

Actitudes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander, sobre  
procesos de evaluación formativa

Jhon Alexander Monsalve Flórez

Trabajo de Grado para optar al título de  
Magíster en Métodos y Técnicas de Investigación Social

Directora

Ana Cecilia Ojeda Avellaneda

Doctora en Estudios Hispánicos y Latinoamericanos

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Historia

Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social

Bucaramanga

2020

*A Jaritza Luna, por supuesto*

### **Agradecimientos**

Muchas gracias, hoy y siempre, a la Universidad Industrial de Santander por seguirme formando. Podrán pasar muchos años, podré trabajar para esta Alma Máter, podré representarla, podré aportar cuanto pueda a la comunidad universitaria, podré estar a su entera disposición cada día, pero nunca terminaré de retribuirle todo lo que me ha brindado.

Muchas gracias a la profesora Ana Cecilia Ojeda Avellaneda por su orientación y apoyo incondicional, por confiar en mi trabajo, en mi desempeño académico, en mis actos de vida. Espero saber retribuir con el tiempo sus consejos científicos y sus palabras de aliento; como uno de mis modelos a seguir, intentaré no defraudarla.

Muchas gracias a las directivas del colegio donde desarrollé la investigación. Muchas gracias a los padres de familia que participaron sin condiciones. Muchas gracias a los profesores que apartaron su tiempo para responder la encuesta y actuar como informantes en el grupo focal. Muchas gracias a los estudiantes de colegio por el aprendizaje y por ser mi inspiración constante para proyectos académicos personales.

Muchas gracias al Doctor Vicente Talanquer, quien, desde Estados Unidos, se tomó el tiempo para ofrecer sus valoraciones sobre el instrumento cuantitativo; así mismo, muchas gracias a la Doctora Luz Estella Mejía Aristizábal, por tomarse el tiempo de leer y de escribir con detalle sus apreciaciones, las cuales aportaron elementos fundamentales para la revisión de la encuesta; y al doctorando John Mauricio Sandoval Granados, por sus orientaciones en el mismo ámbito. Espero haber tomado las mejores decisiones con el instrumento después de sus valoraciones; eso sí, soy consciente de que todos los vacíos que pueda haber serán de mi entera responsabilidad.

Muchas gracias a la profesora Johana Linares por sus comentarios, sugerencias y reuniones. Gracias a las clases y conversaciones pude, al principio de este proceso, reorientar metodológicamente mi investigación. Así mismo, extendiendo mis agradecimientos a la profesora Mónica Giedelman, al profesor William Plata y al profesor Vladimir Sánchez por acompañar de cerca este proceso.

Muchas gracias a Jaritza Luna Cardona, por su apoyo constante, por compartir su vida conmigo, por ayudar a construir mis sueños y por luchar conmigo en los fracasos. Gracias por escucharme durante el proceso de investigación, por creer en lo que hago, por tener en mí la fe y el amor que sabe manifestar con palabras, con miradas, con gestos... con todo su ser.

## Tabla de contenido

<b>Introducción</b> .....	15
<b>Primera parte:</b>	
<b>Fundamentos y metodología de la investigación</b>	
<b>1. Capítulo I</b> .....	17
<b>Fundamentos de investigación para el estudio de las actitudes de una comunidad educativa en torno a la evaluación formativa</b> .....	17
1.1. Problema de investigación .....	17
1.2. Estado del arte.....	20
1.3. Justificación .....	24
1.4. Objetivos .....	25
1.4.1. Objetivo general.....	25
1.4.2. Objetivo específico 1.....	25
1.4.3. Objetivo específico 2.....	25
1.5. Marco teórico.....	26
1.5.1. Actitudes.....	28
1.5.2. Evaluación formativa.....	31
1.5.3. Comunidad educativa.....	33
1.6. Proyecto enmarcado dentro de las prácticas de investigación del Grupo Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco) .....	35
1.7. Corolario .....	36
<b>2. Capítulo II</b> .....	37
<b>Metodología de investigación</b> .....	37
2.1. Introducción .....	37
2.2. Paradigma de investigación .....	39
2.3. Método, tipo y diseño de la investigación .....	40
2.4. Delimitación de la muestra .....	42
2.5. Técnicas de recolección de información.....	44
2.5.1. Encuesta .....	44

2.5.2. Grupo focal.....	47
2.5.3. Entrevista.....	51
2.6. Fases de aplicación de la investigación .....	52
2.6.1. Validación de instrumento .....	52
2.6.2. Aplicación de encuestas a docentes y estudiantes.....	68
2.6.3. Grupos focales de estudiantes, docentes, padres y madres de familia, y entrevista a directivos. ....	69
2.6.4. Tabulación y categorización .....	70
2.6.5. Escritura de informe final.....	70
2.7. Corolario .....	70

### Segunda parte

#### Resultados de las actitudes de la comunidad educativa de un colegio público sobre procesos de evaluación formativa

<b>3. Capítulo III.....</b>	<b>75</b>
<b>Resultados de las actitudes de docentes sobre evaluación formativa: descripción cuantitativa y cualitativa .....</b>	<b>75</b>
3.1. Actitudes cognitivas de docentes sobre evaluación formativa .....	75
3.1.1. Descripción cuantitativa de las actitudes cognitivas de los docentes en torno a la evaluación formativa .....	75
3.1.2. Descripción cualitativa de las actitudes cognitivas de los docentes en torno a la evaluación formativa .....	80
3.2. Actitudes evaluativas o valorativas de docentes sobre la evaluación formativa .....	85
3.2.1. Descripción cuantitativa sobre las actitudes valorativas de docentes en torno a la evaluación formativa .....	85
3.2.2. Descripción cualitativa de las actitudes valorativas de los docentes sobre la evaluación formativa.....	87
3.3. Actitudes conductuales de docentes .....	89
3.3.1. Descripción cuantitativa de las actitudes conductuales de docentes sobre evaluación formativa.....	90
3.3.2. Descripción cualitativa de las actitudes conductuales de docentes sobre evaluación formativa.....	92
3.4. Conclusiones: caracterización de las actitudes de los docentes de un colegio público de Girón, Santander, en torno al proceso de evaluación formativa .....	96
<b>4. Capítulo IV.....</b>	<b>102</b>

<b>Resultados de las actitudes de estudiantes sobre evaluación formativa: descripción cuantitativa y cualitativa</b> .....	102
4.1. Actitudes cognitivas de los estudiantes sobre evaluación formativa .....	102
4.1.1. Descripción cuantitativa de las actitudes cognitivas de estudiantes sobre evaluación formativa.....	102
4.1.2. Descripción cualitativa de las actitudes cognitivas de los estudiantes sobre evaluación formativa.....	107
4.2. Actitudes evaluativas o valorativas de estudiantes sobre evaluación formativa .....	111
4.2.1. Descripción cuantitativa de las actitudes valorativas de estudiantes sobre evaluación formativa.....	111
4.2.2. Descripción cualitativa de las actitudes valorativas de estudiantes sobre evaluación formativa.....	113
4.3. Actitudes conductuales de estudiantes sobre evaluación formativa .....	114
4.3.1. Descripción cuantitativa de las actitudes conductuales de estudiantes sobre evaluación formativa.....	115
4.3.2. Descripción cualitativa de las actitudes conductuales de estudiantes sobre evaluación formativa.....	118
4.4. Conclusiones: caracterización de actitudes de estudiantes de un colegio público de Girón, Santander, en torno a la evaluación formativa .....	120
<b>5. Capítulo V</b> .....	126
<b>Resultados de las actitudes de padres y madres sobre evaluación formativa: descripción cualitativa</b> .....	126
5.1. Actitudes cognitivas de padres y madres de familia sobre evaluación formativa .....	127
5.2. Actitudes valorativas o evaluativas de padres o madres de familia sobre evaluación formativa .....	130
5.3. Actitudes conductuales de padres y madres de familia sobre evaluación formativa.....	132
5.4. Conclusiones: caracterización de actitudes de padres y madres de un colegio público de Girón, Santander, en torno a la evaluación formativa.....	135
<b>6. Capítulo VI</b> .....	137
<b>Resultados de las actitudes de uno de los directivos sobre evaluación formativa: descripción cualitativa</b> .....	137
6.1. Actitudes cognitivas del coordinador sobre evaluación formativa.....	137
6.2. Actitudes valorativas del coordinador sobre evaluación formativa.....	143
6.3. Actitudes conductuales del coordinador sobre evaluación formativa .....	144
6.4. Conclusiones: caracterización de actitudes del coordinador de un colegio público de Girón, Santander, en torno a la evaluación formativa .....	147

**Tercera parte:****Conclusión y discusión**

<b>7. Capítulo VII</b> .....	152
<b>Conclusiones: contrastes de las actitudes de integrantes de la comunidad educativa de un colegio público en Girón, Santander</b> .....	152
7.1. Contraste de actitudes cognitivas de los integrantes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander.....	152
7.2. Contraste de actitudes evaluativas o valorativas de los integrantes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander .....	154
7.3. Contraste de actitudes conductuales de los integrantes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander .....	155
7.4. Corolario .....	158
<b>8. Capítulo VIII</b> .....	159
<b>Discusión: aportes de la investigación en comparación con los antecedentes</b> .....	159
8.1. Discusión .....	159
8.2. Reflexión final .....	163
<b>Bibliografía</b> .....	166
<b>Apéndices</b> .....	176

### Lista de tablas

Tabla 1 Formato definitivo de encuesta.....	46
Tabla 2 Guía de animación o plan de trabajo para el grupo focal, con base en Hamui y Varela (2012)....	48
Tabla 3 Organización de preguntas fundamentales para la entrevista semiestructurada orientada a uno de los directivos de la institución.....	51
Tabla 4 Formato de evaluación para evaluadores expertos .....	54
Tabla 5 Perfiles de los evaluadores del instrumento.....	56
Tabla 6 Evaluación de instrumento por Vicente Talanquer.....	60
Tabla 7 Evaluación del instrumento por Luz Stella Mejía Aristizábal .....	62
Tabla 8 Evaluación del instrumento por John Mauricio Sandoval .....	64
Tabla 9 Resultados de validación del instrumento especificado por ítems.....	66
Tabla 10 Formato de consentimiento informado .....	68
Tabla 11 Tabla de frecuencia de los ítems referentes a la subvariable “Instrumentos de evaluación”, dentro de la Dimensión cognitiva .....	76
Tabla 12 Tablas de frecuencia sobre actitudes cognitivas de profesores sobre la oportunidad que brinden los maestros de mejorar los errores y sobre la información previa por parte de los docentes de aquello que será evaluado.....	77
Tabla 13 Tablas de frecuencia sobre la actitud cognitiva de los docentes en torno a la coevaluación y la autoevaluación .....	78
Tabla 14.Tabla de frecuencia de la actitud cognitiva de los docentes sobre la diversidad de aprendizaje y la autonomía de los estudiantes para mejorar sus dificultades.....	79
Tabla 15. Tabla de frecuencia de la actitud cognitiva de los docentes sobre la autonomía del estudiante para coevaluarse.....	79
Tabla 16. Tabla de frecuencia de la actitud cognitiva de los docentes sobre la autonomía en la autoevaluación estudiantil.....	80
Tabla 17. Actitudes cognitivas favorables y desfavorables en torno al uso de rúbricas y a la información de criterios de evaluación antes de alguna actividad .....	81
Tabla 18. Actitudes cognitivas favorables y desfavorables de los docentes sobre la autoevaluación .....	82
Tabla 19. Actitudes cognitivas favorables y desfavorables de los docentes sobre la coevaluación .....	83
Tabla 20. Actitudes cognitivas favorables sobre la evaluación equitativa en estudiantes con diversos ritmos de aprendizaje .....	84
Tabla 21. Disforia emocional de los docentes sobre el acto de evaluar.....	87
Tabla 22. Preocupación que causa el potencial castigo de los estudiantes cuando reprueban una actividad .....	88
Tabla 23. Actitudes conductuales de docentes sobre la coevaluación y la autoevaluación, según el grupo focal .....	93
Tabla 24. Actitudes conductuales de los docentes en torno a la evaluación formativa en estudiantes con dificultades de aprendizaje.....	93
Tabla 25. Actitudes conductuales favorables y desfavorables de los docentes hacia el uso de las rúbricas .....	94
Tabla 26. Actitudes conductuales de los docentes hacia el uso de otras herramientas de evaluación diferentes al examen .....	95

Tabla 27. Caracterización de las actitudes de los docentes sobre procesos de evaluación formativa.....	97
Tabla 28. Tabla de frecuencia de los ítems referentes a la subvariable “Instrumentos de evaluación”, dentro de la Dimensión cognitiva, en la muestra de estudiantes.....	103
Tabla 29. Primera tabla de frecuencia de los ítems referentes a la subvariable “Hacer del docente”, dentro de la Dimensión cognitiva, en la muestra de estudiantes.....	104
Tabla 30. Segunda tabla de frecuencia de los ítems referentes a la subvariable “Hacer del docente”, dentro de la Dimensión cognitiva, en la muestra de estudiantes.....	105
Tabla 31. Primera tabla de frecuencia de los ítems referentes a la subvariable “Hacer del estudiante”, dentro de la Dimensión cognitiva, en la muestra de estudiantes.....	106
Tabla 32. Segunda tabla de frecuencia de los ítems referentes a la subvariable “Hacer del estudiante”, dentro de la Dimensión cognitiva, en la muestra de estudiantes.....	107
Tabla 33. Actitudes cognitivas favorables y desfavorables de los estudiantes sobre oportunidades para el mejoramiento .....	107
Tabla 34. Actitudes cognitivas favorables de los estudiantes sobre la práctica evaluativa del docente ...	108
Tabla 35. Actitudes cognitivas favorables de los estudiantes sobre la evaluación según ritmos de aprendizaje diversos.....	109
Tabla 36. Actitudes cognitivas favorables de los estudiantes sobre el uso de instrumentos de evaluación diferentes al examen .....	109
Tabla 37. Actitudes cognitivas favorables de los estudiantes sobre la rúbrica y la información precedente sobre la actividad evaluativa.....	110
Tabla 38. Actitudes cognitivas favorables y desfavorables de los estudiantes sobre autoevaluación y coevaluación .....	110
Tabla 39. Actitud valorativa desfavorable de los estudiantes ante una actividad reprobada y ante la preocupación por el castigo que esto conlleve.....	113
Tabla 40. Actitudes conductuales personales de los estudiantes sobre evaluación formativa .....	118
Tabla 41. Actitudes conductuales sociales de los estudiantes sobre evaluación formativa .....	119
Tabla 42. Caracterización de las actitudes de los estudiantes sobre evaluación formativa.....	121
Tabla 43. Actitudes cognitivas de madres y padres sobre autoevaluación y coevaluación .....	127
Tabla 44. Actitudes cognitivas de las madres y los padres ante el hacer docente en la evaluación.....	128
Tabla 45. Actitudes cognitivas de madres y padres de familia ante las rúbricas y la información antecedida de criterios de evaluación.....	129
Tabla 46. Actitudes cognitivas de madres y padres de familia sobre las segundas oportunidades en las actividades evaluativas.....	130
Tabla 47. Actitudes valorativas o evaluativas de padres o madres de familia en torno a evaluación formativa.....	131
Tabla 48. Actitudes conductuales frente al apoyo hacia los hijos en momentos que reprobaban una asignatura.....	132
Tabla 49. Actitudes conductuales de los padres y madres ante el castigo de sus hijos cuando reprobaban alguna actividad .....	133
Tabla 50. Actitudes conductuales de padres y madres de familia sobre ir a hablar con el docente cuando el hijo presenta dificultades .....	133
Tabla 51. Caracterización de las actitudes de las madres y padres de un colegio público de Girón, Santander, en torno a procesos de evaluación formativa .....	135
Tabla 52. Actitudes cognitivas del coordinador sobre instrumentos de evaluación .....	137
Tabla 53. Actitudes cognitivas del coordinador sobre el hacer docente .....	138

Tabla 54. Actitudes cognitivas del coordinador sobre el hacer del estudiante .....	140
Tabla 55. Actitudes cognitivas del coordinador sobre las leyes y decretos que rigen la evaluación .....	142
Tabla 56. Actitudes evaluativas del coordinador ante la preocupación y ante la alegría.....	143
Tabla 57. Actitudes conductuales del coordinador sobre evaluación formativa.....	145
Tabla 58. Caracterización de las actitudes del coordinador de un colegio público de Girón, Santander, con respecto a procesos de evaluación formativa.....	147

**Lista de figuras**

Figura 1. Muestra aleatoria simple de estudiantes .....	43
Figura 2. Muestra aleatoria simple de profesores .....	43
Figura 3. Nube de palabras según comentarios de los evaluadores .....	67
Figura 4. Ejemplo de nodos y sub-nodos que surgen de la codificación en NVivo de los grupos focales .	73
Figura 5. Subnodos que surgen de la codificación de las actitudes cognitivas de los docentes.....	80
Figura 6. Gráfico de barras sobre actitudes valorativas de los docentes con respecto al aprendizaje de los estudiantes.....	86
Figura 7. Gráfico de barras sobre actitudes valorativas de los docentes con respecto a la reprobación de las actividades evaluativas.....	87
Figura 8. Diagramas circulares sobre actitudes conductuales de los docentes con respecto a la intención de ayuda a los estudiantes cuando algún proceso se les dificulta y facilitación del trabajo en grupo .....	90
Figura 9. Diagramas circulares sobre actitudes conductuales de los docentes con respecto a la relación padre-profesor y sobre la aceptación por parte del maestro de las peticiones de los padres de familia sobre el mejoramiento del aprendizaje .....	91
Figura 10. Diagrama circular sobre actitudes conductuales con respecto el hecho de evitar castigos a los estudiantes.....	92
Figura 11. Diagramas circulares sobre apoyo profesoral para la coevaluación y para que estudiantes que hayan comprendido expliquen a los que aún no han potenciado sus competencias .....	92
Figura 12. Gráficos de barras sobre las actitudes valorativas de los estudiantes ante el aprendizaje y la realimentación del docente .....	112
Figura 13. Gráficos de barras sobre las actitudes valorativas de los estudiantes ante actividades reprobadas .....	113
Figura 14. Diagramas circulares sobre autonomía del estudiante para buscar apoyo en profesores y compañeros con el fin de superar sus dificultades .....	115
Figura 15. Diagrama circular sobre la actitud de los estudiantes ante las recomendaciones de mejoramiento por parte de los profesores .....	116
Figura 16. Diagrama circular sobre la actitud de los estudiantes para conservar una actividad evaluativa reprobada.....	117
Figura 17. Diagramas circulares sobre la actitud conductual de coevaluar o explicar a los compañeros de clase en caso de dificultades .....	118

**Lista de apéndices**

Apéndice A. Matriz teórica de la encuesta. ....	176
Apéndice B. Formato de encuesta para profesores .....	196

## Resumen

**Título:** Actitudes de la comunidad educativa de un colegio público en Girón, Santander, sobre procesos de evaluación formativa\*

**Autor:** Jhon Alexander Monsalve Flórez\*\*

**Palabras Clave:** Actitudes, comunidad educativa, Evaluación formativa.

**Descripción:** Este informe describe las actitudes del coordinador, de los estudiantes, profesores y acudientes de un colegio público de Girón, Santander, en torno a procesos de evaluación formativa. El proyecto surge ante un problema específico institucional: los estudiantes desertan bajo el argumento de ser evaluados de manera no formativa. Ante tales circunstancias, el investigador se propone comprender cómo concibe la evaluación formativa cada grupo de actores de esa comunidad educativa. Para lograr tal propósito, se plantean tres instrumentos complementarios, situados en un enfoque mixto de la investigación social y bajo un paradigma hermenéutico-interpretativo de la ciencia: una entrevista, un grupo focal y un modelo de encuesta para la recolección de datos de los participantes. Tras un muestreo aleatorio simple, participan en la encuesta 111 estudiantes y 26 maestros, quienes luego son invitados a un grupo focal con el fin de complementar y triangular la información. Por cuestiones de acceso a los informantes, solo se tienen en cuenta 6 padres de familia para el grupo focal correspondiente, así como la participación de uno de los dos directivos del colegio. Los resultados se describen y, luego, se contrastan; de ellos, surgen, *entre otras*, las siguientes conclusiones: la comunidad educativa tiene actitudes desfavorables hacia las rúbricas, la autoevaluación y la coevaluación, pero también posee actitudes favorables hacia la evaluación para el mejoramiento, hacia la alegría ante el aprendizaje y hacia el apoyo en casa y en el colegio para que el estudiante supere sus dificultades.

---

\* Trabajo de Grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Historia. Director: Ana Cecilia Ojeda Avellaneda, Doctora en Estudios Hispánicos y Latinoamericanos.

### Abstract

**Title:** Attitudes of the educational community of a public school in Girón, Santander, on formative assessment processes<sup>1</sup>

**Author:** Jhon Alexander Monsalve Flórez<sup>2</sup>

**Key Words:** Attitudes, formative assessment, educational community

**Description:** This report describes the attitudes of the coordinator, students, teachers and students of a public school in Girón, Santander, regarding formative assessment processes. The project arises from a specific institutional problem: students drop out under the argument of being evaluated in a non-training way. Under these circumstances, the researcher intends to understand how each group of actors in this educational community conceives formative assessment. To achieve this purpose, three complementary instruments are proposed, situated in a mixed approach to social research and under a hermeneutic-interpretative paradigm of science: an interview, a focus group, and a survey model for collecting data from participants. After a simple random sampling, 111 students and 26 teachers participate in the survey, who are then invited to a focus group in order to complement and triangulate the information. For reasons of access to informants, only six parents are considered for the corresponding focus group and the participation of one of the two school directors. The results are described and then contrasted; from them, the following conclusions emerge, among others: the educational community has unfavourable attitudes towards rubrics, self-assessment and co-assessment, but it also has favourable attitudes towards evaluation for improvement, joy in learning and support at home and at school for the student to improve his/her difficulties.

---

\*Master's degree work

\*\*Faculty of Human Sciences. School of History. Director: Ana Cecilia Ojeda Avellaneda, Doctor in Hispanic and Latin American Studies.

## Introducción

En este trabajo de investigación, se analizan las actitudes del coordinador, los estudiantes, padres de familia y profesores de una institución pública del municipio de Girón, Santander, sobre las acciones de evaluación formativa, es decir, sobre el proceso de valoración académica que sugiere la reflexión en torno a las dificultades para el mejoramiento de los aprendizajes y que se contrapone a la evaluación tradicionalista cuyo fin primordial es la medición y la exclusión (Álvarez, 2001; Santos, 2007; Popham, 2008). Se parte del hecho de que las concepciones que tiene la comunidad educativa en torno a la evaluación son determinantes del fracaso y de la deserción escolar, la cual trae consigo, entre otras cosas, prolongación de la pobreza, construcción familiar a destiempo, drogadicción y delincuencia. Este problema sobre el acto de evaluar es delimitado dentro del contexto de un colegio público en Girón, Santander, en el que se hallan, justamente, acciones en detrimento del aprendizaje de los estudiantes, mediante las evaluaciones poco formativas de los docentes. Por medio de la Circular 52 del 23 de mayo de 2018, el consejo académico de tal institución propone a los docentes cambios en los procesos de valoración académica, en vista de que la mortalidad y la deserción han llegado a un porcentaje preocupante. Ante este panorama, el investigador se propone comprender, desde un paradigma hermenéutico-interpretativo, las actitudes no solo de los docentes y directivos, sino también de los estudiantes y los padres de familia, quienes, en últimas, son los directamente perjudicados. Para ello, se plantea una investigación con diseño mixto, que permita, en primer lugar y mediante la escala Likert, la comprensión general de las creencias, sentimientos y comportamientos (Rosenberg y Hovland, 1960; Barra, 1998 y Ruiz, 2002) de una muestra representativa de 122 estudiantes y 26 docentes; así como de las actitudes, mediante un grupo focal, de padres de familia, y una entrevista dirigida a un directivo. Luego, con estudiantes y maestros, se propone la conformación de grupos focales en los que se configure la ampliación de los datos hallados previamente en las encuestas con el fin de comprender con mayor rigor, y a partir de las preguntas que allí se planteen, el fenómeno estudiado. Por último, se espera que la investigación aporte, en primera instancia, en la comprensión de las actitudes sobre evaluación de los padres de familia y directivos, que aún no han sido tenidos en cuenta en otras pesquisas; así mismo, se espera que este trabajo sea el primer escalón para la construcción de una política institucional que procure e incentive una evaluación más justa en las relaciones de aula.

### **Primera parte:**

#### **Fundamentos y metodología de la investigación**

La primera parte del informe final intitulado “Actitudes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander, sobre procesos de evaluación formativa” está constituida por dos capítulos: uno dedicado a la presentación general de la propuesta, sus antecedentes, sus objetivos y sus fundamentos teóricos; el otro está conformado por las técnicas, el paradigma, el diseño y el método utilizados durante la pesquisa. En esta primera parte, se comprende el origen y la importancia de la aplicación del trabajo de investigación social y se detallan las características del camino metodológico que sustenta el proceder descriptivo de la segunda parte.

Las categorías que se desarrollan en el primer capítulo son: Introducción, Problema de investigación, Estado del arte, Justificación, Objetivos, Marco Teórico, Relación de la propuesta con el Grupo de Investigación Cuynaco, y un Corolario final. El segundo capítulo está dedicado de forma exclusiva a la metodología de investigación; las categorías que lo conforman son las siguientes: Introducción, Paradigma de investigación, Método, tipo y diseño de la investigación, Delimitación de la muestra, Técnicas de recolección de información, Fases de aplicación de la investigación y Corolario.

## 1. Capítulo I

### Fundamentos de investigación para el estudio de las actitudes de una comunidad educativa en torno a la evaluación formativa

#### 1.1. Problema de investigación

La evaluación es un proceso fundamental dentro de las prácticas educativas, pero no siempre se comprende como una acción ética que permite el mejoramiento del ente o ser evaluado. Álvarez Méndez (2001) concibe ciertas actividades de evaluación como procesos de exclusión más que de aprendizaje y crecimiento personal. Una revisión documental en torno a este tema evidencia — como se expone más adelante— que las prácticas de evaluación tienden a ser tradicionalistas y a estar centradas en las pruebas que miden, y no en apreciaciones cualitativas que lleven a estudiantes y profesores a la reflexión constante sobre las dificultades de aprendizaje y sobre cómo superarlas. El trabajo de Zulma Perassi (2009) expresa la relación directa entre la evaluación y el fracaso escolar: “La concepción o el paradigma de evaluación que sustenta una institución escolar facilita u obstaculiza el camino hacia el fracaso” (p. 71) y, entre otros argumentos, se destaca:

El supuesto que subyace es que la mera comunicación del juicio de valor es suficiente para provocar la modificación del objeto sujeto evaluado. Se inhibe, en consecuencia, la posibilidad de reflexión, debate, contrastación, argumentación, etc., que ofrece la naturaleza misma de la evaluación (p. 73).

Este panorama general de evaluación puede evidenciarse de manera particular en diversas instituciones educativas. No cabe duda que es un problema general, el cual se hace concreto en el acontecer de las prácticas pedagógicas de las universidades y colegios colombianos. Lo común se halla, según Santos (2007) y Álvarez (2001), en que este acto pedagógico trasciende los límites del aprendizaje y llega, incluso, hasta la discriminación o la exclusión. En los siguientes párrafos, se describe la limitación de este problema de investigación, del cual nace el interés y la importancia de estudiar las actitudes de una comunidad educativa específica.

El 23 de mayo de 2018 el Consejo Académico de la institución en donde se desarrolla la investigación expuesta en estas páginas da a conocer la Circular No 52, la cual describe los índices de mortalidad académica durante el primer periodo y ofrece indicaciones sobre cómo abordar esta dificultad. En el documento se deja claro que tales resultados son recurrentes, año tras año, en los primeros periodos académicos y producen efectos negativos para la institución: “La alta

mortalidad académica en el 1 y 2 periodo de cada año ha traído consecuencias funestas para el colegio, porque a mitad de año y 3 periodo se presentan deserciones y retiros de estudiantes en números muy elevados” (p. 1). El Consejo Académico reconoce que la particularidad metodológica de los docentes incide, sobremanera, en la pérdida masiva de asignaturas. Por tal motivo, los destinatarios principales de la Circular No 52 son los docentes de bachillerato de la Sede A y la Sede F de la institución, quienes deberán seguir las sugerencias que, desde el cuerpo colegiado, son pertinentes para la consecución de mejores resultados académicos por parte de los estudiantes: exigir a los docentes un plan de contingencia, tener presente el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE), hacer más flexibles y dinámicos los encuentros de clase, promover los trabajos en equipo y realizar constantes autoevaluaciones y coevaluaciones en torno al aprendizaje.

Estas recomendaciones surgen en un contexto en el que, según parece, los docentes no tienen en cuenta los procesos de evaluación estipulados en el SIEE y, además, acuden a discursos poco formativos que han incidido en la decisión, por parte de los padres de familia, de retirar a los estudiantes: “Los malos tratos han influido negativamente en la permanencia de los estudiantes en el colegio. Al igual ningún docente puede recomendar a un padre de familia que retire a su hijo(a) por bajo rendimiento académico” (p. 2). Con respecto al mismo punto, el Consejo Académico, párrafos más adelante, retoma de manera enfática esta situación: “La agresión verbal o física y las críticas inapropiadas que hacen algunos docentes a los estudiantes generan en el curso desmotivación, apatía, descontento, indisciplina y bajo rendimiento académico (...)” (p. 3). Así las cosas, ya sea por omisión de los parámetros de evaluación dispuestos en el SIEE o por actitudes beligerantes ante los estudiantes y padres de familia, el cuerpo colegiado considera que los directamente responsables son los maestros y, por tanto, se hace necesario divulgar la problemática, reflexionar y tomar decisiones en beneficio de toda la comunidad educativa.

Entre líneas, se puede inferir un componente formativo en las orientaciones ofrecidas por el Consejo Académico. En el documento institucional, se comprende que la evaluación tiene como fin, por un lado, la superación de las dificultades de aprendizaje, mediante actividades de autoevaluación y coevaluación, que son “indispensables en los procesos de mejoramiento de los resultados académicos de los docentes con alta mortalidad académica” (p. 2) y, por otra parte, los cambios de metodología a favor de la participación de los estudiantes y la dinamización de las

clases: “La utilización de metodologías activas y participativas aseguran el trabajo del estudiante en la elaboración, construcción y aplicación del conocimiento” (p. 2).

El SIEE de la institución estipula tres tipos de evaluación: diagnóstica, formativa y sumativa. Por los resultados negativos y recurrentes a lo largo de los años en las diferentes áreas del conocimiento, parece que estas no se comprenden de manera integral, sino de forma aislada. Existe, así las cosas, una prioridad hacia la evaluación sumativa, sin procesos diagnósticos ni formativos integrales.

Ante esta situación, y en vista de que los estudiantes, a pesar de ser los directamente implicados, no han sido tenidos en cuenta para la comprensión del problema descrito, se hace necesario comprender las actitudes de ellos en cuanto a los procesos de evaluación, específicamente, en cuanto a evaluación formativa, con el fin de reconocer sus actitudes sobre estos procesos sugeridos por el Consejo Académico de la institución para el mejoramiento del rendimiento académico. En este sentido, también es importante comprender la percepción de los padres de familia sobre los mismos procesos de evaluación, debido a que son ellos los que toman, en últimas, la decisión de retirar a los estudiantes de la institución por pérdida de asignaturas. Así mismo, se hace necesaria la comprensión de las actitudes de los maestros pues la responsabilidad recae, según el cuerpo colegiado, en las formas como están evaluando a los estudiantes.

Alrededor del aprendizaje se evidencian relaciones de poder que influyen negativamente en la evaluación de los estudiantes, quienes, al reprobar varias asignaturas, no solo aumentan los bajos niveles del rendimiento académico institucional, sino también configuran un problema social en vista de que, ante el fracaso, los padres ven como salida la deserción escolar. Esta conlleva, a partir de Ruiz, García y Pérez (2014), la integración de la juventud a nuevos grupos sociales con prácticas de drogadicción y delincuencia, la prolongación de la pobreza o a la formación prematura de familia que acarrea violencia intrafamiliar.

El estado de la cuestión, además, permite comprender la importancia de este problema para la ciencia en el contexto inmediato: aunque existen investigaciones, tanto dentro como fuera del país, no se evidencia una preocupación por reflexionar en la región santandereana sobre cómo los

estudiantes perciben las formas de evaluación de sus maestros o cuáles son las actitudes de los padres de familia sobre este proceso.

Al responder la siguiente pregunta, se contará, entonces, con la actitud de la comunidad educativa y, de esta manera, se podrá reflexionar y tomar decisiones en torno a las formas de evaluación pertinentes para el beneficio de los que integran la institución: ¿cuáles son las actitudes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander, en torno a la evaluación formativa?

## 1.2. Estado del arte

Las actitudes de los participantes de las comunidades educativas según los estudios consultados<sup>3</sup> tienden a considerar los beneficios de este proceso evaluativo, pero, entre líneas, se evidencian también aspectos negativos en las actitudes de estudiantes y profesores, debido a la nulidad de estos procesos en el aula o a las formas como se están implementado tales actividades de valoración escolar.

Hay estudios que se centran en las perspectivas de estudiantes en colegios con respecto a las consideraciones formativas de la evaluación (Salazar, 2016; Rincón, 2017). Otros tienen presentes las valoraciones de los maestros (Ardiles, 2014; Segura, 2017) y ninguno de ellos ha considerado el papel de los padres de familia, ni de los directivos.

En el ámbito universitario, se encuentran investigaciones (Rodríguez Espinosa et al., 2016) que señalan las actitudes negativas de los estudiantes con respecto a los procesos de evaluación. Sin embargo, en otras pesquisas (Alonso, 2007; Hortigüela et al., 2015), los estudiantes universitarios consideran apropiados los procesos de evaluación formativa, ya que conciben en ella un aporte para el desarrollo de su aprendizaje en las asignaturas que cursan. En trabajos de investigación centrados en perspectivas de docentes sobre evaluación formativa (Ferreyra, 2013; Ortega, 2015), se evidencia que los profesores perciben su práctica en este ámbito dentro de lineamientos de procesos formativos, hasta el punto de que en investigaciones comparativas (Hamodi, 2004; Gutiérrez García et al., 2013; Ortega, 2015) las distancias entre las valoraciones de docentes y las

---

<sup>3</sup> Las consultas fueron realizadas, principalmente, en Publish or Perish 6, en Google Académico y en Intelligo; principalmente, en las siguientes bases de datos: Redalyc, La Referencia y Scielo.

actitudes de estudiantes y egresados son bastante notorias: los profesores tienden a considerar que hubo procesos de evaluación formativa, mientras que estudiantes y egresados manifiestan que tales procesos no fueron siempre formativos.

Al igual que en las pesquisas sobre percepciones de estudiantes y docentes de colegio sobre evaluación formativa, las investigaciones sobre el mismo tema en la educación superior no tienen presentes las actitudes de los padres de familia al respecto; sin embargo, en este caso tal ausencia en las pesquisas se comprende por el nivel de autonomía del estudiante universitario y por la habitual *no-presencia* de los padres de familia en el proceso de sus hijos durante la educación superior.

En cuanto a los objetivos de las investigaciones realizadas sobre el tema en instituciones de primaria y bachillerato, se construyen fines similares: caracterizar (Ardiles, 2014; Rincón, 2017) e indagar o entender (Salazar, 2016; Segura, 2017) las percepciones de los estudiantes y profesores de colegio en torno a procesos de evaluación formativa. Dos de estas pesquisas (Salazar, 2016; Segura, 2017) se proyectan, luego del análisis, a reflexionar en la propuesta de cambios para las instituciones educativas en cuanto a evaluación formativa se refiere. Este aspecto también se reconoce en algunas investigaciones sobre el mismo tema en la educación superior (Pazos Romero, 2013; Holmes Rodríguez et al., 2016); se realiza el análisis, pero se proyecta la investigación a mejorar el currículo institucional. Las demás investigaciones (Hamodi, 2004; Sequea y Rodríguez, 2006; Alonso, 2007; Ferreyra, 2012; Gutiérrez et al., 2013; Ortega, 2015; Hortigüela et al., 2015) solo centran su atención en el análisis o caracterización de las percepciones o creencias de profesores, de estudiantes y, algunas veces, de egresados de instituciones superiores sobre evaluación formativa.

Por otra parte, en todos los trabajos hallados en la revisión documental, se evidencian dos instrumentos de recolección de información: la entrevista y la encuesta. Estos recursos son utilizados en dependencia del enfoque cualitativo o cuantitativo de las investigaciones. Solo una de ella se realiza mediante diseño mixto (Hamodi, 2014); las demás son cualitativas (Sequea, 2006; Ferreyra, 2012; Pazos y Gutiérrez, 2013; Camarillo, 2014; Abdías, 2015; Salazar, 2016; Rincón, 2017; Segura, 2017) y cuantitativas (Hamodi, 2004; Gutiérrez et al., 2013; Hortigüela et al., 2015; Holmes et al., 2016). Las categorías que se proponen para la realización de las preguntas surgen de la experiencia de los estudiantes después de cursos basados en esta metodología de evaluación

(Alonso, 2007; Hortigüela et al., 2015; Salazar, 2016; Rincón, 2017) o de la experiencia de maestros que pertenecen a instituciones donde se implementa o podría concebirse este tipo de valoración (Sequea y Rodríguez, 2006; Ferreyra, 2012; Ardiles, 2014; Ortega, 2015; Segura, 2017).

En las entrevistas y encuestas de algunas investigaciones (Salazar, 2016; Rincón, 2017; Hortigüela et al., 2015; Alonso, 2007), se cuestiona si los estudiantes están de acuerdo o no con la manera en que son evaluados y si son o no tenidos en cuenta en la decisión de cómo se configura la evaluación. Además, en dos de ellas (Hortigüela et al., 2015; Alonso, 2007), se tienen presentes las relaciones interpersonales, la estabilidad del clima escolar, la evaluación orientada al aprendizaje y, entre otras, la evaluación no planificada. Otras investigaciones (Ardiles, 2014; Segura, 2017) no exponen de manera explícita las preguntas utilizadas en las entrevistas, aunque este instrumento de investigación, como en las anteriores, es tenido en cuenta.

En el mismo sentido, otros trabajos (Hamodi Galán, 2004; Sequea y Rodríguez, 2006; Ferreyra Díaz, 2012) proponen categorías, relacionadas con las preguntas anteriores, para la organización de las entrevistas y encuestas: Interacciones sociales en el aula-Implicación del alumnado en procesos evaluativos, Actitud hacia la evaluación, Estrategias de reflexión en la acción, Concepción de la evaluación, heteroevaluación centrada en resultados, Descripción de la práctica evaluadora, Aciertos y dificultades en el proceso evaluativo y Legitimación de criterios y formas de evaluación. Por su parte, una sola de las pesquisas (Ortega Paredes, 2015) se basa en dimensiones, sustentadas en Perronaud (1999), para la realización de las preguntas de la encuesta: Dimensión reguladora, Dimensión procesual, Dimensión continua, Dimensión retroalimentadora y Dimensión Innovadora.

Así como llama la atención el hecho de que solo uno de los trabajos proponga de manera explícita categorías sustentadas en una autoridad en el tema, es llamativo el hecho de que una de las pesquisas (Pazos y Gutiérrez, 2013) genere dos categorías tan particulares que no se emparentan con las de otros trabajos: situaciones embarazosas en los procesos evaluativos y criterios ocultos de los docentes —tales como preferencias hacia estudiantes— en el momento de evaluar.

Teóricamente, los trabajos se sustentan en autoridades sobre evaluación formativa. Aunque no todas las pesquisas tratan de manera específica esta temática, la totalidad de los estudios

encontrados abarca, al menos en una categoría, las percepciones de las comunidades educativas en cuanto a este proceso y, por tanto, se hallan, en todas las investigaciones, teóricos que sistematizan en torno a la característica formativa de la evaluación. En vista de que todos los trabajos son científicos, la indagación teórica no se centra de manera exclusiva en autoridades sobre evaluación formativa, sino también en autores que hayan investigado previamente el mismo tema o en teorías sobre los conceptos de percepciones, creencias o actitudes.

