

International Journal of Human Sciences Research

Acceptance date: 26/05/2025

PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES FRENTE AL SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES SIEE

Daniel Antonio Avila Orjuela

Universidad Antonio Nariño

<https://orcid.org/0000-0003-4100-2427>

Angela Isabel Rodríguez Leuro

Universidad Antonio Nariño

<https://orcid.org/0000-0003-3784-9123>

All content in this magazine is li-
censed under the Creative Com-
mons Attribution 4.0 Internatio-
nal License (CC BY 4.0).



Resumen: Este artículo presenta los hallazgos de un estudio cualitativo que buscó comprender las percepciones de los docentes sobre el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) en una institución educativa pública de Colombia. Mediante el análisis de la discusión de un grupo focal a partir del modelo dimensional de Análisis Crítico del Discurso de Fairclough (2003), se exploró la construcción de significado a través de prácticas textuales, discursivas y sociales. Los resultados revelan tensiones significativas entre las políticas de evaluación institucional y las prácticas cotidianas de los docentes, si bien los educadores reconocen el valor teórico del SIEE, enfrentan dificultades con su implementación debido a restricciones contextuales, como la carga de trabajo, la dinámica escolar y las concepciones subjetivas de la evaluación. El estudio destaca la necesidad de replantear el SIEE como una herramienta formativa capaz de fomentar el aprendizaje significativo y la justicia educativa.

Palabras clave: Sistema institucional de evaluación, evaluación del estudiante, criterios de evaluación y promoción

INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje estudiantil en educación primaria y secundaria en Colombia ha experimentado cambios significativos, tanto a nivel pedagógico como legislativo. Históricamente, las prácticas de evaluación priorizaban la medición cuantitativa como la forma más legítima de documentar el progreso o el deterioro estudiantil. Sin embargo, esta perspectiva ha evolucionado gradualmente hacia una concepción formativa de la evaluación. A principios de la década del 2000, el Decreto 230 de 2002 generó controversia en la comunidad académica. Según el documento Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009,

este decreto anterior “generó mediocridad, facilismo y desinterés en los educandos” (p. 9). Como resultado, el Decreto 230 marcó el final de un capítulo en la historia de la evaluación estudiantil en la educación colombiana.

La evaluación del aprendizaje estudiantil ha sido un asunto de especial interés para los gobiernos nacionales. Al respecto, los expertos en evaluación Black y Wiliam (1998) afirman: “Elevar los niveles de aprendizaje que se logran mediante la escolarización es una prioridad nacional importante. En los últimos años, los gobiernos [...] han sido cada vez más enérgicos en la introducción de cambios para lograr este objetivo” (p. 1). En Colombia, esta preocupación se materializó en la emisión del Decreto 1290, que rompió con los modelos tradicionales de evaluación y otorgó a las escuelas la autonomía para desarrollar su propio Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), con una orientación formativa (Ministerio de Educación Nacional, 2009). Este decreto sigue siendo el marco legal rector para la evaluación estudiantil y la promoción de grado en educación básica y secundaria, destacando su objetivo de mejorar la calidad educativa y fomentar el desarrollo integral del estudiante, trascendiendo más allá de un enfoque únicamente clasificatorio para la evaluación.

Según el Decreto 1290 de 2009, cada institución educativa en Colombia debe diseñar su propio SIEE, este documento debe elaborarse con la participación de toda la comunidad educativa, lo que refuerza la autonomía institucional. Uno de sus componentes claves es el reconocimiento del estudiante como sujeto activo en el proceso de aprendizaje, evitando concebir la evaluación como una práctica aislada, sino como parte integral de la dinámica de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto debe ser estructurada con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). El SIEE debe incluir los siguientes elementos: los criterios de evaluación

y promoción, la escala de valoración, las acciones de seguimiento, apoyo y cumplimiento, la periodicidad y estructura de informes, las reclamaciones y los mecanismos de participación de la comunidad.

El SIEE sirve como marco guía para que los docentes dirijan el proceso de evaluación de aprendizajes. Comprender sus percepciones resulta esencial para evaluar su grado de apropiación del sistema, así como para reconocer sus voces en relación con las regulaciones institucionales y las prácticas pedagógicas. El SIEE se concreta en las prácticas evaluativas docentes, que, como define Quiceno (2016), representan:

Ese proceso que permite orientar la participación y la formación de los alumnos, y a la vez obtener información valida y confiable, utilizarla para detectar fortalezas y oportunidades de mejora y a partir de éstos tomar decisiones, independientemente del momento al que correspondan (p.24)

En este sentido, son los docentes quienes dan vida al Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) mediante su labor profesional. Sin embargo, este proceso también requiere la participación de la comunidad académica en general.

Este estudio se centra en aspectos clave de la evaluación de aprendizajes, tal como se describe en el Decreto 1290 y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), en un colegio público ubicado en Ciudad Bolívar, Bogotá, Colombia. El análisis considera elementos fundamentales como el desarrollo integral del estudiante, sus características e intereses individuales, sus ritmos y estilos de aprendizaje, los criterios de evaluación y promoción, así como las fortalezas y áreas de mejora identificadas en la implementación del SIEE de la institución educativa.

SISTEMA INSTITUCIONAL DE EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES DEL COLEGIO SANTA BÁRBARA

El documento SIEE del colegio menciona que la evaluación institucional es dialógica, integral y formativa, lo que corresponde con la intención del decreto 1290 que enfatiza en el parágrafo 3 del artículo 1: “La evaluación del aprendizaje de los estudiantes realizada en los establecimientos de educación básica y media es el proceso permanente y objetivo para valorar el nivel de desempeño de los estudiantes”.

Igualmente, el documento describe sus objetivos principales: identificar las características personales, los intereses, los ritmos de desarrollo y los estilos de aprendizaje de los estudiantes para evaluar su progreso. Enfatiza la contribución al desarrollo integral de los estudiantes y el establecimiento de criterios de promoción, elementos fundamentales constituidos en el Artículo 3 del Decreto 1290 de 2009.

