coherencia entre el modelo evaluativo declarado y las prácticas implementadas en el aula.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Una práctica evaluativa destaca por su representatividad en los relatos de la Institución C, se trata de una experiencia desarrollada en 2025 en torno a las partes de la planta, en la que los niños personificaron cada componente del vegetal estudiando sus funciones, con participación activa de las familias en la preparación de los disfraces y la exploración de la secuencia didáctica. La apropiación fue sostenida en el tiempo, como lo evidencia la voz de los participantes, "los niños disfrutaron mucho cantando canciones y no se les olvidó el concepto enseñado" (PC) y la transferencia al entorno cotidiano se hizo visible cuando los estudiantes identificaban plantas fuera del aula y recordaban lo trabajado en clase. Esta experiencia surgió del contenido trabajado en ese momento y fue concertada colectivamente entre docentes para darle un abordaje vivencial, ilustrando la potencia del enfoque cuando la participación comunitaria se articula con la intención pedagógica.

Al reflexionar sobre la brecha entre los aspectos teóricos y la práctica cotidiana, los participantes señalan que la falta de recursos materiales y la sobrepoblación en las aulas dificultan un proceso más personalizado, ajustado a los ritmos y necesidades de cada niño. La participación parental activa se identifica como una condición creciente y aun insuficientemente atendida, junto con una política de capacitación docente más sólida para el nivel inicial. Desde la perspectiva institucional, el desarrollo de una cultura escolar coherente y la asignación oportuna de recursos emergen como condiciones para que el proceso evaluativo pueda mantenerse con la profundidad que el nivel requiere y los participantes subrayan la importancia de procesos de autoevaluación docente constantes y reuniones periódicas de planeación que aseguren la coherencia del proceso a lo largo del ciclo escolar.

Configuraciones contextuales del enfoque evaluativo: análisis comparativo inter-caso

El contraste entre las tres instituciones participantes permite advertir, en primer lugar, una convergencia significativa en la comprensión conceptual de la evaluación en educación inicial. En los distintos contextos analizados toma forma una concepción formativa y cualitativa centrada en el desarrollo integral del niño, donde la evaluación es entendida como proceso continuo de acompañamiento más que como

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

mecanismo de clasificación o sanción. Las docentes coinciden en señalar que la evaluación en preescolar se centra en la observación sistemática del progreso del niño y de las condiciones que lo limitan o potencian, alejándose de las calificaciones numéricas. Esta coincidencia revela una apropiación consistente del marco normativo del nivel inicial. Al menos en el plano discursivo, la ruptura conceptual con los lineamientos oficiales no se sostiene como hipótesis explicativa.

Aunque la base conceptual es compartida, en el desarrollo práctico del enfoque evaluativo emergen matices que introducen tensiones derivadas de condiciones institucionales y organizacionales. La convergencia teórica no se traduce necesariamente en uniformidad operativa, dado que cada contexto imprime particularidades en la implementación del modelo formativo. Más que una brecha entre teoría y práctica, lo que se observa son modulaciones contextuales que inciden en la forma como se concreta la evaluación en el aula. Estas variaciones no alteran la intención pedagógica común, pero sí determinan modos diferenciados de materialización del enfoque evaluativo.

Las divergencias entre instituciones emergen con claridad cuando se examina el origen de las tensiones que cada contexto produce. Mientras en la Institución A el punto crítico reside en el tránsito hacia grado primero y la desarticulación sistémica que ese paso genera, en la Institución B el condicionamiento proviene de factores más inmediatos, la sobrepoblación y la débil articulación familiar determinan una práctica evaluativa en permanente adaptación. La Institución C ocupa un lugar diferenciado en este mapa, pues la solidez de la articulación comunitaria y la apropiación teórica de sus docentes producen condiciones que estabilizan el proceso y profundizan la reflexión pedagógica colectiva.