En este orden de ideas, las referencias a los estados del arte en los trabajos consultados suelen ser más bien escasas. La mayoría de las investigaciones no cuentan con alusiones a trabajos anteriores (Sequea y Rodríguez, 2006; Alonso, 2007; Pazos y Gutiérrez, 2013; Ardiles, 2014; Ortega, 2015; Rincón, 2017; Segura, 2017); otras pesquisas tienen presentes uno o dos estudios (Gutiérrez et al., 2013; Salazar, 2016; Holmes Rodríguez et al., 2016); y muy pocas hacen un barrido riguroso en torno al estado de la cuestión (Hamodi, 2004; Ferreyra, 2012; Hortigüela et al., 2015). En relación con las teorías que sustentan los conceptos de percepción, actitud o creencia, el panorama tiende a ser más opaco. Solamente dos investigaciones (Ferreyra, 2012; Holmes Rodríguez et al., 2016) abordan teóricamente alguno de estos conceptos, esenciales para el desarrollo metodológico de las pesquisas. Estos son, sin duda, algunos vacíos metodológicos en los trabajos que estudian las percepciones de comunidades educativas en torno a la evaluación formativa tanto dentro como fuera del país.

Por último, en relación con los resultados de las pesquisas, se evidencia que dos de ellas (Alonso, 2007; Hortigüela, 2015) ofrecen cualidades positivas sobre los procesos de evaluación formativa en el aula, valoración que los estudiantes adoptan luego de experimentar dicha metodología. Los demás trabajos describen hallazgos en dos direcciones: en primer lugar, profesores que consideran que sus prácticas evaluativas son formativas (Hamodi, 2004; Ferreyra, 2012; Gutiérrez et al., 2013; Ortega, 2015) y, en segundo lugar, estudiantes y egresados que, en los restantes estudios, perciben lo contrario.

Según algunas investigaciones, no se tiene en cuenta a los estudiantes dentro de la configuración de las pruebas, ni se les informa previamente sobre los criterios en torno a los cuales serán evaluados (Ardiles, 2014; Salazar, 2016). Otras pesquisas (Rincón, 2017; Camarillo, 2014) concluyen que la evaluación les produce miedo a los estudiantes o, incluso, momentos embarazosos (Pazos y Gutiérrez, 2013). Algunas constatan que la evaluación es percibida como

un simple mecanismo para aprobar las asignaturas (Ardiles, 2014; Salazar, 2016) y que suelen presentarse preferencias por parte de los docentes hacia algunos estudiantes (Pazos y Gutiérrez, 2013). Otras más (Segura, 2017) presentan como hallazgo que los docentes no evalúan formativamente porque no tienen las competencias para hacerlo y, por tanto, confirman las incoherencias entre evaluación en el aula y currículo y la existencia de prácticas tradicionales en el acto de evaluación, tal como se concluye en otras pesquisas (Sequea y Rodríguez, 2006; Holmes et al., 2016). Los procesos de autoevaluación y coevaluación se desdibujan según las perspectivas de los estudiantes en algunos estudios (Gutiérrez et al., 2013).

### **1.3. Justificación**

La investigación aquí propuesta es conveniente en términos institucionales y sociales: por una parte, se conocen las concepciones de la comunidad educativa sobre la evaluación formativa; esto permite forjar las bases para una propuesta institucional que se encamine a reducir los índices del bajo rendimiento académico de manera considerable cuando, luego de reflexionar sobre las actitudes de la comunidad educativa en torno a la evaluación formativa, la institución oriente a los maestros para que evalúen formativamente a sus estudiantes. Por otra parte, la consecuencia positiva a largo plazo del factor anterior es la reducción en el porcentaje de deserción estudiantil, ya que, según el Consejo Académico, una de las razones de este problema social es el fracaso escolar.

Esta pesquisa ofrece, entonces, el primer paso para reflexionar sobre caminos que permitan reducir el bajo rendimiento académico y la deserción escolar. Por tal motivo, los más beneficiados, con el paso del tiempo, son los estudiantes y los padres de familia, que no se verán obligados a retirar a sus hijos por factores académicos. A corto plazo, la pesquisa permite reflexionar sobre la manera como se concibe la evaluación en el aula, para ofrecer caminos que faciliten la solución a problemáticas académicas de evaluación.

Con esta investigación, se aporta metodológicamente al estudio de las actitudes de los actores de comunidades académicas mediante métodos cuantitativos y cualitativos de investigación, en vista de que una sola de las pesquisas halladas hasta el momento considera estudios mixtos en su metodología (Hamodi, 2014). El hecho de considerar, en primera instancia, el uso de encuestas para grupos poblacionales reconocidos por muestreo simple y, luego, programar entrevistas en

grupos focales para complementar y ratificar la información plantea una variación metodológica con respecto a las maneras de proceder encontradas en el estado del arte.

Además, esta investigación considera la importancia de reflexionar sobre las actitudes de los padres de familia y directivos, que no han sido tenidos en cuenta en anteriores pesquisas. Así las cosas, luego del trabajo, se tendrán datos nuevos que aportan al acervo científico relacionado con actitudes de comunidades educativas.

#### **1.4. Objetivos**

**1.4.1. Objetivo general.** Describir las actitudes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander, sobre procesos de evaluación formativa, mediante un método fenomenológico y un diseño mixto de investigación, con el fin de comprender las concepciones, las emociones y las acciones que caracterizan a los sujetos involucrados en el acto de evaluación.

**1.4.2. Objetivo específico 1.** Caracterizar los aspectos cognitivos, evaluativos y conductuales de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander, sobre procesos de evaluación formativa, mediante un estudio mixto de las actitudes de los actores, con el fin de determinar la identidad de los que intervienen en el acto evaluativo en cuanto a procesos de valoración del aprendizaje.

**1.4.3. Objetivo específico 2.** Contrastar los aspectos cognitivos, evaluativos y conductuales de los participantes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander, sobre procesos de evaluación formativa, mediante un estudio hermenéutico que permita la comprensión de las diferencias y similitudes de las tres categorías de la actitud en los actores involucrados en la evaluación.

### 1.5. Marco teórico

Luego del constructivismo, surgen propuestas complementarias para la orientación de procesos educativos basados en modelos pedagógicos no tradicionalistas. Uno de ellos es la Pedagogía Dialogante, desarrollada por De Zuburía Samper (2015). El modelo se relaciona de manera directa con el enfoque por competencias (Tobón, Pimienta y García, 2010), en cuanto considera los criterios del saber, del hacer y del ser como procesos de construcción dialógica entre estudiantes y profesores. Con este modelo, la atención de la educación pasa de ser *paidocentrista* a incluir, nuevamente, al docente como mediador del aprendizaje que adquiere un protagonismo importante mediante el diálogo. Para el teórico de este modelo, es importante reconocer que el constructivismo y la Escuela Nueva son paradigmas pedagógicos predominantemente autoestructurantes, en los que el rol del maestro puede, en ocasiones, desdibujarse. Además, para el mismo autor, es necesario hacer un mayor énfasis en lo emocional, en medio de las relaciones educativas.

Tanto el modelo Pedagogía Dialogante como el enfoque por competencias exigen una mirada más ética en las actividades escolares. Son muchos los aspectos en que se puede concretar el nivel paradigmático de tales lineamientos; uno de ellos, sin duda alguna, es la evaluación del aprendizaje. Si un docente evalúa ignorando aspectos formativos o sin rúbricas que tiendan al mejoramiento del aprendizaje, es fácil catalogarlo fuera de una concepción dialogante de la pedagogía. En cambio, un profesor interesado por el aprendizaje de los estudiantes, que considere sus emociones y sus procesos particulares en pro de su crecimiento cognitivo, pragmático y pasional se ubica en un modelo dialogante, que se alimenta del constructivismo para complementar la noción emocional del aprendizaje y otorgar protagonismo al rol de maestro.

Con base en un paradigma dialógico de la pedagogía, se expone, en las siguientes páginas, el desarrollo conceptual de los términos que sustentan la propuesta de investigación aquí planteada: *Actitudes, Evaluación formativa y Comunidad educativa*. Ninguno de estos conceptos suele comprenderse aislado de un enfoque por competencias ni de un modelo dialogante o, mínimamente, constructivista.

Los estudios sobre las concepciones de los sujetos sociales en torno a los objetos, acciones y pensamientos dados en el seno del mundo de la vida cada vez son más recurrentes. El interés de los investigadores tiende a ser el mismo, independientemente de la ciencia social en la que se

desarrolle la pesquisa: reconocer la teoría fundamentada, en términos de Glasser y Strauss (1967), de conceptos que normalmente se han teorizado, pero sin tener presentes los significados de los sujetos sociales que configuran sentido en torno a ciertas prácticas. Las investigaciones que, en las diversas ciencias sociales, se han realizado al respecto han optado por utilizar conceptos, hasta cierto punto homólogos, para denominar a la forma como los sujetos perciben los objetos, hechos o pensamientos del mundo circundante: en Filosofía, se ha utilizado el término *percepción*; en Semiótica, *valoración*; en Psicología social, *Actitud*, y, de manera transversal, se han utilizado los términos *significados*, *sentidos*, *creencias* e *imaginarios sociales* para dar cuenta de cómo los sujetos sociales conciben los hechos enunciados arriba. En la presente pesquisa, se opta por utilizar el término *Actitud*, adoptado por la Psicología social, por dos razones. La primera es teórica: es necesario hacer uso de un concepto ligado a un campo de conocimiento social, para evitar ambigüedades o confusiones terminológicas entre ciencias. La segunda es metodológica: por hacer parte de la Psicología social, las actitudes se reconocen a partir de escalas, encuestas o test que determinan la forma de ver el mundo de los sujetos; con respecto a lo anterior, en el estado del arte, las pesquisas que utilizan este término tienden a usar escalas o encuestas, instrumentos que se consideran como base en la investigación expuesta en estas páginas; las entrevistas complementan o aclaran las actitudes halladas en el proceso de encuesta, tal como se expone en la metodología.

Por otra parte, los estudios en torno a la evaluación formativa han configurado, en las últimas dos décadas, un campo de investigación importante: ninguna de las investigaciones contempladas en el estado del arte es desarrollada antes del año 2004. De manera general, la evaluación formativa hace referencia a la valoración por parte de estudiantes y profesores sobre la efectividad de los actos de enseñanza y aprendizaje durante los procesos educativos, con el fin de reflexionar en torno a ciertos fenómenos que, reconocidos en su momento, permiten el crecimiento, en primer lugar, del estudiante en el ámbito del aprendizaje, en segundo lugar, del docente en su práctica de enseñanza y, por último, de la institución en su modelo pedagógico y evaluativo. La definición anterior surge de la revisión bibliográfica de los referentes teóricos que fundamentan el concepto desde los años 70 (Bloom, 1971), hasta la primera década del nuevo siglo (Popham, 2008).

Las propuestas teóricas referentes a la comunidad educativa son escasas. Por cuestiones terminológicas, se opta por hacer un barrido teórico de las definiciones o los estudios que se han

realizado en Colombia sobre este concepto. Así las cosas, no se hará una presentación cronológica de un término que es relativamente nuevo, comparado con los anteriores, sino, más bien, se describirán las comprensiones constitucionales del mismo (Ley 115, 1993) y sus concepciones en la ciencia (Salazar, 1997; Posada Escobar, 2001).

Lo presentado de manera general en los párrafos anteriores se desarrolla de forma detallada en la descripción que se presenta a continuación. Por cuestiones de espacio, se opta por considerar los fundamentos teóricos de las autoridades más sobresalientes en los temas esenciales y transversales de la investigación; por tal motivo, se presentan, en los dos primeros casos, los orígenes del concepto y su respectiva evolución teórica, y en el último, por las razones ya dadas, la definición constitucional y científica.

**1.5.1. Actitudes.** Durkheim (2001) considera que los seres sociales se comportan, sienten y piensan influenciados por la sociedad a la que pertenecen. Es más, delimita como objetivo de la Sociología el *hecho social*, reconocido “gracias al poder de coacción exterior que ejerce o que es susceptible de ejercer sobre los individuos” (p. 48). Este poder coercitivo no es más que la influencia de la sociedad en las prácticas y pensamientos humanos, que son considerados *normales*, en términos del sociólogo francés: “La normalidad del fenómeno se explicará sólo porque se relaciona con las condiciones de la especie considerada; bien como un efecto mecánicamente necesario de esas condiciones, bien como un medio que permita a los organismos adaptarse” (p. 106). Lo anterior determina la comprensión de las actitudes sociales de forma abierta: sin importar qué tanto se distancien las actitudes de hombres de unas sociedades a otras, se interpretan tales valoraciones como circunstancias normales de cada una de esas sociedades.

En buena parte, la psicología social toma a Durkheim como referente (Uribe y Acosta, 1990; Parales y Viscaíno, 2007). El concepto de *actitud* en Psicología Social, a propósito, hace alusión a la manera como los seres sociales perciben los hechos en su entorno o valoran aspectos de diversa índole pertenecientes a otros grupos sociales. Hacia 1918, Thomas y Znaniecki (2006) proponen por vez primera el concepto de *actitud* para dar cuenta de la percepción individual en torno a los valores sociales, entendidos estos como “cualquier dato que tenga un contenido empírico accesible para los miembros de un grupo social, y un significado con respecto a lo que es o puede ser un

objeto de actividad” (p. 110). De manera explícita los autores determinan como actitudes, entre otras, las siguientes: “(...) el interés por crear, comprender o aplicar una teoría científica y los modos de pensar implicados en ella” (p. 111).

Tal como Parales y Vizcaíno (2007) lo comprenden, la esencia del concepto de actitud no ha variado en un siglo. Ahora, por supuesto, las teorías han ampliado las categorías de estudio, aunque lo han hecho basados en estudios precedentes que se dieron a lo largo de la segunda mitad del siglo XX; verbigracia, en la actualidad se conciben cuatro funciones de las actitudes, que son sistematizadas por Gaviria, Cuadrado y López (2009) y que permiten una comprensión más global de los aspectos que en ellas se determinan: En primer lugar, la función del conocimiento, con la cual se descubre, a partir de la oposición entre negativo y positivo, las concepciones sociales sobre el mundo. En segundo lugar, la función instrumental se comprende como aquella que implica una estrategia para acceder a ciertas metas, como la inclusión a un grupo social. Por su parte, la función defensiva del yo hace alusión a aquellas actitudes que surgen cuando la autoestima del sujeto se ve afectada de alguna forma; los autores ponen como ejemplo las actitudes xenofóbicas de ciertos habitantes, propias de sujetos que sienten en peligro su identidad. Por último, la función expresiva de valores, entendida como aquella que permite reconocer el sistema de valores que lo identifica, en factores socio-culturales trascendentes, como la inclinación política y religiosa. No obstante, tal categorización se halla en la propuesta teórica de Rosenberg y Hovland (1960), en donde se describen tres tipos de respuestas que se evidencian en las actitudes de los seres sociales: respuestas cognitivas, referentes a las creencias o ideologías que pueden posarse en algún objeto; respuestas evaluativas, relacionadas con los sentimientos que producen los objetos y, finalmente, respuestas conductuales, asociadas con los comportamientos que pueden ocasionar los objetos.

Pacheco Ruiz (2002) reseña que, luego de la propuesta Rosenberg y Hovland (1960), se presenta una contraposición teórica (Azjen y Fishbein, 1980) que reduce a uno los tres componentes anteriores: estos autores solo centran su atención en la respuesta evaluativa, y, aunque no niegan la existencia del aspecto cognitivo, lo consideran ajeno a la actitud; así mismo, conciben el factor conductual como implícito en el evaluativo. A pesar de lo anterior, concluye Pacheco Ruiz (2002) que la actitud, con los estudios posteriores, mantiene “tres clases generales de información: cognitiva, afectiva o emocional y conativa o comportamental relativa a conductas pasadas” (p. 176).

Según Rodrigues (1987), citado por Enrique Barra (1998), la actitud es comprendida como “una organización duradera de creencias y cogniciones en general, dotada de una carga afectiva en favor o en contra de un objeto social definido que predispone a una acción coherente con las cogniciones y afectos relativos a dicho objeto” (p. 87). Nuevamente, se hace notoria la presencia de las respuestas sistematizadas por Rosenberg y Hovland(1960): las creencias, la cognición, la afectividad y el comportamiento. A raíz de lo anterior, Barra (1998) considera los mismos elementos reseñados por Pacheco Ruiz (2002): “(...) se observa actualmente un creciente consenso entre los psicólogos sociales en el sentido de concebir las actitudes como evaluaciones, evaluaciones que se relacionan de maneras complejas con las creencias, sentimientos y acciones” (p. 88)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> El desarrollo teórico de conceptos particulares que constituyen las subvariables de las actitudes en torno a la evaluación formativa se puede evidenciar en el primer apéndice (A) de este trabajo de investigación, específicamente, en la *Matriz teórica de la encuesta*.

**1.5.2. Evaluación formativa<sup>5</sup>.** Bloom, Hastings y Madaus (1971) retoman y reorientan el concepto de evaluación formativa de Scriven (1967). Para este último, tal proceso se dirige hacia la valoración de programas educativos con una finalidad bastante clara: obtener datos durante el acto de evaluación que permitan el mejoramiento del objeto valorado. Bloom et al. (1971), por su parte, adaptan el concepto al ámbito del aprendizaje en aula, considerando que los estudiantes pueden mejorar sus procesos, mediante actividades evaluativas que el docente utiliza para reconocer dificultades y, luego, proponer soluciones de mejoramiento. Esta metodología es denominada por los autores *Mastery Learning* o Aprendizaje para el dominio y enfoca la atención en la manera como diversas estrategias de enseñanza utilizadas en el aula pueden influir de forma positiva en el aprendizaje: “(...) es posible que la gran mayoría de los estudiantes logre el dominio de la asignatura si la instrucción se individualiza en forma apropiada” (p. 192). De este modo, el aprendizaje de cualquier estudiante puede lograrse, siempre y cuando se reconozcan los caminos didácticos pertinentes para su aprendizaje. Esta remediación, en términos de Bloom et al. (1971), es comprendida por Cardinet (1977) como *régulation des apprentissages*: la evaluación formativa tiende a reconocer las dificultades para determinar los caminos apropiados de enseñanza a partir de las necesidades de los estudiantes y no tanto —según lo reseña Perrenoud (2008)— de los objetivos o la intervención didáctica.

El uso de la evaluación formativa trasciende las fronteras del docente y recae, con Sadler (1989), en el estudiante. Tal como un profesor puede reorientar sus prácticas de enseñanza luego de valoraciones formativas, así mismo, un estudiante, a través de procesos metacognitivos, puede reconocer lo que se le dificulta y los caminos más apropiados para aprender: “Part of the teacher's responsibility is surely (...) to download that evaluative knowledge so that students eventually become independent of the teacher and intelligently engage in and monitor their own development” (p. 141). Décadas después, MacMillan (2010) propone que, para alcanzar una comprensión profunda de los procesos estudiados, es necesario realizar reflexiones en torno a lo aprendido.

---

<sup>5</sup> El presente apartado se alimenta de cierta forma y hasta cierto punto del trabajo realizado por Martínez Rizo (2012), en el cual se realiza una búsqueda exhaustiva del concepto de evaluación formativa. Otras fuentes son producto exclusivo de la consulta del investigador Monsalve.

Desde una perspectiva cognitivista y constructivista, nace el interés de considerar los afectos en los procesos de valoración académica. Según Stiggins (2008), es fundamental que los educandos sientan que serán competentes en algún proceso educativo, por más que se les dificulte; de no considerarlo así, los ánimos de los estudiantes pueden importunar el aprendizaje. Black y William (1998), para superar tales dificultades anímicas, proponen alternativas de carácter formativo, entre las que sobresalen el trabajo en grupo y la autoevaluación. En torno a lo que preocupa e importuna a los estudiantes en los procesos evaluativos, los autores afirman:

The concern will be with the effects of beliefs about the goals of learning, about one's capacity to respond, about the risks involved in responding in various ways, and about what learning work should be like: all of these affect the motivation to take action, the selection of a line of action and the nature of one's commitment to it (p. 21).

Los aportes teóricos contemporáneos se desarrollan desde autoridades europeas: Carlos Rosales (2003), por ejemplo, concibe la evaluación formativa como una práctica que conlleva ventajas importantes en el mejoramiento de los aprendizajes, de las enseñanzas y de la motivación de los educandos. Miguel Ángel Santos (2007), para hablar de evaluación, plantea una metáfora que tiende a considerar tal proceso como formativo: cuestiona que, en ocasiones, los maestros evalúan como si los estudiantes fueran sujetos vendados frente a una diana, sin conciencia alguna de los errores que cometen al lanzar la flecha. La evaluación, de este modo, implica un acompañamiento por parte del maestro y una retroalimentación constante sobre el proceso de aprendizaje. También en España, Juan Manuel Álvarez (2001) comprende el proceso evaluativo como un medio para conocer las dificultades de los estudiantes en pro de la regulación del aprendizaje; el autor diferencia, de manera enfática, las cualidades de la acción evaluativa con fines de aprendizaje y los resultados excluyentes que ocasiona el acto de examinar. En Francia, Perrenoud (2008) retoma el concepto de regulación, propuesto por Cardinet (2007), para proponer una definición de evaluación formativa: “(...) toda práctica de evaluación continua que pretenda contribuir a mejorar los aprendizajes en curso (...)” (p. 102) y James Popham (2008) interpreta el aspecto formativo de la evaluación como un proceso transformador de las prácticas didácticas de los docentes, de las actividades metacognitivas de los estudiantes y de la institucionalización de las formas evaluativas en los centros educativos.

**1.5.3. Comunidad educativa.** Las fuentes teóricas que sustentan este concepto son seleccionadas bajo parámetros diferentes a los utilizados en los dos anteriores, debido a dos razones fundamentales: 1) en la búsqueda bibliográfica referente a este tema, se hallan trabajos teóricos elaborados en Colombia y ninguno, hasta el momento, en otros países, 2) Los estudios realizados sobre *comunidad educativa* son relativamente novedosos en comparación con las teorizaciones en torno a actitudes y evaluación formativa. Con lo anterior no se afirma que tal concepto sea inexistente en otros contextos, sino, más bien, que o se reconoce por otro nombre o la metodología de búsqueda no ha sido eficiente. No obstante, independientemente de una u otra causa, se hace pertinente e, incluso, necesario enfocar la descripción teórica en el contexto colombiano, en donde leyes y artículos constitucionales han ofrecido definiciones de base para orientar la comprensión del término en todo el país.

El artículo 6 de la *Ley General de Educación* comprende a la comunidad educativa como un grupo constituido por directivos, estudiantes, padres de familia, administrativos y egresados que tiene como fin aportar en la construcción, cumplimiento y valoración del PEI y en los procesos que hagan posible el trabajo óptimo de la institución. Estas funciones son basadas de forma explícita en el artículo 68 de la Constitución Política de Colombia: “La comunidad educativa participará en la dirección de las instituciones de educación” (AÑO, p. 12), única vez que la carta magna hace alusión a este término.

Por tanto, es a principios de la última década del siglo XX cuando se empieza a definir el concepto de comunidad educativa y a caracterizarla sus funciones. Años después, el profesor Jorge Jairo Posada Escobar (2001), perteneciente al Programa RED, realiza una sistematización crítica sobre el concepto de comunidad educativa. Para ello, aborda, en primera instancia y desde diferentes perspectivas, el concepto de comunidad y, paso seguido, describe los elementos fundamentales del concepto. En un primer momento, la definición de Posada Escobar (2001) se hace a partir de la contraposición de lo que es: “Inicialmente podríamos decir que no es la simple suma de padres (madres), estudiantes y profesores que hacen parte de una misma institución escolar. (...) Tampoco ella se reduce a unas relaciones centradas alrededor de la escuela como institución” (p. 100). Así las cosas, la comunidad educativa no tiene un rol pasivo dentro del colegio y tampoco se reduce de manera exclusiva al ente institucional. Los participantes de la comunidad educativa son, desde esta perspectiva y también desde Roa y Torres (2014), sujetos

activos que aportan, tal cual lo determinan los textos constitucionales del país, en la construcción institucional. Además, no se limita a los sujetos que están directamente relacionados con el espacio escolar, sino trasciende a otras latitudes sociales que se implican no tan directamente; según Salazar, citado por Posada (2001), tales entes externos podrían ser la sociedad general y los medios de comunicación (Salazar, 1997).

Dentro de las aproximaciones al concepto realizadas por Posada Escobar (2001), se destacan aquellas que conciben la comunidad educativa como un grupo que aporta política y democráticamente a la institución, por tanto, “supone una fuerte democratización de las relaciones entre profesores, entre profesores y alumnos, y entre profesores, directivos y padres y madres de familia” (p. 100). En este mismo sentido, el autor comprende la comunidad educativa desde la cultura escolar, es decir, desde aquello que ha sido denominado *currículo oculto*: los valores subyacentes al contexto en el que se lleva a cabo la práctica educativa. Así mismo, plantea tres aspectos fundamentales en la configuración de la comunidad educativa: la participación, la convivencia y la relación con el entorno. El primero se entiende como la cualidad de intervenir propositivamente en decisiones concernientes a los procesos académicos de la institución, como los determinados por la Ley 115 o la Constitución Política; el segundo hace referencia a la posibilidad de participar en la construcción de lineamientos de convivencia para el colegio. Por último, la relación con el entorno se refiere a la intervención de la comunidad en los factores pedagógicos determinados por las características del entorno escolar.

Roa y Torres (2014) consideran que, en Colombia, de manera general, no existen comunidades educativas, sino sociedades educativas, debido al carácter pasivo de los padres y estudiantes en la construcción institucional; sin embargo, en la investigación aquí propuesta, los padres y estudiantes pueden aportar ideas para generar cambios y, por tanto, sí conforman una comunidad: durante el año 2019 se han tenido presentes a todos los actores de la comunidad educativa, entre otras cosas, para la actualización del SIEE y para la toma de decisiones fundamentales que conlleva el proceso de conformación de la jornada única escolar.

En suma, reconocer las actitudes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander, con respecto a procesos de evaluación formativa demanda de una propuesta metodológica que considere los siguientes aspectos: 1) La evaluación formativa encaja pertinentemente en el modelo Pedagogía Dialogante y en el enfoque por competencias, 2) Para

caracterizar las actitudes, es importante plantear tres categorías generales: *a)* Qué creen, *b)* qué sienten y *c)* cómo actúan los integrantes de la comunidad educativa del colegio con respecto a los procesos de evaluación formativa, 3) Efectivamente, en vista de la participación de padres de familia y estudiantes en modificaciones al PEI del plantel educativo, se considera a los profesores, directivos, estudiantes y acudientes como los integrantes de una comunidad y no de una sociedad escolar.

### **1.6. Proyecto enmarcado dentro de las prácticas de investigación del Grupo Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco)**

Este trabajo de grado se enmarca dentro de la línea “Prácticas pedagógicas” del Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco), adscrito a la Escuela de Idiomas de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Actualmente, dentro de esa misma línea, los miembros del grupo investigan y proponen ciertos procesos de evaluación formativa de la lectura al inicio de la educación superior con el fin de reconocer, desde un principio, las dificultades, hábitos y prácticas de lectura de los estudiantes que ingresan a la universidad; a partir de ello, se busca reorientar los procesos formativos de lectura académica a lo largo de la vida universitaria.

El trabajo que se presenta en estas páginas no deviene directamente del macroproyecto que se desarrolla en Cuynaco desde el año 2018: “Modelo de evaluación formativa de lectura académica para el inicio de la Educación Superior en la Universidad Industrial de Santander”; sin embargo, las bases teóricas primarias y algunos caminos metodológicos deben mucho a las prácticas de investigación que se han construido en el grupo durante los últimos años.

En el transcurso de este tiempo, el autor del presente informe ha presentado dos ponencias, una de las cuales surge de manera directa del trabajo de grado y la otra deviene de procesos alternos sobre evaluación formativa, según los proyectos de Cuynaco. Las ponencias son las siguientes; ambas, como se hace evidente, centran la atención en el tema fundamental del trabajo de grado: “Evaluación formativa en un proceso de elaboración de mapas mentales, a partir de la lectura de textos descriptivos y argumentativos”, presentado en el Congreso Colombiano de Estudiantes de Literatura 2019, en Bucaramanga, y “Hoja de vida de lector como herramienta formativa para el ingreso a la educación superior”, presentada, junto a la profesora Ana Cecilia Ojeda y al profesor David Torres, en el congreso ELE 2019, en Medellín.

### **1.7. Corolario**

Aquí finaliza la presentación general del trabajo de investigación. Se ha optado por mantener una coherencia entre el problema, la justificación, los objetivos, el estado del arte y el marco teórico. Los siguientes capítulos, aunque independientes, se concatenan de manera adecuada a las bases teóricas y orientadoras, ofrecidas en este primer apartado. Las variables de la encuesta y las categorías de la entrevista y del grupo focal se proponen teniendo como fundamento el estado del arte y el marco teórico que en este capítulo son expuestos. Así mismo, los resultados van directamente relacionados con los objetivos y con la metodología propuestos. Para seguir el hilo conductor y corroborar tal coherencia, se invita al lector de este informe a volver, cuantas veces lo vea necesario, sobre estas primeras generalidades.

## 2. Capítulo II

### Metodología de investigación

#### 2.1. Introducción

La metodología de la presente investigación está basada en el paradigma hermenéutico-interpretativo de la ciencia. Se busca, por ende, y siguiendo a Lincoln y Guba (1985), que la muestra de análisis sea seleccionada a partir de contextos reales, donde los seres sociales construyen su visión de mundo. Aunque tal paradigma tiende a ser predominantemente cualitativo, esta pesquisa, que utiliza instrumentos mixtos de recolección y de descripción de información, exige la adaptación de este modelo, ya que el fin del proceso investigativo trasciende las barreras del positivismo, hasta el punto que se configura la fenomenología (Husserl, 1982) de los grupos sociales constituyentes de la comunidad educativa del contexto estudiado. Así mismo, la pesquisa no se plantea desde un paradigma socio-crítico de la ciencia, puesto que el objetivo se limita a la comprensión de un fenómeno educativo no proyectivo o propositivo; es decir, la investigación se encamina a describir las actitudes de la comunidad y no a proponer un cambio sustancial en los reglamentos institucionales siguiendo los lineamientos de la Investigación Acción Participativa (IAP). Sin embargo, lo anterior no desvanece la posibilidad de que la investigación realizada en el presente trabajo sea el inicio de un cambio trascendente en las políticas internas del colegio.

Por su parte, el proceso de investigación con instrumentos que tienden tanto a cuantificar como a cualificar la información recolectada con el fin de comprenderla es denominado, según el autor, *método mixto* (Di Silvestre, S.F), *enfoque mixto* (Hernández, Fernández y Baptista, 2003) o *diseño mixto* (Pereira Pérez, 2011). Independientemente del término utilizado, se comprende que este tipo de investigación “Surge de la necesidad de incluir elementos de ambos enfoques con el fin de dar una visión diferente al tratamiento de las investigaciones realizadas” (Cascante Ramírez, 2011, p. 47). En ese sentido, la presente pesquisa tiene como fin el acercamiento a la comprensión de una realidad construida por sujetos sociales en torno a la evaluación formativa en un colegio público de Girón, en el que estudian 1004 niños y jóvenes. Con el propósito de presentar una triangulación significativa de las actitudes de esta comunidad, se opta por realizar, en primera instancia, la selección de la muestra poblacional tras el procedimiento de muestreo aleatorio simple en los dos grupos poblacionales inmediatos: los educandos y los maestros. Con un margen de error del 5%,

la muestra seleccionada para la encuesta es de 122 estudiantes<sup>6</sup> y 26 profesores; en el caso de los padres de familia, se opta por la técnica de grupo focal y, en el caso de los directivos, por una entrevista semiestructurada. Para los dos primeros grupos, se plantea una encuesta con ítems directamente relacionados con los objetivos específicos, es decir, enunciados que, ordenados en un tipo de escala de Likert, indagan por las actitudes sobre evaluación formativa de los participantes (docentes y estudiantes) de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander. Las preguntas se organizan en tres categorías: Creencias (aspecto cognitivo), Evaluaciones (sentimientos) y Conductas (comportamientos). Luego de realizar y sistematizar las encuestas, se propone una reunión con un grupo focal con el fin de triangular información, aspecto característico de los enfoques mixtos (Moscoloni, 2005). Para los padres de familia, se propone un grupo focal con la misma estructura utilizada en los casos anteriores y, para los directivos, una entrevista semiestructurada, constituida bajo las mismas variables de la encuesta. El análisis de los datos cuantitativos, se hará mediante *SPSS*, y los datos cualitativos se categorizarán mediante el Software *NVivo*.

A partir de lo anterior, la ejecución de la investigación aquí propuesta se desarrolla en cinco momentos, que se relacionan con las fases propuestas por Rodríguez, Gil y García (1998): 1) Selección de la muestra poblacional y elaboración de encuesta con su respectiva validación, 2) Aplicación de la encuesta a la muestra seleccionada (en el caso de maestros y estudiantes), 3) Descripción de los resultados de la encuesta, 4) Realización de grupos focales (a docente, estudiantes y padres de familia) y entrevistas (a uno de los directivos), 5) En el caso de educandos y profesores, descripción de los resultados del grupo focal en comparación con los hallazgos de la encuesta, y en el caso de padres de familia y del directivo, descripción del grupo focal y de la entrevista, respectivamente.

En las siguientes páginas, se desarrolla de manera detallada cada uno de los aspectos metodológicos de la pesquisa. En primer lugar, se define el paradigma de investigación; paso seguido, se fundamenta el enfoque; luego, se explican los procesos para la delimitación de la muestra poblacional; después, se determinan las técnicas de recolección de información; y, por último, se describen las fases de aplicación de la propuesta.

---

<sup>6</sup> Se cuenta para la investigación con 111 encuestas válidas; las 11 restantes no se pudieron realizar a causa del confinamiento obligatorio ocasionado por la pandemia de la Covid-19.

## 2.2. Paradigma de investigación

Cuando en la ciencia se aborda el concepto de paradigma, se relaciona directamente con la propuesta teórica de Thomas Kuhn (2004), quien lo comprende como un modelo de problematización y solución, dentro de un momento particular, para una comunidad científica. Esto conlleva pensar en la existencia de diversos paradigmas que han predominado en la ciencia social a lo largo de las últimas décadas, pero que no necesariamente se han difuminado con el tiempo. Son de conocimiento científico tres grandes paradigmas sociales: el Positivista, el Hermenéutico-interpretativo y el Socio-crítico (González, 2003). Cada uno determina unas formas ontológicas, epistemológicas y metodológicas en las diversas disciplinas sociales; la decisión de optar por uno o por otro depende de las características y los objetivos de la investigación propuesta.

Para el caso de la presente pesquisa, se opta por el paradigma hermenéutico-interpretativo, ya que se busca describir las actitudes de una comunidad educativa, desde un enfoque fenomenológico y mediante un diseño mixto de la investigación. Este estudio no es positivista, pues parte de las subjetividades de los encuestados y, en ningún momento, se pretende prescribir las actitudes de los participantes, los resultados o la metodología utilizada. Tampoco es socio-crítico porque no se tiene como propósito realizar cambios de diversa índole en el contexto de estudio con la participación de la comunidad educativa y haciendo uso de la IAP. Se considera hermenéutico-interpretativo, en palabras de Sandín (2003), porque:

Se busca promover la comprensión contextualizada del programa [se refiere al programa educativo de una institución] desde los participantes en él y de ese modo fraguar canales directos en la mejora del programa: ¿cómo es experimentado por los diversos participantes? (p. 192).

En este caso, los participantes son los estudiantes, padres de familia, profesores y directivos de un colegio público de Girón, Santander, quienes poseen experiencias, conocimientos, emociones y comportamientos en torno a procesos de evaluación formativa dentro de la institución. Este paradigma de las ciencias sociales se entrelaza de forma ideal con el enfoque fenomenológico, referente al estudio del ser social sobre un aspecto de su experiencia (Fuster, 2019), y con el diseño mixto de investigación, en cuanto permite, desde la triangulación de resultados cuantitativos y cualitativos, una comprensión más profunda del pensar y actuar humano en el contexto de estudio (Driessnack, Sousa y Costa, 2007).

### 2.3. Método, tipo y diseño de la investigación

Partiendo de Fermoso (1988) y de Fuster (2019), se ha seleccionado como método de investigación uno de los paradigmas epistemológicos reseñados por Ortiz Ocaña (2015): la fenomenología. Más allá de ahondar en las diferencias conceptuales entre método, tipo o enfoque —que, de por sí, han tenido ya un espacio en la discusión teórica sobre investigación (Rojas, 2011; Páramo y Otálvaro, 2006)—, interesa reconocer la existencia de una postura epistemológica que orienta el proceder de la pesquisa (Páramo y Otálvaro, 2006); para el caso del presente trabajo, la fenomenología, comprendida como método por algunos autores (Fermoso, 1988; Ortiz, 2015; Fuster, 2019).

Se comprende como fenomenología “un modo de investigar, en concreto: hablar de algo tal como ese algo se muestra y sólo en la medida en que se muestra” (Ortiz, 2015, p. 79). Las actitudes de los participantes de la comunidad educativa de un colegio público en Girón, Santander, ofrecen visos de la consciencia de un yo colectivo, a partir del cual “es posible recrear el mundo y conocer la realidad” (Fermoso, 1988, p. 127). En concreto, para Fuster (2019), la fenomenología “admite explorar en la conciencia de la persona, es decir, entender la esencia misma, el modo de percibir la vida a través de experiencias, los significados que las rodean y son definidas en la vida psíquica del individuo” (p. 205). He aquí la coherencia con el uso de encuestas, entrevistas y grupos focales como técnicas de recolección de información; con estos instrumentos se devela la opinión o las creencias del sujeto y, junto a ello, todos los sentidos que las rodean. Así mismo, se justifica el uso teórico de las actitudes en Psicología Social, en cuanto aluden al orden de *cogniciones*, con cargas afectivas que predisponen con coherencia a una acción (Barra, 1998).

Con base en el método fenomenológico, se plantea la *investigación descriptiva* como tipo (Rojas, 2011) o como alcance (Hernández, Zapata y Mendoza, 2013). Esta modalidad consiste en describir las características de un objeto de estudio, que, para el caso, es la evaluación formativa desde las actitudes de maestros, estudiantes, directivos y padres de familia de una comunidad educativa. En palabras de Rojas (2011):

Su propósito es describir la realidad objeto de estudio, un aspecto de ella, sus partes, sus clases, sus categorías o las relaciones que se pueden establecer entre varios objetos, con el fin de esclarecer una verdad, corroborar un enunciado o comprobar una hipótesis (p. 34).

Además de ser descriptiva, la investigación aquí expuesta se tipifica en el contexto educativo, partiendo de Quintana y García (2018), así: según la finalidad, como *básica*, es decir, prueba una teoría sin necesidad de llegar a la práctica; según el alcance temporal, como *transversal*, o sea, estudia un aspecto de los sujetos en un momento determinado; según el marco donde se desarrolla, como *de campo*, que, en otras palabras, indica que la pesquisa es realizada en un contexto real; y, por último, según la concepción del fenómeno educativo, como *idiográfica*, porque asume el respeto a la particularidad del fenómeno, sin ánimo de universalizar.

Teniendo presente el método y el tipo de investigación, se opta por un diseño mixto coherente, a partir del cual se reconocen, describen y triangulan las actitudes de los participantes de la comunidad educativa en torno a procesos de evaluación formativa. Jorge Maldonado (2018) utiliza la cualidad *complementaria* para hacer alusión a la investigación que tiene en cuenta instrumentos tanto cuantitativos como cualitativos. Llama la atención el adjetivo que el autor utiliza, pues, justamente, desde la concepción del investigador del presente trabajo el diseño mixto se elige, entre los demás, por el efecto de rigor que ofrece: los datos cuantitativos pueden compararse con los cualitativos para hallar resultados más fehacientes y confiables. Por tanto, en el diseño mixto:

Ambos [se refiere a los enfoques cualitativo y cuantitativo, denominados así por los autores] se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (...) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p. 21).

En los resultados de la presente pesquisa, se evidencian las ventajas de cada uno de los enfoques; por la manera en que se organizan los capítulos de resultados, se reconocen tanto las conclusiones cuantitativas de la encuesta como las cualitativas del grupo focal. No se trata solo de presentar tablas de frecuencia y descripciones generales de estadística, sino de analizar los sentidos que subyacen a los discursos de los integrantes de la comunidad educativa del colegio público de Girón, Santander, donde se desarrolla la investigación. Por tal motivo, se utilizan dos softwares de análisis diferentes: *SPSS*, para el estudio de la encuesta, y *NVivo*, para el análisis de los discursos del grupo focal. El investigador, por tanto, tiende a considerar una igualdad de estatus para estudiantes y profesores, en un *diseño mixto concurrente*: “Se da simultaneidad en la aplicación de los métodos y ninguno de ellos se prioriza sobre el otro, solo varía el orden en cuanto a

conurrencia o secuencialidad” (Pereira, 2011, p. 19); y, en el caso de padres de familia y de directivos, se opta solo por la comprensión cualitativa de los datos de los informantes.