Respecto a los criterios de evaluación, el documento SIEE, define la evaluación como proceso formativo, considerando las múltiples dimensiones del ser humano: corporal, socio afectiva, cognitiva, comunicativa, ética y estética. También considera procesos cognitivos, actitudinales y procedimentales, así como mecanismos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Posteriormente, el documento describe los principios básicos de la evaluación institucional, haciendo hincapié en la aplicación del modelo pedagógico de Enseñanza Para la Comprensión (EPC). También incluye criterios de evaluación relacionados con la creatividad, el sentido de pertenencia, la iniciativa, el compromiso, la convivencia y la participación en el aula.

Siguiendo los lineamientos del SIEE, los criterios de promoción se detallan a continuación: En el nivel preescolar, los estudiantes

son promovidos de manera automática, de conformidad con el artículo 10 del Decreto 2247 emitido el 11 de septiembre de 1997. Sin embargo, una ausencia injustificada del 25% o más puede resultar en la repetición del año escolar.

Para los grados primero a cuarto, sexto a octavo y décimo, los estudiantes pasan al siguiente nivel siempre que su rendimiento académico alcance una valoración académica mínima de 6.0 (nivel básico) en cada materia del currículo correspondiente. Los estudiantes que repreuban dos o más materias deberán repetir el año escolar.

Para los grados quinto, noveno y undécimo -considerados años de certificación para educación primaria, educación secundaria básica y graduación de bachillerato, respectivamente-, los estudiantes deben aprobar todas las asignaturas con una puntuación mínima de 6.0 (nivel básico). En cambio, los estudiantes de primero a cuarto grado, de sexto a octavo grado y de décimo grado pueden ser promovidos incluso si repreban una asignatura.

El documento también describe diversos procedimientos académicos, incluyendo los requisitos para graduarse como bachiller, la promoción anticipada y la escala de valoración institucional. Esta escala asigna un 5% a la autoevaluación y la coevaluación un 10%, a las evaluaciones trimestrales y un 80% al rendimiento académico general. Además, aborda las estrategias de seguimiento y apoyo para los estudiantes, el rol de los comités de evaluación y los procesos de entrega de informes. Finalmente, el SIEE incluye una sección dedicada a los estudiantes con necesidades educativas especiales y a la implementación de un Plan Individual de Apoyos y Ajustes Razonables (PIAR).

METODOLOGÍA

Este estudio busca explorar las percepciones de los docentes sobre el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) en un colegio público ubicado en Ciudad Bolívar, Bogotá. El colegio está compuesto por tres sedes: la sede A atiende educación secundaria, mientras que las sedes B y C atienden educación infantil y primaria. La investigación cualitativa empleó una estrategia de muestreo por conveniencia para involucrar a docentes de las seis áreas de conocimiento del colegio: campo comunicativo, socio cultural, matemático, científico, arte expresión y movimiento y media fortalecida. La muestra fue diseñada para asegurar una participación proporcional en las tres sedes y las tres jornadas. Se seleccionó el grupo focal como técnica para recopilar datos y examinar el discurso producido por los docentes con respecto a sus percepciones del SIEE. Los grupos focales se han utilizado ampliamente en las últimas décadas para recopilar información cualitativa en diversos campos (Rodas & Pacheco, 2020).

El cuestionario tuvo 8 preguntas que buscaron establecer la percepción de los docentes frente al SIEE:

1. ¿Qué percepción general tienes del SIEE del colegio?
2. ¿De qué manera relacionas tus prácticas evaluativas con la formación integral del estudiante?
3. ¿Qué tanta relevancia le das a las características personales e intereses de los estudiantes en la evaluación?
4. ¿Qué tanta relevancia le das a los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizajes de los estudiantes en la evaluación?
5. ¿De qué manera los criterios de evaluación y promoción establecidos en el SIEE contribuyen o limitan la formación integral de los estudiantes?
6. ¿Cuáles son las principales fortalezas que tiene el actual Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE?

7. ¿Cuáles considera usted son los principales aspectos por mejorar que tiene el actual Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE?

8. Si fueras un delegado del MEN y te pidieran rediseñar una nueva política de evaluación en un nuevo decreto que elementos incluirías?

La estrategia analítica empleada en este estudio se basa en el Análisis Crítico del Discurso (ACD), propuesto por Fairclough (2010), quien argumenta que las prácticas docentes se configuran a partir de sus experiencias vividas. El ACD considera tres dimensiones interrelacionadas: i) el discurso como texto, que se centra en los tipos de oraciones utilizadas, ii) la dimensión discursiva, que se centra en cómo se produce, distribuye y consume el discurso en diversos contextos sociales (Fairclough, 1992); y iii) lo discursivo como práctica social, que comprende el discurso como la integración de estructuras ideológicas y hegemónicas. La aplicación del ACD en el ámbito educativo es relevante, como afirma Moreno (2016):

“Las dinámicas sociales son cambiantes como lo es también el campo educativo, de ahí la necesidad de tener lentes críticos que permitan analizar el orden y las estructuras establecidas a nivel de las prácticas y las políticas educativas y todos aquellos discursos, epistemes y verdades que se instalan de manera hegemónica” (p.146)

El estudio destaca la importancia de mantener una postura crítica ante discursos que a menudo parecen incuestionables. En este contexto, es fundamental tener en cuenta la voz de los docentes, frecuentemente ignorada o no sistematizada. Los elementos pedagógicos y legislativos suelen ser diseñados e implementados por tecnócratas de instituciones gubernamentales centralizadas, lo que distanca las políticas de la realidad del aula.