Del contraste emerge una tipología de tres configuraciones orientada a la diferenciación contextual. La configuración coherente con tensión sistémica longitudinal describe contextos con claridad conceptual interna cuyas dificultades residen en la articulación longitudinal entre niveles, mientras que la configuración adaptativa condicionada corresponde a aquellos donde la práctica evaluativa se ajusta de manera constante a presiones estructurales y familiares. La tercera, denominada normativa-reflexiva, agrupa los casos donde la articulación comunitaria y la apropiación teórica se refuerzan mutuamente hasta producir procesos evaluativos de mayor estabilidad y profundidad reflexiva.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Esta tipología no establece jerarquías entre instituciones, pues su propósito es mostrar el carácter situado de la evaluación en preescolar y hacer comprensible que la relación entre teoría y práctica se expresa como entramado de tensiones y apropiaciones diferenciadas según el contexto. Desde una perspectiva interpretativa, el distanciamiento teórico-práctico identificado responde a factores que trascienden la competencia docente individual, pues su origen reside en las condiciones institucionales que median la implementación de la normativa en cada entorno específico. La práctica evaluativa en las tres instituciones se muestra alineada con los principios teóricos del nivel inicial, pero enfrenta límites estructurales que condicionan su alcance. La incoherencia entre teoría y práctica deja de ser, desde esta perspectiva, un problema del docente para convertirse en una condición del sistema que lo contiene.

Discusión

La convergencia discursiva identificada en las tres instituciones, en torno a una concepción formativa y cualitativa de la evaluación, adquiere mayor peso interpretativo cuando se contrasta con los antecedentes disponibles en el campo. Gómez Meléndez et al. (2018) habían documentado, en un rastreo de prácticas evaluativas en varios países latinoamericanos, dificultades recurrentes para trasladar los marcos conceptuales a las prácticas de aula, señalando una brecha entre los fundamentos teóricos conocidos y su operacionalización pedagógica. Las docentes participantes en el presente estudio articulan, por su parte, una comprensión del proceso evaluativo coherente con los lineamientos del nivel inicial y con los enfoques teóricos que los sustentan. Esta apropiación responde, al menos en parte, a décadas de construcción normativa que han transformado progresivamente la manera en que los docentes de educación inicial comprenden la evaluación en Colombia.

Leída en ese contexto, esta transformación sugiere que la política educativa, desde la Ley 115 hasta la política De Cero a Siempre, ha operado como dispositivo de sedimentación normativa que modificó gradualmente las concepciones del nivel. Las docentes muestran una apropiación consolidada de los marcos conceptuales que orientan la evaluación inicial, lo que desplaza la dificultad hacia las condiciones concretas que determinan hasta dónde esos marcos pueden sostenerse en la práctica cotidiana. Esta distinción tiene consecuencias directas para el diseño de programas

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

de acompañamiento docente, pues insistir en la formación teórica sin atender las condiciones institucionales equivale a intervenir sobre un nodo que ya no concentra la dificultad principal.

Cuando se traslada el análisis desde las concepciones hacia las condiciones de implementación, emerge con claridad la naturaleza estructural del distanciamiento entre los postulados formativos y las prácticas efectivamente desarrolladas en cada contexto. Sandoval Rubilar et al. (2022) advirtieron que la evaluación educativa, pese a haber ampliado sus modelos conceptuales durante las últimas décadas, enfrenta dificultades de aplicación que se asocian menos con el desconocimiento teórico y más con condiciones organizativas que condicionan su alcance real. Los datos del presente estudio profundizan esa lectura. Cuando las aulas superan su capacidad prevista y el acompañamiento familiar es débil o intermitente, el seguimiento individualizado del proceso evaluativo pierde sistematicidad sin que el docente abandone su intención formativa. Estas condiciones no funcionan como perturbaciones externas a una práctica coherente pues forman parte del tejido institucional donde esa práctica se desarrolla y su peso determina hasta dónde puede sostenerse el enfoque formativo.