#### 2.4. Delimitación de la muestra

El colegio público de Girón en donde se lleva a cabo la investigación cuenta con 1004 estudiantes y 32 profesores. Estas cantidades aluden a la población, es decir, al “total de elementos de objetos de estudio” (Rincón y Barreto, 2013). Con base en estas cantidades, se selecciona una muestra, a través de un proceso de muestreo probabilístico aleatorio simple, que considere a cada uno de los miembros del grupo como individuos posibles para ser participantes de la investigación (Marradi, Archenti, Piovani, 2018). He aquí la fórmula correspondiente:

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

La  $n$  minúscula se refiere a la cantidad de la muestra que surge luego del desarrollo de la ecuación; la  $N$  mayúscula alude al tamaño de la población, que para el caso es 1004 estudiantes y 32 profesores; la  $Z$  mayúscula da cuenta del nivel de confianza: 1,96, para una seguridad del 95%, coherente con el margen de error del 5%, representado por la letra  $d$  minúscula. La  $p$  minúscula se refiere a la probabilidad de éxito, que, siguiendo el problema de investigación y las conclusiones del estado del arte, es del 90%; por último, la  $q$  minúscula alude a la probabilidad de fracaso del 10%. Tales valores en la fórmula se ubican de la siguiente manera, para la selección de la muestra de estudiantes, cuya población es de 1004 individuos:

$$n = \frac{1004 \times 1.96^2 \times 90 \times 10}{5^2 \times (1004 - 1) + 1.96^2 \times 90 \times 10} = 121,66$$

La representación gráfica de esta fórmula para la muestra de estudiantes, según la opción StatCalc de EPILINFO, es:

Figura 1. *Muestra aleatoria simple de estudiantes*

Population survey or descriptive study  
For simple random sampling, leave design effect and clusters equal to 1.

Population size:

Expected frequency:  %

Acceptable Margin of Error:  %

Design effect:

Clusters:

Confidence Level	Cluster Size	Total Sample
80%	56	56
90%	89	89
95%	122	122
97%	145	145
99%	193	193
99.9%	281	281
99.99%	353	353

Por tanto, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, la  $n$  minúscula de la fórmula equivale a 122 individuos, lo cual indica la cantidad de estudiantes que participarán de la encuesta. Por su parte, en el caso de los docentes, los valores se organizan en la fórmula de la siguiente manera:

$$n = \frac{32 \times 1.96^2 \times 90 \times 10}{5^2 \times (32 - 1) + 1.96^2 \times 90 \times 10} = 26$$

La representación gráfica de esta fórmula para la muestra de profesores, según la opción StatCalc de EPILINFO, es:

Figura 2. *Muestra aleatoria simple de profesores*

Population survey or descriptive study  
For simple random sampling, leave design effect and clusters equal to 1.

Population size:

Expected frequency:  %

Acceptable Margin of Error:  %

Design effect:

Clusters:

Confidence Level	Cluster Size	Total Sample
80%	21	21
90%	24	24
95%	26	26
97%	27	27
99%	28	28
99.9%	30	30
99.99%	30	30

Por tanto, con un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 5%, la  $n$  minúscula de la fórmula equivale a 26 individuos, lo cual indica la cantidad de docentes que serán encuestados.

Por cuestiones de poca accesibilidad al grupo poblacional de padres de familia y en vista de la cantidad en la población de directivos, no se considera pertinente el muestreo probabilístico. Por

esta razón, se decide realizar grupos focales para padres de familia y entrevistas semiestructuradas a uno de los directivos, con el fin de hallar las actitudes de estos integrantes de la comunidad educativa con respecto a procesos de evaluación formativa.

## 2.5. Técnicas de recolección de información

Para Niño Rojas (2011), las técnicas son “operaciones, procedimientos o actividades de investigación” (p. 29), las cuales, vistas como instrumentos, se utilizan con el fin de recolectar información para la pesquisa. En este sentido, la finalidad de las técnicas no es otra que conocer o comprender mejor las características de algún objeto científico (Marradi, Archenti y Piovani, 2018). La investigación aquí propuesta tiene en cuenta tres técnicas o instrumentos coherentes con el método fenomenológico, el paradigma hermenéutico-interpretativo y el diseño mixto; por ende, todas ellas tienden a recuperar información subjetiva de los participantes, tanto cuantitativa como cualitativa, para ser analizada mediante recursos de la estadística descriptiva y el análisis de contenido.

**2.5.1. Encuesta.** La estadística tiene como fin aproximarse al estudio de un rasgo identitario de una población o muestra (De la Horra, 2003). Para ello, hace uso de la encuesta, la cual:

(...) utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características (García, 1993).

Para la investigación aquí presentada, se busca, sobre todo, *describir* las actitudes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander, en torno a procesos de evaluación formativa. Esto lleva al investigador a ubicarse en un tipo concreto de estadística que permita la consecución del propósito principal. Manteniendo la coherencia con el objetivo general, se orienta la investigación en el marco de la estadística descriptiva, la cual tiende a “presentar resúmenes de un conjunto de datos y poner de manifiesto sus características, principalmente mediante representaciones gráficas” (Sarmiento y Fernández, 2014, p. 17).

Los autores de esta última referencia son enfáticos en que la encuesta es una técnica utilizada en el estudio de las creencias o actitudes de los participantes. Por tanto, es consecuente con la estructura de las encuestas tipo Likert, exclusivas para el estudio de las actitudes. El instrumento creado para el enfoque cuantitativo del diseño mixto de la presente investigación es basado en la teoría de Rensis Likert (1932), quien propone una escala de medición ordinal para reconocer las actitudes de los encuestados sobre algún tema en particular. Desde esta perspectiva teórica, la encuesta se compone de 25 ítems frente a los cuales aparecen las opciones Totalmente en desacuerdo (TD), en Desacuerdo (D), Ni de acuerdo ni en desacuerdo (N), de Acuerdo (A) y Totalmente de acuerdo (TA).

Los ítems de la encuesta se actualizan en dependencia del destinatario; no obstante, las variables son las mismas. De manera general, el instrumento cuenta con macrovariables, variables y subvariables, que surgen del marco teórico consultado y referido al concepto de *Actitud* en Psicología Social. La macrovariable, es decir, de donde surgen todas las demás, es *Actitudes sobre evaluación formativa*; las variables son tres: *Dimensión cognitiva*, *Dimensión valorativa* y *Dimensión conductual de la evaluación formativa*. Estas se caracterizan por unas subvariables coherentes con la identidad de cada variable; para el caso de la Dimensión cognitiva, se tienen presentes las siguientes subvariables: *Cognición sobre los recursos para la evaluación*, *Cognición sobre la evaluación formativa en el hacer del docente* y *Cognición sobre la evaluación formativa en el hacer del estudiante*; para la Dimensión valorativa, se cuenta con las siguientes subvariables: *Alegría* y *Preocupación*; por último, la Dimensión conductual se constituye por las siguientes subvariables: *Conductas personales frente a la evaluación* y *Conductas sociales frente a la evaluación*.

Cada macrovariable, cada variable y cada subvariable están sustentadas teóricamente; es decir, los ítems propuestos para la encuesta se fundamentan en referencias que surgen del marco teórico, relacionadas con conceptos de Psicología Social y de Evaluación formativa. Esto se evidencia en la matriz de la encuesta, que puede ser consultada en los anexos de este trabajo (ver anexo 1).

Luego de todo lo anterior y del proceso de evaluación del instrumento —desarrollado en una categoría posterior—, el formato definitivo de encuesta es el siguiente (en este caso, se orienta a

estudiantes, pero, dependiendo del destinatario, se actualizan algunos ítems. Los formatos para docentes y padres de familia pueden ser consultados en el Anexo 2):

Tabla 1 *Formato definitivo de encuesta*

<b>ENCUESTA SOBRE PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA</b>						
<b>GRUPO ENCUESTADO: ESTUDIANTES</b>						
<p>La siguiente encuesta tiene como objetivo conocer sus actitudes ante la evaluación del aprendizaje. Todas sus respuestas serán ANÓNIMAS y RESPETADAS. En ningún caso, lo que responda traerá consecuencias negativas ni para usted ni para la institución. Esta encuesta NO acarrea riesgos de ningún tipo y, por tanto, respeta el Decreto 8430 de 1993.</p> <p>Para responder, tenga en cuenta que <b>TD</b> significa <i>Totalmente en Desacuerdo</i>; <b>D</b> significa en <i>Desacuerdo</i>; <b>N</b> significa <i>Neutralidad</i> (ni de acuerdo, ni en desacuerdo), <b>A</b> significa <i>De Acuerdo</i>; y <b>TA</b> significa <i>Totalmente de Acuerdo</i>.</p>						
#Ítem	ÍTEM	TD	D	N	A	TA
1	Aparte de los exámenes, hay otras maneras de evaluar que promueven el aprendizaje.					
2	La apertura al diálogo (la posibilidad que tiene un estudiante de preguntar lo que no entiende) ayuda al aprendizaje.					
3	Las rejillas o rúbricas (criterios y porcentajes claros por escrito sobre la evaluación) son fundamentales en el proceso evaluativo.					
4	Un buen docente les muestra a los estudiantes los errores que tuvieron en una tarea y les permite volver a presentarla de manera mejorada.					
5	Antes de una actividad evaluativa, los docentes deberían informar a los estudiantes sobre lo que se va a evaluar.					
6	Los profesores deberían permitir que los estudiantes se evaluaran entre ellos mismos.					
7	Los profesores deberían permitir que los estudiantes se evaluaran a sí mismos.					
8	Todos los estudiantes aprenden de manera diferente.					
9	Si un estudiante se da cuenta de las cosas que no entiende, debería buscar la forma para mejorarlas.					
10	Es importante que entre compañeros de clase se evalúen las actividades que propone el profesor.					
11	Es importante que cada estudiante se evalúe a sí mismo en cada actividad que realiza.					
12	Tú sientes alegría cuando aprendes.					
13	A ti te da gusto cuando el docente te corrige para mejorar.					
14	Te preocupas por tu aprendizaje cuando te va mal en las actividades que te evalúan.					

15	Tú te preocupas cuando te va mal en las actividades evaluativas, porque tus acudientes pueden castigarte.						
16	Tú buscas la manera de mejorar lo que te parece difícil en clase.						
17	Tú buscas la manera de que un compañero te explique cuando no entiendes algún tema.						
18	Tú buscas al docente para que él te explique lo que no comprendes.						
19	Tú sigues las recomendaciones del profesor cada vez que este te corrige.						
20	Tú conservarías o guardarías la hoja de una actividad evaluativa que pierdas.						
21	Si evaluaras a tus compañeros, lo harías con el fin de que ellos mejoraran su aprendizaje.						
22	Tú explicarías a algún compañero que no entiende un tema que tú sí comprendes.						
23	En el aula se deben abrir espacios para que los estudiantes expresen aquello que se les dificulta en el aprendizaje.						
24	Cada vez que aprendes, te da alegría.						
25	Tú acudes a tu profesor cuando te parece difícil un tema.						

**2.5.2. Grupo focal.** Esta técnica de investigación es utilizada luego de que cada uno de los grupos seleccionados como muestra para la investigación responde a la encuesta<sup>7</sup>. El grupo de directivos, por ser de solo dos individuos, participan únicamente con el instrumento *entrevista*, pues la cantidad no es apta ni para seleccionar una muestra poblacional ni para conformar un grupo focal<sup>8</sup>.

Se entiende como grupo focal o entrevista focalizada la “técnica cualitativa de estudio de las opiniones o actitudes de un público” (Ñaupas, 2018, p. 303). Llama la atención la coherencia que esta definición otorga al diseño mixto de la investigación aquí expuesta: el grupo focal es,

<sup>7</sup> Una reorientación metodológica de la presente investigación, necesaria en vista de la pandemia de principios de 2020, consiste en no aplicar encuestas a padres de familia (pues las fechas estipuladas para tal actividad coinciden con el confinamiento), sino un grupo focal por medio de canales virtuales. En este caso, siguiendo a Marradi, Archenti y Piovani (2018), los grupos focales “se pueden utilizar como un método en sí mismos” (p. 281), sin necesidad de anteceder una encuesta con fines de triangulación.

<sup>8</sup> De los dos directivos, solo uno dio su consentimiento para ser entrevistado.

entonces, otro instrumento para recolectar información sobre *actitudes* de los seres sociales. Por tanto, esta técnica se configura como un complemento ideal—junto a la entrevista—para la comprensión de las actitudes sociales que determina la encuesta tipo Likert.

La idea de equiparar este instrumento con la entrevista deviene de la propuesta de Ander Egg (1972), para quien el grupo focal es, fundamentalmente, una entrevista abierta con un moderador que formula cierto número de preguntas hasta dar claridad a un tema en particular, desde las concepciones de los participantes.

Con estas definiciones generales, se hace enfática la diferencia entre un grupo focal y un grupo de discusión. En este último también hay presencia de un moderador que orienta e interviene pertinentemente en un debate sobre cierta situación problemática entre cinco y diez participantes (Quintana y García, 2018). No es la técnica que se dispone para la investigación descrita en estas páginas; no es de interés del investigador abrir debates sobre la evaluación formativa en la institución, sino conocer las actitudes de la comunidad en torno a este proceso.

El grupo focal se organiza a partir de una *guía de animación*, es decir, de unas orientaciones que encaminan al investigador a moderar de manera adecuada y ordenada durante el proceso de entrevista abierta; en otras palabras, funciona como una especie de planificación de las preguntas y actividades desarrolladas en el grupo focal (Ñaupas, 2018, 305). Para el caso de la presente pesquisa, se tiene en cuenta el siguiente proceder, basado en la metodología de Hamui y Varela (2012):

Tabla 2 *Guía de animación o plan de trabajo para el grupo focal, con base en Hamui y Varela (2012)*

<b>Momento</b>	<b>Descripción</b>
Definición de tema y objetivos de la investigación	Esta actividad es anterior al encuentro con el grupo focal, pero es determinante para la organización general de la actividad. Sin objetivos de investigación difícilmente se puede desarrollar la entrevista abierta.
	Esta actividad es anterior al encuentro con el grupo focal. Para el caso que aquí compete, la selección de los participantes se hace teniendo en cuenta la muestra poblacional de la encuesta. Se invita a integrantes de cada grupo de la comunidad educativa que cuenten con la disponibilidad de tiempo y la disposición de participar en el grupo focal.

Selección de los participantes	<p>Para seleccionar a los seis docentes participantes, se tienen en cuenta las áreas fundamentales o con mayor número de horas por semana: Lengua castellana, Matemáticas, Biología, Sociales e Inglés, tanto de primaria como de bachillerato.</p> <p>Para seleccionar a los estudiantes participantes, influye, en gran parte, el confinamiento de principios de 2020. Se propone un grupo focal virtual de estudiantes, que, previamente, hayan presentado la encuesta; con los cuales el investigador tiene contacto y que manifiesten asequibilidad a las herramientas tecnológicas para la reunión virtual. En total, participaron cinco estudiantes, tres de décimo y dos de undécimo.</p> <p>Los padres de familia se seleccionan bajo la misma estrategia de elección de los estudiantes y en dependencia de su disponibilidad y voluntad para participar.</p>
Selección del lugar de encuentro	Esta actividad también es anterior al encuentro con el grupo focal. El espacio seleccionado, para llevar a cabo la entrevista abierta, es el restaurante escolar, único espacio disponible en la institución para reuniones de todo tipo. No obstante, debido al confinamiento producido por el Covid-19, todos los grupos focales se realizan por medio de Zoom.
Recursos o materiales	En principio, se piensa utilizar dos grabadoras ubicadas en dos lugares distintos de las mesas dispuestas para la actividad. Se planea llevar una libreta de notas, donde el investigador toma apuntes y lleva escrita su guía de animación. No obstante, debido al confinamiento, los recursos se redujeron a computadoras, celular con conexión y a un grabador de pantallas y de audio.
Orientaciones generales sobre el proceso: quién responde, quién pregunta, tiempos, etc.	Al inicio de la sesión, los integrantes del grupo focal son informados sobre la metodología de la actividad: propósitos generales, funciones del moderador, funciones de los participantes, tiempo disponible (entre 5 minutos y 10 minutos), etc.
Presentación de los participantes	Cada participante se presenta ante los demás. Describe su rol en la institución y las características que lo definen. Por ejemplo, el padre de familia informa su nombre, el de su hijo y el grado al cual pertenece. (Cabe aclarar que esta información no será divulgada en ninguna de las etapas de la información).
Planteamiento de preguntas relacionadas con el tema de la investigación	<p>Las preguntas de base para la entrevista semiestructurada abierta son las siguientes<sup>9</sup>:</p> <p style="text-align: center;"><b>Variable: Dimensión cognitiva de la actitud</b></p>

<sup>9</sup> Estas preguntas son básicas para todos los participantes, independientemente de su rol. No obstante, en el desarrollo del grupo focal habrá preguntas particularizadas según los resultados de las encuestas. De esa manera, se triangula la información y se llega a los resultados.

	<p>¿Hay formas de evaluar que promuevan el aprendizaje y que sean diferentes al examen? ¿Cuáles?</p> <p>¿Qué características tendría un docente que sepa evaluar bien?</p> <p>¿Qué caracterizaría a un estudiante ideal después de recibir los resultados de una actividad evaluativa?</p> <p style="text-align: center;"><b>Variable: Dimensión valorativa de la actitud</b></p> <p>¿Qué emociones suscita el hecho de que los estudiantes reprueben una actividad evaluativa? (Pregunta que debe ser adaptada dependiendo del destinatario).</p> <p>¿Qué da alegría y qué preocupa en los procesos de evaluación?</p> <p style="text-align: center;"><b>Variable: Dimensión conductual de la actitud</b></p> <p>¿Qué acciones decide seguir cuando se reprueba una actividad evaluativa? (Pregunta que debe ser adaptada dependiendo del destinatario).</p> <p style="text-align: center;"><b>Preguntas transversales a las tres variables</b></p> <p>¿La coevaluación es pertinente o necesaria? ¿Por qué?</p> <p>¿La autoevaluación es pertinente o necesaria? ¿Por qué?</p>
Disposición abierta a novedades o solicitud de aclaraciones	Durante la actividad, los participantes del grupo focal pueden hacer solicitudes de aclaración o proponer variables nuevas con respecto a la evaluación formativa. El moderador cuenta con la disposición para resolver las inquietudes y con la voluntad para escuchar nuevos temas relacionados (esto se permite dentro de los rasgos de la entrevista abierta semiestructurada).
Agradecimiento a los participantes y despedida	Por último, el moderador agradece a los participantes por la disposición en la actividad. Como no es un grupo de discusión, las conclusiones de la actividad se omiten; estas tienen su espacio en el informe final de la pesquisa.

**2.5.3. Entrevista.** En vista de que la investigación considera a todos los miembros de la comunidad educativa del colegio público donde se realiza, los directivos, que son solo dos, no se seleccionan por medio de una muestra aleatoria simple ni dentro de grupos focales (pues, en ambos casos, la cantidad de participantes es mínima), sino de manera total, aunque solo uno de ellos dio el consentimiento para la investigación. Por tales motivos, se hace necesario contar con otro instrumento: la entrevista semiestructurada.

El propósito principal de una entrevista es “proporcionar un marco en el que el entrevistado pueda expresar sus opiniones de manera espontánea” (Quintana y García, 2018, p. 107). Esta finalidad es acorde con la *esencia* en el estudio de las actitudes: a través de la entrevista, se develan las dimensiones cognitiva, valorativa y conductual del sujeto entrevistado.

Entre los tipos de entrevista existentes, se opta por la semiestructurada, en la que el grado de espontaneidad de la interacción verbal es medio (Marradi, Archenti y Piovani, 2018), lo cual indica que, aunque haya un orden y ciertas preguntas previamente dispuestas para la entrevista, pueden surgir aclaraciones o nuevos interrogantes a lo largo de la aplicación del instrumento.

La entrevista semiestructurada se realiza a uno de los directivos de la institución: el coordinador, bajo su expresa disposición y voluntad. Al igual que en la entrevista abierta del grupo focal, se tienen presentes las variables de la encuesta, que surgen, a su vez, del marco teórico de base. Las preguntas predeterminadas son las siguientes:

Tabla 3 *Organización de preguntas fundamentales para la entrevista semiestructurada orientada a uno de los directivos de la institución*

<p><b>Variable: Dimensión cognitiva de la actitud</b></p>	<p>¿Hay formas de evaluar que promuevan el aprendizaje y que sean diferentes al examen? ¿Cuáles?</p> <p>¿Qué características tendría un docente que sepa evaluar bien?</p> <p>¿Considera oportunas las nuevas oportunidades con el fin de que los estudiantes corrijan sus errores? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué caracterizaría a un estudiante ideal después de recibir los resultados de una actividad evaluativa?</p>
---	---

<b>Variable: Dimensión valorativa de la actitud</b>	<p>¿Qué emociones le suscita el hecho de que los estudiantes reprobren una actividad evaluativa?</p> <p>¿Qué le da alegría y qué le preocupa en los procesos de evaluación?</p>
<b>Variable: Dimensión conductual de la actitud</b>	<p>¿Cómo actúa usted cuando hay reprobación masiva de estudiantes en el colegio?</p> <p>¿De qué manera orienta a los docentes para el mejoramiento de los procesos de evaluación?</p>
<b>Preguntas transversales a las tres variables</b>	<p>¿La coevaluación es pertinente o necesaria? ¿Por qué?</p> <p>¿La autoevaluación es pertinente o necesaria? ¿Por qué?</p>

## 2.6. Fases de aplicación de la investigación

Para el desarrollo de la pesquisa, se hace necesario proceder de manera sistemática con el fin de lograr el rigor propio de la investigación científica. En primer lugar, se valida el instrumento; luego, se aplican las respectivas encuestas a la comunidad educativa (a excepción de los padres y directivos); paso seguido, se realizan los grupos focales a estudiantes, profesores y padres, y se desarrolla la entrevista con el coordinador; después, la información se tabula y se organiza en *SPSS* y en *NVivo*; por último, se escribe el informe final. Cada una de estas fases, se expone a continuación.

**2.6.1. Validación de instrumento.** Aiken (1985) propone un coeficiente para la validación de instrumentos, luego de una revisión por parte de evaluadores expertos. La ecuación busca el resultado de la diferencia entre la media de los jueces y el valor de calificación más baja sobre el rango de los valores posibles, de la manera como sigue:

$$V = \frac{X - I}{k}$$

Donde *V* es el valor buscado para efectos de validación, *X* equivale a la media de los evaluadores, *I* es el valor constante de la valoración más baja y *k* representa el rango de los valores posibles. Atendiendo a las ventajas otorgadas por este coeficiente, se procede a realizar la evaluación del instrumento; aquellos ítems o variables completas que son valorados con un puntaje

inferior a 0,7 se cambian por otros más convenientes, según comentarios escritos de los evaluadores.

Como se detalla en el primer anexo de esta investigación, los ítems son organizados por variables. Los evaluadores toman cada ítem y lo evalúan en una escala de 1 a 5 siguiendo dos criterios: Representatividad del ítem para la investigación y Claridad en la redacción. Este es el formato de evaluación creado y facilitado por el investigador, y utilizado por los pares expertos:



		I17	Tú te preocupas cuando te va mal en un examen, porque tus acudientes pueden castigarte. .											
DIMENSIÓN CONDUCTUAL	Conductas personales frente a la evaluación formativa	I18	Tú buscas la manera de mejorar lo que te parece difícil en clase.											
		I19	Tú buscas la manera de que un compañero te explique cuando no entiendes algún tema.											
		I20	Tú buscas al docente para que él te explique lo que no comprendes.											
		I21	Tú sigues las recomendaciones del profesor cada vez que este te corrige.											
	Conductas sociales frente a la evaluación formativa	I22	Tú conservarías o guardarías la hoja de un examen que pierdas.											
		I23	Tú animas a tus compañeros cuando ellos pierden un examen.											
		I24	Tú explicarías a algún compañero que no entiende un tema que tú sí comprendes.											
DIMENSIÓN GOGNITIVA	PREGUNTA CONTROL 1	I25	Tú piensas que los exámenes son necesarios para aprender.											
DIMENSIÓN EVALUATIVA	PREGUNTA CONTROL 2	I26	Cada vez que aprendes, te da alegría.											
DIMENSIÓN CONDUCTUAL	PREGUNTA CONTROL 3	I27	Tú acudes a tu profesor cuando te parece difícil un tema.											

<b>NOMBRE DEL EVALUADOR DEL INSTRUMENTO</b>													
<b>OBSERVACIONES, COMENTARIOS O SUGERENCIAS</b>													

Los evaluadores que participan de este proceso son seleccionados con base en su experticia en la materia. Cada uno de ellos ha tenido experiencia directa con investigaciones en torno a la evaluación formativa. A cada evaluador se extiende la invitación para que, de manera voluntaria y *ad honorem*, otorguen sus puntos de vista sobre el instrumento con valoraciones cuantitativas y cualitativas. El perfil de los evaluadores es el siguiente:

Tabla 5 *Perfiles de los evaluadores del instrumento*

Evaluador	Perfil académico	Trabajos escritos o dirigidos en torno a evaluación formativa
Vicente Talanquer	<p>Doctor en Química. Labora como docente de la Universidad de Arizona desde el año 2000. Desde 1988 hasta el año 2000, trabajó para la Universidad Nacional Autónoma de México. Entre los reconocimientos o premios recibidos se destacan los siguientes en el ámbito de la educación: Educational Research Award (2019), Distinguished Achievement in Science Education Award (2013), James Flack Norris Award for Outstanding Achievement in the Teaching of Chemistry (2012).</p>	<p style="text-align: center;"><b>Trabajos escritos</b></p> <p>V. Talanquer. La importancia de la evaluación formativa [The importance of formative assessment]. <i>Educación Química</i>, 26, 177-179 (2015).</p> <p>M. Clinchot, C. Ngai, R. Huie, V. Talanquer, J. Lambertz, G. Banks, M. Weinrich, R. Lewis, P. Pelletier, and H. Sevian. <i>Better formative assessment</i>. The Science Teacher. March, 69-74 (2017).</p> <p>Y. A. Kim et al. Learning Researchers: Promoting formative assessment in STEM courses. <i>Journal of College Science Teaching</i>, 45, 22-27 (2019).</p> <p>D. Tomanek, V. Talanquer, and I. Novodvorsky. <i>What do science teachers consider when selecting formative assessment tasks?</i> <i>Journal of Research in Science Teaching</i>. 45(10), 1113-1130 (2008).</p>
	<p>Doctora en Educación. Magíster</p>	<p style="text-align: center;"><b>Trabajos escritos y ponencias</b></p> <p>Trabajo de tesis doctoral: Procesos de Subjetivación y Experiencias Formativas. Un estudio antropológico pedagógico en el Parque Explora de la Ciudad de Medellín.</p>

<p>Luz Stella Mejía Aristizábal</p>	<p>en Educación. Especialista en Educación.</p> <p>Profesora de la Institución Educativa Centro Formativo de Antioquia (Cefa). Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.</p>	<p>Procesos de Subjetivación y Experiencias Formativas: un Estudio Antropológico Pedagógico en el Parque Explora De La Ciudad De Medellín.</p> <p>Procesos de Subjetivación y Experiencias Formativas: El Parque Explora un centro de ciencia real para la ciudad de Medellín.</p> <p>Procesos de subjetivación y experiencias formativas: Un Estudio Antropológico en los centros de ciencia de la ciudad de Medellín.</p> <p>Procesos de subjetivación y experiencias formativas. Un estudio Antropológico pedagógico en los centros de ciencia.</p> <p style="text-align: center;"><b>Trabajos dirigidos</b></p> <p><i>La evaluación formativa en la escuela de hoy: Algunas estrategias para evaluar los aprendizajes de los estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa El Limonar.</i> UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA Estado: Tesis concluida para la Licenciatura en Educación Énfasis en Ciencias Sociales, 2015. Persona orientada: Ana Tulia Palacio Palacio, Dirigió como: Tutor principal.</p> <p><i>La evaluación formativa en los procesos de aprendizaje de matemáticas.</i> Tipo de trabajo presentado: Trabajo de grado/tesis en: UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Programa académico Licenciatura en Matemáticas y Física. Nombre del orientado: Alejandra Matute Vásquez y Leidy Johana Muriel Gómez.</p> <p><i>Análisis de la influencia de la evaluación formativa frente a la motivación de los estudiantes en el desarrollo de las actividades de ciencias naturales.</i> Tipo de trabajo presentado: Proyecto de grado/Tesis en: Universidad De Antioquia - Sede Cauca. Programa académico Maestría en educación. Nombre del orientado:</p>
-------------------------------------	--	--

		<p>Steven Pereira Romero, Jonathan Sánchez Palacio, Luis Agudelo Montes.</p> <p><i>La Evaluación Formativa en la Modelación Matemática Situada.</i> Tipo de trabajo presentado: Proyecto de grado/Tesis en: UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA. Programa académico Maestría en Educación Nombre del orientado: Jonathan Sánchez Cardona.</p>
<p>John Mauricio Sandoval Granados</p>	<p>Doctorando en Educación. Magíster en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación Educativa.</p> <p>Coordinador de las Prácticas Pedagógicas de la Universidad La Gran Colombia.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Trabajos evaluados</b></p> <p><i>La evaluación formativa en el fortalecimiento de la habilidad científica: analizar problemas en estudiantes del grado once de la Institución Educativa Fusca, Sede El Cerro.</i> Tipo de trabajo presentado: Trabajo de grado/tesis en: UNIVERSIDAD DE LA SABANA. Programa académico MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA. Nombre del orientado: Jenny Paola Martínez Madrigal.</p> <p><i>La evaluación formativa bajo el marco de la enseñanza para la comprensión hacia el fortalecimiento del pensamiento numérico.</i> Tipo de trabajo presentado: Proyecto de grado/Tesis en: UNIVERSIDAD DE LA SABANA. Programa académico: MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA. Nombre del orientado: Darío Hernando Cubillos Ayala, Claudia Marcela Leguizamón Torres, Franklin Saúl León Téllez, Jhon Jairo Rodríguez Useche.</p> <p><i>La evaluación formativa en el fortalecimiento de las habilidades de análisis y resolución de problemas de ciencias naturales (entorno físico) en estudiantes de la institución educativa fusca - sede el cerro - un abordaje desde la investigación acción.</i> Tipo de trabajo presentado: Trabajo de grado/tesis en: UNIVERSIDAD DE LA SABANA. Programa académico MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA. Nombre del orientado: Jenny Paola Martínez Madrigal.</p>

Las evaluaciones cuantitativas de cada experto son las siguientes. Se presentan de manera original, tal cual como son enviadas por los evaluadores; más abajo, se describe el proceso matemático para hallar el coeficiente V de Aiken:

Tabla 6 Evaluación de instrumento por Vicente Talanquer

ÍTEM O INDICADOR	REPRESENTATIVIDAD PARA LA INVESTIGACIÓN					CLARIDAD EN LA REDACCIÓN				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	0	0,25	0,5	0,75	1	0	0,25	0,5	0,75	1
Los exámenes (acumulativos) sirven para que tú aprendas más.				x					x	
Los <i>quizzes</i> aportan a tu aprendizaje.				x					x	
Las tareas son útiles para comprender mejor lo que estudias en clase.				x						x
Un buen docente les muestra a los estudiantes los errores que tuvieron en una tarea y les permite volver a presentarla de manera mejorada.				x					x	
Antes de un examen, los docentes deberían informar a los estudiantes sobre lo que se va a evaluar.			x						x	
Los profesores deberían permitir que los estudiantes se evaluaran entre ellos mismos.					x				x	
Los profesores deberían permitir que los estudiantes se evaluaran a sí mismos.					x					x
Todos los estudiantes aprenden de manera diferente.			x						x	
Si un estudiante se da cuenta de las cosas que no entiende, debería buscar la forma para mejorarlas.				x					x	
Es importante que entre compañeros de clase se evalúen las actividades que propone el profesor.			x					x		
Es importante que cada estudiante se evalúe a sí mismo en cada actividad que realiza.					x					x
Tú sientes alegría cuando aprendes.					x					x
A ti te da gusto cuando el docente te corrige para mejorar.					x					x

A ti te da gusto cuando a muchos compañeros de tu curso les va bien en un examen.			x						x	
Tú sientes alegría cada vez que presentas un examen.			x						x	
Te preocupas por tu aprendizaje cuando te va mal en un examen.				x					x	
Tú te preocupas cuando te va mal en un examen, porque tus acudientes pueden castigarte. .				x					x	
Tú buscas la manera de mejorar lo que te parece difícil en clase.			x					x		
Tú buscas la manera de que un compañero te explique cuando no entiendes algún tema.					x					x
Tú buscas al docente para que él te explique lo que no comprendes.					x					x
Tú sigues las recomendaciones del profesor cada vez que este te corrige.					x					x
Tú conservarías o guardarías la hoja de un examen que pierdas.			x						x	
Tú animas a tus compañeros cuando ellos pierden un examen.			x						x	
Tú explicarías a algún compañero que no entiende un tema que tú sí comprendes.					x					x
Tú piensas que los exámenes son necesarios para aprender.			x						x	
Cada vez que aprendes, te da alegría.					x					x
Tú acudes a tu profesor cuando te parece difícil un tema.					x					x

Tabla 7 Evaluación del instrumento por Luz Stella Mejía Aristizábal

ÍTEM O INDICADOR	REPRESENTATIVIDAD PARA LA INVESTIGACIÓN					CLARIDAD EN LA REDACCIÓN				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	0	0,25	0,5	0,75	1	0	0,25	0,5	0,75	1
Los exámenes (acumulativos) sirven para que tú aprendas más.				X				X		
Los <i>quizzes</i> aportan a tu aprendizaje.				X				X		
Las tareas son útiles para comprender mejor lo que estudias en clase.				X				X		
Un buen docente les muestra a los estudiantes los errores que tuvieron en una tarea y les permite volver a presentarla de manera mejorada.					X			X		
Antes de un examen, los docentes deberían informar a los estudiantes sobre lo que se va a evaluar.					X			X		
Los profesores deberían permitir que los estudiantes se evaluaran entre ellos mismos.					X					X
Los profesores deberían permitir que los estudiantes se evaluaran a sí mismos.					X					X
Todos los estudiantes aprenden de manera diferente.					X					X
Si un estudiante se da cuenta de las cosas que no entiende, debería buscar la forma para mejorarlas.					X					X
Es importante que entre compañeros de clase se evalúen las actividades que propone el profesor.					X					X
Es importante que cada estudiante se evalúe a sí mismo en cada actividad que realiza.					X					X

Tú sientes alegría cuando aprendes.				X				X		
A ti te da gusto cuando el docente te corrige para mejorar.					X					X
A ti te da gusto cuando a muchos compañeros de tu curso les va bien en un examen.			X					X		
Tú sientes alegría cada vez que presentas un examen.				X						X
Te preocupas por tu aprendizaje cuando te va mal en un examen.				X				X		
Tú te preocupas cuando te va mal en un examen, porque tus acudientes pueden castigarte. .				X				X		
Tú buscas la manera de mejorar lo que te parece difícil en clase.					X					X
Tú buscas la manera de que un compañero te explique cuando no entiendes algún tema.					X					X
Tú buscas al docente para que él te explique lo que no comprendes.					X					X
Tú sigues las recomendaciones del profesor cada vez que este te corrige.					X					X
Tú conservarías o guardarías la hoja de un examen que pierdas.			X					X		
Tú animas a tus compañeros cuando ellos pierden un examen.			X					X		
Tú explicarías a algún compañero que no entiende un tema que tú sí comprendes.			X					X		
Tú piensas que los exámenes son necesarios para aprender.			X					X		
Cada vez que aprendes, te da alegría.			X					X		
Tú acudes a tu profesor cuando te parece difícil un tema.					X			X		

Tabla 8 Evaluación del instrumento por John Mauricio Sandoval

ÍTEM O INDICADOR	REPRESENTATIVIDAD PARA LA INVESTIGACIÓN					CLARIDAD EN LA REDACCIÓN				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	0	0,25	0,5	0,75	1	0	0,25	0,5	0,75	1
Los exámenes (acumulativos) sirven para que tú aprendas más.			0,5					0,5		
Los <i>quizzes</i> aportan a tu aprendizaje.		0,25						0,5		
Las tareas son útiles para comprender mejor lo que estudias en clase.		0,25					0,25			
Un buen docente les muestra a los estudiantes los errores que tuvieron en una tarea y les permite volver a presentarla de manera mejorada.				0,75				0,5		
Antes de un examen, los docentes deberían informar a los estudiantes sobre lo que se va a evaluar.				0,75					0,75	
Los profesores deberían permitir que los estudiantes se evaluaran entre ellos mismos.					1					1
Los profesores deberían permitir que los estudiantes se evaluaran a sí mismos.					1					1
Todos los estudiantes aprenden de manera diferente.					1					1
Si un estudiante se da cuenta de las cosas que no entiende, debería buscar la forma para mejorarlas.					1					1
Es importante que entre compañeros de clase se evalúen las actividades que propone el profesor.					1					1
Es importante que cada estudiante se evalúe a sí mismo en cada actividad que realiza.				0,75					0,75	
Tú sientes alegría cuando aprendes.					1				0,75	

A ti te da gusto cuando el docente te corrige para mejorar.					1					1
A ti te da gusto cuando a muchos compañeros de tu curso les va bien en un examen.				0,75					0,75	
Tú sientes alegría cada vez que presentas un examen.				0,75					0,75	
Te preocupas por tu aprendizaje cuando te va mal en un examen.					1					1
Tú te preocupas cuando te va mal en un examen, porque tus acudientes pueden castigarte. .			0,5						0,75	
Tú buscas la manera de mejorar lo que te parece difícil en clase.					1					1
Tú buscas la manera de que un compañero te explique cuando no entiendes algún tema.					1					1
Tú buscas al docente para que él te explique lo que no comprendes.				0,75						1
Tú sigues las recomendaciones del profesor cada vez que este te corrige.					1					1
Tú conservarías o guardarías la hoja de un examen que pierdas.					1					1
Tú animas a tus compañeros cuando ellos pierden un examen.					1				0,75	
Tú explicarías a algún compañero que no entiende un tema que tú sí comprendes.					1					1
Tú piensas que los exámenes son necesarios para aprender.				0,75						1
Cada vez que aprendes, te da alegría.					1					1
Tú acudes a tu profesor cuando te parece difícil un tema.					1					1

Ahora bien, si se aplica la fórmula del coeficiente V de Aiken ( $V=X-1/k$ ), los valores, por ejemplo, para el primer ítem, en el criterio de Representatividad con respecto al tema, serían:

$$X = 4+4+3=11/3 = 3,66$$

$$X-1 = 3,66-1 = 2,66$$

$K = 4$ , que es el rango entre 1 y 5.

$$X-1/k = 2,66/4$$

$$X = 0,67$$

Haciendo el mismo procedimiento para el criterio de redacción de este ítem, el resultado es 0,58, lo cual, promediado con el valor de representatividad, 0,67, da un total de 0,63. Es decir, el primer ítem no supera los 0,7 puntos de base y, por tanto, NO es validado, según la percepción de los expertos. Siguiendo este mismo procedimiento, los resultados de todos los ítems son los siguientes:

Tabla 9 Resultados de validación del instrumento especificado por ítems

VARIABLES	SUBVARIABLES	ÍTEM	REPRESENTATIVIDAD	REDACCIÓN	PROMEDIO
Actitudes cognitivas	Instrumentos	I1	0,67	0,58	0,63
		I2	0,58	0,58	0,58
		I3	0,58	0,58	0,58
	Hacer del docente	I4	0,83	0,58	0,71
		I5	0,75	0,67	0,71
		I6	1,00	0,92	0,96
		I7	1,00	1,00	1,00
	Hacer del estudiante	I8	0,83	0,92	0,88
		I9	0,92	0,92	0,92
		I10	0,83	0,83	0,83
		I11	0,92	0,92	0,92
Actitudes evaluativas	Alegría	I12	0,92	0,75	0,83
		I13	1,00	1,00	1,00
		I14	0,58	0,67	0,63

		I15	0,67	0,83	0,75
	<b>Preocupación</b>	I16	0,83	0,75	0,79
		I17	0,67	0,67	0,67
<b>Actitudes conductuales</b>	<b>Personales</b>	I18	0,83	0,83	0,83
		I19	1,00	1,00	1,00
		I20	0,92	1,00	0,96
		I21	1,00	1,00	1,00
	<b>Sociales</b>	I22	0,67	0,75	0,71
		I23	0,67	0,67	0,67
I24		0,83	0,83	0,83	
<b>Preguntas control</b>	<b>Cognición</b>	I25	0,58	0,75	0,67
	<b>Emoción</b>	I26	0,83	0,83	0,83
	<b>Conducta</b>	I27	1,00	0,83	0,92

Los ítems sombreados son los menos valorados por los evaluadores y, por tanto, son los no validados. Para proceder con el respectivo ajuste del instrumento, se tienen en cuenta los comentarios que fueron añadidos en el formato por parte de los expertos:

*Figura 3. Nube de palabras según comentarios de los evaluadores*



Un punto en común entre los expertos es, sin lugar a dudas, la predominancia que existe en los ítems en torno al examen como instrumento de evaluación. Muchos de ellos son redactados, a simple vista, teniendo en consideración únicamente el examen. Los comentarios son enfáticos: existen otras técnicas para evaluar formativamente; el examen es

un instrumento de evaluación sumativa. A partir de lo anterior, se propone un reajuste de todos los ítems que de manera explícita o implícita hacen alusión al examen.