RESULTADOS

La primera pregunta del cuestionario tuvo como propósito explorar la percepción general que tienen los docentes frente al Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE). Al respecto, Ferré et al. (2022) sostienen que:

La percepción, es el mecanismo individual que realizan los seres humanos que consiste en recibir, interpretar y comprender las señales que provienen desde el exterior, codificándolas a partir de la actividad sensitiva. Se refiere a una imagen mental formada a partir de la experiencia humana, que incluye su forma de organización, su cultura y sus necesidades. (p. 155)

Como se deduce del planteamiento anterior, la percepción no implica una recepción pasiva de estímulos, sino una interpretación subjetiva influida por el conocimiento y las experiencias individuales. Desde la dimensión textual del análisis, se evidencia que los discursos de los docentes reflejan preocupaciones en torno a la estructura del SIEE, los criterios de evaluación y las políticas de promoción, revelando una tensión constante entre los postulados teóricos del sistema y su implementación práctica. Un punto destacado en el discurso docente es la ausencia de adaptaciones efectivas para estudiantes con necesidades educativas especiales. Participantes como AJT8, AJM11 y CJM2 coinciden en que el documento institucional contempla este aspecto de forma limitada y poco operativa frente a la complejidad que exige trabajar con dicha población.

Esta situación contribuye a una sobrecarga de responsabilidades para los docentes, que a menudo experimenta incertidumbre al tener que implementar procesos evaluativos que no se relacionan con su formación profesional. Además, los participantes AJT3 y CJT6 expresan una percepción de desconexión entre las prácticas de evaluación y el aprendizaje real

de los estudiantes. Desde una perspectiva textual, las declaraciones de los educadores reflejan la preocupación de que las evaluaciones se basan en métodos tradicionales, no logran captar el progreso real de los estudiantes y desestiman el modelo pedagógico que guía a la institución.

Desde una perspectiva discursiva, las respuestas de los docentes revelan cierta resistencia a la implementación del SIEE. Varios participantes argumentan que el documento no responde adecuadamente a las necesidades educativas de los estudiantes. Además, algunos expresan una visión pesimista, sugiriendo que, a pesar de los esfuerzos realizados por la comunidad docente, el SIEE no ha generado mejoras sustanciales en el rendimiento académico de los estudiantes.

Otros participantes sugieren la necesidad de formación docente continua para garantizar que el SIEE refleje la realidad actual del contexto educativo. También destacan la existencia de dinámicas de poder que silencian o ignoran la voz de los docentes en los procesos de toma de decisiones. Si bien el marco institucional permite técnicamente la participación del profesorado en la construcción del SIEE, muchos expresan su frustración con el discurso latente promovido por las autoridades educativas, que implícitamente prioriza la promoción del alumnado sobre los resultados de aprendizaje auténticos.

Desde la dimensión social, el discurso docente sugiere que el SIEE no funciona como un simple documento técnico, sino como un producto moldeado por las relaciones de poder contextuales e institucionales. En particular, en el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales, los docentes afirman que ni los recursos disponibles ni su formación son suficientes para satisfacer las demandas de la educación inclusiva. Esto revela el impacto de una política de inclusión deficiente y la falta de oportunidades de desar-

rollo profesional, factores que afectan negativamente el proceso educativo. Además, surge la preocupación por la falta de rigor en las prácticas de evaluación y promoción, que parecen estar más centradas en el cumplimiento de indicadores externos de desempeño que en el fomento del aprendizaje significativo.

En respuesta a la pregunta “¿De qué manera relacionas tus prácticas evaluativas con la formación integral del estudiante?”, los docentes —a nivel textual— tienden a considerar la evaluación no solo como una herramienta de medición, sino como un proceso conectado a múltiples dimensiones del desarrollo humano. El propósito de esta pregunta es comprender cómo los docentes conceptualizan el vínculo entre la evaluación del aprendizaje y la formación integral del estudiante. Según Remolina (2013), “un proceso educativo que consiste en propiciar, favorecer y estimular la explicitación, desarrollo y orientación de las virtualidades y dinamismos de la persona humana” (p. 71). Esto implica que la evaluación debe ir más allá de la adquisición de conocimientos y promover la plena realización de las capacidades individuales.

Siguiendo esta línea de pensamiento, resulta esencial ampliar el concepto de “formación” a uno explícitamente “integral”. Campo y Restrepo (2013) afirman que “Al calificar la formación como integral estamos subrayando el carácter formativo de la educación, sino que además estamos especificando el sentido de esa formación, una formación del ser de la persona en su integralidad” (p. 13). Esta perspectiva reconoce la educación como un esfuerzo multidimensional. A nivel textual, esto implica que el desarrollo de los estudiantes no debe reducirse únicamente al rendimiento cognitivo. Muchos docentes informan que participan en la evaluación continua, lo que sugiere una conciencia de los valores y capacidades de los estudiantes. Otros mencionan la inclusión de la responsabilidad y el trabajo en equipo como parte de sus criterios de evaluación.

Desde una perspectiva discursiva, los docentes describen la evaluación como un proceso de formación continua que va más allá de la simple asignación de calificaciones numéricas. AJT3 afirma, “desde el momento que uno inicia la jornada ya está evaluando”, y BJT6 agrega que “más allá de los conocimientos se tiene en cuenta lo emocional y lo social del estudiante”. Estas ideas sugieren que, para muchos docentes, la evaluación se entiende como un espacio de reflexión compartido tanto por estudiantes como por educadores.

En la dimensión social, las respuestas de los docentes reflejan un entorno educativo fuertemente influenciado por las directrices institucionales del SIEE. Si bien el sistema aspira a ser integral, persisten varios desafíos prácticos. Por ejemplo, la mayoría de los participantes destacan el comportamiento de los estudiantes como una preocupación central. AJT6, por ejemplo, aboga por valorar la actitud como criterio, enfatizando que la evaluación debe ir más allá del rendimiento académico. En general, los docentes expresan con frecuencia su frustración por el bajo nivel de compromiso, motivación y comportamiento de los estudiantes, factores que afectan negativamente las prácticas de evaluación.