Tapia Martínez y Rodríguez Vela (2025) encontraron que la distancia entre los modelos conceptuales y la práctica cotidiana se asocia con la dificultad de transferir saberes en contextos de alta demanda. Los casos analizados permiten precisar ese diagnóstico, la transferencia ocurre, pero su densidad queda limitada por las condiciones materiales e institucionales del ejercicio docente. La presión hacia la calificación que ejercen los modelos evaluativos de los grados posteriores introduce, además, una lógica que contamina progresivamente las prácticas del nivel inicial, operando como una fuerza de arrastre que el docente percibe, aunque no siempre pueda contrarrestar. Esta distinción obliga a reconsiderar un supuesto metodológico frecuente en el campo en el que los instrumentos que evalúan la coherencia entre teoría y práctica mediante mediciones estandarizadas podrían subestimar el grado real de apropiación conceptual si no contemplan las restricciones contextuales que gobiernan la implementación.

Del contraste entre los tres casos emergió una tipología que resultó del análisis inductivo y no de las categorías previas. Entre los extremos de una práctica formativa consolidada con apoyo comunitario (Institución C) y una práctica adaptativa

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

sometida a múltiples presiones estructurales (Institución B), la Institución A ocupa una posición caracterizada por la claridad conceptual interna y la tensión acumulada en el tránsito hacia grado primero.

Harrison et al. (2017) sostienen que el diseño de estudio de casos múltiples favorece la comprensión profunda cuando los casos comparten un problema central, pero se desarrollan en contextos distintos, la tipología construida aquí capitaliza esa potencia comparativa al convertir la heterogeneidad contextual en categorías que permiten leer las variaciones sin reducirlas a jerarquías de cumplimiento normativo. Lo que esta tipología aporta teóricamente es una lectura de la relación entre normativa y práctica situada como apropiación diferenciada, modulada por el peso relativo de cada condicionante institucional.

Lo documentado por Letina et al. (2025), sobre la relación significativa entre percepciones docentes y prácticas evaluativas resulta aquí más complejo de lo que sugiere esa caracterización inicial. Los hallazgos muestran que dicha relación está modulada por condicionantes que operan desde lo organizativo hasta lo normativo y que se combinan de manera particular en cada institución. El mismo nivel de apropiación conceptual puede traducirse en prácticas evaluativas con profundidades muy distintas según el entorno. La Institución C ilustra este punto ya que la participación activa de las familias y la solidez de los procesos de reflexión colectiva amplían el alcance del enfoque formativo más allá de lo que la convicción individual del docente podría sostener por sí sola. El análisis desplaza, así, la responsabilidad del enfoque evaluativo desde la competencia individual hacia la arquitectura organizacional del sistema, con consecuencias para el diseño de políticas de formación y acompañamiento pedagógico.

Aunque los hallazgos ofrecen una lectura interpretativa consistente, los alcances del estudio están delimitados por condiciones metodológicas que conviene explicitar. La muestra, compuesta por diez docentes en tres instituciones, permite profundidad mas no generalización estadística. Los patrones identificados son transferibles analíticamente a contextos similares, sin que ello implique representatividad del nivel preescolar colombiano. Que el diseño se haya centrado en las voces docentes significa que las percepciones de los niños y las familias quedan como un ángulo ciego del análisis, cuya incorporación enriquecería la comprensión del fenómeno de manera sustantiva.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Una agenda que prolongue este trabajo encontraría terreno productivo en contextos rurales y en el uso de observación directa de aula para contrastar discurso y práctica observable. El tránsito entre educación inicial y grado primero merece atención específica puesto que las decisiones curriculares que lo gobiernan constituyen un nodo donde el enfoque formativo se expone a sus condiciones más adversas y su análisis podría revelar rupturas difíciles de resolver sin intervención deliberada sobre el sistema educativo.

Conclusiones

Del análisis intra e inter-caso emerge una conclusión que reorienta el diagnóstico habitual sobre la evaluación en preescolar. Las docentes participantes muestran una apropiación del enfoque formativo y cualitativo promovido por la normativa vigente, comprendiendo la evaluación como proceso continuo de acompañamiento orientado al desarrollo integral del niño. La brecha conceptual entre teoría y práctica no constituye, en los contextos estudiados, la forma más precisa de describir el problema. El problema que el estudio identifica no es conceptual, pues reside en la distancia entre la comprensión del marco y las condiciones institucionales que determinan hasta qué punto ese marco puede sostenerse en la práctica cotidiana.