Otros aspectos por mejorar, según se evidencia en los comentarios, son los siguientes: 1) El número de preguntas por variable y 2) incluir el comportamiento de los estudiantes ante evaluaciones compartidas y heteroevaluaciones en la variable conductual. Este último se tiene en cuenta para la versión final del instrumento; el primero, por su parte, no se puede adaptar del todo, pues existen variables más complejas que otras en el sentido de redacción de ítems coherentes con la investigación. No cabe dudas que una de las dificultades notorias del instrumento es la escritura de ítems para la *Dimensión valorativa*, en donde solo surgen dos de ellos por cada subvariable: *Alegría* y *Preocupación*. En vista de la dificultad, se opta por dejar solo dos ítems por cada subvariable. De parte del investigador, es notable el trabajo que hay por aportar en otra etapa de la investigación en torno a estas variables.

Dicho lo anterior, la versión definitiva de la encuesta se puede consultar en la *Tabla 1* (ver 2.5.1) del presente documento, así como en los anexos (donde se halla la actualización del instrumento en dependencia del destinatario). Esta “versión final” lo es para efectos de la pesquisa que aquí se expone y, de ninguna manera, el investigador considera el instrumento como completamente acabado.

**2.6.2. Aplicación de encuestas a docentes y estudiantes.** Luego de validada la encuesta, se procede a la elaboración de consentimientos informados para todos los participantes. En el caso de los menores de edad, existe asentimiento por parte de los educandos y consentimiento por parte de los padres de familia. He aquí un ejemplo del consentimiento utilizado en esta investigación para un grupo de participantes:

*Tabla 10 Formato de consentimiento informado*

<b>CONSENTIMIENTO INFORMADO POR PARTE DE LOS PADRES DE FAMILIA GRUPO ENCUESTADO: ESTUDIANTES</b>
<p>Respetado(a) padre (madre) de familia o acudiente:</p> <p>En el marco del trabajo de grado de maestría, el profesor Jhon Monsalve (docente de Lengua castellana del colegio Villas de San Juan) realiza una encuesta relacionada con procesos de evaluación formativa en el aula. Esta tiene como objetivo conocer las actitudes de sus hijos o</p>

representados ante la evaluación del aprendizaje; se compone de 25 preguntas sencillas y no implicará más de 10 minutos de tiempo dentro de la misma institución en los horarios normales de clase. Todas las respuestas que brinde su hijo o representado serán ANÓNIMAS y RESPETADAS. En ningún caso, lo que responda traerá consecuencias negativas ni para usted, ni para su hijo, ni para la institución. Esta encuesta NO conlleva riesgos de ningún tipo.

Siguiendo los fines éticos de la investigación, se envía a usted el presente formato para que lo firme, si está de acuerdo con que su hijo sea partícipe de este trabajo de investigación en calidad de “Estudiante encuestado”. El rector y el coordinador del colegio están notificados sobre este proyecto y sobre el envío del presente formato. Ante cualquier duda, puede comunicarse al teléfono del profesor Jhon Monsalve: 3153939507 o escribir al correo electrónico: [monsalve-jhon@hotmail.com](mailto:monsalve-jhon@hotmail.com).

#### CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo, \_\_\_\_\_, acepto que las respuestas de mi hijo \_\_\_\_\_, del grado \_\_\_\_\_ sean utilizadas de manera ANÓNIMA para fines EXCLUSIVAMENTE académicos.

Firma: \_\_\_\_\_

Paso seguido, el investigador invita a 26 docentes de la institución elegidos al azar para que participen como informantes de la pesquisa. Todos los profesores aceptan la invitación y, en los próximos días, se procede a la aplicación de la encuesta; los docentes son los primeros encuestados en este proceso. Por su parte, los estudiantes son elegidos al azar, haciendo uso de las listas institucionales; se envía formato de consentimiento informado a padres de familia para que otorguen el permiso correspondiente; este proceso demora cuatro semanas; luego, los estudiantes, organizados en pequeños grupos, son reunidos con el fin de responder a la encuesta y firmar el respectivo asentimiento.

**2.6.3. Grupos focales de estudiantes, docentes, padres y madres de familia, y entrevista a directivos.** En el caso de docentes y estudiantes, luego de la encuesta, se realiza el grupo focal. Para ello, se cita al número de participantes descrito en la técnica correspondiente páginas arriba y siguiendo la metodología que ahí mismo se expone (ver 2.5.2). El grupo focal de padres de familia, por su parte, se realiza sin previa encuesta, debido a las razones anteriormente descritas.

La entrevista es realizada en el momento en que el coordinador cuenta con disponibilidad. El espacio virtual seleccionado es la plataforma Zoom. Las preguntas y demás aspectos

metodológicos pueden ser leídos en la técnica correspondiente descrita páginas arriba (ver 2.5.3).

**2.6.4. Tabulación y categorización.** Luego de las encuestas, los grupos focales y la entrevista, se organiza la información. Los datos cuantitativos son tabulados en *SPSS*, software que permite, entre otros aspectos, el análisis de variables mediante frecuencias (para el caso de esta pesquisa de tipo descriptivo, las tablas de frecuencia serán prioritarias); por su parte, los datos cualitativos serán organizados en *NVivo*, en donde se reconocerán categorías relacionadas con las variables cuantitativas dentro de los discursos proferidos por los informantes. Solo de esta manera puede presentarse una amalgama de datos para hallar conclusiones significativas; esta es, sin duda, uno de los grandes aportes de aquello que Jorge Maldonado (2018) denomina *investigación complementaria*.

**2.6.5. Escritura de informe final.** Por último, se organiza la escritura del informe final de investigación. Para ello, se siguen las recomendaciones escriturales ofrecidas por Cisneros, Olave y Rojas (2014), Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero (2013), Cisneros (2006) y Montolío (2002). En total, el informe consta de tres partes: la primera relacionada con la presentación general del proyecto y de la metodología de la investigación (dos capítulos); la segunda enfocada en los resultados de los datos recolectados (cuatro capítulos, uno por cada grupo de informantes); y la tercera parte está centrada en las conclusiones correspondientes.

## **2.7. Corolario**

Este apartado describe en detalle el proceso metodológico de construcción de instrumentos y de organización de la investigación. Por las características particulares de esta pesquisa, se hace necesario presentar esta descripción en detalle, debido a que: 1) Propone la creación de un instrumento para indagar en torno a las actitudes sobre evaluación formativa de miembros de la comunidad educativa en instituciones de básica y media, 2) Es la primera pesquisa de la región en considerar en un diseño mixto las actitudes de la comunidad educativa en torno a procesos de evaluación formativa, 3) Es la primera pesquisa de Hispanoamérica (al menos, en lo hallado hasta el momento) en tener en cuenta a todos los

miembros de la comunidad educativa y no solamente a docentes y estudiantes; por tanto, se hace indispensable una descripción sobre cómo se procede metodológicamente, y 4) El marco de la investigación es la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social; para ser consecuente con el propósito de este posgrado, el investigador dispone un capítulo completo para describir los métodos y técnicas utilizados.

Antes de pasar a los resultados, es importante aclarar que, aunque los instrumentos son válidos para esta pesquisa, no son considerados como acabados. La encuesta utilizada ha pasado por un proceso riguroso de valoración científica y, sin embargo, no está del todo finiquitada: hace falta profundizar, por ejemplo, en la *Dimensión valorativa*; los expertos hallaron ciertas debilidades en esta variable, las cuales, desde la perspectiva del investigador, no han sido del todo subsanadas.

A continuación, se presentan los resultados de este estudio. Como se ha insistido, aunque hay aspectos por mejorar, esto, de ninguna manera, resta importancia a las características halladas en los discursos de los miembros de la comunidad educativa del colegio público de Girón, Santander, con respecto a procesos de evaluación formativa.

## Segunda parte

### **Resultados de las actitudes de la comunidad educativa de un colegio público sobre procesos de evaluación formativa**

En los siguientes cuatro capítulos que conforman la segunda parte de este informe final, se presentan los resultados del análisis de datos, teniendo como base el objetivo general de la investigación: “Describir las actitudes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander, sobre procesos de evaluación formativa, mediante un método fenomenológico y un diseño mixto de investigación, con el fin de comprender las concepciones, las emociones y las acciones que caracterizan a los sujetos involucrados en el acto de evaluación”.

Para llevar a cabo este propósito, en primer lugar, se describen las actitudes cognitivas, valorativas y conductuales sobre evaluación formativa por parte de los profesores; luego, las actitudes de los estudiantes; después, las de los padres de familia, y, por último, las actitudes de los directivos. Con esta descripción, se cumple con el primer objetivo específico de la investigación: “Caracterizar los aspectos cognitivos, evaluativos y conductuales de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander, sobre procesos de evaluación formativa, mediante un estudio mixto de las actitudes de los actores, con el fin de determinar la identidad de los que intervienen en el acto evaluativo en cuanto a procesos de valoración del aprendizaje”. El segundo objetivo específico, centrado en el contraste de resultados, tiene su lugar en las conclusiones de este informe.

Cada una de las dimensiones de las actitudes está dividida en dos descripciones: una cuantitativa y otra cualitativa, según la muestra de docentes y estudiantes. En la primera, se presentan gráficos estadísticos o tablas de frecuencia para exponer los resultados con base en SPSS; en la segunda, se hace una descripción de las categorías que surgen del análisis en *NVivo*. Por su parte, con los padres de familia se propone una entrevista grupal, a modo de grupo focal<sup>10</sup>, y con el directivo una entrevista semiestructurada.

---

<sup>10</sup> Se reitera que la idea original es realizar encuestas y, luego, seleccionar un grupo focal de padres de familia, tal como se hace con los estudiantes y docentes. No obstante, la pandemia a principios de 2020 impide el desarrollo de las actividades de investigación de la manera como se habían programado. Esto no indica, en

Antes de proceder con la descripción, se aclaran dos aspectos: en primer lugar, la encuesta, además del proceso de validación descrito en el capítulo anterior, cuenta con un Alfa de Cronbach de 0,836, lo cual indica un nivel alto de fiabilidad de las variables del instrumento: “Este valor manifiesta la consistencia interna, es decir, muestra la correlación entre cada una de las preguntas; un valor superior a 0.7 revela una fuerte relación entre las preguntas, un valor inferior revela una débil relación entre ellas” (Bojórquez, López, Hernández y Jiménez, 2013, p. 4).

En segundo lugar, luego de la entrevista con el coordinador y de los grupos focales con docentes, estudiantes y padres de familia de la institución educativa, se procede a la codificación en NVivo. Dependiendo de las preguntas predisuestas en la entrevista y en la guía de animación y de las respuestas de los maestros, surgen tres grandes nodos: Actitudes cognitivas, Actitudes valorativas y Actitudes conductuales. Cada uno de ellos, se compone, a su vez, por un número determinado de sub-nodos; por ejemplo:

Figura 4. Ejemplo de nodos y sub-nodos que surgen de la codificación en NVivo de los grupos focales

Nodos			
Nombre	Recursos	Referencias	
ACTITUDES COGNITIVAS SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA	6	35	
ACTITUDES COGNITIVAS SOBRE EQUIDAD SEGÚN RITMOS DE APRENDIZAJ	5	8	
ACTITUDES COGNITIVAS SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN	3	4	
ACTITUDES COGNITIVAS SOBRE LA COEVALUACIÓN	4	11	
ACTITUDES COGNITIVAS SOBRE RÚBRICAS Y CRITERIOS	4	12	
ACTITUDES CONDUCTUALES SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA	6	38	
ACTITUDES CONDUCTUALES SOBRE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN	3	8	
ACTITUDES CONDUCTUALES SOBRE EVALUACIÓN SEGÚN RITMOS DE APR	2	4	
ACTITUDES CONDUCTUALES SOBRE EVALUACIÓN SUBJETIVA	1	1	
ACTITUDES CONDUCTUALES SOBRE INSTRUMENTOS (RÚBRICAS Y HERRA	5	20	
ACTITUDES CONDUCTUALES SOBRE NUEVAS OPORTUNIDADES PARA REV	2	5	
ACTITUDES VALORATIVAS SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA	4	10	
DISFORIA EMOCIONAL	3	3	
PREOCUPACIÓN	4	7	

Las descripciones cualitativas se organizan en función del orden propuesto en la descripción cuantitativa; es decir: en primer lugar, se expondrán las actitudes cognitivas tanto cuantitativas como cualitativas; así mismo, se procede con las actitudes valorativas, y las

---

ningún caso, que el objetivo varíe; es más bien una reorientación de la metodología, según las circunstancias de salud inesperadas. Se remite al lector al capítulo anterior, específicamente al apartado sobre *Grupos focales*.

actitudes conductuales de los grupos de estudiantes y docentes. En el caso del grupo de acudientes y de la entrevista al coordinador, las actitudes se describen en el mismo orden, pero sin considerar la información cuantitativa.

### 3. Capítulo III

#### **Resultados de las actitudes de docentes sobre evaluación formativa: descripción cuantitativa y cualitativa**

##### **3.1. Actitudes cognitivas de docentes sobre evaluación formativa**

Como se expone tanto en el marco teórico como en la matriz de la encuesta, las actitudes cognitivas van relacionadas, en este caso, con el saber, creer o pensar del informante en torno a la evaluación formativa. Específicamente, en tres subvariables: instrumentos de evaluación, hacer del docente y hacer del estudiante.

**3.1.1. Descripción cuantitativa de las actitudes cognitivas de los docentes en torno a la evaluación formativa.** En cuanto a instrumentos de evaluación, el 92,3% de los profesores de este colegio público de Girón, Santander, está completamente de acuerdo con otras maneras de evaluar diferentes al examen; el 7,7% están de acuerdo y, por ende, entre todos forman un 100% de actitud cognitiva positiva sobre la existencia de otros instrumentos de evaluación. En cuanto *Apertura al diálogo*, el 11,5% está en desacuerdo con que este proceso aporte al aprendizaje, mientras que el 88,5% está completamente de acuerdo con esta actividad para promoverlo. Por su parte, el 8,3% de los profesores están en desacuerdo con las rejillas de evaluación; el 4,2% no está de acuerdo ni en desacuerdo; el 16,7% está de acuerdo con las rúbricas y el 70,8% está completamente de acuerdo con estos instrumentos para la evaluación.

En los tres ítems la moda es *Totalmente de acuerdo*, lo cual indica que los docentes de esta institución educativa tienen actitudes cognitivas favorables sobre los instrumentos de evaluación diferentes al examen. He aquí las tablas de frecuencia correspondientes:

*Tabla 11 Tabla de frecuencia de los ítems referentes a la subvariable “Instrumentos de evaluación”, dentro de la Dimensión cognitiva*

**Tabla de frecuencia**

**A parte de los exámenes, hay otras maneras de evaluar que promueven el aprendizaje**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	2	7,7	7,7	7,7
Totalmente de acuerdo	24	92,3	92,3	100,0
Total	26	100,0	100,0	

**La apertura al diálogo ayuda al aprendizaje**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos De acuerdo	3	11,5	11,5	11,5
Totalmente de acuerdo	23	88,5	88,5	100,0
Total	26	100,0	100,0	

**Las rejillas o rúbricas son fundamentales en el proceso de las actividades evaluativas**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	2	7,7	8,3	8,3
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	3,8	4,2	12,5
De acuerdo	4	15,4	16,7	29,2
Totalmente de acuerdo	17	65,4	70,8	100,0
Total	24	92,3	100,0	
Perdidos Sistema	2	7,7		
Total	26	100,0		

Con respecto a las actitudes cognitivas sobre el hacer docente en la evaluación formativa, específicamente en lo relacionado con las oportunidades que brinda el maestro para que el estudiante mejore sus faltas, el 3,8% de los encuestados dice estar en desacuerdo con este proceso; el 26,9% están de acuerdo y el 69,2% de los docentes están totalmente de acuerdo. Ante el ítem relacionado con la información que el maestro da a los estudiantes sobre los aspectos que serán evaluados en alguna actividad, el 3,8% de los encuestados no está de acuerdo; el 15,4% sí está de acuerdo, y el 80,8% de los profesores dice estar totalmente de acuerdo. Hasta este punto se mantiene una actitud favorable ante procesos de evaluación formativa por parte de una importante mayoría.

Tabla 12 *Tablas de frecuencia sobre actitudes cognitivas de profesores sobre la oportunidad que brinden los maestros de mejorar los errores y sobre la información previa por parte de los docentes de aquello que será evaluado*

**Un buen docente les muestra a los estudiantes los errores que tuvieron en una tarea y les permite volver a presentarla de manera mejorada**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	1	3,8	3,8	3,8
	De acuerdo	7	26,9	26,9	30,8
	Totalmente de acuerdo	18	69,2	69,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Antes de una actividad evaluativa, los docentes deberían informar a los estudiantes sobre lo que se va a evaluar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	3,8	3,8	3,8
	De acuerdo	4	15,4	15,4	19,2
	Totalmente de acuerdo	21	80,8	80,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

En cuanto a si los profesores deberían permitir que los estudiantes se evalúen entre ellos (coevaluación), los encuestados responden: 3,8% totalmente en desacuerdo; 11,5% en desacuerdo; 11,5% ni de acuerdo ni en desacuerdo; 30,8% de acuerdo, y 42,3% totalmente de acuerdo. Porcentajes similares se hallan en el ítem referente a si los maestros deberían permitir que los estudiantes se autoevaluaran; un 7,7% dice estar en desacuerdo; el 11,5% no está en desacuerdo ni en desacuerdo; el 26,9% está de acuerdo, y el 53,8% está completamente de acuerdo. Estos resultados dan primeros visos o generalidades sobre las actitudes desfavorables que caracterizan a algunos maestros en cuanto evaluación formativa; aunque los porcentajes no son muy altos, la actitud de estar de acuerdo o totalmente de acuerdo sí es inferior, comparada con la de respuestas anteriores: el 15,3% de los encuestados no está de acuerdo con el hecho de que los maestros permitan que los estudiantes se evalúen entre ellos, y un 11,5% adicional tiene una actitud neutral al respecto; por su parte, el 7,7% no está de acuerdo con el hecho de que los maestros permitan la autoevaluación, y un 11,5% tiene una actitud cognitiva neutral.

**Tabla 13. Tablas de frecuencia sobre la actitud cognitiva de los docentes en torno a la coevaluación y la autoevaluación**

Tabla 13 *Tablas de frecuencia sobre la actitud cognitiva de los docentes en torno a la coevaluación y la autoevaluación*

**Los profesores deberían permitir que los estudiantes se evaluaran entre ellos mismos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	3,8	3,8	3,8
	En desacuerdo	3	11,5	11,5	15,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	11,5	11,5	26,9
	De acuerdo	8	30,8	30,8	57,7
	Totalmente de acuerdo	11	42,3	42,3	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Los profesores deberían permitir que los estudiantes se evaluaran a sí mismo**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	2	7,7	7,7	7,7
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	3	11,5	11,5	19,2
	De acuerdo	7	26,9	26,9	46,2
	Totalmente de acuerdo	14	53,8	53,8	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

Con respecto a las actitudes de los docentes sobre el hacer del estudiante en procesos de evaluación formativa, particularmente en lo relacionado con la especificidad de aprendizaje de los estudiantes, es decir, si todos ellos aprenden de manera diferente, el 3,8% dice estar de acuerdo y el 96,2% está completamente de acuerdo. Este ítem, aunque se refiere al estudiante, es transitorio en la encuesta: también se refiere al hacer del docente. Aquí se determina su percepción sobre el aprendizaje y, por ende, se puede inferir su concepción sobre la evaluación; en el grupo focal, esta relación entre diversidad de métodos de aprendizaje y evaluación será esencial.

Ahora, en cuanto a la percepción de los docentes sobre el hacer de los estudiantes, en lo relacionado con la autonomía del educando para buscar la manera de mejorar lo que no entiende, los profesores, en un 73,1% dicen estar totalmente de acuerdo; el 23,1% está de acuerdo, y el 3,8% tiene una visión neutral al respecto. He aquí las tablas de frecuencia correspondientes a los dos ítems expuestos recientemente:

Tabla 14. *Tabla de frecuencia de la actitud cognitiva de los docentes sobre la diversidad de aprendizaje y la autonomía de los estudiantes para mejorar sus dificultades*

**Todos los estudiantes aprenden de manera diferente**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	De acuerdo	1	3,8	3,8	3,8
	Totalmente de acuerdo	25	96,2	96,2	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

**Si un estudiante se da cuenta de las cosas que no entiende, debería buscar la forma para mejorarlas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	1	3,8	3,8	3,8
	De acuerdo	6	23,1	23,1	26,9
	Totalmente de acuerdo	19	73,1	73,1	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

La actitud de los docentes sobre la autonomía estudiantil para coevaluarse y autoevaluarse no es tan favorable. En el primer caso, el 11,5% está en desacuerdo de que los estudiantes se coevalúen y el 26,9% tienen una postura neutral, lo cual indica que el 38,1% de los profesores encuestados no está de acuerdo con que los estudiantes, durante el proceso de evaluación formativa, se covaloren las actividades. El 19,2% está de acuerdo y el 42,3% manifiestan un total acuerdo. Estos porcentajes otorgan una leve ventaja a la favorabilidad de la coevaluación entre estudiantes, según la concepción de los docentes:

Tabla 15. *Tabla de frecuencia de la actitud cognitiva de los docentes sobre la autonomía del estudiante para coevaluarse*

**Es importante que entre compañeros de clase se evalúen las actividades que propone el profesor**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	En desacuerdo	3	11,5	11,5	11,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	26,9	26,9	38,5
	De acuerdo	5	19,2	19,2	57,7
	Totalmente de acuerdo	11	42,3	42,3	100,0
	Total	26	100,0	100,0	

No pasa lo mismo con la autoevaluación. Para los docentes encuestados, es positivo que los estudiantes se evalúen a sí mismos. Solo un 3,8% está en desacuerdo con el hecho de que los estudiantes, de forma autónoma, se autoevalúen. El 42,3% dice estar de acuerdo y el

restante 53,8% está totalmente de acuerdo. Lo anterior se evidencia en la siguiente tabla de frecuencia:

*Tabla 16. Tabla de frecuencia de la actitud cognitiva de los docentes sobre la autonomía en la autoevaluación estudiantil*

**Es importante que cada estudiante se evalúe a sí mismo en cada actividad que realiza**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	1	3,8	3,8	3,8
De acuerdo	11	42,3	42,3	46,2
Totalmente de acuerdo	14	53,8	53,8	100,0
Total	26	100,0	100,0	

**3.1.2. Descripción cualitativa de las actitudes cognitivas de los docentes en torno a la evaluación formativa.** En el proceso de codificación en *Nvivo*, surgen cuatro sub-nodos relacionados con las actitudes cognitivas de los docentes en torno a la evaluación formativa; cada uno de ellos posee categorías de análisis que los determinan:

*Figura 5. Subnodos que surgen de la codificación de las actitudes cognitivas de los docentes*

Nodos			
Nombre	Recursos	Referencias	
ACTITUDES COGNITIVAS SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA	6	35	
ACTITUDES COGNITIVAS SOBRE EQUIDAD SEGUN RITMOS DE APRENDIZAJ	5	8	
Actitudes cognitivas favorables sobre la evaluación equitativa en estudiantes c	5	8	
ACTITUDES COGNITIVAS SOBRE LA AUTOEVALUACIÓN	3	4	
Efectos negativos de la autoevaluación	2	3	
Efectos positivos de la autoevaluación	1	1	
ACTITUDES COGNITIVAS SOBRE LA COEVALUACIÓN	4	11	
Efectos negativos de la coevaluación	2	3	
Efectos positivos de la coevaluación	4	8	
ACTITUDES COGNITIVAS SOBRE RÚBRICAS Y CRITERIOS	4	12	
Actitudes cognitivas desfavorables sobre la información de los criterios antes d	1	1	
Actitudes cognitivas desfavorables sobre las rúbricas	1	2	
Actitudes cognitivas favorables sobre la información de los criterios antes de la	2	3	
Actitudes cognitivas favorables sobre las rúbricas	3	6	

En cuanto a las actitudes cognitivas favorables y desfavorables en torno al uso de rúbricas y a la información de criterios de evaluación antes de alguna actividad, los docentes expresan:

Tabla 17. *Actitudes cognitivas favorables y desfavorables en torno al uso de rúbricas y a la información de criterios de evaluación antes de alguna actividad*

<b>Actitudes cognitivas favorables sobre el uso de rúbricas y la información de criterios de evaluación antes de alguna actividad</b>
<p><b>Informante 1 (S1):</b> “Bueno, a ese respecto, para mí, son una herramienta bastante valiosa en el momento de evaluar, sobre todo, buscando la objetividad”. “Yo lo veo más como una herramienta de apoyo en pro de la objetividad y, en el caso de cualquiera de las dos [se refiere a rejillas analíticas y holísticas], pues también me permite visualizar el proceso. Y a él mismo [se refiere al estudiante] también le permite mirarse dónde está ahora y mirar hasta dónde debe llegar”.</p> <p><b>Informante 4 (P3):</b> “Y obviamente, usted sabe que eso es una educación formativa, la rúbrica hace parte de ese proceso”.</p> <p><b>Informante 5 (S2):</b> “Me parece que es una herramienta fundamental, en la medida que garantiza un derecho del estudiante, que es el derecho de consenso de evaluación, y a una calificación o evaluación sumativa objetiva”.</p> <p><b>Informante 2 (P1):</b> “Totalmente importante. Que los estudiantes conozcan los criterios antes de ser evaluados es muy importante, incluso antes de las clases, antes de desarrollar los temas, es muy importante que ellos conozcan, y así pues ellos van a estar más atentos, van a saber en qué van a poner mucha más atención, qué ven como más clave, más importante para un buen desempeño de ellos”.</p> <p><b>Informante 1 (S1):</b> “También estoy de acuerdo con que los estudiantes conozcan los criterios de evaluación; primero porque ellos van a saber hacia dónde va su proceso y todas las herramientas que se les den durante el mismo proceso las van a saber enfocar”.</p>
<b>Actitudes cognitivas desfavorables sobre el uso de rúbricas y la información de criterios de evaluación antes de alguna actividad</b>
<p><b>Informante 5 (S2):</b> “pero que el estudiante la conozca [la rúbrica] puede conducir a que su proceso de aprendizaje se focalice, se especialice justamente en aquellos criterios que se le están evaluado”. “No sé hasta qué punto sea bueno que el estudiante la conozca [se refiere a la rúbrica], sí que exista, pero no sé qué tan bueno es que el estudiante la conozca”.</p>

De forma general, los docentes consideran que las rúbricas y la información de los criterios antes de alguna evaluación aportan a la objetividad del proceso formativo; incluso, el informante 4 (P3) lo manifiesta explícitamente. Además de apoyar la objetividad del proceso evaluativo, los docentes piensan que: 1) la rúbrica les permite a los estudiantes mirar las competencias que han logrado o faltan por potenciar y 2) la información de los criterios

focaliza a los estudiantes en lo que deben estudiar. Con respecto a este último punto, el informante 5 (S2) es el único que cuestiona o duda que los estudiantes conozcan antes de una actividad evaluativa lo que se les evaluará, pues considera que esto encamina al estudiante a mirar solo ciertos objetos de aprendizaje.

Con respecto a la autoevaluación, los docentes manifiestan efectos negativos y positivos de tal proceso. La dinámica del grupo focal lleva a que los docentes describan sus acuerdos y desacuerdos con respecto a este proceso autónomo de evaluación:

Tabla 18. *Actitudes cognitivas favorables y desfavorables de los docentes sobre la autoevaluación*

<b>Actitudes favorables sobre la autoevaluación</b>
<b>Informante 6 (S3):</b> “me parecen ambas evaluaciones muy positivas, siempre y cuando las dos se hagan a la par, para, entre ellas, medirlas: entre la coevaluación y la autoevaluación. O sea, no separadas, sino ambas al mismo tiempo. Si se hace una, se hace la otra. Si se hacen las dos sí se puede llegar a una buena conclusión”.
<b>Actitudes desfavorables sobre la autoevaluación</b>
<b>Informante 4 (P3):</b> “algunos al autoevaluarse se dan duro, se tratan como muy fuerte en la evaluación, son muy sinceros, así como hay otros que entonces... “siempre tienen las capacidades posibles” y no van a encontrar nada negativo”.
<b>Informante 5 (S2):</b> “se dan dos extremos [en la autoevaluación]: o bien cuando se le pide al estudiante que sea lo más honesto posible con sí mismo, muchas veces el estudiante toma eso como, para utilizar la expresión, como “darse duro”; las toma como equivalente. O bien, cuando se le pide al estudiante que se autoevalúe, se pasa con facilidad, al otro polo, tomar el proceso de autoevaluación como algo muy superficial, y, en consecuencia, como decir: “todo está bien, yo lo he hecho todo, así que merezco la mejor calificación posible”.

Con base en lo anterior, se halla en los docentes una actitud más desfavorable que favorable con respecto a la autoevaluación del aprendizaje. Ellos consideran que este tipo de evaluación conlleva una subjetividad inadecuada para el proceso objetivo de la evaluación formativa. Reconocen dos extremos en este proceso: por un lado, los estudiantes que se evalúan de forma superficial para su beneficio, es decir, aquellos que consideran que todo les queda bien hecho y, por otro lado, los estudiantes que notan que su trabajo no es, en ningún aspecto, aceptable. Uno de los docentes ve positiva la autoevaluación, pero solo en compañía de la coevaluación; de lo contrario no cree que sea favorable.

Ahora, en cuanto a la coevaluación, los docentes tienen las siguientes actitudes cognitivas:

Tabla 19. *Actitudes cognitivas favorables y desfavorables de los docentes sobre la coevaluación*

<b>Actitudes favorables sobre la coevaluación</b>
<p><b>Informante 1 (S1):</b> ¿Por qué es positivo? Porque le permite al estudiante verse en la misma posición de un par... a veces entre los mismos jóvenes tienen como una especie de código, un lenguaje con el que se pueden entender entre sí; A veces... lo mismo que uno como docente les dice, cuando se lo dice un compañero se lo entienden mejor.</p> <p><b>Informante 2 (P1):</b> “Me parece que es muy positiva la coevaluación porque complementa el proceso de evaluación... para que quede más completo este proceso, que no sea solamente lo que el profesor ve, también un par es como más objetivo, porque observa desde otro punto de vista diferente al del maestro”.</p> <p><b>Informante 3 (P2):</b> “Pues quiero como anexar que, en la parte positiva, lo importante de estas evaluaciones es que, a veces, los niños tienen muy en cuenta las opiniones de sus compañeros, para ellos es importante lo que piensan los compañeros”. “...en ocasiones, puede que ellos hagan más caso a lo que ellos les dicen y no a lo que les dice la profesora, porque ven en ellos como alguien más cercano, alguien más de su edad, alguien que está compartiendo su proceso y que de alguna manera les va a aportar cosas que de pronto la profesora no ve”</p> <p><b>Informante 6 (S3):</b> “me parecen ambas evaluaciones muy positivas, siempre y cuando las dos se hagan a la par, para, entre ellas, medirlas: entre la coevaluación y la autoevaluación. O sea, no separadas, sino ambas al mismo tiempo. Si se hace una, se hace la otra. Si se hacen las dos sí se puede llegar a una buena conclusión”.</p>
<b>Actitudes desfavorables sobre la coevaluación</b>
<p><b>Informante 1 (S1):</b> “Puede tener efectos negativos, cuando se toma a la ligera, cuando no se hace con unas reglas claras, cuando no se exponen las características que debe tener la coevaluación y puede resultar en una especie... puede generar un efecto negativo, ya sea porque el estudiante, por envidia, puede hacerle una mala evaluación al otro; ya sea porque de pronto está en juego la nota y “yo soy de los mejores”, entonces, “yo quisiera sobresalir, y por eso le voy a poner una coevaluación más dura, más exigente, para que yo pueda sobresalir”; ya sea sencillamente por conflictos internos entre los sujetos y pueda eso generar una evaluación negativa, que el coevaluado puede asumir de manera muy impactante y se puede afectar negativamente por eso. Solamente, en esos casos, pues considero que no es positivo”.</p> <p><b>Informante 2 (P1):</b> “Puede ser negativa, porque depende la relación... O sea, más que todo en los niños grandes que en los pequeños... porque los más grandecitos se basan en la relación que ellos tienen, bueno, “si es mi amigo, yo lo puedo ayudar, pero si me cae mal o si me puedo desquitar por algo, ah, bueno aquí lo voy a fregar”, ¿cierto? Bueno, en los más pequeños no sucede, ellos son como más objetivos, ellos van diciendo lo que ven, lo que es y no se ponen a manipular las cosas”.</p>

Contrario a las actitudes cognitivas hacia la autoevaluación, los docentes tienen unas actitudes cognitivas favorables sobre la coevaluación del aprendizaje. En principio, porque consideran que los estudiantes comparten un mismo código que les permite aceptar la valoración del otro y la construcción mutua del conocimiento; además, los docentes manifiestan que la coevaluación complementa el proceso de heteroevaluación con miras a la objetividad. No obstante, también consideran desfavorable la coevaluación cuando esta sirve de puente para favorecer o desfavorecer a los compañeros en dependencia de la calidad de relación social que los estudiantes lleven en el aula.

Por último, solo existen actitudes cognitivas favorables sobre la necesidad de una evaluación equitativa para los diferentes ritmos de aprendizaje. Los profesores expresan sus opiniones de la siguiente manera:

Tabla 20. *Actitudes cognitivas favorables sobre la evaluación equitativa en estudiantes con diversos ritmos de aprendizaje*

<b>Actitudes cognitivas favorables sobre la evaluación equitativa en estudiantes con diversos ritmos de aprendizaje</b>
<p><b>Informante 2 (P1):</b> “Para que una evaluación sea justa para todos, no se puede unificar criterios, porque hay estudiantes que tienen otros ritmos de aprendizaje, su forma de aprender de manera diferente: los que les gusta con gráficos, los que les gusta hablar. Hay niños que, por decir, yo he tenido estudiantes que no les gusta escribir por nada del mundo, mejor dicho, es un castigo para ellos llevar un cuaderno decente, porque no escriben y no escriben y no escriben, pero el pelado sabe; entonces, no los podemos como [evaluar] si tuviéramos los criterios unificados: presente su cuaderno, estrictamente en orden, a él le iría muy mal, aunque él sí sabe en realidad, entonces, ahí estaría [el problema]”.</p>
<p><b>Informante 3 (P2):</b> “Creo que de los criterios de evaluación para tener en cuenta a todos los estudiantes [el de] ponerlos en contacto... es hacer diferentes actividades que puedan abarcar a todos los estudiantes y de esa manera, pues, los docentes pueden tener una visión más general del proceso acompañando a cada uno, dependiendo de la actividad que se realice”.</p>
<p><b>Informante 4 (P3):</b> “Algunas veces a mí me parece que evaluación justa como tal sería, pero si miráramos como las necesidades o intereses de cada educando, de cada niño, porque hay niños con unas necesidades educativas, pensando en los de educación especial”. “porque a veces se quiere mirar y a todos medirlos por el mismo estilo, pero a veces no se tiene en cuenta los intereses y necesidades de [cada estudiante]”.</p>

**Informante 5 (S2):** “Pues, creo, me parece que una evaluación justa, o utilizaría otros términos: una evaluación más equitativa, no igualitaria, sino equitativa, sería más un sistema de evaluación que tuviese una institución educativa (en este caso, el colegio), que incluyera el mayor número de instrumentos de evaluación posible, justamente pensando en las distintas formas de aprendizaje que tienen los estudiantes”.

**Informante 6 (S3):** “Yo estaba pensando en que la evaluación, para tratar de ser justo con todos, debería ser modular, módulos, que durante el transcurso del año si usted puede dejar el módulo que más difícil le pareció a usted puede dejarlo de último, mientras lo asimila a su momento de entender”.

Por una parte, los docentes consideran que los estudiantes en de este colegio aprenden de maneras diferentes y con diversos ritmos; por otra parte, manifiestan una actitud cognitiva favorable ante una evaluación equitativa, que contemple los diferentes ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Los maestros expresan su favorabilidad ante la construcción de diversos instrumentos de evaluación; también hacia el reconocimiento de las necesidades y los intereses de los estudiantes y hacia una educación que tenga presente la autonomía del educando a decidir lo que desea que le evalúen.

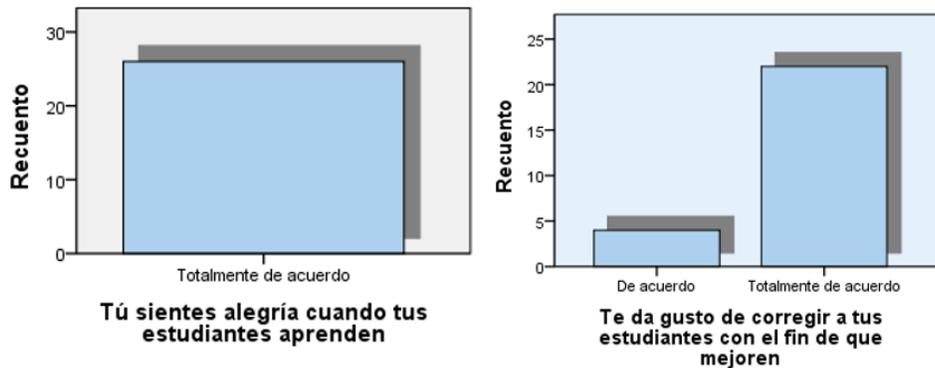
### **3.2. Actitudes evaluativas o valorativas de docentes sobre la evaluación formativa**

Como se expone tanto en el marco teórico como en la matriz de la encuesta, las actitudes evaluativas van relacionadas con el *sentir* del informante en torno a la evaluación formativa. Específicamente, en dos subvariables: Alegría y preocupación.