Al abordar la pregunta “¿Qué tanta relevancia le das a las características personales e intereses de los estudiantes en la evaluación?”, es necesario recordar el documento Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009, que enfatiza que los estudiantes “aprenden, se forman y se desempeñan en miles de actividades que exigen procesos cognitivos, valorativos, actitudinales o comportamentales” (p. 20). Esto implica que se deben reconocer las formas de estar de los estudiantes en el mundo y en el aula. Además, el mismo documento destaca que los estudiantes llegan con “intereses y disposiciones, los cuales deben ser capturados, canalizados y enfocados por los maestros y establecimientos educativos” (p. 21). Desde una

perspectiva textual, los participantes enfatizaron repetidamente la necesidad de considerar los estados emocionales de los estudiantes, particularmente dadas las dificultades personales y familiares que muchos enfrentan. Por ejemplo, CJT6 y CJT5 argumentan que el bienestar emocional debe priorizarse sobre la evaluación de contenido, y varios otros enfatizan la importancia de prácticas de evaluación flexibles adaptadas a las necesidades de los estudiantes. Estos puntos de vista reflejan colectivamente un cambio hacia una comprensión más humanista de la educación, que va más allá del logro estrictamente académico.

Desde la dimensión discursiva, los docentes expresan sus perspectivas en relación con su orientación profesional, las políticas públicas y el contexto socioeducativo en el que trabajan. Muestran conciencia de las desigualdades sociales que enfrentan sus estudiantes y articulan un discurso basado en la justicia y el acceso equitativo a las oportunidades de aprendizaje. Al mismo tiempo, algunos participantes critican la importancia que se otorga a los resultados de las pruebas estandarizadas que realiza el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), como medida del éxito educativo. Esta contradicción genera tensión entre su intención de adoptar un enfoque humanista e inclusivo de la educación y el énfasis constante del sistema en los resultados cuantificables.

La dimensión social destaca la relación dinámica entre docentes y estudiantes, una relación profundamente influenciada por las situaciones familiares y las condiciones emocionales y contextuales de los estudiantes. Por ejemplo, AJT5 y CJM2 señalan que los estados emocionales y los contextos sociales de los niños afectan directamente la forma en que se realiza la evaluación. Muchos de estos estudiantes experimentan dificultades en sus entornos familiares o presentan necesidades educativas especiales, lo que exige intervenciones específicas y adaptaciones evaluativas.

Los docentes reconocen la importancia de la flexibilidad en la evaluación, enfatizando la necesidad de adaptar los procesos de evaluación al perfil individual de cada estudiante. AJM 3, por ejemplo, señala que el aprendizaje de los estudiantes debería prepararlos para el mercado laboral, subrayando la relevancia de evaluar sus trayectorias y habilidades personales. Si bien los participantes expresan constantemente su compromiso de considerar las características e intereses de los estudiantes, también reconoce la tensión constante entre esta intención y el cumplimiento de los requisitos externos, como las pruebas estandarizadas, que imponen marcos de evaluación rígidos.

Al analizar la pregunta ¿Qué tanta relevancia le das a los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizajes de los estudiantes en la evaluación, el discurso textual permite identificar un lenguaje que se preocupa por tener en cuenta los estilos propios del estudiante? Castro (2019) citando a Puente (1994) afirma que:

Los estilos de aprendizaje son tipos de estrategias mentales en donde el estudiante adquiere información, la almacena en su memoria, la analiza y la organiza, elabora y opera con ella, la recupera y utiliza para responder acertadamente en los diferentes espacios que como miembro de una comunidad le toca desarrollarse (p.19)

Esto implica que el aprendizaje de los estudiantes va más allá del desempeño académico e incluye el desarrollo de habilidades para transformar positivamente su entorno. Los participantes expresan la importancia de adaptar las evaluaciones a las características individuales de los estudiantes. Por ejemplo, BJM5 afirma: “con inclusión tenemos que tener como diferentes actividades para los chicos, y todos no responden a las mismas actividades, entonces ya nos toca hacer evaluaciones personalizadas de algunos chicos según los procesos en los que están”. Esta perspectiva

resalta el valor de las estrategias de evaluación diferenciadas para promover la equidad en el aprendizaje y garantizar que cada estudiante tenga una oportunidad justa de demostrar su progreso.

AJT3 también reflexiona sobre la evaluación de los estudiantes con necesidades educativas especiales, argumentando que las prácticas de evaluación del profesorado no siempre se ajustan a la realidad de estos estudiantes. Explica: “es muy difícil encontrar que un maestro realmente evalúe a conciencia a ese estudiante hasta donde debe llegar con respecto a los demás”, enfatizando que el SIEE no diferencia adecuadamente entre los estudiantes con necesidades educativas especiales y sus compañeros. Esto pone de manifiesto un problema estructural dentro del sistema de evaluación que no proporciona suficiente flexibilidad ni sensibilidad contextual para la educación inclusiva.

Desde una perspectiva discursiva, los docentes expresan con frecuencia su preocupación por la necesidad de adaptar sus prácticas de evaluación a los diversos estilos de aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, también reconocen los desafíos que esto implica en términos de tiempo, esfuerzo y recursos. BJT5 lo ilustra al afirmar: “nosotros, como maestros, no sabemos ni qué hacer. Tratamos de buscar estrategias por nuestros medios”, señalando la falta de apoyo institucional y capacitación para desarrollar ajustes evaluativos adecuados. Este comentario refleja la tensión entre el discurso de la inclusión y las limitaciones prácticas que enfrentan los docentes.

Las exigencias emocionales experimentadas por los docentes que trabajan con estudiantes en programas de inclusión también son evidentes en los testimonios de los participantes. AJT5 señala que la inclusión exige un “doble trabajo” por parte de los docentes, ya que deben actuar no solo como educadores, sino también como figuras de apoyo emo-

cional: “tienen que hacer las veces de psicólogos”. Esto pone de relieve la carga emocional que experimentan los docentes que carecen de formación especializada o asistencia institucional. Sin embargo, algunos participantes intentan superar esta brecha adaptando intencionalmente sus prácticas. CJT6, por ejemplo, afirma: “yo como maestro debo ser muy didáctico, muy estratégico y tener diferentes estrategias para poder apoyar al uno y al otro”, lo que demuestra un esfuerzo continuo por equilibrar las necesidades de todos los estudiantes, independientemente de sus dificultades académicas o emocionales.