La claridad de las docentes respecto al carácter cualitativo de la evaluación en preescolar se sostiene de manera consistente en los tres contextos, donde el seguimiento al desarrollo del niño prevalece sobre la categorización o la reprobación y la participación en experiencias significativas aparece como una vía concreta para involucrar las distintas dimensiones del desarrollo de manera vivencial. Las docentes reconocen, sin embargo, que las condiciones institucionales no siempre permiten sostener esas experiencias con la regularidad requerida, lo que genera fricciones entre la intención pedagógica y las posibilidades reales de implementación.

Del contraste entre instituciones, se desprende que, la materialización del enfoque evaluativo responde a condicionantes estructurales y socioculturales que producen modos diferenciados de aplicación sin alterar la intención formativa común. La tipología emergente de configuraciones contextuales propuesta en este estudio ofrece un marco para leer esas variaciones sin reducirlas a categorías dicotómicas de cumplimiento o incumplimiento normativo.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Desplazar el análisis desde la supuesta brecha entre teoría y práctica hacia una comprensión de la evaluación como práctica contextualizada es la principal implicación teórica del estudio. El desafío, según lo que el estudio muestra, trasciende la formación docente sobre el enfoque evaluativo, pues la articulación entre niveles educativos y el fortalecimiento de las condiciones institucionales aparecen como los nodos donde la coherencia del modelo formativo se juega con mayor intensidad. La política educativa requiere, a partir de estos hallazgos, orientarse hacia la creación de condiciones estructurales que permitan al docente operar el marco que ya comprende, pues la formación conceptual ha cumplido su función en los contextos estudiados.

Que el estudio se circunscriba a las voces docentes delimita sus alcances y deja visible el terreno que investigaciones futuras podrían explorar. La articulación entre educación inicial y primaria merece ser examinada con mayor profundidad, con miras a examinar el impacto de las configuraciones evaluativas en los trayectos escolares posteriores y a ampliar la comprensión del fenómeno en regiones con condiciones socioculturales distintas. Incorporar las voces de los estudiantes y las familias enriquecería la lectura del proceso evaluativo desde ángulos que este estudio no pudo cubrir. El conocimiento que reste por construir sobre las dinámicas evaluativas en educación inicial y su incidencia en el trayecto escolar del niño es lo que los hallazgos de este estudio dejan abierto.

Referencias bibliográficas

Arrellano, R., García, L. Y., Philominraj, A. y Ranjan, R. (2022). A qualitative analysis of teachers' perception of classroom pedagogical accompaniment program. *Frontiers in Education. Volumen 7* (Art. 682024). https://doi.org/10.3389/feduc.2022.682024

Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative *Research in Psychology. Volumen 3, N.° 2. Reino Unido* (pp. 77-101). https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bravo Bravo, P. P., Arciniega Espinoza, M. M., Alcívar Ordoñez, L. G., Maridueña Novillo, M. O. y Solano Peñafiel, M. S. (2025). Desafíos y oportunidades en la evaluación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. Volumen 9,* N.° 2 (pp. 6133-6157). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17354

Chavez Guevara, C. D. (2020). Importancia de la evaluación en la educación inicial. Universidad Nacional de Tumbes. Perú.

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

https://repositorio.untumbes.edu.pe/items/f586637d-3881-4bb5-b966-24ceadddf125

Congreso de la República de Colombia (2016). Ley 1804 de 2016. Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. *Diario Oficial de la República de Colombia. Colombia.*

Fernald, L. C., Prado, E., Kariger, P. y Raikes, A. (2017). A toolkit for measuring early childhood development in low- and middle-income countries. World Bank Group. Estados Unidos. https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5723/A%20Toolkit%20for%20Measuring%20Early%20Childhood%20Development%20in%20Low%20and%20Middle-Income%20Countries.pdf

García Herránz, S. y López-Pastor, V. M. (2015). Evaluación formativa y compartida en educación infantil. *Revisión de una experiencia didáctica*. Qualitative Research in Education. Volumen 4, N.° 3. España (pp. 269-298). https://doi.org/10.17583/qre.2015.1269

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (tercera edición). Basic Books. Estados Unidos.