**3.2.1. Descripción cuantitativa sobre las actitudes valorativas de docentes en torno a la evaluación formativa.** El 100% de los profesores encuestados dice estar totalmente de acuerdo con la alegría que sienten cuando los estudiantes aprenden. Por otra parte, ningún docente duda en considerar de gran gusto la corrección académica con fines de aprendizaje; el 15,4% está de acuerdo y el 84,6% está completamente de acuerdo con este ítem. De esta manera, los docentes manifiestan su alegría por el aprendizaje de sus estudiantes. He aquí los gráficos de barras correspondientes:

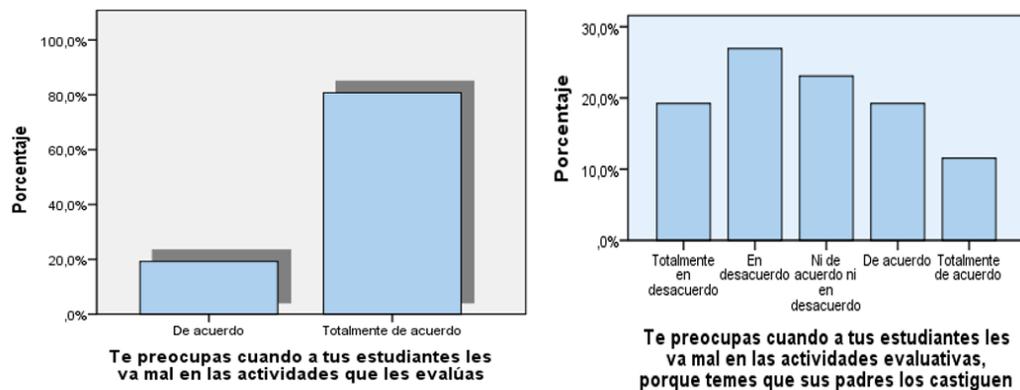
**Figura 6. Gráfico de barras sobre actitudes valorativas de los docentes con respecto al aprendizaje de los estudiantes**

Figura 6. Gráfico de barras sobre actitudes valorativas de los docentes con respecto al aprendizaje de los estudiantes



En cuanto a la actitud valorativa relacionada con la preocupación, todos los docentes están de acuerdo con la preocupación que les genera la reprobación de las actividades evaluativas; en breve, el 19,2% está de acuerdo y el 80,8% está completamente de acuerdo con la preocupación que sienten cuando los estudiantes no aprueban las actividades evaluativas. Por su parte, en lo referente a la preocupación de pensar en que los padres de familia castigarán a los estudiantes que reprobren alguna actividad evaluativa, las actitudes son diversas; solo el 11,5% de los encuestados responde que le preocupa totalmente el accionar de los acudientes ante el mal rendimiento; el 19,2% está de acuerdo con este proceder; el porcentaje restante mantiene una posición neutra al respecto, 23,1%, o están en desacuerdo, 26,9%, o están en completo desacuerdo, 19,2%. De lo anterior, se puede concluir que los docentes se preocupan por la reprobación de las actividades evaluativas, pero no necesariamente porque conlleven un castigo por parte de los padres:

Figura 7. Gráfico de barras sobre actitudes valorativas de los docentes con respecto a la reprobación de las actividades evaluativas



**3.2.2. Descripción cualitativa de las actitudes valorativas de los docentes sobre la evaluación formativa.** El análisis en *NVivo* arroja dos categorías generales para el análisis de las emociones de los docentes en torno a la evaluación formativa: Disforia emocional y Preocupación.

Tabla 21. *Disforia emocional de los docentes sobre el acto de evaluar*

<b>Disforia emocional de los docentes sobre el acto de evaluar</b>
<p><b>Informante 2 (P1):</b> “Yo pienso que lo más complicado de evaluar es asignar una nota, me parece horrible, yo digo, pero a este niño por qué... no sé, pero siempre me he complicado con eso, en el momento de asignarle la nota”.</p>
<p><b>Informante 3 (P2):</b> “Estoy de acuerdo con la profesora anterior [la docente la menciona], porque es como colocar una nota en lo cual siento que tiende a ser subjetivo para uno mismo como docente, es como comparar este niño con este; este niño merece tanto, este niño ha superado a este, entonces, voy a poner una nota más alta. Entonces, es un poco incómodo porque es un poco subjetivo”.</p>
<p><b>Informante 6 (S3):</b> “No me da gusto cuando observo que me entregan evaluaciones que definitivamente no corresponden ni a un mínimo de conocimiento”.</p>

En las respuestas de los docentes, se evidencian dos causas diferentes de la disforia o disgusto en procesos de evaluación: por una parte, los maestros dicen no sentirse cómodos

con el acto de poner una calificación, pues esto implica una especie de comparación entre estudiantes; por otra parte, los profesores sienten disforia por trabajos mal logrados de los educandos. Con esto, se infiere que, para algunos docentes de la institución, evaluar formativamente cobra mayor importancia que evaluar sumativamente, y que, para otros — específicamente, el informante 6 (S3) — el disgusto mayor recae sobre trabajos mal elaborados por estudiantes, luego de un proceso de acompañamiento profesoral.

Ahora bien, en cuanto a la preocupación que causa el potencial castigo de los estudiantes cuando reprueban una actividad, los docentes opinan lo siguiente:

Tabla 22. *Preocupación que causa el potencial castigo de los estudiantes cuando reprueban una actividad*

<b>Preocupación que causa el potencial castigo hacia los estudiantes cuando reprueban una actividad</b>
<p><b>Informante 2 (P1):</b> “Sí me preocupa que algunos papás todavía como que viven en el siglo pasado, y amenazan mucho a los niños e, incluso, cuando van al colegio, los amenazan con ir a clase, y castigarlos físicamente”.</p>
<p><b>Informante 3 (P2):</b> “Sí han pasado casos en los que los mismos estudiantes dicen “Profe, no le vaya a decir a mi mamá”, y en estas situaciones que uno como docente de primaria tiene todo el tiempo el contacto, porque prácticamente uno tiene que entregarlos, y el papá está ahí pendiente en preguntar: “¿cómo le fue a mi niño?”, sobre todo, cuando saben que hay estas evaluaciones que se van a calificar, entonces, están pendiente de cuánto sacó mi hijo... entonces, sí hay ocasiones en las que uno tiende como a hacer tratos con el estudiante para tratar como de ocultar esa nota, pero con el debido compromiso de que el niño, en la próxima clase, en los próximos momentos de trabajo, pues él demuestre su compromiso y que ha adquirido el conocimiento”.</p>
<p><b>Informante 6 (S3):</b> “Sí me preocupa cuando el padre de familia lo castiga físicamente muy duro; sin embargo, yo trato de llamar al papá... y decirle “Señor, mire, esto no es para tanto, es algo sencillo, no se preocupe, si le fue mal, es un proceso... a quién no nos ha ido mal en el trabajo, en el estudio, en el deporte”. Entonces, trato de llevarlo, encaminarlo de muy buena manera”.</p>
<p><b>Informante 5 (S2):</b> “(...) salvo cuando ya vulnera un derecho fundamental tanto del menor como del estudiante. Ya cuando una nota tiene como consecuencia, supongamos, un acto de violencia o algo por el estilo que pueda vulnerar ya no los derechos del estudiante, sino los derechos del menor”.</p>
<b>Despreocupación sobre el potencial castigo hacia los estudiantes cuando reprueban una actividad</b>
<p><b>Informante 5 (S2):</b> “Yo no por lo que las asignaturas que dirijo son en grados de media y básica. Se supone que un estudiante de grado décimo, incluso, ya un estudiante de grado 11 tiene una conciencia mucho más grande</p>

sobre su responsabilidad. Y, además, no considero que sea una responsabilidad del profesor en ese sentido”.

Informante 6 (S3): “(...) también porque tengo estudiantes ya mayorcitos, y creo que es de formación, yo les digo “No se preocupen, nosotros en la vida tenemos que empezar a tomar responsabilidades y ese es el proceso, y lo digo porque yo lo sufrí mucho”.

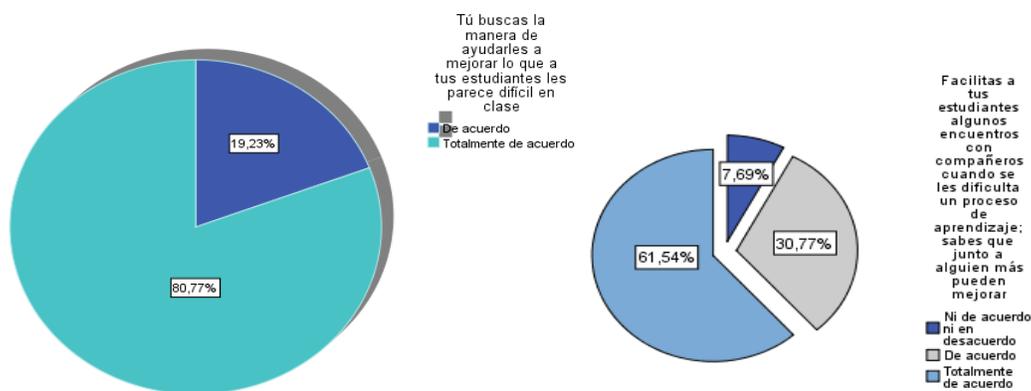
Ha sido fundamental indagar sobre este aspecto que parecía estar claro en el análisis cuantitativo, puesto que, en la práctica de los docentes en la institución objeto de estudio, se evidencia una preocupación en los grados de primaria por este tipo de posibles castigos. Por tal razón, se trae nuevamente la pregunta al grupo focal para contrarrestar respuestas. En efecto, hay una actitud desfavorable ante la preocupación de que a los estudiantes los castiguen en casa, sobre todo, en los grados de bachillerato (este es el resultado de la encuesta). No obstante, en el grupo focal surge una nueva conclusión al respecto: los profesores de primaria tienen una actitud favorable ante la preocupación de que a los niños los castiguen. Además, los profesores de bachillerato consideran la misma preocupación en caso de que el castigo vulnere los derechos del niño o adolescente. Esto determina un pensamiento humano, centrado en el niño, propio de la reflexión del maestro sobre su práctica en el aula y sobre sus concepciones en torno a las consecuencias punitivas de una evaluación sumativa.

### **3.3. Actitudes conductuales de docentes**

Como se expone tanto en el marco teórico como en la matriz de la encuesta, las actitudes conductuales van relacionadas con el *hacer* del informante en torno a la evaluación formativa. Específicamente, en dos subvariables: conductas personales y conductas sociales.

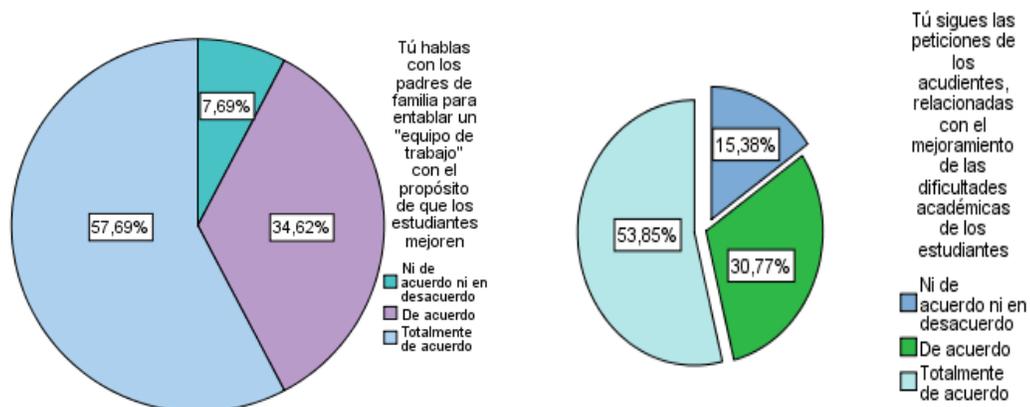
**3.3.1. Descripción cuantitativa de las actitudes conductuales de docentes sobre evaluación formativa.** En principio, se evidencia que los docentes de la institución buscan la manera de ayudar a los estudiantes sobre lo que se les dificulta. Un 19,2% dice estar de acuerdo con esta práctica y un 80,8% dice estar completamente de acuerdo. Así mismo, el 30,8% está de acuerdo con facilitar el trabajo en grupo para que los estudiantes puedan mejorar con la orientación de sus compañeros; el 61,5% está completamente de acuerdo y solo el 7,7% mantiene una postura neutra al respecto. Estos resultados se evidencian en los siguientes gráficos circulares:

Figura 8. Diagramas circulares sobre actitudes conductuales de los docentes con respecto a la intención de ayuda a los estudiantes cuando algún proceso se les dificulta y facilitación del trabajo en grupo



En cuanto al ítem referente la relación que entabla el docente con el padre de familia para formar equipos de trabajo en pro del mejoramiento académico, el 34,6% manifiesta estar de acuerdo y el 57,7% dice estar completamente de acuerdo. Solo el 7,7% mantiene una postura neutra al respecto. Del mismo modo, en cuanto al seguimiento profesoral de las peticiones realizadas por padres de familia para el mejoramiento del aprendizaje del estudiante, el 15,4% de los encuestados respondieron de manera neutra, mientras, de forma predominante, el 53,8% manifiesta que está completamente de acuerdo y el 30,8% dice estar de acuerdo. Lo anterior se evidencia en los siguientes gráficos circulares:

Figura 9. Diagramas circulares sobre actitudes conductuales de los docentes con respecto a la relación padre-profesor y sobre la aceptación por parte del maestro de las peticiones de los padres de familia sobre el mejoramiento del aprendizaje



Por otra parte, se evidencia que los profesores, en un 4%, están totalmente en desacuerdo con evitar los castigos para los estudiantes que reprobaban; el 16% manifiesta estar en desacuerdo y el 12% mantiene una postura neutral, lo cual suma un 32% de no favorabilidad con respecto a evitar el castigo cuando el estudiante reprobaba una actividad evaluativa. El 68% restante dice estar de acuerdo o totalmente de acuerdo. Con respecto al apoyo por parte del maestro para que los estudiantes se coevalúen, el 11,5% dice estar en desacuerdo y el 7,7% manifiesta su postura neutral, lo cual suma un 19,2% de no favorabilidad hacia el apoyo profesoral en torno a la coevaluación. Caso contrario ocurre con el apoyo del docente hacia la explicación por parte de algunos estudiantes de aquello que otros no comprenden; en este caso, el 73,1% está totalmente de acuerdo y el 26,9% está de acuerdo con apoyar esta práctica de común explicación y mejoramiento del aprendizaje. He aquí la representación gráfica con estos diagramas circulares:

Figura 10. Diagrama circular sobre actitudes conductuales con respecto el hecho de evitar castigos a los estudiantes



Figura 11. Diagramas circulares sobre apoyo profesoral para la coevaluación y para que estudiantes que hayan comprendido expliquen a los que aún no han potenciado sus competencias



**3.3.2. Descripción cualitativa de las actitudes conductuales de docentes sobre evaluación formativa.** Se describen a continuación las actitudes conductuales favorables y desfavorables de los docentes con respecto a la evaluación formativa en el aula. En otras palabras, el grupo focal se centra en comprender, en esta parte, qué hacen los profesores para evaluar formativamente. En primer lugar, se abordan la coevaluación y la autoevaluación:

Tabla 23. *Actitudes conductuales de docentes sobre la coevaluación y la autoevaluación, según el grupo focal*

<b>Actitudes conductuales favorables sobre la coevaluación y la autoevaluación</b>
<p><b>Informante 1 (S1):</b> “Tanto las rúbricas como la coevaluación y autoevaluación las hago constantemente a lo largo del proceso, en cada paso”. “Me gusta que los compañeros le coevalúen no para poner una nota, sino para que le digan al compañero qué puede mejorar, qué tanto de lo que se había propuesto, de los objetivos de la clase qué tanto alcanzó o qué tanto le hace falta”.</p>
<p><b>Informante 2 (P1):</b> “Lo permito, pues, más finalizando un periodo, aunque durante el periodo también. Cuando se hace un trabajo en grupo, especialmente, los niños tienden mucho a coevaluarse entre ellos, y eso es aceptable y de ahí me ayuda para poder asignar la calificación. Y la autoevaluación es demasiado importante también, pero, como le digo, la utilizo sobre todo finalizando el periodo”.</p>
<p><b>Informante 6 (S3):</b> “Las utilizo por lo general al final del periodo”.</p>

En los discursos de los profesores se evidencia una actitud conductual favorable ante la coevaluación y la autoevaluación. Afirman que realizan estos procesos durante el desarrollo de los cursos (Informantes 1 y 2), pero enfatizan que siempre apoyan los procesos de auto y coevaluación al finalizar cada periodo (Informantes 2 y 6). No obstante, este énfasis puede conllevar una visión limitada de la evaluación como un resultado y no como un proceso formativo.

En cuanto a las actitudes conductuales de los docentes en torno a la evaluación formativa en estudiantes con dificultades de aprendizaje, responden:

Tabla 24. *Actitudes conductuales de los docentes en torno a la evaluación formativa en estudiantes con dificultades de aprendizaje*

<b>Actitudes conductuales de los docentes en torno a la evaluación formativa en estudiantes con dificultades de aprendizaje</b>
<p><b>Informante 1 (S1):</b> hay que hacer un trabajo de profundización, que a veces por las cuestiones del tiempo y del esfuerzo que nos demanda nuestra labor docente nos queda difícil hacerlo, pero, si nos organizamos, podemos. Y lo digo porque he tenido casos; entonces, ya toca salir un poco de ese contexto grupal en el que están trabajando los estudiantes, para empezar a medir hasta dónde puede trabajar el estudiante solo; por ejemplo, qué de los aportes de sus compañeros le alcanzaron a servir, qué de lo que hizo</p>

en el grupo le aportó algo, qué de lo que observó mientras estaba con sus compañeros fue de interés y de gran valor para él y hasta dónde alcanzó a llegar.

**Informante 2 (P1):** incluso uno a veces organiza los grupos de tal manera que haya estudiantes que produzcan más con otros que son como más despaciosos en su aprendizaje, y pues yo asumo las consecuencias, si el trabajo es grupal la nota es igual para el grupo.

A partir de lo anterior, existe en los docentes una voluntad para considerar las dificultades de aprendizaje en los estudiantes. Incluso se evidencia el valor del proceso y la visión positiva del docente hacia las actividades realizadas, hacia el avance académico personal y hacia la cuantificación justa y equitativa del trabajo realizado.

En torno a las actitudes conductuales de los docentes hacia el uso de rúbricas, surgen las siguientes respuestas:

Tabla 25. *Actitudes conductuales favorables y desfavorables de los docentes hacia el uso de las rúbricas*

<b>Actitudes conductuales desfavorables hacia el uso de las rúbricas</b>
<p><b>Informante 3 (P2):</b> “Creo que nosotros como docentes nos forjamos, o tenemos claro los criterios con los que... pero personalmente, no realizo rejillas, ya que tengo claros los criterios, lo que quiero que aprendan”.</p>
<p><b>Informante 4 (P3):</b> “Hablo yo a nivel de los pequeños, a veces de pronto uno no las utiliza mucho, vamos a ser sinceros, de pronto yo las utilizo para saber cómo están, para un diagnóstico, más que todo, eso es lo que las utilizo, porque a nivel de pequeños, debo saber el diagnóstico de cómo vienen y qué hago yo para saber cómo los llevo hasta el otro lado”.</p>
<b>Actitudes conductuales favorables hacia el uso las rúbricas</b>
<p><b>Informante 1 (S1):</b> “Normalmente, las rúbricas las hago en cuatro niveles, y le permite al estudiante mirar en dónde se ubica, y mirar en qué características tiene el nivel más alto para llegar a él, y me permite a mí también mirar en qué nivel está el estudiante y qué puedo yo hacer para llevarlo al nivel más alto”.</p>
<p><b>Informante 4 (P3):</b> “(...) la utiliza uno cuando ve que es necesario, porque ve que esto está, en qué está fallando este niño, y voy a [ver] qué puedo más hacer por él, ¿no? Y sabe que ahí se puede medir las actitudes también, la parte actitudinal se puede mirar, por decirlo así”.</p>
<p><b>Informante 5 (S2):</b> “Las construyo, las utilizo y las aplico en aquellos casos en donde está involucrada una actividad que suponga la evaluación de competencias de pensamiento crítico, de lectura y de escritura”. “En mi área, que es el área de Filosofía, siempre la aplico sobre esos tres objetos: cuando se trata</p>

de evaluar una competencia de pensamiento crítico por parte del estudiante, cuando se trata de evaluar una competencia de lectura y cuando se trata de evaluar una competencia de escritura”.

A partir de las respuestas de los docentes, se evidencia la actitud conductual desfavorable de algunos docentes hacia el uso de la rúbrica de evaluación. Aunque se hace notoria una muestra de sinceridad en los discursos, se comprende que, para ciertos docentes, las rúbricas pueden desarrollarse sin materialización; es decir, teniendo los criterios claros en la mente sin expresarlos por escrito. Además, los docentes afirman que, a pesar del poco uso que les dan a las rejillas de evaluación, las utilizan esporádicamente como instrumento formativo en el aula.

Materializadas o no, con poco o bastante uso, las rúbricas sí se utilizan en las aulas de la institución objeto de estudio. Al respecto, otros docentes abiertamente manifiestan el valor formativo del instrumento, no solo para los aspectos cognitivos, sino también para los actitudinales. Añadido a lo anterior, el Informante 5 (S2) indica los casos concretos en que utiliza las rúbricas, los cuales se sintetizan en lo siguiente: el uso es adecuado cuando se evalúan competencias de pensamiento crítico en la lectura o en la escritura.

En cuanto al uso de otras herramientas de evaluación diferentes al examen, los docentes manifiestan:

Tabla 26. *Actitudes conductuales de los docentes hacia el uso de otras herramientas de evaluación diferentes al examen*

<b>Actitudes conductuales favorables hacia el uso de otras herramientas de evaluación diferentes al examen</b>
<p><b>Informante 1 (S1):</b> “Estoy de acuerdo en que sí es necesario tener en cuenta muchas otras estrategias de evaluación, no solamente con los niños de primaria, que sí son un poco más dados a... o que les gusta como más la dinámica del juego, pero he experimentado precisamente este año con los estudiantes de noveno grado precisamente esa realidad”. “La otra razón por la que apoyo utilizar diferentes estrategias es porque todos sabemos que existen ritmos y estilos de aprendizaje, que cada sujeto tiene su propio ritmo, tiene ciertos estilos de aprendizaje con los cuales puede apropiarse más y mejor de los conocimientos”.</p>
<p><b>Informante 2 (P1):</b> “En mi caso, son niños de tercer grado, es muy fácil evaluar de manera... como oral, la manera como socializan, trabajos en grupo; para ellos es como muy tedioso estarles diciendo ‘evaluación escrita, evaluación escrita’. “(...) creo que durante el proceso es indispensable, casi que obligatorio, utilizar otras herramientas que sean de trabajo grupal, individual, que se les dé la</p>

oportunidad a ellos de expresar sin necesidad de que hayan leído, estudiado, lo que tengan consignado en sus cuadernos, sino de expresar lo que han aprendido... De esa forma, yo desarrollo la clase”.

**Informante 4 (P3):** “En el proceso, hay que ponerlos a compartir, el hecho de que compartan experiencias didácticas, experiencias en cuanto a juego, y más si es juego, el aprendizaje es más significativo”. “Sí lo que se pretende es mirar que, mientras el proceso, vamos de la mano jugando, trabajando en grupo, participando, hay que evaluarles, como decían, la expresión”.

**Informante 6 (S3):** “Pero sí me gustaría evaluar de forma práctica. Física se entiende es práctico, con cronómetros, con material, sí, no hay otra manera”. “Yo como docente de Física no estoy de acuerdo con la evaluación acumulativa; no me parece como la más adecuada”.

Los docentes del colegio utilizan otras formas de evaluación diferentes al examen. Incluso, uno de ellos manifiesta explícitamente que no le gusta la acumulativa que se hace a final de periodo. Ponen énfasis en la gamificación escolar, en los trabajos grupales y en la expresión oral en el aula. Entre otros aspectos, comentan que los ejercicios prácticos, más que teóricos, son oportunos y que es fundamental considerar otros instrumentos de evaluación en vista de los diversos ritmos de aprendizaje.

### **3.4. Conclusiones: caracterización de las actitudes de los docentes de un colegio público de Girón, Santander, en torno al proceso de evaluación formativa**

Aunque en todas las variables y subvariables se evidencia una favorabilidad frente a procesos de evaluación formativa, la columna de “Leve desfavorabilidad” da cuenta de algunos aspectos que, aunque leves, causaron un impacto superior al 15% en el estudio cuantitativo, o, en caso del análisis cualitativo, actitudes dignas de nombrar. Los docentes expresan su favorabilidad con respecto a la evaluación formativa en los siguientes aspectos, según las relaciones entre la encuesta y el grupo focal:

Tabla 27. Caracterización de las actitudes de los docentes sobre procesos de evaluación formativa

Dimensiones de las actitudes	Caracterización de las actitudes de los docentes de un colegio público de Girón, Santander, con respecto a procesos de evaluación formativa			
	Favorabilidad según la encuesta	Favorabilidad según el grupo focal	Leve desfavorabilidad según la encuesta	Leve desfavorabilidad según el grupo focal
<i>Actitudes cognitivas</i>	<p><b>En cuanto a instrumentos</b></p> <p>Los docentes creen que el diálogo es oportuno en procesos de evaluación; así mismo, piensan que las rúbricas son oportunas en estos procesos. Además, están de acuerdo con la existencia de otras formas de evaluar diferentes al examen.</p> <p><b>En cuanto al hacer docente</b></p> <p>Los docentes tienen una actitud favorable ante las nuevas oportunidades para los estudiantes que tienen dificultades. Del mismo modo, consideran que informar los criterios de evaluación antes de alguna actividad es positivo para el proceso.</p> <p>Por otra parte, los docentes tienen, en general, una perspectiva favorable ante la</p>	<p><b>En cuanto a instrumentos</b></p> <p>Consideran positivo el uso de rúbricas de evaluación en pro del derecho del estudiante a una valoración objetiva.</p> <p><b>En cuanto al hacer del docente</b></p> <p>Los docentes consideran oportuno, desde el hacer profesoral, informar a los estudiantes sobre los criterios que serán tenido en cuenta en la evaluación.</p>	<p><b>En cuanto a instrumentos</b></p> <p>No hay porcentajes superiores de 15%, que impliquen una trascendencia cuantitativa de desfavorabilidad en esta subvariable.</p> <p><b>En cuanto al hacer docente</b></p> <p>El 25,8% de los profesores encuestados está en desacuerdo o mantiene una posición neutral ante la coevaluación. Por otra parte, el 19,2% dice estar en desacuerdo o mantiene una postura neutral ante la autoevaluación.</p>	<p><b>En cuanto a instrumentos</b></p> <p>Uno de los informantes cuestiona el hecho de que los estudiantes tengan acceso a la rúbrica de evaluación, pues considera que, de esta manera, centrarán su atención solo en algunos objetos de aprendizaje.</p> <p><b>En cuanto al hacer docente</b></p> <p>Uno de los informantes cuestiona el hecho de que los estudiantes conozcan los criterios de evaluación antes de una actividad, pues considera que, de esta manera, centrarán su atención solo en algunos objetos de aprendizaje.</p>

	<p>coevaluación y la autoevaluación.</p> <p><b>En cuanto al hacer del estudiante</b></p> <p>Los maestros consideran que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera. Así mismo, están de acuerdo con que el estudiante debe ser autónomo para buscar los caminos de mejora en sus dificultades.</p> <p>Un porcentaje no muy alto (61,5%) de docentes considera que los estudiantes deben coevaluarse (de manera autónoma; por su propia cuenta) en las actividades que realicen. De manera más enfática, los docentes, en un 96,1% consideran favorable la autoevaluación entre estudiantes.</p>	<p><b>En cuanto al hacer del estudiante</b></p> <p>Los maestros expresan su favorabilidad ante la construcción de diversos instrumentos de evaluación, hacia el reconocimiento de intereses y necesidades de los estudiantes.</p> <p>Los profesores están de acuerdo con la coevaluación de los estudiantes en cuanto aporta a la objetividad y a la construcción mutua del conocimiento.</p>	<p><b>En cuanto al hacer del estudiante</b></p> <p>El 38,1% de los maestros tiene una postura neutral o no está de acuerdo con que los estudiantes se coevalúen en las actividades.</p>	<p><b>En cuanto al hacer del estudiante</b></p> <p>Contrario a lo que se evidencia en la encuesta, los profesores tienen actitudes desfavorables ante la autoevaluación de los estudiantes.</p> <p>Algunos docentes consideran que la coevaluación puede favorecer o desfavorecer a los compañeros de clase, en dependencia de la calidad de las relaciones sociales que se hayan establecido entre ellos.</p>
	<p><b>En cuanto a la alegría</b></p> <p>Los docentes, sin excepción alguna, sienten alegría cuando sus estudiantes aprenden o</p>	<p><b>En cuanto a alegría</b></p> <p>Ninguna por resaltar.</p>	<p><b>En cuanto a la alegría</b></p> <p>No hay desfavorabilidad: todos los resultados cuantitativos son favorables.</p>	<p><b>En cuanto a alegría</b></p> <p><b>Ninguna por resaltar.</b></p>

<p><i>Actitudes valorativas</i></p>	<p>cuando los evalúan con el fin de mejorar.</p> <p><b>En cuanto a la preocupación</b></p> <p>Todos los docentes tienen una actitud cognitiva favorable ante la preocupación que sienten cuando los estudiantes reprueban las actividades evaluativas.</p>	<p><b>En cuanto a la preocupación</b></p> <p>Los profesores de primaria expresan su preocupación por los posibles castigos hacia los estudiantes en casa, y los de bachillerato manifiestan su preocupación, si estos castigos vulneran los derechos de los niños y adolescentes.</p>	<p><b>En cuanto a la preocupación</b></p> <p>La mayoría de los profesores está en desacuerdo o tienen una postura neutral en cuanto a la preocupación que les genera un potencial castigo al estudiante en caso de haber reprobado alguna actividad evaluativa.</p>	<p><b>En cuanto a la preocupación</b></p> <p>Hay una leve desfavorabilidad por parte de los profesores de bachillerato sobre la preocupación ante posibles castigos hacia los estudiantes en casa, luego de reprobado una actividad evaluativa. Es leve en cuanto dejan claro en su discurso que se preocupan cuando se vulneran con esos castigos los derechos fundamentales de los niños y adolescentes.</p>
<p><i>Actitudes conductuales</i></p>	<p><b>En cuanto a las conductas personales</b></p> <p>Los docentes ayudan a superar las dificultades de sus estudiantes.</p> <p>Los docentes siguen las peticiones de los padres de familia con el fin de aportar en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p><b>En cuanto a las conductas personales</b></p> <p>Tienen en cuenta las diversas formas de aprender para proponer actividades de clase diferentes a las del examen.</p> <p>Los docentes proponen el juego como estrategia</p>	<p><b>En cuanto a conductas personales</b></p> <p>El 32% de los maestros están en desacuerdo o mantienen una postura neutral al momento de evitar el castigo de los estudiantes cuando reprueban alguna actividad.</p>	<p><b>En cuanto a conductas personales</b></p> <p>Algunos docentes no materializan las rejillas de evaluación, aunque reconocen su importancia.</p> <p>Existe un énfasis en considera el uso de las rejillas de evaluación solo al final del periodo.</p>

	<p>La mayoría de los maestros evita castigar a los estudiantes, tras la reprobación de una actividad evaluativa.</p> <p><b>En cuanto a las conductas sociales</b></p> <p>La mayoría de los docentes tiene una actitud conductual favorable frente a la coevaluación.</p> <p>Los docentes facilitan el trabajo en grupo para que los estudiantes puedan solucionar sus dificultades.</p> <p>Los docentes buscan trabajar en equipo con padres de familia, con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>evaluativa diferente al examen.</p> <p>Algunos docentes prefieren evaluar de forma práctica; no teórica.</p> <p>Los docentes usan con fines formativos las rúbricas de evaluación.</p> <p>Algunos docentes utilizan siempre rejillas de evaluación, ya sea durante el proceso o al final del periodo.</p> <p><b>En cuanto a las conductas sociales</b></p> <p>Los docentes consideran que permitir el trabajo el grupo y la expresión oral de las actividades es fundamental para evaluar de otra manera.</p> <p>Al evaluar, los docentes tienen en cuenta las dificultades de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p><b>En cuanto a conductas sociales</b></p> <p>El 19,2% de los maestros no valora o mantiene una postura neutral frente al acto de coevaluar.</p>	<p><b>En cuanto a conductas sociales</b></p> <p>Los docentes ponen un énfasis especial en el uso de la coevaluación y autoevaluación solo al final del periodo; lo cual permite la comprensión limitada de este proceso por parte de los maestros: solo se tiene en cuenta como resultado y no como proceso.</p>
--	---	---	--	--

		Los docentes permiten la coevaluación y la autoevaluación durante el proceso de aprendizaje y al término del periodo.		
--	--	---	--	--

#### 4. Capítulo IV

##### **Resultados de las actitudes de estudiantes sobre evaluación formativa: descripción cuantitativa y cualitativa**

##### **4.1. Actitudes cognitivas de los estudiantes sobre evaluación formativa**

En este apartado se describen las actitudes cognitivas de los estudiantes en cuanto a instrumentos de evaluación formativa, así como sus pensamientos sobre el hacer del docente y del estudiante en relación con este tipo de valoración escolar.

**4.1.1. Descripción cuantitativa de las actitudes cognitivas de estudiantes sobre evaluación formativa.** El 49,5% de los estudiantes encuestados dice estar totalmente de acuerdo con la existencia de otros instrumentos de evaluación, diferentes al examen. El 44,1% manifiesta estar de acuerdo con el mismo ítem, y solo el 6,3% indica su desacuerdo o neutralidad al respecto.

Porcentajes similares se evidencian en el enunciado relacionado con la apertura al diálogo como ayuda para el aprendizaje. El 66,7% y el 27% dicen estar en total acuerdo o de acuerdo con este ítem, respectivamente. Solo un 6,3% manifiesta su neutralidad o desacuerdo.

Con respecto a las rúbricas de evaluación, el 7,2% de los estudiantes expresan su desacuerdo con respecto al carácter fundamentales de las rejillas en los procesos de evaluación. El 12,6% manifiesta su neutralidad al respecto, mientras que el 80,1% dice estar a favor del valor de la rúbrica en el proceso de evaluación.

De forma general, los estudiantes tienen actitudes cognitivas positivas con respecto a instrumentos tales como las rúbricas, el diálogo y herramientas para evaluar diferentes al examen, en el proceso de evaluación formativa; el grupo focal permitirá comprender más a fondo este aspecto. Por el momento, he aquí los resultados sistematizados por SPSS:

Tabla 28. *Tabla de frecuencia de los ítems referentes a la subvariable “Instrumentos de evaluación”, dentro de la Dimensión cognitiva, en la muestra de estudiantes*

**Aparte de los exámenes, hay otras maneras de evaluar que promueven el aprendizaje**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	1,8
En desacuerdo	3	2,7	2,7	4,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	1,8	1,8	6,3
De acuerdo	49	44,1	44,1	50,5
Totalmente de acuerdo	55	49,5	49,5	100,0
Total	111	100,0	100,0	

**La apertura al diálogo (la posibilidad que tiene un estudiante de preguntar lo que no entiende) ayuda al aprendizaje**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	1,8
En desacuerdo	3	2,7	2,7	4,5
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	2	1,8	1,8	6,3
De acuerdo	30	27,0	27,0	33,3
Totalmente de acuerdo	74	66,7	66,7	100,0
Total	111	100,0	100,0	

**Las rejillas o rúbricas (criterios y porcentajes claros por escrito sobre la evaluación) son fundamentales en el proceso evaluativo**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	3	2,7	2,7	2,7
En desacuerdo	5	4,5	4,5	7,2
Ni de acuerdo ni en desacuerdo	14	12,6	12,6	19,8
De acuerdo	39	35,1	35,1	55,0
Totalmente de acuerdo	50	45,0	45,0	100,0
Total	111	100,0	100,0	

Ahora bien, la visión cognitiva de los estudiantes sobre el *hacer del docente* indica una favorabilidad en torno a nuevas oportunidades para el aprendizaje y sobre la información oportuna de criterios y modos de evaluación antes de una actividad. Sin embargo, en esta misma subvariable del *hacer docente*, que se enmarca dentro de las actitudes cognitivas de los estudiantes, se evidencia menos favorabilidad por la autoevaluación y la coevaluación.

El 78,2% de los estudiantes piensa que un buen docente ofrece una segunda oportunidad para mejorar los errores y favorecer el aprendizaje. El 14,4% mantiene una postura neutral, mientras que el 5,4% manifiesta su desacuerdo. En el mismo sentido, creen que es favorable

que los docentes informen con anterioridad sobre lo que va a ser evaluado; el 69,4% dice estar totalmente de acuerdo; el 22,5% manifiesta su acuerdo, y solo el 8,1% mantiene una postura neutral o en desacuerdo. Lo anterior se evidencia en la siguiente organización de datos.

Tabla 29. *Primera tabla de frecuencia de los ítems referentes a la subvariable “Hacer del docente”, dentro de la Dimensión cognitiva, en la muestra de estudiantes*

**Un buen docente les muestra a los estudiantes los errores que tuvieron en una tarea y les permite volver a presentarla de manera mejorada.**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	2	1,8	1,8	1,8
	En desacuerdo	4	3,6	3,6	5,4
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	16	14,4	14,4	19,8
	De acuerdo	30	27,0	27,0	46,8
	Totalmente de acuerdo	59	53,2	53,2	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Antes de una actividad evaluativa, los docentes deberían informar a los estudiantes sobre lo que se va a evaluar**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	3	2,7	2,7	2,7
	En desacuerdo	1	,9	,9	3,6
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	5	4,5	4,5	8,1
	De acuerdo	25	22,5	22,5	30,6
	Totalmente de acuerdo	77	69,4	69,4	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

Desde su visión de mundo, los estudiantes, en un 54,9%, manifiestan su acuerdo o total acuerdo ante la apertura de los profesores para que los estudiantes se evalúen entre ellos (coevaluación). Un 27% mantiene una posición neutral y el 18% restante dice estar en desacuerdo o en total desacuerdo. Por su parte, solo el 43,6% de los estudiantes cree que los docentes deberían permitir la autoevaluación; el 30,9% mantiene una postura neutral y el 25,5% está en desacuerdo o en total desacuerdo. He aquí la organización de datos:

Tabla 30. Segunda tabla de frecuencia de los ítems referentes a la subvariable “Hacer del docente”, dentro de la Dimensión cognitiva, en la muestra de estudiantes

**Los profesores deberían permitir que los estudiantes se evaluaran entre ellos mismos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	6	5,4	5,4	5,4
	En desacuerdo	14	12,6	12,6	18,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	30	27,0	27,0	45,0
	De acuerdo	30	27,0	27,0	72,1
	Totalmente de acuerdo	31	27,9	27,9	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**Los profesores deberían permitir que los estudiantes se evaluaran a sí mismos**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	10	9,0	9,1	9,1
	En desacuerdo	18	16,2	16,4	25,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	34	30,6	30,9	56,4
	De acuerdo	22	19,8	20,0	76,4
	Totalmente de acuerdo	26	23,4	23,6	100,0
	Total	110	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,9		
	Total	111	100,0		

En las creencias de los estudiantes sobre el hacer de ellos mismos en relación con procesos de evaluación formativa, se evidencian resultados equiparables a los del “hacer docente”; por una parte, piensan que hay diversidad en el aprendizaje y que los estudiantes deben buscar, por sí mismos, la manera de mejorar sus dificultades. No obstante, hay poca favorabilidad en lo que piensan sobre evaluar a otros compañeros o evaluarse a sí mismos<sup>11</sup>.

El 71,3% de los estudiantes cree que existen formas diversas de aprendizaje, es decir, que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera. El 10,2% mantiene una postura neutral y el 18,5% restante tiene una actitud cognitiva desfavorable al respecto. En cuanto a la autonomía que debe tener un estudiante para buscar la manera de mejorar el aprendizaje, el 89,2% está de acuerdo o totalmente de acuerdo; el 6,3% dice ser neutral y el 4,5% restante está totalmente en desacuerdo. Los resultados de estos dos ítems son favorables; he aquí la organización de datos:

<sup>11</sup> Hay una diferencia importante entre estos enunciados y los referentes al “hacer docente”, aunque parezcan similares. Una actitud se da frente al hacer docente cuando se permite la evaluación entre pares o la autoevaluación (¿Qué piensan los estudiantes sobre un profesor que permita hacer coevaluaciones y autoevaluaciones?); otra es la actitud del estudiante frente a su propio hacer en cuanto a la autoevaluación y la coevaluación (¿Qué piensan los estudiantes sobre coevaluar a sus compañeros y autoevaluarse ellos mismos?).