Desde la dimensión social, los docentes informan sistemáticamente que los contextos sociales y los desafíos familiares de los estudiantes afectan significativamente su rendimiento académico. BJT2, por ejemplo, señala: “a veces uno se siente la verdad solo, como en un salón con tanta diversidad de situaciones, y las capacitaciones son claves”. Esta afirmación refleja la sensación de aislamiento que experimentan muchos docentes al tratar con una población de aula muy diversa. Si bien existen políticas de inclusión, la falta de formación adecuada y apoyo institucional suele limitar su implementación efectiva, lo que dificulta aún más la capacidad de los docentes para atender las diversas necesidades de sus estudiantes.

La tensión emocional es un tema recurrente en el discurso docente. CJT5, por ejemplo, expresa el agotamiento emocional que experimentan muchos docentes al afirmar: “por eso dicen que vamos a terminar en el manicomio”. Este comentario resalta cómo el contexto social en el que trabajan los docentes -marcado por las dificultades económicas, la inestabilidad familiar y las necesidades emocionales de los estudiantes- afecta directamente su propio bienestar. También revela que los ritmos de aprendizaje no están determinados únicamente por factores cognitivos, sino que están

profundamente entrelazados con las realidades emocionales y contextuales que afrontan a diario estudiantes y docentes.

El SIEE emitido por el Ministerio de Educación Nacional (2018)), define los criterios de evaluación y promoción como:

Los parámetros que el establecimiento educativo fija para emitir los juicios de valor al evaluar. El establecimiento deberá entonces identificar los mecanismos para proponer los criterios de evaluación para el seguimiento de los aprendizajes y los criterios de promoción” (p.10)

Con base en lo mencionado, la pregunta “¿De qué manera los criterios de evaluación y promoción establecidos en el SIEE contribuyen o limitan la formación integral de los estudiantes?”, desde la perspectiva textual, la mayoría de los docentes expresan preocupación por la persistente dependencia de la calificación numérica. Por ejemplo, CJM2 afirma: “Lo que siempre se ha dicho en pasillos es que no hay una retroalimentación sobre las metas”, destacando la falta de mecanismos de retroalimentación significativos en el sistema de evaluación actual. CJM4 también critica el énfasis desproporcionado puesto en los exámenes trimestrales, señalando: “los padres piensan que si mi niño sacó diez en la evaluación trimestral... el niño feliz... pero ese 10% no refleja el aprendizaje real”. BJT6 refuerza esta crítica, argumentando que las dimensiones afectivas y actitudinales frecuentemente se ignoran: “hace falta cambiar varias cosas porque se valora más la parte numérica que la parte actitudinal del estudiante”. Estas perspectivas sugieren una desconexión entre el propósito formativo previsto del SIEE y su aplicación en la práctica.

Desde un punto de vista discursivo, las respuestas de los docentes reflejan tensiones claras con el marco institucional. AJT6 ofrece una perspectiva particularmente crítica sobre la flexibilidad en la promoción estudiantil, afirmando que tal indulgencia socava la cali-

dad educativa, mencionando: “Comenzamos con un porcentaje de 60, 70, 80 siempre con el fin de ir favoreciendo que los chicos no se me vayan quedando, pero la calidad educativa se está desmejorando”, sugiriendo que el sistema fomenta la promoción automática independientemente del logro real. Su preocupación se ve reforzada cuando agrega: “los estudiantes saben que van a pasar, aunque no traigan un cuaderno o no entreguen trabajos”. Estas declaraciones revelan cómo las políticas de promoción actuales pueden distorsionar la intención formativa de la evaluación y comprometer la responsabilidad de los estudiantes y el aprendizaje genuino

La dimensión social del discurso se refiere a la forma en que las estructuras institucionales, culturales y sociales moldean la comprensión y la aplicación de la evaluación por parte de los docentes. CJM2 destaca la influencia de las expectativas familiares, observando que muchos padres se centran exclusivamente en las calificaciones numéricas: “Muchos papás llegan a ver el boletín ni siquiera se toman la molestia de leer el criterio que se les ha escrito ahí”. Este testimonio pone de manifiesto una discrepancia entre lo que el informe de evaluación pretende comunicar y lo que las familias realmente valoran o interpretan, lo que refuerza una cultura de éxito académico superficial en detrimento de una participación educativa significativa.

Las políticas públicas también desempeñan un papel importante en la configuración de las prácticas de evaluación de los docentes. CJM5 señala que la legislación actual prohíbe a los estudiantes reprobados en educación infantil, incluso cuando carezcan de habilidades fundamentales: “Desde primera infancia deberían quedarse los niños. Hay niños que no están para un primero”. Este punto de vista sugiere que, si bien la intención detrás de la promoción flexible es reducir el fracaso escolar, sin darse cuenta puede socavar el desarrollo

integral de los estudiantes. De manera similar, BJT6 reflexiona sobre los conceptos erróneos de los padres sobre la formación integral: “Aquí tenemos promedios que al final de año sólo dos o tres estudiantes como máximo pueden perder, cuando antiguamente si se quedaban veinte, se quedaban veinte”, indicando que los cambios de políticas han influido tanto en las expectativas familiares como en las actitudes de los estudiantes hacia la responsabilidad y el aprendizaje.

El decreto 1290 (MEN, 2009) señala que:

El gobierno nacional otorga la facultad a los establecimientos educativos para definir el sistema institucional de evaluación de estudiantes, siendo esta una tarea que exige estudio, reflexión, análisis negociaciones y acuerdos entre toda la comunidad educativa debido a que se constituye en un gran desafío para las instituciones. (P.33)

A la luz de este marco, se preguntó a los docentes: ¿Cuáles son las principales fortalezas que tiene el actual Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE)?”. Desde una perspectiva textual, los participantes destacaron varios aspectos positivos, incluyendo la claridad y la organización estructural del sistema. AJM11 afirmó que el SIEE proporciona directrices claras para la práctica institucional, mientras que AJT7 enfatizó su estructuración con el PEI, haciendo referencia al modelo de EPC. Algunos docentes también ven el SIEE como un documento flexible. Por ejemplo, AJT3 y AJT6 señalaron que el sistema les permite aplicar metodologías autónomas en sus aulas, una oportunidad que no siempre está disponible en otras instituciones. Estas respuestas plantean una reflexión crítica: si bien el SIEE está basado en modelos pedagógicos como EPC en teoría, ¿los docentes realmente implementan estos enfoques en la práctica?