Gómez Meléndez, L. E., Cáceres Mesa, M. L. y Zúñiga Rodríguez, M. (2018). La evaluación del aprendizaje en la educación preescolar. Aproximación al estado del conocimiento. *Revista Conrado. Volumen 14, N.° 62. Cuba* (pp. 242-250). http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado

Harrison, H., Birks, M., Franklin, R. y Mills, J. (2017). Case study research: Foundations and methodological orientations. *Forum: Qualitative Social Research. Volumen 18, N.° 1* (Art. 19). https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2655

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2023). *Metodología de la Investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta.* McGraw-Hill. México.

Letina, A., Škugor, A. y Tomaš, S. (2025). Teachers' perceptions and practices of assessment in primary schools. *European Journal of Educational Research. Volumen 14, N.° 4* (pp. 1105-1121). https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.4.1105

López Jiménez, T., Castillo Venegas, C., Taruman Monsalve, J. y Urzúa Calderón, A. (2021). Prácticas inclusivas centradas en el aprendizaje: un estudio de casos múltiples en educación infantil. *Revista Educación. Volumen 45, N.° 1. Costa Rica* (pp. 1-16). https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40536

Ministerio de Educación Nacional (2014). Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en el marco de la atención integral. Ministerio de Educación Nacional. Colombia.

Miranda Beltrán, S. y Ortiz Bernal, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Volumen 11, N.° 21* (e113). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Depósito Legal: PPI 200802ZU2980 / ISSN: 1856-9331. Vol. 34, Núm. 29 (2026): Octubre 2026 – Marzo 2027

Monzón Troncoso, M. Y. (2015). Evaluación del aprendizaje: Un recorrido histórico y epistemológico. *Revista de Ciencias de la Educación Academicus. Volumen 1, N.° 6. México* (pp. 12-24). https://ice.uabjo.mx/media/15/2017/04/Art6_2.pdf

Mora Ramírez, R. F. (2022). El valor de la investigación cualitativa y la comprensión: un examen crítico. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB. Volumen 26, N.° 1*. Venezuela (pp. 411-426). https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i1.1625

Morales Salas, R. E. (2024). Matriz de Congruencia Metodológica como herramienta para gestionar el proceso investigativo. *Transdigital. Volumen 5, N.° 9* (e337). https://doi.org/10.56162/transdigital337

Moreno Delgado, L. y Solaguren-Beascoa Fernández, M. (2021). Entender y aplicar las teorías del aprendizaje. eCO. *Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado. N.° 18. España* (pp. 1-27). http://revistaeco.cepcordoba.es/wp-content/uploads/2021/04/Moreno.pdf

Ramírez Benítez, Y., Bermúdez Monteagudo, B. y Lara Díaz, L. M. (2022). Evaluación del desarrollo integral en el proceso educativo de la infancia preescolar. Mendive. *Revista de Educación. Volumen 20, N.° 3. Cuba* (pp. 1070-1086). https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2793

Rosa Ávila, B. (2017). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación de la Universidad La Salle. Volumen 12, N.° 48. México* (pp. 121-158). https://doi.org/10.26457/recein.v12i48.1486

Sandoval Rubilar, P., Maldonado-Fuentes, A. C. y Tapia-Ladino, M. (2022). Evaluación educativa de los aprendizajes: conceptualizaciones básicas de un lenguaje profesional para su comprensión. *Páginas de Educación. Volumen 15, N.° 1. Uruguay (pp. 49-75)*. https://doi.org/10.22235/pe.v15i1.2638

Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Harwood, C. y Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity. Volumen 52, N.° 4 (pp. 1893-1907)*. https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8

Tapia Martínez, J. R. y Rodríguez Vela, B. R. (2025). El aprendizaje situado y entre pares: Una nueva forma de aprender. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Volumen 16, N.° 31* (e937). https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2541

UNESCO (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action. UNESCO Publishing. Francia. https://doi.org/10.54675/MWQK6039

UNESCO (2017). Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives. UNESCO Publishing. Francia. https://doi.org/10.54675/CGBA9153