Tabla 31. *Primera tabla de frecuencia de los ítems referentes a la subvariable “Hacer del estudiante”, dentro de la Dimensión cognitiva, en la muestra de estudiantes*

**Todos los estudiantes aprenden de manera diferente**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	13	11,7	12,0	12,0
	En desacuerdo	7	6,3	6,5	18,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	11	9,9	10,2	28,7
	De acuerdo	19	17,1	17,6	46,3
	Totalmente de acuerdo	58	52,3	53,7	100,0
Total		108	97,3	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,7		
Total		111	100,0		

**Si un estudiante se da cuenta de las cosas que no entiende, debería buscar la forma para mejorarlas**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	5	4,5	4,5	4,5
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	7	6,3	6,3	10,8
	De acuerdo	39	35,1	35,1	45,9
	Totalmente de acuerdo	60	54,1	54,1	100,0
Total		111	100,0	100,0	

Con respecto al pensar de los estudiantes sobre el acto de evaluar a otros compañeros, el 65,4% está de acuerdo o totalmente de acuerdo. El 24,5% dice no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo y el 10% restante está en desacuerdo o completamente en desacuerdo. Así mismo, el porcentaje de favorabilidad es poco (incluso, menor), cuando de autoevaluación se trata. El 49,5% está de acuerdo con este proceso, pero el 50,5% restante oscila entre la neutralidad y el desacuerdo. El 26,1% cree que evaluarse a sí mismo no es importante; el 24, 3% manifiesta neutralidad. He aquí la organización de datos:

Tabla 32. Segunda tabla de frecuencia de los ítems referentes a la subvariable “Hacer del estudiante”, dentro de la Dimensión cognitiva, en la muestra de estudiantes

Es importante que entre compañeros de clase se evalúen las actividades que propone el profesor					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	4	3,6	3,6	3,6
	En desacuerdo	7	6,3	6,4	10,0
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	27	24,3	24,5	34,5
	De acuerdo	36	32,4	32,7	67,3
	Totalmente de acuerdo	36	32,4	32,7	100,0
	Total	110	99,1	100,0	
Perdidos	Sistema	1	,9		
	Total	111	100,0		

Es importante que cada estudiante se evalúe a sí mismo en cada actividad que realiza					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	10	9,0	9,0	9,0
	En desacuerdo	19	17,1	17,1	26,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	27	24,3	24,3	50,5
	De acuerdo	43	38,7	38,7	89,2
	Totalmente de acuerdo	12	10,8	10,8	100,0
	Total	111	100,0	100,0	

**4.1.2. Descripción cualitativa de las actitudes cognitivas de los estudiantes sobre evaluación formativa.** Ahora, se presenta la descripción cualitativa de las actitudes cognitivas de los estudiantes, según la información hallada en el grupo focal. Se prosigue con la misma metodología del apartado de docentes: primero, se retoman categorías similares a las del análisis cuantitativo o, si es el caso, categorías emergentes que complementan el estudio de las actitudes estudiantiles en torno al tema; luego, se ubican todos los discursos de los estudiantes referentes a dichas categorías; por último, se describen sus características. El orden en que se presenta la descripción siguiente es: algunas categorías sobre el rol del docente en la evaluación; otras tantas sobre rúbricas e instrumentos de evaluación; y otras sobre autoevaluación y coevaluación. Al final de este apartado, se organiza tales caracterizaciones en una tabla, desde las dos perspectivas propias del diseño mixto.

Tabla 33. Actitudes cognitivas favorables y desfavorables de los estudiantes sobre oportunidades para el mejoramiento

Actitudes cognitivas favorables sobre oportunidades para el mejoramiento
<b>Informante 1 (D1):</b> “si tuvo el error la primera vez, pues darle una oportunidad, y si ya la segunda, pues, siguió con el error, pues ahí yo creo que ya es el límite”.

<b>Informante 2 (D2):</b> “Sería darle una segunda oportunidad no obteniendo la misma nota”.
<b>Actitudes cognitivas desfavorables sobre oportunidades para el mejoramiento</b>
<b>Informante 1 (D1):</b> “y si ya la segunda, pues, siguió con el error, pues ahí yo creo que ya es el límite”.
<b>Informante 2 (D2):</b> “Sería darle una segunda oportunidad no obteniendo la misma nota”.

Los estudiantes que participan en el grupo focal consideran que son necesarias las segundas oportunidades que ofrezca el docente para el mejoramiento de una actividad evaluativa. No obstante, y he aquí la actitud desfavorable, ellos consideran que la oportunidad sería solo por una ocasión y que, además, no se le evaluara sobre la nota máxima al estudiante que recibe tal beneficio. En breve, los estudiantes sí consideran que la evaluación para el aprendizaje debe realizarse, pero con las limitantes de la calificación y del límite de dos oportunidades.

Tabla 34. *Actitudes cognitivas favorables de los estudiantes sobre la práctica evaluativa del docente*

<b>Actitudes cognitivas favorables de los estudiantes sobre la práctica evaluativa del docente</b>
<b>Informante 1 (D1):</b> “Yo recuerdo que el profesor [lo nombra] le decía que él le evaluaba lo que él sabía, y que no se iba a preocupar en la nota. Creo que esa es una manera correcta de evaluar: No tanto preocupándose en la nota, sino en lo que el estudiante aprendió”.
<b>Informante 2 (D2):</b> “También en veces, así como en Español, si nos va mal, se vuelve a hacer la acumulativa”.
<b>Informante 3 (U1):</b> “Que valore lo que uno sabe, pero dependiendo de lo que él nos enseñó”.
<b>Informante 4 (D3):</b> “Pues yo iba a decir algo parecido, o sea, que le evaluaran primero que todo el esfuerzo, pues nosotros nos esforzamos mucho en dichas materias”.

El ideal de un profesor que evalúe bien es, para los estudiantes, el siguiente: un docente que no se fije en la nota, sino en el proceso; un docente que ofrezca segundas oportunidades; un docente que evalúe lo que enseñó en clase, es decir, que no pregunte o plantee ejercicios que merezcan competencias superiores a las que alcanzó a potenciar; un docente que valore el esfuerzo de los estudiantes y no solo el resultado.

Tabla 35. *Actitudes cognitivas favorables de los estudiantes sobre la evaluación según ritmos de aprendizaje diversos*

<b>Actitudes cognitivas favorables de los estudiantes sobre la evaluación según ritmos de aprendizaje diversos</b>
<p><b>Informante 1 (D1):</b> “Pues yo creería que la evaluación debería ser igual, pero a lo que, digamos, cuando ya todos tuviéramos los conocimientos, lo que se debe entender todos igual, cuando ya todos hubiéramos entendido por igual”.</p>
<p><b>Informante 2 (D2):</b> “Que el profesor explique todo hasta que todos entendamos lo mismo. Es difícil para los profesores también una cosa diferente para otros”.</p>
<p><b>Informante 3 (U1):</b> “Sí debería haber varias alternativas de evaluación, porque no todos aprendemos al mismo ritmo”.</p>

Conscientes de los diversos ritmos de aprendizaje, los estudiantes consideran que las actividades evaluativas, referidas a la calificación, deberían realizarse después de que todos los educandos comprendan y hayan potenciado las competencias necesarias. Creen que no deben proponerse instrumentos particulares para los estudiantes que llevan otros ritmos, pues sería, incluso, más trabajo para el docente. No obstante, otros piensan que, en vista de las formas diversas de aprendizaje, sí se hace necesaria una alternativa de evaluación.

Tabla 36. *Actitudes cognitivas favorables de los estudiantes sobre el uso de instrumentos de evaluación diferentes al examen*

<b>Actitudes cognitivas favorables sobre el uso de instrumentos de evaluación diferentes al examen</b>
<p><b>Informante 4 (D3):</b> “Por medio de talleres, porque, por ejemplo, yo ayer estaba hablando de algo parecido con mi mamá, que sería mejor en el transcurso del periodo que nos evaluaran por medio de talleres que de evaluaciones [acumulativas]”.</p>
<p><b>Informante 5 (U2):</b> “No solo existen talleres; también existen actividades lúdicas, por ejemplo, la profesora [la nombra]. Con ella, tema visto, tema evaluado, pero también, a la vez, hay una actividad lúdica acerca de ese tema. Por ejemplo, con esa profesora hacemos juego”.</p>

Los estudiantes conciben los talleres como instrumentos de evaluación alternativos al examen o a la acumulativa. Consideran que en el colegio podría evaluarse de otro modo hasta el punto de abolir la evaluación final de cada periodo. Incluso, hacen alusión a las actividades lúdicas que podrían utilizar los docentes para evaluar; conciben el juego como otra posibilidad para valorar lo aprendido.

Tabla 37. *Actitudes cognitivas favorables de los estudiantes sobre la rúbrica y la información precedente sobre la actividad evaluativa*

<b>Actitudes cognitivas favorables de los estudiantes sobre la rúbrica y la información precedente sobre la actividad evaluativa</b>
<b>Informante 1 (D1):</b> “hay veces que uno se prepara para algo que supuestamente uno vio en el periodo y le salen con una cosa diferente”.
<b>Informante 5 (U2):</b> “Pues yo diría que sí, porque nos daría como una pequeña orientación de lo que nos va a evaluar cada profesor”.

Los estudiantes creen que la información oral precedente sobre la evaluación, en cuanto a porcentajes y claridad en criterios, así como la rúbrica concreta de evaluación, son acciones necesarias para que el estudiante se asegure de que, efectivamente, los docentes valorarán lo abordado durante el periodo académico y elide la posibilidad de que la evaluación sea arbitraria.

Tabla 38. *Actitudes cognitivas favorables y desfavorables de los estudiantes sobre autoevaluación y coevaluación*

<b>Actitudes cognitivas favorables sobre autoevaluación y coevaluación</b>
<b>Informante 3 (U1):</b> “Pero digamos que depende también que el profesor conoce quién es esa persona o también depende de las notas que lleve”.
<b>Actitudes cognitivas desfavorables sobre autoevaluación</b>
<b>Informante 1 (D1):</b> “Yo creería que todo depende como de conciencia, de saber si uno hizo un buen trabajo, ¿no? Entonces, no creo que no todos actuamos con la conciencia. Por eso, creería que no”.
<b>Informante 2 (D2):</b> “porque es el profesor, porque él es el que debe enseñarnos; no nosotros mismos darnos la nota”.
<b>Informante 4 (D3):</b> “Yo estoy de acuerdo con el compañero anterior [lo nombra], por más que uno sea [bueno] siempre le va a quedar algo mal, y si yo misma me estoy calificando, pues obviamente voy a, si cierto punto me quedó mal, lo voy a corregir”.
<b>Actitudes cognitivas desfavorables sobre coevaluación</b>
<b>Informante 1 (D1):</b> “le cae bien un amigo, entonces, vamos a colocarle buena nota. También puede pasar eso, por eso yo tampoco estoy de acuerdo”.
<b>Informante 3 (U1):</b> “No, porque, como sabemos, hay, a veces, discordias entre compañeros, entonces, puede ser que porque yo le tengo rabia me vaya a poner mala nota”.
<b>Informante (D3):</b> “Estoy de acuerdo con ellos (los compañeros), que solo el profesor evalúe”.

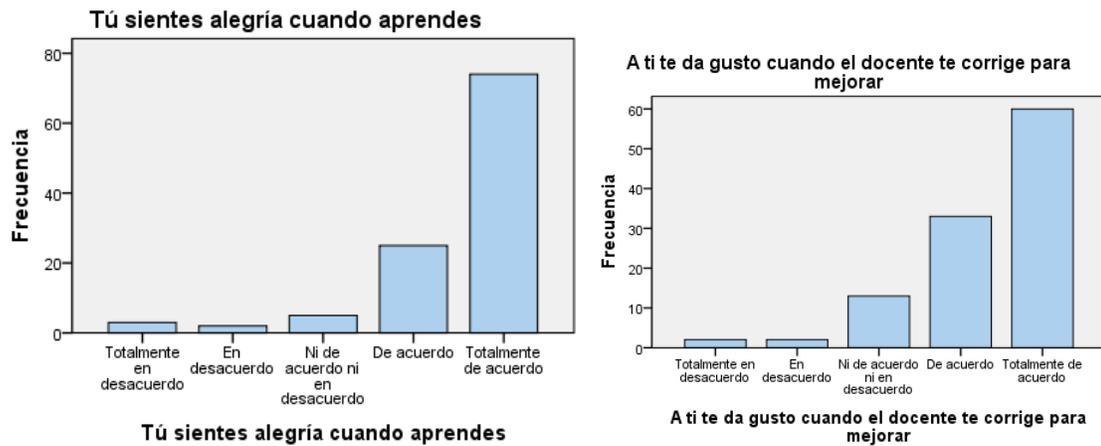
Los estudiantes del grupo focal piensan que el docente es el responsable directo del acto de evaluar. No conciben de manera favorable la posibilidad de autoevaluación, debido a que suscita niveles altos de subjetividad, autonomía y honestidad, que ellos, como educandos, no poseen. Incluso hay un énfasis explícito en algunos estudiantes en que sea el docente el único que evalúe. Lo mismo ocurre la coevaluación; para los estudiantes, este proceso podría llevar a que se favorezcan o desfavorezcan algunos compañeros, en dependencia de las relaciones sociales que se hayan establecido previamente en el aula de clase.

#### **4.2. Actitudes evaluativas o valorativas de estudiantes sobre evaluación formativa**

¿Qué les produce alegría y qué les preocupa a los estudiantes en el proceso de evaluación formativa? Esta es la pregunta que se responderá en las próximas páginas, dedicadas a las actitudes evaluativas de los estudiantes en torno a este tipo de evaluación.

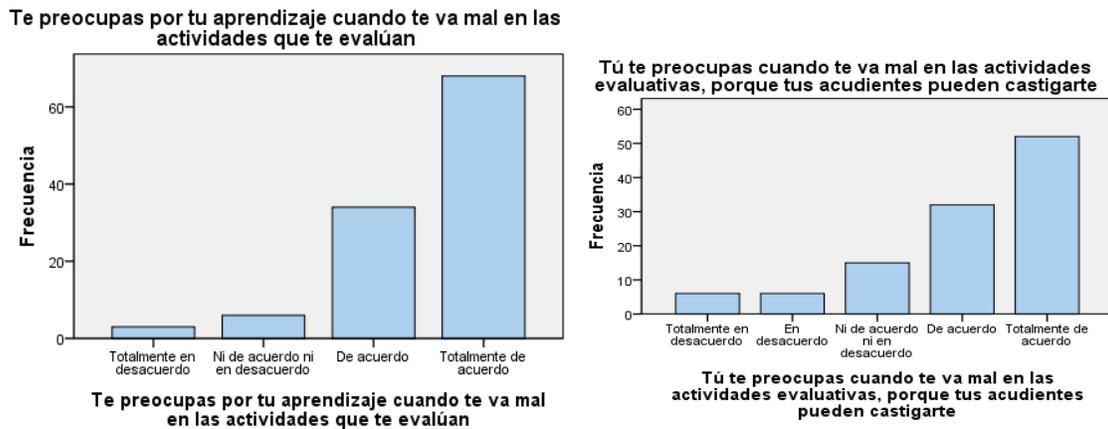
**4.2.1. Descripción cuantitativa de las actitudes valorativas de estudiantes sobre evaluación formativa.** El 4,6% de los estudiantes encuestados dice estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con el ítem referente a la alegría que genera el aprendizaje. Otro 4,6% no está de acuerdo ni en desacuerdo. Por su parte, el 91,8% manifiesta su favorabilidad ante este enunciado, lo cual indica que un gran porcentaje de los estudiantes disfruta cuando aprende. El enunciado que sigue en la encuesta va relacionado en cuanto a la alegría, pero esta vez frente al acto de recibir recomendaciones del profesor con el fin de mejorar. Los porcentajes varían levemente cuando la pregunta se orienta hacia la evaluación: El 3,6% dice estar en desacuerdo; el 11,8% manifiesta neutralidad al respecto, y el 84,5% expresa sentirse alegre cuando recibe la realimentación del docente. He aquí los gráficos de barras correspondientes:

Figura 12. Gráficos de barras sobre las actitudes valorativas de los estudiantes ante el aprendizaje y la realimentación del docente



Ahora bien, en cuanto a la preocupación que genera la pérdida de una actividad evaluativa las respuestas tienden a considerar tal estado como parte del proceder evaluativo, haya o no consecuencias de castigo por parte de los padres. Ante el ítem referente a la preocupación cuando reprobaban alguna actividad evaluativa, los estudiantes encuestados respondieron en un 61,3% que están totalmente de acuerdo y en un 30,6% que están de acuerdo. Solo el 8,1% mantiene una postura neutral o está totalmente en desacuerdo. Cuando la preocupación se debe a potenciales castigos por parte de acudientes debido a la reprobación de alguna actividad evaluativa, el 46,8% dice estar completamente de acuerdo, apoyado del 28,8% que manifiesta su acuerdo ante el ítem. Por su parte, el 13,5% mantiene una postura neutral y el 10,8% está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. De forma general, reprobado una actividad evaluativa les genera preocupación a los estudiantes. En los siguientes gráficos se evidencian tales resultados:

Figura 13. Gráficos de barras sobre las actitudes valorativas de los estudiantes ante actividades reprobadas



**4.2.2. Descripción cualitativa de las actitudes valorativas de estudiantes sobre evaluación formativa.** Los discursos de los estudiantes en el grupo focal complementan los aspectos valorativos de las actitudes, específicamente en los aspectos desfavorables. Son dos las categorías que se describen en este breve apartado: las actitudes valorativas de los estudiantes en cuanto a la reprobación de una actividad evaluativa y las mismas actitudes hacia el castigo por la pérdida de esa actividad.

Tabla 39. Actitud valorativa desfavorable de los estudiantes ante una actividad reprobada y ante la preocupación por el castigo que esto conlleve

<b>Actitud valorativa desfavorable ante una actividad reprobada</b>
<b>Informante 2 (D2):</b> “Siento rabia, tristeza. (...) pues ya de la rabia, me dejo llevar y la boto [la actividad reprobada]”.
<b>Informante 3 (U1):</b> “Angustia” <sup>12</sup> .
<b>Informante 1 (D1):</b> “Como dijeron ahorita, decepción de uno mismo, la idea es que uno aprenda”.
<b>Actitud valorativa desfavorable sobre la preocupación ante el castigo</b>
<b>Informante 1 (D1):</b> “Pues a mí no, no es que me dé lo mismo que me castigue, sino, como dijeron ahorita, decepción de uno mismo, la idea es que uno aprenda”.
<b>Informante 2 (D2):</b> “No me preocupa”.

<sup>12</sup> Uno de los aspectos por mejorar en este proceso es la orientación por parte del investigador hacia los informantes para que describan y ahonden más en sus respuestas.

<b>Informante 3 (U1):</b> “No me preocupa”.
---

Existe poca favorabilidad en las actitudes valorativas de los estudiantes hacia la reprobación de una actividad evaluativa. La angustia, la decepción, la tristeza y la rabia se destacan entre los sentires que genera un examen, una tarea o una actividad general de clase que haya sido reprobada. De forma general, sin embargo, los estudiantes consideran que no temen al castigo, a pesar de cómo se sienten<sup>13</sup>.

#### **4.3. Actitudes conductuales de estudiantes sobre evaluación formativa**

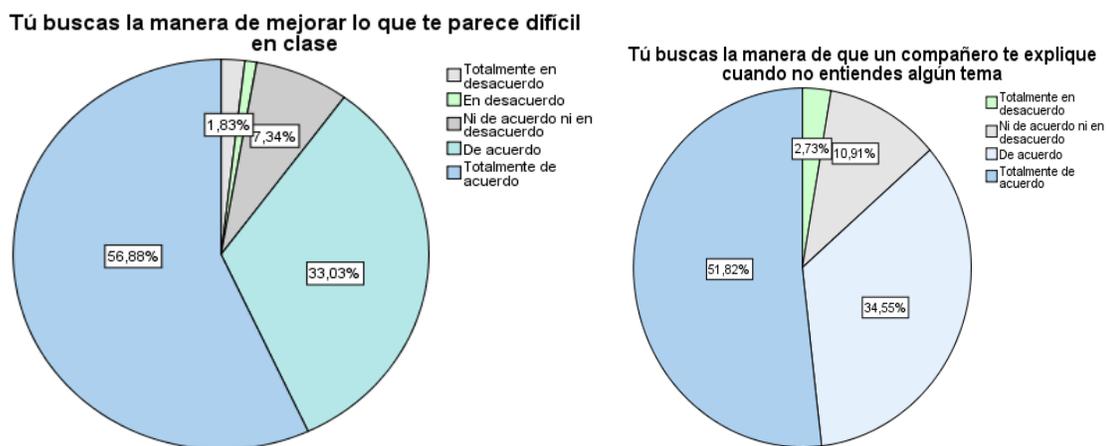
En las siguientes páginas se describen las actitudes conductuales o comportamentales de los estudiantes ante la evaluación formativa. En este caso, se representarán los resultados con gráficos circulares tomados del proceso analítico en SPSS.

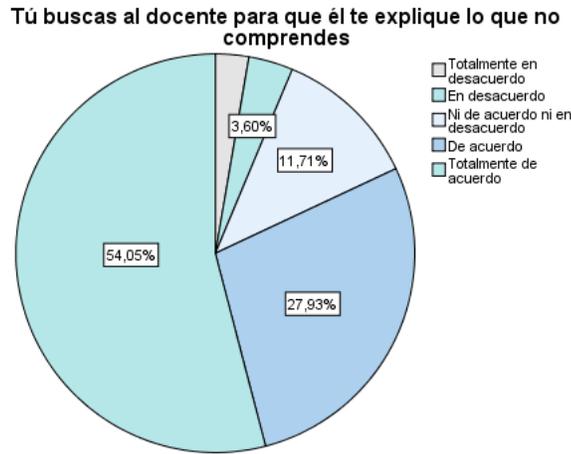
---

<sup>13</sup> Fue imposible, debido al confinamiento de principios de 2020, escuchar las respuestas al respecto de los estudiantes de primaria. Es posible que los estudiantes de bachillerato conciban el castigo de una manera diferente a los de primaria. Pistas de esta hipótesis se hallan en el contraste sobre el mismo factor en el grupo focal de profesores.

**4.3.1. Descripción cuantitativa de las actitudes conductuales de estudiantes sobre evaluación formativa.** En cuanto a las conductas personales, el 89,9% de los estudiantes pertenecientes a la muestra de análisis responden favorablemente ante la autonomía de buscar caminos que permitan el mejoramiento de sus dificultades académicas. El 7,3% mantiene una postura neutral y el 2,8% dice estar en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. En el mismo sentido, ante el enunciado referente a buscar a un compañero para que explique lo que se les dificulta, los estudiantes dicen estar en total acuerdo en un 51,8% y de acuerdo en un 34,5%. El 10,9% manifiesta su neutralidad y el 2,7% restante, su total desacuerdo. En el mismo bloque de ítems, los estudiantes responden también favorablemente ante el hecho de buscar al profesor en momentos en que algún proceso no sea comprendido. El 54,1% está en total acuerdo; el 27,9%, de acuerdo; el 11,7% manifiesta su neutralidad; y el 6,3% dice estar en desacuerdo o completamente en desacuerdo. Todo lo anterior indica que los estudiantes tienen la actitud conductual de acercarse con autonomía ante profesores o compañeros para resolver sus dificultades. En los siguientes diagramas circulares, se evidencian estos datos:

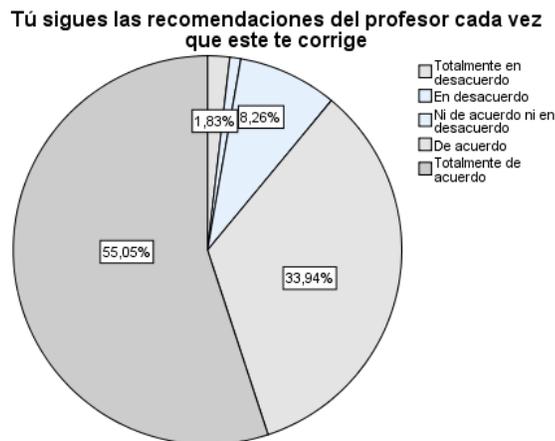
Figura 14. *Diagramas circulares sobre autonomía del estudiante para buscar apoyo en profesores y compañeros con el fin de superar sus dificultades*





Ahora bien, independientemente de la autonomía de buscar a los profesores para resolver los procesos que se dificultan, los estudiantes tienen, así mismo, una actitud favorable hacia lo que los docentes les corrigen. El 88,9% dice seguir las recomendaciones de los profesores. El 8,3% mantiene una postura neutral y el 2,8% dice estar totalmente en desacuerdo o en desacuerdo con este ítem. He aquí el diagrama circular representativo:

Figura 15. Diagrama circular sobre la actitud de los estudiantes ante las recomendaciones de mejoramiento por parte de los profesores



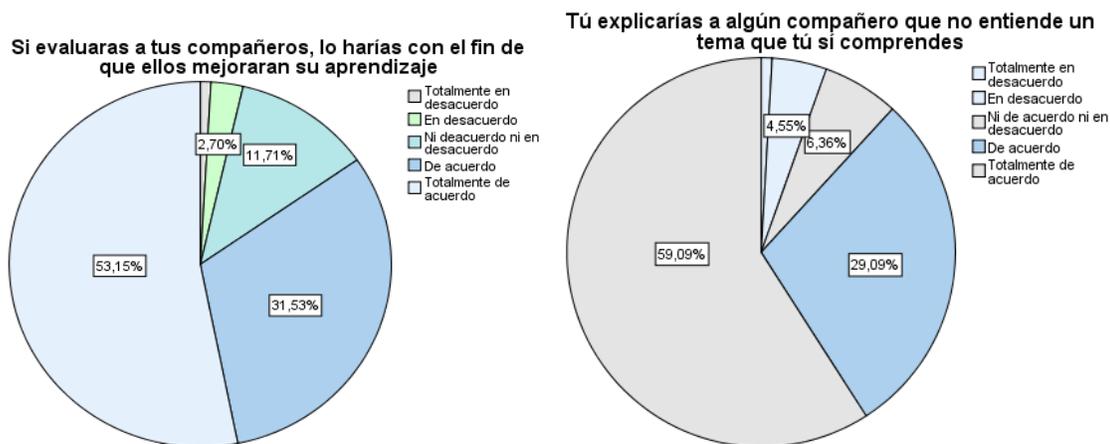
Por su parte, en cuanto a conductas sociales se refiere, hay poca favorabilidad ante la actitud de conservar una actividad evaluativa reprobada. Solo el 53,3% de los estudiantes manifiesta estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con guardar tal reprobación. El 21,1% se mantiene en la neutralidad y el 25,7% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo de conservarla. A continuación, se presenta la representación gráfica de estos datos:

Figura 16. Diagrama circular sobre la actitud de los estudiantes para conservar una actividad evaluativa reprobada



Los dos ítems finales de la encuesta —también enmarcados dentro de las conductas sociales — hacen alusión a las actitudes de los estudiantes sobre la evaluación formativa en relación con sus pares académicos. Ante el enunciado referente a evaluar a algún compañero con el fin de que mejore lo que se le dificulta (coevaluación práctica), el 53,2% dice estar totalmente de acuerdo, apoyado del 31,5% que manifiesta estar de acuerdo. El 11,7% no está de acuerdo ni en desacuerdo y el 3,6% restante dice estar en desacuerdo o completamente en desacuerdo. Resultados similares se dan ante el ítem que se refiere a la actitud de explicar lo que se le dificulte a algún compañero: el 88,2% expresa su favorabilidad al respecto; el 6,4% mantiene una postura neutral y el 5,5% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Estos resultados apoyan la coevaluación como estrategia formativa y el apoyo en el otro para la solución de dificultades de aprendizaje. He aquí los diagramas circulares:

Figura 17. Diagramas circulares sobre la actitud conductual de coevaluar o explicar a los compañeros de clase en caso de dificultades



**4.3.2. Descripción cualitativa de las actitudes conductuales de estudiantes sobre evaluación formativa.** Ahora, más que en cualquier parte del trabajo, toman importancia la diferencia entre actitudes conductuales personales (relación del sujeto con la evaluación) y actitudes conductuales sociales (relación del sujeto con la evaluación y con los otros). Con el fin de complementar los resultados de la descripción cuantitativa, se opta por caracterizar las actitudes conductuales de los estudiantes en estas mismas variables o categorías de análisis. En principio, se desarrolla todo lo referente a la dimensión conductual personal; luego, a lo relacionado con la dimensión conductual social.

Tabla 40. Actitudes conductuales personales de los estudiantes sobre evaluación formativa

<b>Actitudes conductuales desfavorables sobre autoevaluación</b>
<b>Informante 4 (D3):</b> “Pues de mi parte, sería que no. O sea, uno siempre va a que a nosotros nos vaya bien. No creo que nadie se vaya a poner una mala nota”.
<b>Actitud conductual desfavorable sobre la revisión de una actividad para el aprendizaje</b>
<b>Informante 2 (D2):</b> “Pues sí da rabia, pero para obtener una buena nota, habría que volverlo a hacer”.
<b>Actitudes conductuales favorables sobre las revisiones que haya que hacer a los trabajos</b>
<b>Informante 1 (D1):</b> “Yo creo que me esforzaría aun más, pues la idea es que uno aprenda. Y si lo mandan a corregir es por eso mismo: para mejorar lo que quedó mal”.

<b>Actitudes conductuales desfavorables sobre una actividad evaluativa reprobada</b>
<b>Informante 2 (D2):</b> “(...) pues ya de la rabia, me dejo llevar y la boto”.
<b>Actitudes conductuales favorables sobre guardar una actividad reprobada</b>
<b>Informante 1 (D1):</b> “Pues en mi caso, pues, yo los guardo, pues ¿para qué? Cuando hace el próximo examen, yo digo mejoré o empeoré”.
<b>Informante 3 (U1):</b> “La guardaría porque uno puede ir mirando los errores y mejorar para la próxima actividad”.

Las actitudes conductuales personales de los estudiantes en el grupo focal tienden a una desfavorabilidad de la autoevaluación. Explícitamente dicen no estar de acuerdo con el acto de evaluar a sus compañeros, debido a la subjetividad que en este tipo de evaluación se emplea: nadie se pondría, así las cosas, una mala nota; es decir, todos (incluidos los que participan del grupo focal) verían en su trabajo un esfuerzo que merece ser premiado de la mejor manera. Así mismo, se evidencia, en parte, una desfavorabilidad hacia la revisión de una actividad para el aprendizaje, pues se volvería a hacer no tanto por mejorar, sino por subir la calificación; no obstante, hay otros estudiantes que consideran oportuno revisar los errores para aprender, más allá de la nota. La misma diferencia de actitudes se evidencia en el acto de guardar o no una actividad evaluativa que haya sido reprobada. Por una parte, hay quienes aseguran que la rabia de haber perdido puede llevarlos a deshacerse de la actividad evaluada; otros consideran que el hecho de guardarla hace parte del proceso de aprendizaje y que, incluso, con el tiempo pueden utilizar la actividad evaluada para comparar los avances.

Tabla 41. *Actitudes conductuales sociales de los estudiantes sobre evaluación formativa*

<b>Actitudes conductuales desfavorables sobre coevaluación</b>
<b>Informante 1 (D1):</b> “Uno puede tener el motivo de mejorar o que esa persona lo mejore a uno, pero a veces esas personas lo toman a mal”.
Informante 2 (D2): “(...) hay a veces compañeros, que, si uno les dice la verdad, lo van a tomar como por rabia”.
<b>Actitudes conductuales favorables sobre coevaluación</b>
<b>Informante 2 (D2):</b> “Yo sí lo haría, pero hay a veces compañeros, que, si uno les dice la verdad, lo van a tomar como por rabia”.
<b>Actitudes conductuales favorables sobre el apoyo de un compañero para el aprendizaje</b>
<b>Informante 1 (D1):</b> “Todo depende es, como lo dijeron, como de la materia, porque, por ejemplo, en Matemáticas hay veces que uno no le entiende al profesor, y va y le pide ayuda a un compañero y es muy fácil”.

<b>Informante 4 (D3):</b> “Digamos, yo creo que compañeros, porque hay ciertos profesores los cuales uno les pide una explicación y uno se enreda mucho más, y hay otro compañero que uno le pide una explicación y es súper fácil entender”.
<b>Actitudes conductuales desfavorables sobre el apoyo de un compañero para el aprendizaje</b>
<b>Informante 1 (D1):</b> “O hay veces que le entiende más al profesor que a los compañeros; entonces, eso depende como de la materia o como el profesor explique”.

En cuanto a la coevaluación, se evidencia, sobre todo, una actitud desfavorable. Los estudiantes consideran que evaluar a los compañeros conlleva conflictos de aula, pues tomarían a mal, cuando la evaluación vaya en función de señalar los errores. No obstante, se nota, en general, una disposición a hacerlo, con la salvedad de tener que lidiar con molestias por parte de los evaluados. Por su parte, con respecto al apoyo académico para que un compañero mejore su aprendizaje, el grupo focal considera favorable ayudar o acudir a un par con el fin de resolver dudas; otra perspectiva, en este caso, desfavorable, consiste en que la actitud de buscar apoyo cuando no se comprende algún aspecto de un área depende de la asignatura; sobre todo en Matemáticas, consideran que es oportuno apoyarse más de los compañeros que del docente, pero, en otras materias, prefieren al docente. A pesar de la diversidad actitudinal en estas respuestas, sí se concretan como favorables las siguientes actitudes: se puede llegar a coevaluar, aunque los pares no lo tomen a bien, y acudir a compañeros cuando no se entiende algún aspecto de una asignatura, pues se puede acceder mejor a la comprensión.

#### **4.4. Conclusiones: caracterización de actitudes de estudiantes de un colegio público de Girón, Santander, en torno a la evaluación formativa**

Los estudiantes expresan su favorabilidad y desfavorabilidad con respecto a la evaluación formativa en los siguientes aspectos, según las relaciones entre la encuesta y el grupo focal:

Tabla 42. Caracterización de las actitudes de los estudiantes sobre evaluación formativa

Dimensiones de las actitudes	Caracterización de las actitudes de los estudiantes de un colegio público de Girón, Santander, con respecto a procesos de evaluación formativa			
	Favorabilidad según la encuesta	Favorabilidad según el grupo focal	Leve desfavorabilidad según la encuesta	Desfavorabilidad según el grupo focal
<i>Actitudes cognitivas</i>	<p><b>En cuanto a los instrumentos</b></p> <p>Los estudiantes, dentro de sus saberes, conciben la existencia de otras formas de evaluar diferentes a las de los exámenes.</p> <p>Los estudiantes creen que el diálogo es fundamental en los procesos de evaluación del aprendizaje.</p> <p>La mayoría de los estudiantes considera como necesarias las rejillas de evaluación como base del proceso.</p> <p><b>En cuanto al hacer docente</b></p> <p>La mayoría de los estudiantes considera que un buen docente permite segundas oportunidades con el fin de</p>	<p><b>En cuanto a los instrumentos</b></p> <p>Los estudiantes consideran que los talleres y las actividades lúdicas (juegos) son buenas alternativas para evaluar con instrumentos diferentes al examen.</p> <p>Las rúbricas de evaluación son necesarias para evitar la arbitrariedad en la evaluación por parte de los docentes.</p> <p><b>En cuanto al hacer del docente</b></p> <p>Los estudiantes consideran que los docentes deberían ofrecer segundas oportunidades a los estudiantes, cuando estos erran en sus actividades.</p>	<p><b>En cuanto a los instrumentos</b></p> <p>El 19,8% de los estudiantes tiene una actitud desfavorable o neutral ante el uso de las rejillas de evaluación.</p> <p><b>En cuanto al hacer docente</b></p> <p>El 19,8% de los estudiantes mantiene una postura neutral o tiene una visión desfavorable sobre las segundas oportunidades del docente hacia el estudiante</p>	<p><b>En cuanto a instrumentos</b></p> <p>Ninguna por resaltar</p> <p><b>En cuanto al hacer del docente</b></p> <p>No perciben de manera favorable el hecho que un docente ofrezca más de una oportunidad. Ellos consideran</p>

	<p>mejorar las actividades de clase.</p> <p>Los estudiantes tienen una actitud favorable ante la exposición de los criterios de evaluación por parte del docente, antes de las actividades evaluativas.</p> <p>Poco más de la mitad de los estudiantes considera que los docentes deberían permitir la coevaluación.</p> <p><b>En cuanto al hacer del estudiante</b></p> <p>La mayoría de los estudiantes consideran que todos aprenden de maneras diversas.</p> <p>Los estudiantes están de acuerdo con la autonomía que debe caracterizarlos para</p>	<p>Los estudiantes piensan que un docente hace bien su labor de evaluación cuando no se fija en la nota, sino en el proceso; cuando ofrece segundas oportunidades; cuando evalúa lo que enseñó en clase; cuando valora el esfuerzo y no solo el resultado.</p> <p><b>En cuanto al hacer del estudiante</b></p> <p>Los estudiantes están de acuerdo con las diferentes formas de aprendizaje y con la necesidad de que el docente las tenga en cuenta al momento de evaluar.</p>	<p>cuando este se equivoca en una actividad evaluativa.</p> <p>El 45% de los estudiantes tiene una actitud desfavorable o neutral frente al hecho de que el docente abra espacios de coevaluación.</p> <p>La mayoría de los estudiantes tiene una concepción entre desfavorable y neutral ante el hecho de que el docente abra espacios de autoevaluación: el 30,9% mantiene una postura neutral y el 25,5% está en desacuerdo o en total desacuerdo.</p> <p><b>En cuanto al hacer del estudiante</b></p> <p>El 18,5% de los estudiantes tiene una actitud desfavorable ante el hecho de que todos los educandos aprenden de diversa manera. El 10,2% manifiesta su neutralidad al respecto.</p> <p>El 24,5% mantiene una postura neutral ante la importancia de que los estudiantes</p>	<p>que se debe limitar este beneficio formativo a dos entregas de actividades.</p> <p><b>En cuanto al hacer del estudiante</b></p> <p>Los estudiantes, enfáticamente, afirman que no están de acuerdo con la autoevaluación ni con la coevaluación.</p> <p>Para ellos, la autoevaluación demanda de una autonomía que determine un grado de subjetividad</p>
--	---	---	--	--

	<p>buscar soluciones a sus dificultades de aprendizaje.</p> <p>Los estudiantes, en un 65,4%, piensan que evaluar a otros compañeros es importante.</p>		<p>coevalúen a sus compañeros. El 10% tiene una actitud desfavorable ante el mismo hecho.</p> <p>Los estudiantes tienen una visión entre desfavorable y neutral con respecto al hecho de autoevaluarse las actividades de clase.</p>	<p>honesto (consideran que no lo poseen).</p> <p>Los estudiantes opinan que la coevaluación puede conllevar valoraciones subjetivas que dependen más de las relaciones sociales con el compañero evaluado que con las competencias propias de la asignatura.</p>
<i>Actitudes valorativas</i>	<p><b>En cuanto a la alegría</b></p> <p>Los estudiantes se alegran cuando aprenden.</p> <p>Los estudiantes se alegran cuando reciben la corrección o realimentación del docente.</p> <p><b>En cuanto a la preocupación</b></p> <p>La mayoría de los estudiantes se preocupan cuando reprueban alguna actividad evaluativa.</p>	<p><b>En cuanto a la alegría</b></p> <p>Ninguna por resaltar</p> <p><b>En cuanto a la preocupación (y otras emociones o afectos)</b></p> <p>La angustia, la decepción, la tristeza y la rabia se destacan</p>	<p><b>En cuanto a la alegría</b></p> <p>El 15,4% de los estudiantes manifiestan su neutralidad o desfavorabilidad ante la alegría que causan las correcciones o realimentaciones de los docentes.</p> <p><b>En cuanto a la preocupación</b></p> <p>El 13,5% mantiene una postura neutral y el 10,8% está en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la preocupación que genera el castigo de sus padres ante la reprobación de una actividad.</p>	<p><b>En cuanto a la alegría</b></p> <p>Ninguna por resaltar</p> <p><b>En cuanto a la preocupación</b></p> <p>Ninguna por resaltar.</p>

	<p>Los estudiantes manifiestan su favorabilidad ante la preocupación que les causa que los padres de familia los castiguen por la reprobación de alguna actividad.</p>	<p>entre los sentires que genera un examen, una tarea o una actividad general de clase que haya sido reprobada.</p> <p>Lo anterior indica que los estudiantes sí conciben como importantes los resultados de actividad evaluativa.</p> <p>De forma general, los estudiantes consideran que no temen al castigo, a pesar de cómo se sienten.</p>		
<i>Actitudes conductuales</i>	<p><b>En cuanto a conductas personales</b></p> <p>Los estudiantes buscan caminos de manera autónoma para solucionar sus dificultades.</p> <p>Los estudiantes, de manera autónoma, buscan a sus pares con el fin de solucionar sus dificultades de aprendizaje.</p> <p>La mayoría de los estudiantes busca al docente, por iniciativa propia, para</p>	<p><b>En cuanto a conductas personales</b></p> <p>Hay otros estudiantes que consideran oportuno revisar los errores para aprender, más allá de la nota.</p> <p>Otros consideran que el hecho de guardar la actividad que reprobaron hace parte del proceso de aprendizaje y que, incluso, con el tiempo pueden utilizar la actividad evaluada para comparar los avances.</p>	<p><b>En cuanto a conductas personales</b></p> <p>El 11,7% manifiesta su neutralidad y el 6,3% dice estar en desacuerdo o completamente en desacuerdo con buscar al docente cuando no comprenden algún proceso.</p> <p><b>En cuanto a las conductas sociales</b></p> <p>El 21,1% se mantiene en la neutralidad y el 25,7% está en desacuerdo o totalmente en</p>	<p><b>En cuanto a conductas personales</b></p> <p>Los estudiantes no se autoevaluarían, debido a que implicaría un grado de subjetividad que puede ser deshonesto.</p> <p>Así mismo, se evidencia, en parte, una desfavorabilidad hacia la revisión de una actividad para el aprendizaje, pues se volvería a hacer no</p>

	<p>solucionar dudas en momentos en que no comprenden algún proceso.</p> <p>Los estudiantes siguen las recomendaciones de los docentes en procesos de evaluación.</p> <p><b>En cuanto a conductas sociales</b></p> <p>Poco más de la mitad de los estudiantes guardan las actividades que reprueban.</p> <p>Los estudiantes tienen una actitud conductual favorable al evaluar a sus compañeros con el fin de que mejoren.</p> <p>Los estudiantes tienen la actitud conductual de explicar a otros estudiantes cuando estos no entiendan algún proceso.</p>	<p><b>En cuanto a conductas sociales</b></p> <p>Se puede llegar a coevaluar, aunque los pares no lo tomen a bien, y acudir a compañeros cuando no se entiende algún aspecto de una asignatura, pues, de esta manera, se puede acceder mejor a la comprensión.</p>	<p>desacuerdo con conservar alguna actividad reprobada.</p> <p>El 11,7% no está de acuerdo ni en desacuerdo y el 3,6% restante dice estar en desacuerdo o completamente en desacuerdo con evaluar a sus compañeros de clase con el fin de que mejoren.</p>	<p>tanto por mejorar, sino por subir la calificación.</p> <p>Hay quienes aseguran que la rabia de haber perdido puede llevarlos a deshacerse de la actividad evaluada.</p> <p><b>En cuanto a conductas sociales</b></p> <p>Los estudiantes coevaluaría, pero insisten en que esto acarrearía conflictos entre compañeros.</p> <p>No en todas las materias se acudiría a los pares para resolver dudas o apoyarse en el aprendizaje.</p>
--	--	---	--	---

## 5. Capítulo V

### Resultados de las actitudes de padres y madres sobre evaluación formativa: descripción cualitativa

En este apartado, se describen las actitudes de las madres y padres de familia sobre evaluación formativa, según sus experiencias como representantes de sus hijos en el colegio en el que se lleva a cabo el estudio. Los informantes participan de un grupo focal en el que se cuestiona por aspectos relacionados con la evaluación formativa en las tres dimensiones de las actitudes: cognitiva, valorativa y conductual. La información se organiza en Nvivo, de donde surgen, globalmente, las siguientes categorías:

**Figura 17. Categorías de análisis en NVivo sobre las actitudes de padres y madres de familia en torno a la evaluación formativa**

Nodos			
Nombre	Recursos	Referencias	
ACTITUDES COGNITIVAS DE MADRES Y PADRES SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA	0	0	
ACTITUDES COGNITIVAS DE MADRES Y PADRES SOBRE AUTOEVALUACIÓN Y COEVALUACIÓN	0	0	
ACTITUDES COGNITIVAS DE MADRES Y PADRES SOBRE EL HACER DOCENTE EN LA EVALUACIÓN	0	0	
ACTITUDES COGNITIVAS DE MADRES Y PADRES SOBRE LA RÚBRICA Y LA INFORMACIÓN PRESENTADA	0	0	
ACTITUDES COGNITIVAS DE MADRES Y PADRES SOBRE SEGUNDAS OPORTUNIDADES	0	0	
ACTITUDES CONDUCTUALES DE MADRES Y PADRES SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA	0	0	
Actitud conductual favorable sobre apoyo del padre en el aprendizaje del niño	2	3	
Actitud conductual favorable sobre el castigo cuando el estudiante reprueba alguna actividad	2	2	
ACTITUDES CONDUCTUALES SOBRE IR A HABLAR CON EL DOCENTE CUANDO EL ESTUDIANTE REPRUEBA	0	0	
ACTITUDES VALORATIVAS DE PADRES Y MADRES SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA	0	0	
Actitud valorativa favorable ante la alegría del estudiante en procesos de evaluación	2	2	
Actitud valorativa favorable ante la preocupación cuando se reprueba una actividad	3	4	

Fuente: NVivo

El orden que se sigue a continuación es el mismo que ha sido utilizado en los grupos focales anteriores: primero, se abordan las actitudes cognitivas; luego, las valorativas, y, por último, las conductuales. Al finalizar el apartado, se organizan en una tabla las características específicas de cada tipo de valoración.