Desde una perspectiva discursiva, los participantes valoran la flexibilidad del SIEE, que permite a cada docente aplicar sus propias me-

todologías. Esta autonomía se percibe como un espacio para la innovación pedagógica y la autonomía profesional. Los docentes también valoran el énfasis en la evaluación continua, que, en su opinión, ayuda a identificar tempranamente las dificultades de aprendizaje y ofrece oportunidades para una intervención oportuna. Sin embargo, algunas respuestas revelan frustración. Por ejemplo, BJM3 comenta: “una cosa es la teoría y otra la realidad”, señalando un distanciamiento entre las intenciones políticas y los desafíos cotidianos del aula, en particular en relación con el compromiso docente. Otra fortaleza percibida es el sistema de informes periódicos a las familias, que fomenta la participación de los padres en el proceso de aprendizaje. BJM7 resume esta opinión afirmando: “el éxito del SIEE depende de la colaboración entre docentes, estudiantes y padres de familia”, destacando la importancia de la responsabilidad colectiva.

En la dimensión social, la SIEE se reconoce como un marco rector que combina claridad con cierta flexibilidad. Sin embargo, su éxito depende en gran medida del compromiso de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Los participantes señalan que, si bien el documento proporciona una base estructural, su implementación efectiva depende de la responsabilidad compartida y los esfuerzos coordinados entre el equipo docente, los estudiantes y sus familias. Esta observación refuerza la idea de que las políticas institucionales por sí solas son insuficientes sin la participación de la comunidad educativa.

Para explorar áreas de mejora, se preguntó a los participantes: “¿Cuáles considera usted son los principales aspectos por mejorar que tiene el actual Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE)?”, desde una perspectiva textual, la mayoría expresaron inquietudes relacionadas con la flexibilidad del sistema para la promoción de estudiantes. Los docentes señalaron que el SIEE permite

a los estudiantes aprobar el año académico incluso después de reprobar varias asignaturas. Si bien esta política busca brindar segundas oportunidades, no siempre se traduce en mejores resultados de aprendizaje. Esta fisura entre la intención y el impacto plantea interrogantes cruciales sobre la eficacia del sistema de evaluación para impulsar procesos de aprendizaje realmente significativos.

CJT6 critica fuertemente el nivel de tolerancia en los criterios de promoción actuales: “Me parece que los estudiantes están pasando con muchas materias perdidas, siendo que dos son muchas, Dios Mio!”, su frustración apunta a una contradicción en el sistema: donde a los estudiantes se les permite avanzar a pesar de importantes vacíos académicos. CJT4 también cuestiona la coherencia interna del SIEE: “¿Como se permite que desde primero hasta cuarto pierdan dos y en quinto no?” Estas observaciones reflejan una preocupación más amplia: los estudiantes que son promovidos a pesar de deficiencias académicas pueden trasladar estas dificultades a grados posteriores, lo que entorpece garantizar un aprendizaje integral a largo plazo.

Otro tema comúnmente mencionado se refiere a la excesiva flexibilidad permitida en el proceso de recuperación cuando los estudiantes reprobaban materias durante un trimestre. Los maestros informan que los estudiantes a menudo aprovechan esta flexibilidad, retrasando varias veces el trabajo de recuperación requerido. CJT5 ilustra esto afirmando: “La oportunidad de la oportunidad, el estudiante dice, bueno, no presento mi recuperación, la presento a final de este mes... no, no la quiero hacer a final de este mes... la voy a hacer a mitad de periodo, o no, la hago a final del año... se volvió cultural y hasta los padres de familia piden flexibilidad”. Este testimonio destaca que las políticas de recuperación flexibles pueden fomentar una cultura de complacencia en lugar de responsabilidad entre los estudiantes y sus familias.

Los participantes expresaron reiteradamente su preocupación por cómo esta cultura de flexibilidad no solo afecta la recuperación trimestral, sino que también influye en la promoción general de fin de curso. Además de estas dificultades, los docentes destacaron la limitada eficacia del SIEE para abordar la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. Varios de los participantes enfatizaron que el documento carece de mecanismos para la retroalimentación continua y el ajuste de los criterios de evaluación. Esta ausencia dificulta ofrecer prácticas de evaluación verdaderamente inclusivas, lo que socava los esfuerzos para apoyar a los estudiantes de inclusión de forma significativa y equitativa.

Desde una perspectiva discursiva, los participantes perciben la SIEE como un sistema excesivamente flexible, hasta el punto de debilitar el sentido de responsabilidad académica de los estudiantes. Si bien, cierto grado de adaptabilidad puede facilitar el aprendizaje, los docentes argumentan que una excesiva flexibilidad no promueve la calidad educativa y socava su autoridad en el aula. Además, existe preocupación por la ausencia de capacitación sobre el contenido del documento y la aplicación adecuada del SIEE en sus prácticas docentes. Como resultado, algunos docentes experimentan incertidumbre, lo que sugiere que el SIEE corre el riesgo de convertirse en una política administrativamente centralizada con escasa comprensión y apropiación por parte de la comunidad.

Desde la dimensión social, los docentes sugieren que el SIEE podría haber permanecido como un documento tradicional y burocrático que ya no refleja las exigencias de un entorno educativo inclusivo y diverso. Varios participantes recomiendan estructurar el sistema más estrechamente con marcos pedagógicos como el modelo EPC, esto implicaría revisar los criterios y metodologías de evaluación para responder mejor a los procesos de apren-

dizaje individuales de los estudiantes y a sus necesidades contextuales. Los docentes abogan por una reevaluación del SIEE que vaya más allá del cumplimiento normativo hacia una práctica significativa y transformadora.