### 5.1. Actitudes cognitivas de padres y madres de familia sobre evaluación formativa

En la categorización desde NVivo, según las respuestas de los representantes legales de los estudiantes en la institución, surgen cuatro temáticas recurrentes en las respuestas de los padres de familia: 1) la autoevaluación y la coevaluación, 2) el hacer docente, 3) la rúbrica o la información antecedida sobre los criterios que se evaluarán, y 4) las segundas oportunidades en pro del aprendizaje.

Tabla 43. *Actitudes cognitivas de madres y padres sobre autoevaluación y coevaluación*

<b>Actitudes cognitivas de madres y padres sobre autoevaluación y coevaluación</b>
<b>Actitudes sobre autoevaluación</b>
<p><b>Informante 3 (SP2):</b> “Pues, hablando por mi hija, me gustaría que ella tuviera esa capacidad de evaluarse a sí misma, o bueno, si sí aprendí o realmente no aprendí (...), pero ella no es capaz de decir esas cosas”.</p> <p><b>Informante 5 (DC3):</b> “Completamente de acuerdo, porque pues en esas autoevaluaciones muchas veces uno o el estudiante se encuentra con muchos errores que ellos mismo cometieron en la evaluación. Yo creo que pues si ella, el estudiante se da cuenta del error, pues puede mejorar en el sistema de aprendizaje, en lo que ella está estudiando para la evaluación”.</p>
<b>Actitudes sobre coevaluación</b>
<p><b>Informante 4 (DC2):</b> “yo creo que si el estudiante entiende bien el tema como el profesor lo está explicando, yo creo que si el estudiante no le entiende al profe de pronto hay una oportunidad con otro compañero para que le explique lo que no entiende, y esa es una oportunidad grande, porque muchas veces, a mí me pasó, yo fui estudiante y muchas veces le entendí a mi compañero, que me explicara de una forma, y le entendía; con el profesor pues muchas veces no se daba a entender”.</p>

En el caso de la autoevaluación, las respuestas de los padres de familia tienden a ser favorables. Ven de forma positiva que sus hijos se autoevalúen, pues consideran que, de esta manera, pueden reconocer los errores para el mejoramiento del aprendizaje; además, se pueden dar cuenta de si aprendieron o no aprendieron durante el proceso. Incluso, uno de los informantes, expresa abiertamente que le gustaría que su hijo aprendiera a autoevaluarse.

Las respuestas sobre la coevaluación toman un camino un tanto diferente (pero relacionado) con el fin ideal de la pregunta. Las respuestas giran en torno hacia el apoyo que se pueden ofrecer entre compañeros, es decir, entre aquellos estudiantes que comprenden un

proceso y aquellos a los que se les dificulta. Los padres consideran es oportuna esta orientación horizontal entre estudiantes, pues no siempre se comprende desde el discurso del docente.

Tabla 44. *Actitudes cognitivas de las madres y los padres ante el hacer docente en la evaluación*

<b>Actitudes cognitivas favorables de las madres y los padres ante el hacer docente en la evaluación</b>
<p><b>Informante 3 (SP2):</b> “Yo considero que un profe debería tener en cuenta las diferencias de ritmos, que ellos no aprenden al mismo tiempo, que no pueda evaluar lo mismo. Un profe debería también tener en cuenta el esfuerzo, así en un examen no le fue bien, pero en las clases se vio el esfuerzo, se vio de pronto... todo eso que en una nota de un examen no se ve”.</p> <p><b>Informante 4 (DC2):</b> “Yo digo que cuando hay esa confianza de alumno-profesor, yo digo que las cosas se llevan bien, las materias se llevan bien”.</p> <p><b>Informante 5 (DC3):</b> “Yo creería que un profesor debería tener coherencia, coherencia en lo que está evaluando, pues si va a evaluar algo que de pronto no se ha visto el tema. O el estudiante no entendió, pues entonces, pues obviamente en la evaluación le iba a ir mal, porque no lo está viendo qué lo que está evaluando”.</p> <p><b>Informante 2 (DC1):</b> “no todos tienen la misma capacidad para entender los mismos temas al mismo tiempo. Y opino que sí [debería considerarse el ritmo de aprendizaje al momento de evaluar]”.</p> <p><b>Informante 3 (SP2):</b> “Realmente no, yo soy muy consciente de que mi hija tiene dificultades en ciertas áreas, se le facilitan otras. Pues la verdad sí [considero que eso deberían tenerlo en cuenta a la hora de evaluar]. Hay que evaluar a los niños que tengan dificultades, y no sé, o sea, hacer otra forma de evaluarlos, no sé si usted haya visto una imagen donde hay varios animales, y le hacen el mismo examen para todos, subir todos al árbol, hay una serpiente, hay un pez, y todos son diferentes, y les aplican a todos el mismo examen, y por eso es que lo pierden. Yo sé que mi niña sí definitivamente tiene sus dificultades, por ejemplo, matemáticas, es complicado”</p>
<b>Actitudes cognitivas desfavorables de las madres y los padres ante el hacer docente en la evaluación</b>
<p><b>Informante 4 (DC2):</b> “Yo creo que debería haber confianza. ¿Sí? Confianza entre... digamos, hay muchos profes, yo lo digo por mi hija, que muchas veces le teme a un profesor por la forma como se expresa, que porque es muy regañón, que porque habla muy fuerte, y ella quiere decir muchas cosas pero no las dice por eso, por miedo”.</p>

**Informante 4 (DC2):** “Más que el hecho de “Si no me entendieron pues de malas”, porque es que así hay más de uno”.

Desde las actitudes cognitivas favorables sobre evaluación formativa, se resaltan las siguientes características del hacer docente: un profesor tiene en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje para evaluar; un docente debe valorar el esfuerzo del estudiante; así mismo, debe generar confianza y ser coherente con lo que evalúa y enseña. En cuanto a lo desfavorable, por análisis de actitudes contrarias, se diría que las acciones antónimas a las ya nombradas son la base de una actitud cognitiva desfavorable. De manera, explícita, sin embargo, los padres de familia consideran que, si el docente no genera vínculos de confianza con los estudiantes y, además, actúa con desdén ante la incompreensión de los educandos, es un docente que debería reevaluar sus procesos formativos de evaluación.

Tabla 45. *Actitudes cognitivas de madres y padres de familia ante las rúbricas y la información antecedida de criterios de evaluación*

<b>Actitudes cognitivas favorables de madres y padres de familia ante las rúbricas y la información antecedida de criterios de evaluación</b>
<p><b>Informante 2 (DC1):</b> “Claro, yo creo que el estudiante tiene derecho a estar informado, así va a poderse preparar mejor, va a poder identificar de pronto si en ese aspecto tiene fallas o debilidades. Creo yo”.</p> <p><b>Informante 4 (DC2):</b> “(...) ya que, si es el primero y el segundo periodo, creo que sí sería válido que el estudiante sepa qué es el tema visto, qué es lo que se le va a preguntar a cada uno de ellos”.</p> <p><b>Informante 5 (DC3):</b> “(...) tiene [el profesor] que avisar. Para que el alumno sepa qué es lo que le están evaluando, sobre qué le van a evaluar”.</p>
<b>Actitudes cognitivas desfavorables de madres y padres de familia ante las rúbricas y la información antecedida de criterios de evaluación</b>
<p><b>Informante 4 (DC2):</b> “Yo creo que, para iniciar una evaluación en [el cuarto] periodo, pues uno ya sabe qué es lo visto, y uno ya sabe más o menos qué es lo que le van a preguntar, ¿sí?”.</p>

Los padres y madres de familia conciben como derecho la información antecedida de los criterios de evaluación. Ven con importancia el acto de que el docente precise qué será evaluado, puesto, de esta manera, el estudiante podrá centrarse en sus dificultades. No

obstante, uno de los informantes considera que tal importancia se reduce en la medida en que avanza el año escolar; en el cuarto periodo no lo ve tan oportuno como en los primeros periodos académicos.

Tabla 46. *Actitudes cognitivas de madres y padres de familia sobre las segundas oportunidades en las actividades evaluativas*

<b>Actitudes cognitivas favorables de madres y padres de familia sobre las segundas oportunidades en las actividades evaluativas</b>
<b>Informante 2 (DC1):</b> “Sí, estoy de acuerdo, porque, como dijo la señora, no todos entienden el tema así súper rápido, entonces, considero que para ciertos estudiantes debería haberse una segunda oportunidad (...).”
<b>Informante 4 (DC2):</b> “(...) darles una segunda oportunidad a los alumnos, ¿y si estoy de acuerdo?, claro, sí, pues uno no puede entender el tema, pues uno se puede equivocar, pues uno puede tener una segunda oportunidad.”
<b>Actitudes cognitivas favorables de madres y padres de familia sobre las segundas oportunidades en las actividades evaluativas</b>
<b>Informante 2 (DC1):</b> “porque también hay algunos que lo toman, pero lo hacen mal, y saben que está mal, y exigen una segunda oportunidad, o sea, no en todos los casos se puede valer”. “No es aceptable una tercera oportunidad, hasta la segunda, porque si en la primera supo que estuvo mal en la segunda lo puede corregir, una tercera ya lo hace por costumbre, por capricho, ¿sí?”.
<b>Informante 4 (DC2):</b> “Yo diría que una sola segunda oportunidad [sin una tercera]”.

De manera general, los padres y madres de familia están de acuerdo con las segundas oportunidades. Ellos consideran que sería una alternativa para evaluar a los estudiantes con diversos estilos de aprendizaje. Resaltan la importancia y la normalidad del error y, por ende, ven de buena manera la revisión para la comprensión y el aprendizaje. No obstante, en ningún caso, consideran como viable que se permita una tercera oportunidad; permitiría podría alimentar la irresponsabilidad del estudiante, desde la perspectiva de los acudientes.

## **5.2. Actitudes valorativas o evaluativas de padres o madres de familia sobre evaluación formativa**

Al igual que en los grupos focales anteriores, las dos emociones o afectos tenidos en cuenta para las actitudes valorativas son la preocupación (emoción) y la alegría (afecto). En el primer caso, se evidencia favorabilidad y desfavorabilidad por parte de los padres y madres

de familia; en el segundo, solo desfavorabilidad. Nuevamente, se aclara que la favorabilidad en la preocupación se entiende desde fines formativos de la evaluación: si el acudiente se preocupa es porque tiene presentes los procesos académicos de sus hijos y los toma como importantes; así mismo, la desfavorabilidad en la alegría se comprende desde fines formativos: si aquello que alegra al acudiente va relacionado con evaluación sumativa, se considera desfavorable formativamente hablando. He aquí las actitudes de los padres y madres de familia al respecto:

Tabla 47. *Actitudes valorativas o evaluativas de padres o madres de familia en torno a evaluación formativa*

<b>Actitudes valorativas favorables de padres o madres de familia en torno a evaluación formativa (la preocupación)</b>
<b>Informante 5 (DC3):</b> “Me preocupa que la niña no pueda entender bien las cosas, y en base de que no entienda, le pueda ir mal en el estudio. Cosas que ella no entienda y que por culpa de eso la niña pueda perder las materias y eso”.
<b>Actitudes valorativas desfavorables de padres o madres de familia en torno a evaluación formativa (la preocupación)</b>
<b>Informante 3 (SP2):</b> “Pues, a mí me preocupa cuando la niña de pronto pierde un previo. En lo posible yo he estado ahí con ella. Ella es más bien flojita para el estudio”. “Mi preocupación es que ella sea muy flojita: tener notas tan bajitas, que pierda las materias, eso es lo que me preocupa”.
<b>Informante 4 (DC2):</b> “Este año con esto que estamos pasando a mí me dio duro, porque él iba muy bien, él iba en una tónica que él me decía...”.
<b>Actitudes valorativas desfavorables de padres o madres de familia en torno a evaluación formativa (la alegría)</b>
<b>Informante 4 (DC2):</b> “Mire, el año pasado mi hijo, empezando por el puesto del salón, este año mi hijo me ocupó el quinto, el año pasado yo le peleé a él por los puestos, noveno no sé, noveno le dio duro, yo siempre le pedí a él un puesto y buenas notas, pues él aquí no trabaja ni nada, todo se le da, no lo molesto por estudio, ni porque haga tareas, pero que me rinda...”.
<b>Informante 5 (DC3):</b> “Las notas, profe. Es un motivo de alegría muy grande para mí”

Llama la atención que la alegría de los padres de familia se enfoca, de manera exclusiva, en la calidad de las notas, más allá que en el aprendizaje. Dan una importancia considerable a los puestos en el orden de los mejores del salón. Cada vez que reciben una nota positiva de

sus hijos (sin considerar el aprendizaje en su discurso), se alegran. Por tales razones, se hace notoria una desfavorabilidad en la alegría de los padres y madres de familia hacia la evaluación formativa. Por otra parte, se preocupan por el aprendizaje de sus hijos cuando estos no comprenden cierto proceso en alguna asignatura. Se evidencia, así las cosas, que no les es indiferente la reprobación de alguna actividad; no obstante, hay un tono de preocupación adicional por la nota, por el previo, más que por el aprendizaje.

### 5.3. Actitudes conductuales de padres y madres de familia sobre evaluación formativa

¿Qué tanto apoyan los padres de familia a sus hijos cuando van reprobando alguna asignatura? ¿Qué tanto los castigan y de qué manera? ¿Acuden al docente para buscar soluciones sobre lo que se les dificulta a sus hijos? Estas preguntas son respondidas en la siguiente descripción de actitudes conductuales de padres y madres de familia hacia procesos de evaluación formativa. En el mismo orden de las preguntas, se procede a desarrollar las características conductuales de los acudientes.

Tabla 48. *Actitudes conductuales frente al apoyo hacia los hijos en momentos que reprueban una asignatura*

<b>Actitud conductual favorable frente al apoyo hacia los hijos en momentos que reprueban una asignatura</b>
<p><b>Informante 2 (DC1):</b> “cuando se les dificulta algún tema, me siento con las niñas (las nombra) y nos ponemos a dialogar ese tema y llegamos a una conclusión de ella en la cual puedan entender y quede mejor explicado”.</p>
<p><b>Informante 3 (SP2):</b> “Pues, en lo posible sí, yo trato de primero mirar qué tema es, y si es que yo tampoco entiendo mucho, entonces me queda como difícil ayudarle, pero si yo no puedo, pues busco a alguien que sí entienda el tema o que me lo recuerde, o busco en internet, en Google o tal vez si Youtube encuentro algo si yo misma no puedo”.</p>

Los padres de familia tienen actitudes favorables ante el apoyo hacia sus hijos en momentos en que reprueban alguna asignatura o proceso. Expresan que hallan la manera para explicarles por cuenta propia, acudiendo a internet, o a alguien que entienda del tema. También acompañan y dialogan con sus hijos para que puedan entender aquellos que se les dificulta.

Tabla 49. *Actitudes conductuales de los padres y madres ante el castigo de sus hijos cuando reprueban alguna actividad*

<b>Actitudes conductuales desfavorables de los padres y madres ante el castigo de sus hijos cuando reprueban alguna actividad</b>
<p><b>Informante 1 (SP1):</b> “Sí, yo lo castigo a él, ¿por qué? porque yo entiendo... él se da cuenta de cómo me toca con el esfuerzo para colaborarle a él, como yo le digo, espero que usted también se dé cuenta del esfuerzo que yo hago con usted, para que... yo como mamá quiero que sea, perfecto no, pero que sea alguien en la vida. Yo lo castigo, le quito, él tiene una tablet, yo le dejo una semana sin ver televisión y una semana sin la tablet”.</p> <p><b>Informante 2 (DC1):</b> “Pues, castigarlos en sí, sí pues esto... sabiendo que lo único que hacen es centrarse en el estudio, lo único en lo que deben preocuparse es en las tareas y eso, sí se castiga por medio de... quitándoles los celulares, los aparatos electrónicos para que se puedan concentrar y puedan obtener un resultado mejor”.</p>

Los padres y madres de familia que participan en esta pregunta representan a estudiantes de séptimo y décimo grado. Se evidencian dos posturas similares, a pesar de las edades distantes de los estudiantes. En los dos casos, los padres tienen una conducta tendiente al castigo, que es desfavorable para los procesos de evaluación formativa. La manera como castigan es ajena a los golpes; materializan el castigo por medio de prohibiciones de aparatos electrónicos.

Tabla 50. *Actitudes conductuales de padres y madres de familia sobre ir a hablar con el docente cuando el hijo presenta dificultades*

<b>Actitudes conductuales favorables de padres y madres de familia sobre ir a hablar con el docente cuando el hijo presenta dificultades</b>
<p><b>Informante 1 (SP1):</b> “Sí, profe, cuando el niño tiene alguna dificultad, voy a hablar con los profesores, qué pasó, qué fue el motivo”.</p> <p><b>Informante 2 (DC1):</b> “Sí, sí, señor, por lo menos a la niña se le dificulta mucho Matemáticas, entonces, yo bajaba a hablar con el profesor para que le ayudara y le explicara mejor a la niña, y lo que pasaba era que la niña no se le acercaba a decirle al profesor cuando no entendía el tema”.</p>
<b>Actitudes conductuales desfavorables de padres y madres de familia sobre ir a hablar con el docente cuando el hijo presenta dificultades</b>
<p><b>Informante 3 (SP2):</b> No, yo realmente no me acerco a ningún profe, trato más bien como de resolverlo con la niña, pues de pronto en lo que ella de pronto... como que ella ponga más de su parte.</p>

Los padres y madres de familia acuden al docente cuando sus hijos presentan dificultades en algún proceso. Por tanto, tienen una actitud favorable ante el hecho de hablar con el docente para comprender los motivos que dificultan el aprendizaje. No obstante, hay padres de familia que no entablan esas relaciones con los profesores, pues consideran que las dificultades se pueden orientar desde casa.

#### 5.4. Conclusiones: caracterización de actitudes de padres y madres de un colegio público de Girón, Santander, en torno a la evaluación formativa

Tabla 51. *Caracterización de las actitudes de las madres y padres de un colegio público de Girón, Santander, en torno a procesos de evaluación formativa*

Dimensiones de las actitudes	Caracterización de las actitudes de las madres y padres de un colegio público de Girón, Santander, con respecto a procesos de evaluación formativa	
	Favorabilidad según el grupo focal	Desfavorabilidad según el grupo focal
<b>Cognitiva</b>	<p><b>En cuanto a los instrumentos</b></p> <p>Los padres de familia consideran que los estudiantes tienen el derecho de ser informados sobre aquello que se les evaluará.</p> <p><b>En cuanto al hacer del estudiante</b></p> <p>Ven de forma positiva que sus hijos se autoevalúen y se apoyen unos de otros cuando no comprenden algún proceso.</p> <p><b>En cuanto al hacer docente</b></p> <p>Los padres y madres de familia consideran que un profesor debe tener en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje para evaluar; un docente debe valorar el esfuerzo del estudiante; así mismo, debe generar confianza y ser coherente con lo que evalúa y enseña.</p>	<p><b>En cuanto a los instrumentos</b></p> <p>Un informante considera que, sin embargo, la información de lo que se evalúa puede depender del periodo académico. Al finalizar el año escolar, el estudiante ya tiene conocimiento sobre el hacer del docente y sobre los procesos abordados.</p> <p><b>En cuanto al hacer del estudiante</b></p> <p>No se resalta ninguna.</p> <p><b>En cuanto al hacer docente</b></p> <p>Los padres y madres de familia consideran que algunos profesores no generan confianza en los estudiantes. Otros docentes actúan con desdén ante la incomprensión de los estudiantes.</p> <p>Los padres y madres consideran que las terceras oportunidades pueden ser nocivas para la formación en responsabilidad del estudiante.</p>

	Los padres y madres están de acuerdo con las segundas oportunidades en caso de que el estudiante cometa errores durante el proceso.	
<b>Valorativa</b>	<p><b>En cuanto a alegría</b></p> <p>No se resalta ninguna.</p> <p><b>En cuanto a preocupación</b></p> <p>Los padres y madres se preocupan por el aprendizaje de sus hijos. Se inquietan porque el hecho de no haber comprendido un proceso puede ser causa de reprobación de alguna actividad.</p>	<p><b>En cuanto a alegría</b></p> <p>Los padres y madres de familia se alegran no por el aprendizaje, sino por la nota y los primeros puestos que puedan lograr sus hijos.</p> <p><b>En cuanto a preocupación</b></p> <p>Los padres y madres de familia tienden a preocuparse por la nota más que por el aprendizaje.</p>
<b>Conductual</b>	<p><b>En cuanto a las actitudes personales</b></p> <p>Los padres y madres acompañan a sus hijos en los procesos de aprendizaje, cuando estos presentan dificultades.</p> <p>La mayoría de los padres y madres de familia acuden al docente para determinar el porqué de las dificultades de sus hijos.</p> <p><b>En cuanto a las actitudes sociales</b></p> <p>No resaltan.</p>	<p><b>En cuanto a las actitudes personales</b></p> <p>Los padres castigan a sus hijos, prohibiéndoles el uso de aparatos electrónicos, cuando reprueban alguna actividad evaluativa.</p> <p>Algunos acudientes no entablan conversaciones con los profesores para determinar el porqué de las dificultades de sus hijos.</p> <p><b>En cuanto a las actitudes sociales</b></p> <p>No resaltan.</p>

## 6. Capítulo VI

### Resultados de las actitudes de uno de los directivos sobre evaluación formativa: descripción cualitativa

En la institución educativa donde se desarrolla la pesquisa, hay solo dos directivos: el rector y el coordinador. Este último acepta la invitación a ser entrevistado en torno al tema de evaluación formativa en el colegio. El presente apartado tiene como fin exponer las actitudes de este informante que, desde su rol de coordinador, percibe de manera particular los procesos formativos de la evaluación del aprendizaje. Con este estudio, se culmina la descripción de las actitudes de los diferentes actores de la comunidad educativa.

#### 6.1. Actitudes cognitivas del coordinador sobre evaluación formativa

En primer lugar, y respetando el orden utilizado en capítulos anteriores, se presentan las actitudes cognitivas sobre instrumentos de evaluación diferentes al examen; en segundo lugar, se centra la atención en las actitudes cognitivas sobre el hacer del docente; en tercer lugar, se hace énfasis en las mismas actitudes en el hacer del estudiante, en donde se tienen presentes los procesos de autoevaluación y coevaluación del aprendizaje, y, por último, en las actitudes sobre las leyes y decretos que rigen la evaluación en Colombia.

Tabla 52. *Actitudes cognitivas del coordinador sobre instrumentos de evaluación*

Actitudes cognitivas del coordinador sobre instrumentos de evaluación
<p><b>Informante D:</b> “Recordemos que un instrumento evaluativo no es necesariamente una evaluación de selección múltiple, puede ser una exposición, puede ser cartelera, puede ser un debate, hay diferentes estrategias que el docente puede implementar dentro del aula para poder permitir un juicio valorativo de lo que sus estudiantes han aprendido. Recordemos que una evaluación no es un instrumento para saber qué saben los estudiantes, sino un instrumento para saber el docente qué debe reforzar, cómo debe retroalimentar a ese grupo”.</p>

En este fragmento, el coordinador de la institución manifiesta la utilidad de otros instrumentos de evaluación ajenos al examen y que tienen como fin el reconocimiento de las dificultades de los estudiantes para el mejoramiento del aprendizaje. Para este informante, la evaluación se entiende formativamente y utiliza, para lograr sus fines, actividades tales como el debate, la exposición y la cartelera.

**Tabla 53. Actitudes cognitivas del coordinador sobre el hacer docente**Tabla 53. *Actitudes cognitivas del coordinador sobre el hacer docente*

<b>Actitudes cognitivas desfavorables sobre los porcentajes en la evaluación del aprendizaje</b>
<b>Informante D:</b> “Normalmente, el primer periodo esperaría que algunas asignaturas logren tener hasta un 40% de reprobación de los estudiantes, debido a que, quizá conociendo al docente, sobre todo, en los grados inferiores. Es para un estudiante adaptarse de primaria a bachillerato esto le implica cierta demora”.
<b>Actitudes cognitivas favorables sobre la empatía del docente</b>
<b>Informante D:</b> “Entonces, por qué si el estudiante si no logró sus competencias en sexto, por qué no darle la oportunidad en séptimo. Y ya en séptimo se evalúa si está apto para octavo o, si es necesario, que repita.  Nosotros observamos que un buen criterio de cualquier docente en el territorio nacional es que, primero que todo, conozca a sus estudiantes.  Entonces, el primer síntoma es que el docente tenga gusto por enseñar porque con eso gana la empatía de los muchachos, porque hay profes que se equivocan, porque piensan que siendo el amigo del estudiante es que obtienen buenos resultados.  Uno debe crear una empatía, uno la empatía la hace haciéndose el amigo del estudiante, sino llevándole buenos contenidos, haciéndole que el muchacho crea en lo que uno le está diciendo, si uno no crea una clase dinámica, si uno no mantiene un ambiente escolar tranquilo, si uno no crea una buena convivencia en el salón de clase, usted puede hallar la mejor guía, llevar la mejor película, los mejores instrumentos de evaluación, pero, si no, no van a respetar al docente. Entonces, debe existir, el docente debe crear ese ambiente, obviamente, cómo se crea, basándose en el manual de convivencia, basándose en dar buenas orientaciones desde un inicio y cumpliéndolas”.
<b>Actitudes cognitivas favorables sobre nuevas oportunidades para el aprendizaje</b>
<b>Informante D:</b> “Yo creería que muchas veces esa evaluación que se hace después de la evaluación es más importante que ni siquiera la primera evaluación, porque en la primera evaluación el chico llega con un cúmulo de conocimientos y un cúmulo de miedos, y él presenta la evaluación y él no sabe si le quedó bien o le quedó mal”.  “Y cuando viene la segunda evaluación, usted le dice estas son las respuestas, esto es lo que está bien, esto es lo que está mal, ustedes están enfocando mal... Mire que yo en la clase expliqué esto, ustedes contestaron aquello, y esto para los muchachos es revelador”.
<b>Actitudes cognitivas desfavorables sobre nuevas oportunidades para el aprendizaje</b>
<b>Informante D:</b> Lo que pasa es que, por cuestiones de tiempo, por cuestiones de cronograma, en ocasiones no es posible que el docente haga recuperación a todas las evaluaciones.

<b>Actitud cognitiva favorable sobre la evaluación según ritmos de aprendizaje</b>
--

<b>Informante D:</b> “Porque el criterio no debe ser un racero para calificarlos a todos por igual; recordemos que un docente en una institución educativa tiene estudiantes superdotados como tiene estudiantes con necesidades educativas; por ejemplo, que tenga un sordomudo, que tenga un estudiante con retraso en su cognición; o, todo lo contrario, un estudiante que sea autista y que el estudio sea su vida. Entonces, son criterios que deben ser adaptables; no deben ser criterios fijos”.
---

De esta categoría de descripción, surgen cuatro variables. Primero, el coordinador considera como normal que haya un porcentaje del 40% de reprobación en el primer periodo académico, mientras los estudiantes se adaptan al año escolar. Esto indica que existe una actitud desfavorable sobre los porcentajes en la evaluación del aprendizaje al inicio del año escolar.

Segundo, el coordinador tiene actitudes cognitivas favorables sobre la empatía del docente y la comprensión de este frente a procesos de enseñanza-aprendizaje: un buen docente debe conocer muy bien a sus estudiantes; un buen docente debería considerar los ciclos propuestos desde los Estándares Básico de Competencias, es decir, tener en cuenta que un estudiante, si no logra las competencias en un grado escolar, puede lograrlas en el siguiente; un buen docente genera empatía con sus estudiantes, sin llegar a ser amigo de ellos, y un buen docente tiene vocación por la enseñanza.

Tercero, el coordinador concibe favorablemente que se presenten nuevas oportunidades para los estudiantes cuando estos cometen errores en las actividades evaluativas; no obstante, considera que es imposible ofrecer esas segundas oportunidades en todos los momentos de evaluación, en vista del tiempo con el que se cuenta en cada periodo académico.

Cuarto, el coordinador tiene una actitud favorable ante la evaluación según los diversos ritmos de aprendizaje, hasta el punto de considerar como oportuno que el docente adapte los criterios de evaluación (los cuales nunca deben ser fijos), en dependencia del ritmo de aprendizaje de los educandos.

Tabla 54. *Actitudes cognitivas del coordinador sobre el hacer del estudiante*

<b>Actitudes cognitivas desfavorables del coordinador sobre el hacer del estudiante</b>
<b>Informante D:</b> El estudiante debe ser muy sincero consigo mismo, porque desafortunadamente la sociedad ha corrompido mucho a los jóvenes y ellos buscan el facilismo, y ellos buscan de pronto que el compañero le pase la copia, que ellos llevar la trampita; entonces, ahí juega un papel importantísimo la sinceridad del estudiante.
<b>Actitudes cognitivas favorables del coordinador sobre el hacer del estudiante</b>
<b>Informante D:</b> Entonces, el estudiante debe estar preparado para tres evaluaciones diferentes. Cuando el docente evalúa, obviamente el estudiante ha tenido una preparación, un recorrido académico, cognitivo, social de experiencias, con el cual ha compartido el conocimiento con el docente y los compañeros.
<b>Actitudes cognitivas desfavorables del coordinador sobre autoevaluación y coevaluación</b>
<b>Informante D:</b> Lo que pasa es que el [docente] no lo hace porque él [el estudiante] no es sincero muchas veces, algunos estudiantes no son sinceros, entonces ese punto de evaluación pierde esa característica valiosa.
<p>En cambio, hay chicos que quieren ponerse un 95 sencillamente porque es mi nota.</p> <p>No olvidemos que culturalmente nuestros muchachos están enmarcados en narconovelas, en su mismo ambiente escolar la trampa es del vivo, culturalmente el que Vive del bobo vive mejor, entonces, ese arraigo etnográfico que se tiene en nuestro continente, porque esto no es regional; esto es para abajo en Latinoamérica.</p> <p>Obviamente, esa misma sinceridad debe estar enmarcada en la, cómo diríamos, la coevaluación, cuando él evalúa a otros compañeros, entonces, muchas veces ahí juega en los grupos sociales, que este me cae bien, entonces yo le subo la nota, tales estudiantes me caen mal, entonces yo les doy más duro.</p>
<b>Actitudes cognitivas favorables del coordinador sobre autoevaluación y coevaluación</b>
<b>Informante D:</b> Aquí sí hay algo, un componente que yo considero que debe ser primordial: el Ministerio nos habla que debemos hacer coevaluación, heteroevaluación y autoevaluación. Entonces, el estudiante debe estar preparado para tres evaluaciones diferentes.
<p>Pero yo veo bien que él dijera “Bueno, me voy a poner un 40”. Y él mismo en la parte de abajo escribiera por qué él se pone ese 40. Él mismo creara sus propios criterios. Yo me merezco porque porto bien el uniforme. Yo me merezco el 40 porque mantengo el salón limpio. Bueno, en una escala de 10-50. En la escala de 100, yo me merezco un 80 o un 90, Yo me merezco un 90 porque mantengo el salón aseado, yo no digo groserías, yo presento los trabajos con puntualidad.</p>

La coevaluación es vital porque los estudiantes entre ellos comparten el 100% del tiempo académico dentro de la institución; en cambio, un docente no va a lograr compartir esa cantidad de tiempo.

un estudiante comparte el 100% con otros estudiantes, a excepción del descanso, pero hablemos de la parte dentro del salón; entonces, una coevaluación bien hecha, bien orientada, que el muchacho sepa qué criterios debe utilizar para poder calificar; no criterios que uno se los dé, sino que tenga las bases académicas para poder emitir un juicio valorativo del proceso del compañero sería espectacular.

Lo que pasa es que la parte cognitiva uno la maneja muy bien, porque uno es el empoderado, uno es el que conoce a sus estudiantes, pues el docente que se toma el tiempo y conoce a los estudiantes. El estudiante sabe muy bien quién está poniendo atención, el estudiante sabe muy bien, quién copia, quién estudia, quién realmente hace la tarea y no la copia.

Uno se da cuenta que los estudiantes saben quién hace la tarea, quién de verdad, quién de verdad sabe, no necesariamente es algo actitudinal, ni algo formativo, ni algo de imagen, es que el estudiante realmente conoce al grupo. Ellos saben, por ejemplo, quién es bueno en Inglés; hay un texto para traducir; llevan la mitad: Fulanito, esta palabra cuál es. Llegan los talleres de Matemáticas; el profesor dijo que nos hiciéramos en grupos de tres, hagámonos con Fulanito porque él es el que sabe Matemáticas.

Ahí usted se pregunta (sería un buen ejercicio). ¿Será que el vecino de al lado sí tiene los conocimientos para calificar ese quiz? Llega uno y dice: califíquelo y ahora devuélvame; voy a revisar usted calificó bien o usted calificó mal. Eso es una coevaluación.

El coordinador de la institución tiene una actitud cognitiva favorable sobre los estudiantes que están preparados para los tres tipos de evaluación: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, pero también tiene una actitud cognitiva desfavorable sobre la poca sinceridad del estudiante, acostumbrado al facilismo y a la cultura escolar de la copia. Un buen estudiante conocería, entonces, cómo autoevaluarse, coevaluar y cómo recibir la heteroevaluación, mientras que un estudiante acostumbrado al facilismo y a la copia debe mejorar estos aspectos para cambiar esa visión desfavorable que él mismo ha creado.

Por su parte, el coordinador, en algunas circunstancias, considera poco favorable que los estudiantes se autoevalúen, pues no son sinceros consigo mismos; están habituados a una sociedad facilista que no permite la formación de un criterio riguroso y académico en el momento de la autoevaluación. Lo mismo ocurre cuando coevalúan: miran más quién es de

sus afectos y quién no, y terminan evaluando según sus lazos de familiaridad y amistad con los otros.

No obstante, son más las apreciaciones positivas del coordinador al respecto. Por un lado, en cuanto a la autoevaluación, el coordinador valora positivamente que el estudiante sea autónomo para verse a sí mismo de forma crítica; tiene una actitud favorable sobre la coevaluación pues, según su manera de ver, los estudiantes se conocen mucho más entre ellos que, incluso, los profesores que más asisten a clase. Este conocimiento general del grupo más el *saber evaluar al otro* se conjugan para determinar una coevaluación ideal. El coordinador insiste en la posibilidad de coevaluar sin necesidad de que el estudiante reciba del docente los criterios. Además, la coevaluación se daría tanto en los aspectos personal y social como en el académico; en este sentido, las respuestas del coordinador van orientadas tanto a coevaluación de los saberes como de las actitudes. En cualquiera de los casos, el estudiante puede aportar de forma importante en la coevaluación pues conoce a los demás más de lo que los conoce el docente.

Tabla 55. *Actitudes cognitivas del coordinador sobre las leyes y decretos que rigen la evaluación*

<b>Actitudes cognitivas favorables del coordinador sobre las leyes y decretos que rigen la evaluación</b>
<p><b>Informante D:</b> Considero que no es únicamente en mi institución, que debería ser a nivel nacional [evaluar formativamente], es donde me indique la Ley 115 y el decreto 1290 quien la reglamenta.</p> <p>Si fueran criterios fijos, el mismo Ministerio crearía una guía y diría “Miren: evalúen con este racero”. Entonces, el Ministerio en ese sentido sí ha sido muy acertado, y ha dicho “Acuérdese que usted califica competencias; y usted debe ser consciente que en un salón hay diferentes ritmos de aprendizajes”; por ende, uno debería tener diferentes formas de calificar.</p> <p>Recordemos que el decreto 1290 establece que los estudiantes tenían la posibilidad de acceder a la promoción automática. Nosotros los colegios debemos preparar planes para este tipo de estudiante.</p> <p>El Decreto 1290 establece que uno puede evaluar por desempeños, ¿sí? Bajo, básico, alto y superior. El decreto lo permite hacer, el decreto, mientras usted se acoja a los cuatro desempeños, usted puede calificar con caritas felices. No superó, carita triste; bajo, carita triste; básico, sonriente sin dientecitos, alto, dientecitos; excelente, mano arriba con carita.</p>

Entonces, esa parte descriptiva del 230 me parece chévere: los indicadores, que se le diga al estudiante de forma personalizada, Usted es competente en esto y esto. De pronto, porque en el siguiente nivel lo puede mejorar.