Al preguntarles: “Si fueras un delegado del MEN y te pidieran rediseñar una nueva política de evaluación en un nuevo decreto, ¿qué elementos incluirías?, desde una perspectiva textual, muchos enfatizaron en la necesidad de un mayor desarrollo profesional en evaluación, especialmente en la evaluación del aprendizaje. Otros propusieron que la reflexión institucional sobre el SIEE debería ser un tema recurrente en el Consejo Académico. Estas sugerencias demuestran un gran interés en promover sistemas de evaluación justos, contextualizados y pedagógicamente sólidos, basados en el diálogo colectivo.

Desde una perspectiva discursiva, los participantes destacan la necesidad de una mayor inversión en recursos didácticos y tecnología. Varios señalaron disparidades en la distribución de materiales en las instituciones, señalando que los mega colegios suelen recibir mayor apoyo de la Secretaría de Educación Distrital (SED). Más allá de los recursos materiales, los docentes también abogan por un modelo evaluativo que considere el desarrollo emocional, la resolución de conflictos y las competencias sociales de los estudiantes. Este énfasis señala un cambio desde un discurso basado en el poder y centrado en la medición intelectual hacia una visión más amplia e integral de la formación humana.

Desde una perspectiva social, los participantes plantean la idea innovadora de evaluar no solo el desempeño de los estudiantes, sino también la participación de los padres, partiendo de una visión crítica del modelo familiar tradicional y sus limitaciones para apoyar las trayectorias educativas de los estudiantes. Los docentes también señalan la falta de tiempo y espacio institucional dentro de las estruc-

turas del gobierno escolar para entablar conversaciones reflexivas sobre la evaluación. En general, sus comentarios reflejan la necesidad de valorar no solo el rendimiento cognitivo, sino también el contexto socioemocional en el que se desarrolla el aprendizaje, un componente esencial de una educación verdaderamente integral.

DISCUSIÓN

La percepción general de los docentes sobre el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE) revela una tensión latente entre sus fundamentos teóricos y su implementación práctica. Si bien algunos participantes reconocen componentes valiosos del documento, muchos creen que el SIEE sigue siendo un marco tradicional que no cumple con las expectativas de un proceso educativo inclusivo y diverso. A pesar de esta crítica, los docentes aún reconocen su potencial para apoyar la evaluación integral, en conformidad con los principios fundamentales establecidos en el Decreto 1290 (MEN, 2009).

Las principales críticas expresadas por los participantes al SIEE se centran en cuatro áreas clave: la flexibilidad institucional de los criterios de evaluación y promoción; el limitado abordaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales; el desajuste entre el proceso de evaluación y el modelo EPC; y la insuficiente consideración del bienestar emocional de los estudiantes en las prácticas evaluativas.

Los criterios de evaluación y promoción -entendidos como los parámetros para el avance de curso- son frecuentemente criticados por los docentes. Los participantes argumentan que permitir que los estudiantes progresen a pesar de reprobar varias asignaturas debilita tanto la autoridad de los docentes como el rigor del proceso educativo. Señalan que esta práctica genera fisuras en el aprendizaje, ya que los estudiantes avanzan sin do-

minar los conocimientos fundamentales. Los participantes también expresan incertidumbre sobre cuándo y cómo se deben abordar estas brechas mediante la nivelación académica.

Si bien el documento SIEE incluye referencias a los estudiantes con necesidades educativas especiales, los docentes señalan constantemente la falta de preparación adecuada para apoyar eficazmente a este grupo de población. Muchos manifiestan sentirse abrumados y sin la capacitación necesaria, lo que contribuye a una sensación de frustración e impotencia. No obstante, algunos participantes demuestran una mayor disposición hacia la inclusión, lo que refleja una diversidad de actitudes moldeadas por el compromiso individual y las realidades del aula.

Los docentes participantes también cuestionan la coherencia entre el SIEE y el modelo pedagógico institucional de la institución, Enseñanza para la Comprensión (EPC). Informan que el sistema no se ha implementado adecuadamente y que la capacitación en evaluación formativa -un componente esencial del EPC- ha sido insuficiente. Esta falta de desarrollo profesional se percibe como un obstáculo para lograr la coherencia entre los objetivos institucionales y las prácticas diarias en el aula.

Otra cuestión clave planteada por los docentes se refiere a la integración de la competencia socioemocional en la evaluación. Los participantes enfatizan la importancia de considerar el bienestar emocional de los estudiantes, especialmente dadas las dificultades personales y familiares que muchos enfrentan. Si bien los docentes expresan preocupación por el desarrollo integral de sus alumnos, también manifiestan que las limitaciones de tiempo a menudo les impiden brindar la atención individualizada que requieren.

Finalmente, la necesidad de desarrollo profesional continuo surgió como un tema recurrente. Los docentes participantes abogan

por una formación que se ajuste a las tendencias actuales en evaluación formativa y que apoye el perfeccionamiento de sus prácticas evaluativas. Consideran que dicha formación es esencial para acortar la distancia entre la política y la práctica, en pro del aprendizaje significativo de los estudiantes.

Los hallazgos presentados en este estudio revelan una relación compleja entre la política institucional y las prácticas evaluativas cotidianas, en particular desde la perspectiva de los docentes que operan en contextos de vulnerabilidad social y educativa. Desde una perspectiva crítica, las voces de los participantes exponen limitaciones estructurales en la implementación actual del SIEE, incluyendo su relación con la educación inclusiva, su capacidad de respuesta a factores emocionales y contextuales, y la falta de capacitación en el campo. Estas perspectivas sugieren la necesidad de repensar el sistema de evaluación no como un documento estático, sino como una herramienta pedagógica viva que debe evolucionar en diálogo con las experiencias de los docentes y las diversas realidades de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Los docentes perciben el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE como un documento que presenta las siguientes características:

Tensión entre teoría y práctica: los docentes perciben un distanciamiento significativo entre los principios teóricos expuestos en la SIEE y su aplicación práctica en el aula. Si bien el documento contiene directrices potencialmente valiosas, no se considera que refleje adecuadamente las realidades de diversidad e inclusión que caracterizan los contextos educativos actuales. Esta discrepancia sugiere que el sistema permanece anclado en marcos tradicionales, lo que dificulta la traducción de políticas inclusivas a prácticas pedagógicas transformadoras.

Criterios de evaluación y promoción: Los criterios de evaluación y promoción establecidos en la SIEE son el aspecto más cuestionado entre los participantes. Los docentes argumentan que la excesiva flexibilidad institucional permite que los estudiantes sean promovidos a pesar del bajo rendimiento académico, lo que en última instancia compromete la calidad de la educación. Desde una perspectiva crítica, esta práctica debilita la autoridad docente y promueve una cultura del mínimo esfuerzo, lo que plantea interrogantes urgentes sobre la eficacia a largo plazo de las políticas de evaluación estudiantil.

Inclusión y diversidad: Si bien el SIEE reconoce formalmente a los estudiantes con necesidades educativas especiales, los docentes manifiestan no sentirse preparados para abordar sus necesidades específicas debido a la insuficiente formación y apoyo institucional. Esta falta de preparación no solo genera sobrecarga de trabajo, sino también frustración emocional, especialmente en instituciones que atienden a poblaciones vulnerables. La tensión entre los ideales inclusivos y las limitaciones cotidianas de la práctica docente destaca la necesidad de replantear la inclusión como una responsabilidad colectiva y no como una carga individual.

Enseñanza Para la Comprensión: Un tema recurrente en el discurso docente es la percepción de desajuste entre la SIEE y el modelo pedagógico institucional, Enseñanza para la Comprensión (EPC). Los participantes señalan que el modelo no se ha implementado plenamente y que no han recibido la capacitación adecuada en estrategias de evaluación formativa, fundamentales para el EPC. Esta desconexión revela una desconexión estructural entre las intenciones curriculares y las prácticas reales en el aula, lo que dificulta el desarrollo de procesos de aprendizaje significativos y sostenibles.

Competencias socio emocionales: los do-

centes enfatizan constantemente la importancia de considerar el bienestar emocional de los estudiantes en las prácticas de evaluación, especialmente considerando los desafíos personales y familiares que muchos de ellos enfrentan. Si bien la intención de apoyar el desarrollo integral es evidente, los participantes reconocen que la escasez de tiempo y recursos institucionales les impide abordar estas dimensiones eficazmente. Este hallazgo resalta la necesidad de un sistema de evaluación que integre los factores socioemocionales y responda más directamente a las experiencias vividas de los estudiantes.

Formación docente: la necesidad de capacitarse de manera continua en evaluación formativa surge como una conclusión clave. Los docentes participantes expresan un fuerte deseo de fortalecer sus prácticas evaluativas mediante formación relacionada con las tendencias educativas actuales. Esta formación no solo es esencial para mejorar los resultados de los estudiantes, sino también para acortar la distancia entre el discurso político y la ac-

ción pedagógica, permitiendo a los docentes abordar la evaluación como un proceso reflexivo, ético y contextualizado.

Las percepciones compartidas por los participantes revelan una profunda discrepancia entre los objetivos del SIEE y las realidades prácticas de la docencia en entornos socialmente complejos y pedagógicamente exigentes. Los temas recurrentes de flexibilidad institucional, falta de mecanismos de inclusión, insuficiente relación con los modelos pedagógicos y la ausencia de consideraciones socioemocionales reflejan brechas estructurales que limitan el potencial transformador del sistema. Estos hallazgos destacan la urgente necesidad de replantear el SIEE no como un documento normativo estático, sino como un marco dinámico y adaptable al contexto, que evoluciona en colaboración con los docentes y las comunidades para garantizar experiencias educativas verdaderamente inclusivas y significativas.

REFERENCIAS

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Dentro de la Caja Negra: Elevando los Estándares a través de la Evaluación en el Aula. *Phi Delta Kappan*, 80, 139-148. <https://kappanonline-org.translate.goog/inside-the-black-b>
- Campo, V. & Restrepo, J. (2013). Formación integral. Modalidad de educación posibilitadora de lo humano. Formas en Educación. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana. https://primo.utb.edu.co/permalink/57UTB_INST/2u3cdc/alma990000193980205731
- Castro, U. (2019) Estrategia metodológica de estilos y ritmos de aprendizaje para la mejora en las habilidades de aprendizaje de los estudiantes de cuarto grado de secundaria de la i. e. San José. [Tesis de maestría. Universidad Señor de Sipán]. DOI: <https://doi.org/10.26495/re.v2i1.797>
- Colegio Santa Bárbara (2024) Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes SIEE. Bogotá. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Blackwell Publishers.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse* (Vol. 270). London: routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Análisis Crítico del Discurso: El Estudio Crítico del Lenguaje* (2^a ed.). Routledge.

Ferré, J., Veliz, J., Sarco, E., Campoverde, K. (2022). La percepción, la cognición y la interactividad. Fundamentaciones y orientaciones para la implementación del Decreto 1290 de 2009. Ministerio de Educación Nacional. *Recimundo. Revista científica Mundo de la investigación y el conocimiento* <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>

Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación de los estudiantes en la educación formal en los niveles de preescolar, básica y media. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2018) Orientaciones para el fortalecimiento del Sistema Institucional de Evaluación de los estudiantes (SIEE). https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-397381_recurso_2.pdf

Moreno, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. Zona próxima Revista del Instituto de Estudios en Educación y del Instituto de Idiomas Universidad del Norte N.º 25. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.22.5832>

Quiceno, A. (2016). Impacto de la aplicación del decreto 1290 de 2009 en la práctica evaluativa de los docentes en la institución educativa Cisneros. [Tesis de maestría. Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/5259>

Remolina, G. (2013). Reflexiones sobre formación integral. Versión escrita de su intervención durante el encuentro para profesores universitarios. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana.

Rodas, F. D., & Pacheco, V. G. (2020). Grupos Focales: Marco de Referencia para su Implementación. INNOVA Research Journal, 5(3), 182–195. <https://doi.org/10.33890/innova.v5.n3.2020.1401>