Entonces, en algún punto del proceso formativo, se debe emitir, esa actividad evaluativa. Es que esté de acuerdo o no, el decreto es claro. ¿Sí?

Bien está en el Decreto 1290 que dice que la evaluación debe ser hétero [coevaluación] y auto; entonces, si el estudiante tiene la formación, debe tener la formación para emitir ese juicio valorativo, sería fenomenal.

Durante la entrevista, el coordinador hace alusión recurrentemente a los decretos con los cuales se rige la evaluación del aprendizaje en Colombia. Habla del Decreto 230 (2002), que reglamenta la evaluación hasta el año 2009, pero, en últimas, se centra de manera especial en el Decreto 1290. Los dos decretos son considerados de manera favorable por el directivo. Del primero rescata la evaluación por indicadores de logros; del más reciente valora los diferentes tipos de evaluación (héteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), los desempeños, la promoción automática y la evaluación por competencias. Ante la posibilidad de evaluar formativamente, sin aludir a lo cuantitativo, el coordinador manifiesta que, mientras se respeten los lineamientos del decreto 1290, bien podría pensarse en una evaluación en la que no se cuantifiquen los resultados.

## 6.2. Actitudes valorativas del coordinador sobre evaluación formativa

Siguiendo las mismas categorías de los apartados anteriores, la entrevista al coordinador de la institución se centra en los hechos que le preocupan y alegran del proceso formativo de la evaluación. Se reitera que, cuando se habla de favorabilidad ante la preocupación, se hace referencia a cómo esta emoción determina una característica positiva de la evaluación formativa; de lo contrario, el informante no se preocuparía. He aquí las respuestas:

Tabla 56. *Actitudes evaluativas del coordinador ante la preocupación y ante la alegría*

<b>Actitudes evaluativas favorables ante la preocupación</b>
<b>Informante D:</b> Es como la inquietud de encontrar qué proceso hay que mejorar en el siguiente periodo para que esas cifras, eh... reflejen un mejor aprendizaje, porque si las cifras están negativas, quiere decir que los procesos de aprendizaje, los procesos pedagógicos no se están llevando de la misma manera.

Y uno sabe que, si uno tiene un promedio bajo, ese promedio se puede recuperar, entonces, no creería que es preocupación porque ahí desde la experiencia uno sabe que hay, ¿cómo diríamos?, prácticas que se pueden mejorar para que estos resultados mejoren y el docente... ¿sí?

**Actitudes desfavorables ante la alegría**

**Informante D:** Cada vez que termina un periodo, se siente una alegría, indiferentemente de los resultados que sean obtenidos, porque uno es consciente un proceso que se está llevando, uno es consciente del acompañamiento de los profes, si se está haciendo.

Y me da alegría que termine el ciclo porque los padres de familia ven ese proceso terminado y nosotros como directivos también vamos avanzando en un proceso, normalmente cuando se cierra el cuarto periodo, viene el boletín final, uno sabe que hay un proceso de graduación, ¿sí? Tanto en noveno como en once.

La preocupación del coordinador de la institución radica en el mejoramiento del aprendizaje y en aumentar las cifras de estudiantes que aprueben, pues, cuando estas se mantienen en bajos porcentajes, se comprende que los procesos no se han realizado de la manera adecuada. No obstante, luego de aceptar la preocupación, el informante aclara que esta, efectivamente, es la base para el mejoramiento del aprendizaje y de la enseñanza. Justamente, este es el énfasis que se le ha otorgado, durante todo el informe, a la preocupación; quien la sienta es porque se interesa por los procesos formativos de evaluación.

En cuanto a la alegría, el coordinador se enfoca en la culminación de periodos académicos. Afirma que, cuando los ciclos se cierran, determinan una razón para estar alegre. Este afecto se asocia con la complacencia de padres de familia al ver los procesos académicos culminados. Lo interesante de esta alegría es que, independientemente de los resultados obtenidos por los estudiantes, este afecto permanece en el informante.

### **6.3. Actitudes conductuales del coordinador sobre evaluación formativa**

¿Qué acciones realiza el coordinador para promover la evaluación formativa en la institución? ¿Cómo actúa ante los momentos de reprobación escolar? ¿Cómo guía a los maestros para el mejoramiento de la evaluación en pro del buen aprendizaje? Estas preguntas aluden a las actitudes conductuales del directivo; he aquí las respuestas, organizadas en cuatro categorías en NVivo:

Tabla 57. *Actitudes conductuales del coordinador sobre evaluación formativa*

<b>Actitud conductual personal favorable sobre evaluación formativa (relaciones entre directivo y evaluación)</b>
<p><b>Informante D:</b> (...) cuáles son las posibles causas... y de una vez uno empieza a maquinarse cómo posiblemente de orientar a los docentes y estudiantes, o cómo puede hacer el acompañamiento para mejorar esto.</p> <p>Con base en este plan de mejoramiento, yo puedo hacer un acercamiento al docente, porque si el docente lo desglosa todo en el plan de mejoramientos (...).</p> <p>Ahora, volviendo al tema que sea un cuarto periodo. Un grado con un alto número de pérdida, uno mira procesos de recuperación, hace acompañamiento en unos procesos, y pasados esos procesos de recuperación, aún persiste ese índice, todavía queda una opción.</p> <p>Entonces, el carácter o simplemente, se podría hacer con carácter descriptivo acunándolo a esa escala, entonces, de poderse hacer [se refiere al proceso de evaluación formativa] se puede hacer, sin ni siquiera modificar el decreto.</p>
<b>Actitud conductual personal favorable sobre la evaluación formativa (relaciones entre colegio y universidad)</b>
<p>Desde esa concepción van diciéndole que, si usted en el colegio va en un proceso, y si en ese proceso elimina una escala de valoración, unos niveles por decirlo así, podría estar cayendo en el error de no impulsarle a él que pueda verse que él es muy bueno en determinada área, que de pronto en su vida profesional se le facilitaría determinado enfoque, ¿sí? Entonces, yo creería que sería chévere, pero si todo fuera todo enlazado, en bachillerato y en la universidad.</p> <p>El problema es que tenemos el límite en la universidad. La universidad sí nos pone esa barrera. Entonces, haríamos bien nosotros, porque es positivo generar un informe descriptivo del estudiante, y decirle: “Usted es competente en esta y esta competencias, y tiene falencias en estas”.</p>
<b>Actitud conductual social favorable sobre evaluación formativa (en relación con los maestros)</b>
<p><b>Informante D:</b> A veces uno hace la autoevaluación así ligerita, y dice es que hubo un cambio de docente, es entendible, vamos a hacerle el seguimiento, hablemos con el profe qué pasó, de pronto un sentimiento conflictivo, negativo, aversivo; no, más bien es como “miremos a ver qué está sucediendo”, y uno hace una evaluación y mira, y si es el mismo docente se acerca, es como un sentimiento de duda, uno puede apoyar.</p> <p>(...) en el primer periodo, profe qué pasa acá, profe revisemos el plan de mejoramiento que están haciendo, antes de pronto de hablar con un profe, mirar ahí en el plan de mejoramiento, los profes qué notaron.</p> <p>Con base en este plan de mejoramiento, yo puedo hacer un acercamiento al docente, porque si el docente lo desglosa todo en el plan de mejoramientos, yo “Profe, qué chévere”, pero si uno no vislumbra el plan de mejoramiento, ¿qué puede estar pasando?, yo paso al siguiente nivel: Profes, veo preocupante estos índices, me gustaría ver qué está pasando</p>

<b>Actitud conductual social favorable sobre evaluación formativa (en relación con los padres)</b>
<p>Sí hay que hacer y tomar acciones con esas familias y averiguar qué está pasando, que nosotros como institución a través de psico-orientación saber cómo orientar.</p> <p>Entonces, ese tipo de construcciones sociales deben ser construidos con la comunidad educativa. Al momento, usted quiera hacer ese tipo de transformación debe ser de la comunidad, no es porque el rector, quiera, no es porque el coordinador quiera, ni porque los profesores quieran. Porque si un padre de familia dice Yo no quiero, a mí no me gustó. La experiencia nos ha enseñado que cuando usted construye comunidad debe, en lo posible acercarse, en lo más posible, al 99%.</p>

Hay dos aspectos que se resaltan de la categoría “Actitud conductual personal favorable sobre evaluación formativa (relaciones entre directivo y evaluación)”: el interés por guiar al profesorado, después de un análisis de la situación, y la posibilidad de implementar la evaluación formativa en la institución, con base en el Decreto 1290 de 2009. No obstante, tras los mismos análisis internos, el coordinador considera, en la segunda categoría, que dicha implementación no sería oportuna en vista de la manera como evalúan las universidades. Desde su concepción, aceptaría el proceso único de evaluación formativa en el colegio, siempre y cuando la universidad implementara el mismo tipo de valoración del aprendizaje.

En cuanto a la conducta social, se reconocen, así mismo, dos categorías: una en relación con los docentes y otra en relación con los padres de familia. En la primera se evidencia el acompañamiento del coordinador a los procesos formativos de evaluación; los docentes son orientados sobre el proceder y el camino por seguir. El coordinador solicita los planes de mejoramiento, valora, orienta y anima al docente para que reconfigure pedagógicamente su hacer profesoral. Lo mismo ocurre con los padres de familia: se evidencia un interés en reconocer los problemas que afectan el rendimiento académico de los estudiantes, hasta el punto de tener presentes los informes de psico-orientación. Y, en esa misma línea, actuaría tras la implementación de una evaluación formativa exclusiva en la institución si los padres promovieran este tipo de procesos. El informante directivo deja claro que tales decisiones no son arbitrarias, no surgen ni de las directivas, ni de los docentes, sino del pensar y actuar de los padres (hace énfasis en la actitud de ellos) y de aquello que defina, en últimas y en consenso, toda la comunidad académica.

#### 6.4. Conclusiones: caracterización de actitudes del coordinador de un colegio público de Girón, Santander, en torno a la evaluación formativa

Tabla 58. Caracterización de las actitudes del coordinador de un colegio público de Girón, Santander, con respecto a procesos de evaluación formativa

Dimensiones de las actitudes	Caracterización de las actitudes del coordinador de un colegio público de Girón, Santander, con respecto a procesos de evaluación formativa	
	Favorabilidad según la entrevista	Desfavorabilidad según la entrevista
<b>Cognitiva</b>	<p><b>En cuanto a los instrumentos</b></p> <p>El debate, la exposición y las carteleras son instrumentos de evaluación formativa, ajenos al examen</p> <p><b>En cuanto al hacer del estudiante</b></p> <p>El coordinador de la institución tiene una actitud cognitiva favorable sobre los estudiantes que están preparados para los tres tipos de evaluación: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.</p> <p>Es bueno que los estudiantes se coevalúen porque, entre ellos, se conocen más de lo que los llega a conocer el docente.</p> <p>La autoevaluación y la coevaluación se dan con un nivel de autonomía del estudiante hacia el objeto evaluado.</p> <p>La autoevaluación y coevaluación se darían en función de aspectos personales, sociales y académicos. En los tres, los estudiantes conocen ampliamente a sus compañeros.</p>	<p><b>En cuanto a los instrumentos</b></p> <p>No se resalta ninguna.</p> <p><b>En cuanto al hacer del estudiante</b></p> <p>Tiene una actitud cognitiva desfavorable sobre la poca sinceridad del estudiante, acostumbrado al facilismo y a la cultura escolar de la copia.</p> <p>Los estudiantes, cuando se autoevalúan, no son sinceros.</p> <p>Los estudiantes cuando coevalúan tienen en cuenta los lazos de amistad con sus compañeros.</p>

	<b>En cuanto al hacer docente</b>	<b>En cuanto al hacer docente</b>
	<p>Un buen docente debe conocer muy bien a sus estudiantes; un buen docente debería considerar los ciclos propuestos desde los Estándares Básico de Competencias, es decir, tener en cuenta que un estudiante, si no logra las competencias en un grado escolar, puede lograrlas en el siguiente; un buen docente genera empatía con sus estudiantes, sin llegar a ser amigo de ellos, y un buen docente tiene vocación por la enseñanza.</p> <p>El coordinador tiene una actitud favorable ante las segundas oportunidades para el mejoramiento del aprendizaje.</p> <p>El coordinador considera que el maestro debería evaluar según los diferentes ritmos de aprendizaje.</p> <p style="text-align: center;"><b>En cuanto a los decretos y leyes que reglamentan la evaluación</b></p> <p>El coordinador tiene una actitud favorable ante los Decretos que rigen la evaluación escolar y que son dispuestos por el Ministerio de Educación Nacional.</p> <p>Del primer decreto (230) rescata la evaluación por indicadores de logros; del más reciente valora los diferentes tipos de evaluación (héteroevaluación, coevaluación y autoevaluación), los desempeños, la promoción automática y la evaluación por competencias.</p> <p>Ante la posibilidad de evaluar formativamente, sin aludir a lo cuantitativo, el coordinador manifiesta que, mientras se respeten los lineamientos del decreto 1290, bien podría pensarse en una evaluación en la que no se cuantifiquen los resultados.</p>	<p>Existe una actitud desfavorable sobre los porcentajes en la evaluación del aprendizaje al inicio del año escolar.</p> <p>El docente no puede dar, en todos los momentos de evaluación, una segunda oportunidad. El tiempo de cada periodo no se lo permitiría.</p> <p style="text-align: center;"><b>En cuanto a los decretos y leyes que reglamentan la evaluación</b></p> <p style="text-align: center;">Ninguna por resaltar.</p>

<b>Valorativa</b>	<p style="text-align: center;"><b>En cuanto a alegría</b></p> <p style="text-align: center;">No se resalta ninguna.</p> <p style="text-align: center;"><b>En cuanto a preocupación</b></p> <p style="text-align: center;">La preocupación del coordinador de la institución radica en el mejoramiento del aprendizaje y en aumentar las cifras de estudiantes que aprueben, pues, cuando estas se mantienen en bajos porcentajes, se comprende que los procesos no se han realizado de la manera adecuada.</p> <p style="text-align: center;">La preocupación es la base para el mejoramiento de las dificultades de aprendizaje.</p>	<p style="text-align: center;"><b>En cuanto a alegría</b></p> <p style="text-align: center;">Independientemente de los resultados en la evaluación, el informante directivo se alegra al terminar un periodo académico.</p> <p style="text-align: center;"><b>En cuanto a preocupación</b></p> <p style="text-align: center;">Ninguna por resaltar.</p>
	<b>Conductual</b>	<p style="text-align: center;"><b>En cuanto a las actitudes personales</b></p> <p style="text-align: center;">El coordinador reflexiona sobre la evaluación del aprendizaje con el fin de tomar decisiones oportunas.</p> <p style="text-align: center;">El informante directivo actuaría a favor de la evaluación formativa predominante en el colegio, siempre y cuando la universidad adopte este tipo de valoración académica.</p> <p style="text-align: center;"><b>En cuanto a las actitudes sociales</b></p>

	<p>El coordinador orienta a los maestros en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, mediante la revisión de las prácticas evaluativas.</p> <p>El informante directivo actúa en dependencia los informes de psico-orientación para reconocer causantes del rendimiento académico determinado por la evaluación escolar.</p> <p>El coordinador actuaría en función de una evaluación formativa predominante, si la comunidad educativa así lo considera y, en especial, si los padres de familia lo demandan.</p>	
--	---	--

### **Tercera parte**

#### **Conclusión y discusión**

La última parte de este trabajo de grado está constituida por dos capítulos: uno dedicado a las conclusiones del trabajo de grado y otro orientado a la discusión entre los resultados de los antecedentes que componen el estado de la cuestión y los hallazgos de la presente pesquisa. Este apartado es fundamental en la medida que desarrolla el segundo objetivo propuesto.

El capítulo VII se organiza de la siguiente manera: en primer lugar, se presenta el contraste de actitudes cognitivas de los integrantes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander; en segundo lugar, se expone la comparación de actitudes evaluativas o valorativas de los mismos integrantes; en tercer lugar, se muestra el contraste de actitudes conductuales de los informantes; y, finalmente, se presenta un corolario parcial.

El capítulo VIII se configura por dos categorías: el apartado de discusión y el corolario final. En el primero se detallan, en el mismo orden que fueron presentados los antecedentes, las relaciones y diferencias existentes entre la investigación aquí propuesta y las pesquisas halladas en el estado del arte. En el corolario final, se plantean unas reflexiones sobre el trabajo de grado y sus proyecciones académicas.

## 7. Capítulo VII

### **Conclusiones: contrastes de las actitudes de integrantes de la comunidad educativa de un colegio público en Girón, Santander**

Este capítulo da cuenta del segundo objetivo específico de la investigación: “Contrastar los aspectos cognitivos, evaluativos y conductuales de los participantes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander, sobre procesos de evaluación formativa, mediante un estudio hermenéutico que permita la comprensión de las diferencias y similitudes de las tres categorías de la actitud en los actores involucrados en la evaluación”. Para ello, se realiza un análisis comparativo de las actitudes de los informantes por cada subvariable o categoría de la encuesta, del grupo focal y de la entrevista, haciendo acotación a teorías sobre evaluación formativa en las cuales se evidencia el desarrollo conceptual de los fenómenos contrastados: después de ciertos resultados, el lector hallará la referencia teórica que lo sustenta en relación directa con la evaluación formativa.

#### **7.1. Contraste de actitudes cognitivas de los integrantes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander**

En cuanto a instrumentos de evaluación diferentes al examen, hay una actitud favorable por parte de los cuatro actores: específicamente, los estudiantes consideran que podrían ser evaluados mediante talleres o actividades lúdicas y el coordinador apoya que la evaluación se realice mediante carteleras, exposiciones o debates. Así las cosas, se desdibuja el examen como instrumento único de evaluación del aprendizaje y se opta por otras herramientas de orden procesual o formativo (Álvarez, 2001).

En lo relacionado con las rejillas de evaluación, existe, así mismo, un consenso por parte de los cuatro grupos de informantes: todos perciben las rúbricas como oportunas para los procesos de valoración del aprendizaje; manifiestan que se trata del derecho del estudiante a ser informado. De forma particular, los estudiantes y docentes consideran que con la rúbrica se evitan las arbitrariedades de los profesores ante la evaluación y, por tanto, hace parte de procesos formativos (Fraile, Pardo y Panadero, 2017).

Los cuatro grupos conciben las segundas oportunidades como pertinentes para el aprendizaje. Este aspecto es fundamental en procesos de evaluación formativa, pues el error del educando se comprende como oportunidad para el mejoramiento y no como razón para algún acto punible (Guerrero, Castillo, Chamorro e Izaza, 2013). De forma específica, los estudiantes y los padres de familia consideran que las segundas oportunidades deben limitarse solo a una; de lo contrario, se aportaría a la irresponsabilidad del educando; por su parte, el coordinador percibe como positiva la segunda oportunidad, pero acota que el tiempo de cada periodo es obstáculo para llevar a cabo este aspecto a cabalidad.

El coordinador, los maestros, los estudiantes y los acudientes están de acuerdo con la evaluación según los diferentes ritmos de aprendizaje, característica propia de procesos formativos (Serra, García, Gil, Cejudo y González, 2017). Por esa razón, y de forma particular, los maestros consideran oportuno pensar en instrumentos que se adecuen a los distintos ritmos de aprendizaje.

En cuanto a la autonomía del educando, tanto docentes como estudiantes perciben como favorable el hecho de que, por voluntad propia, los niños y jóvenes busquen las maneras para mejorar el aprendizaje; es decir, que no dependan todo el tiempo del docente para resolver sus propias dudas (Gipps, 1994; Black y William, 1998b). En este mismo sentido, el coordinador y los padres de familia conciben la autoevaluación, en parte, como una de las competencias inherentes al estudiante en el proceso formativo (Popham, 2008).

No obstante, este factor de autoevaluación y autorregulación es criticado por el directivo, por los estudiantes y por los maestros, debido a que consideran que existe un carácter subjetivo y arbitrario por parte de los educandos al momento de autoevaluarse. Se hace notoria una actitud desfavorable en las respuestas de estos tres actores (los padres de familia no se refieren al respecto), en cuanto a procesos de autoevaluación. La poca sinceridad del estudiante ante el acto de autoevaluación influye en la visión desfavorable de la comunidad educativa ante este criterio<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> A pesar de que en la encuesta de docentes se evidencia una favorabilidad ante la autoevaluación, el grupo focal de profesores ofrece apreciaciones contrarias. He aquí una de las características fundamentales de los diseños mixtos de investigación: se triangulan los datos con varios fines, entre los cuales, se destacan la complementariedad y la corroboración de la información.

Un caso similar ocurre con la coevaluación: se acepta por parte del coordinador, de estudiantes, maestros y acudientes, en vista de dividir la responsabilidad que normalmente recae sobre el docente, en pro de la objetividad; de la misma manera, el directivo y los profesores consideran que los estudiantes se conocen más entre ellos para que, en caso de una coevaluación bien lograda, puedan brindar información adicional en el proceso. Sin embargo, los tres primeros actores critican el carácter arbitrario en el que caen los estudiantes, debido a que pueden priorizar más en las relaciones sociales que en la evaluación formativa. Estas actitudes ante la coevaluación y la autoevaluación determinan la necesidad de formar a los educandos para la evaluación objetiva y rigurosa de sus propios procesos de aprendizaje, así como los de sus compañeros de clase, enfatizando más en el mejoramiento que en la calificación (Cruz y Quiñónez, 2012).

## **7.2. Contraste de actitudes evaluativas o valorativas de los integrantes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander**

En relación con la alegría, hay una coincidencia entre las actitudes valorativas de los docentes y las de los estudiantes. Estos dos grupos ven en el aprendizaje la base de la alegría, es decir, cuando aprenden o son evaluados para el mejoramiento hay presencia de este afecto; la evaluación formativa se relaciona, en consecuencia, con las emociones (Sánchez, 2018). Para el directivo, la alegría surge cuando culmina un periodo académico, independientemente de si los resultados fueron o no positivos para los estudiantes. Por su parte, los padres y madres de familia sienten alegría cuando sus hijos obtienen buenas notas o cuando ocupan los primeros lugares en el curso. Se evidencia, entonces, una prioridad por los resultados y no por el proceso, o, en otras palabras, por la evaluación sumativa más que por la formativa. Por lo anterior, existen actitudes valorativas diversas en cuanto a la alegría en la comunidad educativa del colegio: mientras los estudiantes y docentes valoran el aprendizaje y la orientación para el mejoramiento, el directivo centra la atención en la culminación de los ciclos, y los acudientes, en las notas y primeros puestos.

En cuanto a la preocupación, todos los grupos de la comunidad educativa dicen sentirla cuando el estudiante reprueba o cuando no aprende. El coordinador se inquieta por el

mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes en el colegio; los profesores se preocupan por la reprobación de los estudiantes; estos sienten tal emoción cuando no aprenden, y los acudientes la experimentan, cuando sus hijos no comprenden algún proceso, pues esto podría ser causante de pérdida de asignaturas (los padres son enfáticos en que la reprobación es la que preocupa). La preocupación, si no conlleva ansiedad o efectos patológicos como los abordados por Prados (2002, 2005), se valora en el presente estudio positivamente cuando aporta al mejoramiento del aprendizaje y, en esa medida, se emparenta con la autonomía en procesos de evaluación formativa (Black y William, 1998b); es decir, cuando se hace interdependiente de la responsabilidad y del deseo del integrante de la comunidad educativa por el aprendizaje. Otro aspecto por resaltar es la preocupación de los maestros de primaria por los castigos de los padres hacia los estudiantes, cuando estos reprobaban alguna actividad evaluativa; no obstante, en las encuestas y en el grupo focal dirigidos a los educandos, no se hace evidente una preocupación por el castigo, aunque este parece presentarse, si se tienen en cuenta las anécdotas comentadas por los profesores de primaria y las actitudes conductuales que, al respecto, manifiestan los padres de familia en el grupo focal. Adicionalmente, los estudiantes afirman que reprobar una actividad les causa angustia, decepción, tristeza y rabia (emociones que sí van relacionadas con una preocupación patológica, según Borkovec, Robinson, Pruzinsky y DePree, 1983, y John, 1988), lo cual evidencia el poco trabajo de los docentes y directivos en potenciar una lectura diferente de los procesos de evaluación (Hernández, 2006), ya no comprendidos punitivamente y para el desconcierto emocional, sino para la construcción formativa, académica y humana de los educandos.

### **7.3. Contraste de actitudes conductuales de los integrantes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander**

Con respecto a las actitudes conductuales personales, se evidencia la intención de los docentes por apoyar a sus estudiantes en la superación de sus dificultades, después de las evaluaciones (Bloom, Hastings y Madaus, 1971), evitando el castigo a raíz de la reprobación; así mismo, trabajan de la mano con los padres de familia para el mejoramiento de las dificultades de los estudiantes (Valdés, Martín y Sánchez, 2009), plantean el juego como posibilidad para la evaluación (Marín, Vidal, Pierats y López, 2018) y manifiestan que

evalúan más de forma práctica que teórica. Además, tienen en cuenta las diferentes formas de aprendizaje en las actividades evaluativas y algunos de ellos utilizan en varios momentos las rejillas de evaluación (Fraile, Pardo y Panadero, 2017), aunque otros afirman que no las usan o solo lo hacen al finalizar un trimestre.

Los estudiantes buscan, autónomamente, los caminos para solucionar las dificultades de aprendizaje; buscan a sus compañeros o al docente para resolver dudas (Gipps, 1994; Black y William, 1998b). Algunos estudiantes reconocen las equivocaciones en las actividades evaluativas y las aprovechan como parte del proceso (Guerrero, Castillo, Chamorro e Izaza, 2013), aunque otros manifiestan actuar con ira y hasta romper o deshacerse de la hoja evaluada. No tienen una visión favorable hacia la autoevaluación, hasta el punto de negarse a esta acción metacognitiva, si los docentes la propusieran, pues, a partir de lo que comentan, sería un acto deshonesto: se pondrían más nota de la que, en realidad, merecen; de esta forma, se desligan de una responsabilidad que, según ellos, debe recaer en el docente. Se hace notorio, así las cosas, el papel sumativo con el que se comprende aún la autoevaluación por parte de los estudiantes; incluso, algunos manifiestan que la única razón por la cual tendrían en cuenta las revisiones del docente sería por subir la nota, más que por aprender (Rivas y Ruiz, 2004).

Los padres y madres de familia apoyan a sus hijos en casa cuando estos no comprenden algún proceso o alguna teoría. Además, algunos asisten a la institución para hablar directamente con los profesores y acordar metodologías compartidas de mejoramiento (Valdés, Martín y Sánchez, 2009), hecho que coincide con la actitud conductual de los maestros. Otros acudientes castigan a sus hijos, prohibiéndoles el uso de aparatos electrónicos, cuando reprueban alguna actividad evaluativa, aunque, como se desarrolla párrafos atrás, los estudiantes manifiesten que no les preocupa el castigo.

El coordinador, por su parte, toma decisiones en pro de una evaluación formativa oportuna en la gestión del ámbito curricular (Leguizamón y Torres, 2016), luego de reflexionar sobre los resultados intrainstitucionales. Así mismo, actuaría y apoyaría la exclusividad de la evaluación formativa en el colegio, solo si las universidades se rigieran por los mismos procesos de formación; según el directivo, las instituciones de educación superior son una proyección de formación y, por lo tanto, las prácticas de enseñanza-aprendizaje deben

propender por la configuración académica de sujetos capaces de adecuarse a la vida universitaria.

En relación con las actitudes conductuales sociales, los docentes proponen trabajos en grupo con el fin de que exista una ayuda mutua entre compañeros para la superación de las dificultades de aprendizaje (Pereira, Ortega, Zaragoza, Claver, López, Marco y Morín, 2011); también proponen actividades expositivas para evaluar de manera diferente. Tienen presentes la autoevaluación y la coevaluación del aprendizaje y dicen utilizarla, sobre todo, al finalizar cada periodo académico, aunque casi el 20% de los maestros en la encuesta responde de forma neutral ante el uso de la coevaluación en sus clases. Por último, siempre que evalúan, los docentes consideran, en un cien por cien, los diferentes ritmos de aprendizaje (Serra, García, Gil, Cejudo y González, 2017).

Los estudiantes evaluarían, en un contexto ideal de educación, a sus compañeros con el fin de que mejoren; también explicarían o buscarían ayuda en sus compañeros en caso de que algún proceso u objeto de aprendizaje se les dificulte, sobre todo, en algunas materias específicas; como matemáticas, según dicen ellos mismos (Pereira et. al., 2011). El obstáculo que hallan al respecto radica en las actitudes negativas que podrían surgir de sus compañeros ante el acto de coevaluación. Sin embargo, nuevamente se hace notoria la comprensión de la coevaluación dentro de límites sumativos y no formativos. Un importante trabajo que habría por hacer en caso de aplicarse este enfoque de evaluación en las prácticas áulicas sería, en principio, la alfabetización en procesos formativos para el aprendizaje, dirigido tanto a estudiantes como a profesores y padres de familia; a propósito, estos últimos, además de las relaciones que mantienen con los docentes para el mejoramiento del aprendizaje de sus hijos, no manifiestan, en el grupo focal, acciones adicionales dignas de describir.

Finalmente, restan actitudes conductuales favorables por parte del coordinador: está pendiente de los procesos de evaluación del aprendizaje para orientar a los docentes en caso de que sea necesario; tiene en cuenta los informes de psico-orientación para actuar de manera oportuna en casos especiales y orientar a los profesores pertinentemente. Además, insiste en apoyar un proceso escolar enfocado en evaluación formativa, en caso de que la comunidad educativa, en unanimidad, así lo demande (Leguizamón y Torres, 2016).

#### 7.4. Corolario

En las conclusiones anteriores, se pueden rescatar algunos aspectos específicos que merecen un espacio de mención adicional. En la mayoría de las variables o categorías que conforman la encuesta o la entrevista, se evidencian actitudes cognitivas, valorativas y conductuales favorables ante la evaluación formativa. A excepción de 1) *el poco uso de las rúbricas de evaluación por parte de los docentes*, 2) *de los castigos maternos o paternos cuando los hijos reprueban alguna actividad evaluativa*, 3) *de las actitudes desfavorables del coordinador, estudiantes y maestros sobre autoevaluación y coevaluación*, y 4) *la preocupación asociada con la tristeza y la frustración*, la comunidad educativa cuenta con actitudes favorables cognitivas, valorativas y conductuales ante la evaluación formativa en aspectos como: uso de instrumentos de evaluación diferentes al examen, promoción del trabajo estudiantil en equipo para el mejoramiento de los procesos, evaluación según ritmos de aprendizaje, segundas oportunidades, valoraciones positivas del error, el apoyo de maestros y padres para que los estudiantes superen sus dificultades, la autonomía de los educandos, la alegría de aprender, mejorar y acompañar los procesos, la preocupación e interés por superar los obstáculos de aprendizaje y el compromiso integrado de maestros y académicos para el mejoramiento de diversos procesos académicos.

## 8. Capítulo VIII

### Discusión: aportes de la investigación en comparación con los antecedentes

#### 8.1. Discusión

Ahora bien, luego de los resultados de la presente investigación, se propone un diálogo con las pesquisas realizadas previamente y que conforman el estado de la cuestión del informe. El fin principal de este apartado es determinar los aportes de la pesquisa aquí descrita, contrastando el conocimiento generado previamente con el que nace en estas líneas.

Dentro de la búsqueda realizada en el estado del arte<sup>15</sup>, se evidencian solo cuatro trabajos de investigación centrados en el contexto de primaria o bachillerato. Dos de ellos (Salazar, 2016; Rincón, 2017) se cuestionan por las actitudes de los estudiantes y otros dos (Ardiles, 2014; Segura, 2017) por las actitudes de los maestros. En vista de que el número restante de trabajos se centra en el contexto universitario, la presente pesquisa complementa los estudios realizados en colegios en torno a la evaluación formativa, no solo mostrando otra visión de educandos y docentes en un colegio ubicado en un espacio-tiempo distinto, sino también proponiendo, al parecer, por vez primera, un trabajo en el que tienen igual protagonismo las actitudes de los padres de familia y los directivos, como actores de la comunidad educativa, sobre evaluación formativa.

Hay trabajos en el ámbito universitario que enfocan su atención en actitudes desfavorables de estudiantes con respecto al enfoque formativo (Rodríguez Espinosa et al., 2016) y otros en los que se determina la valoración positiva sobre este tipo de evaluación (Alonso, 2007; Hortigüela et al., 2015). A lo largo del presente documento, se ha mostrado nuevamente un énfasis hacia las actitudes favorables de los estudiantes frente a la evaluación formativa, a excepción de criterios como la autoevaluación, la coevaluación y la preocupación patológica.

---

<sup>15</sup> Puede ser, por supuesto, que haya más trabajos relacionados con el tema. No obstante, hasta el momento, son estos los antecedentes con los que cuenta la pesquisa. En la medida que se encuentren nuevas investigaciones, el autor organizará la información, que servirá de base para futuras publicaciones científicas.

Otras investigaciones realizadas en universidades (Ferreyra, 2013; Ortega, 2015; (Hamodi, 2004; Gutiérrez García et al., 2013) dan cuenta de las actitudes favorables de los docentes frente a la evaluación formativa; no obstante, esos mismos trabajos demuestran las incoherencias entre perspectivas de los profesores y concepciones de los estudiantes en el mismo contexto. La presente pesquisa, por el contrario, demuestra que aspectos como la coevaluación son poco considerados por los maestros y estudiantes, y que, incluso, la autoevaluación, que podría favorecer procesos individuales, es valorada negativamente por los dos actores, pues la consideran “deshonesta” (en el sentido que, al no contar con la preparación para evaluar con objetividad, la autoevaluación se sostiene de las ramas de la subjetividad, lo cual afecta el proceso formativo). Sin embargo, hay un aspecto en el que no concuerdan del todo: el uso de rúbricas. Mientras solo algunos docentes las llevan al aula, los estudiantes consideran que es un instrumento necesario para aportar en la objetividad del proceso.

Los objetivos de los trabajos contextualizados en la educación primaria y secundaria se reducen a dos concretos: 1) la caracterización o análisis de las actitudes de maestros y estudiantes y 2) la proyección de un mejoramiento institucional mediante el estudio elaborado (Salazar, 2016; Rincón, 2017; Ardiles, 2014; Segura, 2017). La investigación de este documento considera a corto plazo el primer objetivo, y a largo plazo, el segundo. Pero el aporte fundamental, adicional a los objetivos anteriores, radica en la muestra de estudio: en la presente pesquisa también son caracterizadas las actitudes de los padres de familia y los directivos. Este complemento contribuye, sin dudas, a la proyección del mejoramiento institucional en cuanto a procesos de evaluación formativa.

Llama la atención la presencia de las actitudes de los egresados en el trabajo de Hortigüela et. al. (2015). En el presente informe final, los egresados no son considerados, a pesar de pertenecer a la comunidad educativa, porque no se cuenta con ellos. El colegio donde se desarrolla la pesquisa, hace un par de años, pertenecía como una sede a un colegio mayor. En ese entonces, justo cuando se inicia esta investigación, la sede ofrecía cursos hasta grado octavo; luego, idealmente, los estudiantes eran matriculados en la sede A de la institución. Con el paso del tiempo, la pequeña sede perdía contacto con los que, en algún momento,

hicieron parte de ella. A la fecha, cuando la sede ya es un colegio independiente, no se cuenta con egresados.

En todos los trabajos hallados hasta el momento, la entrevista y la encuesta son los instrumentos de base en la propuesta metodológica. En ellos, se evidencian los tres enfoques de la investigación social: *cualitativo* (Sequea, 2006; Ferreyra, 2012; Pazos y Gutiérrez, 2013; Camarillo, 2014; Abdías, 2015; Salazar, 2016; Rincón, 2017; Segura, 2017), *cuantitativo* (Hamodi, 2004; Gutiérrez et al., 2013; Hortigüela et al., 2015; Holmes et al., 2016) y *mixto* (Hamodi, 2014). Solo uno de ellos integra lo cualitativo con lo cuantitativo. De lo anterior, se puede inferir que el presente trabajo de grado propone una técnica más para reconocer las actitudes de los informantes: el grupo focal; así mismo, propone una alternativa de encuesta, que ha pasado por un proceso inicial de validación a cargo de tres autoridades en el tema; finalmente, en cuanto a lo metodológico, complementa la lista de estudios mixtos que se han realizado en torno a las actitudes de la comunidad educativa en cuanto a evaluación formativa.

Con respecto a las preguntas realizadas en las encuestas y entrevistas, se hallan algunas relacionadas con la participación del estudiantado en la elaboración de instrumentos de evaluación o explícitamente cuestionan por si están o de acuerdo con la manera como los maestros evalúan a los estudiantes (Salazar, 2016; Rincón, 2017; Hortigüela et al., 2015; Alonso, 2007). La presente pesquisa tiene en cuenta, en este sentido, el diálogo en el aula, la información previa del maestro sobre la actividad evaluada y la presentación de rúbricas de evaluación.

Así mismo, en otras investigaciones hay preguntas que cuestionan por la estabilidad del clima escolar, la evaluación no planificada, las relaciones interpersonales y la evaluación orientada al aprendizaje (Hortigüela et al., 2015; Alonso, 2007). Al respecto, el presente informe tiene en cuenta, una vez más, el diálogo en el aula, el apoyo al trabajo en grupo para el mejoramiento del aprendizaje, la información previa sobre criterios de evaluación y la predominancia de la evaluación formativa sobre la sumativa.

Otras pesquisas (Hamodi Galán, 2004; Sequea y Rodríguez, 2006; Ferreyra Díaz, 2012) proponen las siguientes categorías: Descripción de la práctica evaluadora, Actitud hacia la evaluación, Concepción de la evaluación, Heteroevaluación centrada en resultados,

Interacciones sociales en el aula-Implicación del alumnado en procesos evaluativos, Aciertos y dificultades en el proceso evaluativo, Legitimación de criterios y formas de evaluación y Estrategias de reflexión en la acción. En cuanto al primer aspecto, se proponen preguntas en el grupo focal; tanto el segundo como el tercer criterio son transversales en los tres instrumentos de recolección de información utilizados; la heteroevaluación centrada en resultados no se tiene en cuenta por considerarse de enfoque sumativo; el quinto criterio, es decir, las interacciones sociales en el aula, es tenido en cuenta en los procesos de coevaluación, en los apoyos del docente y en los trabajos en grupo; así mismo, se plantean en los tres instrumentos preguntas que apuntan a los aciertos y a las dificultades en el proceso de evaluación; también se tienen presente el cuestionamiento sobre los criterios de evaluación y las arbitrariedades docentes; por último, de manera explícita se hace alusión a la evaluación formativa en las preguntas y, de forma implícita, se deducen las actitudes favorables sobre evaluación sumativa.

Además de tales categorías, la investigación expuesta en estas páginas tiene presentes otras variables, organizadas en un nuevo orden: actitudes cognitivas, actitudes evaluativas y actitudes conductuales, de las cuales resaltan criterios emocionales, acciones y roles de los padres de familia, y, entre otros, procesos explícitos de autoevaluación y coevaluación. Solo tres pesquisas de las halladas tienen en cuenta factores emocionales en procesos de evaluación: Rincón (2017) y Camarillo (2014) hacen alusión al miedo, mientras que Pazos y Gutiérrez (2013) se refieren a situaciones embarazosas en sus preguntas. El proceso emocional de la evaluación en la presente pesquisa fue considerado desde el afecto “alegría” y desde la emoción “preocupación”; esta última englobante de las propuestas por los autores anteriores, y la alegría se hace coherente, en oposición, según la concepción del investigador desde un inicio, con la organización general de todo el trabajo: oscilación entre favorabilidad y desfavorabilidad, aunque las respuestas en torno a la preocupación se relacionan también con el interés por aprender.

Entre las conclusiones de estos trabajos precedentes, se resaltan: la unidireccionalidad que caracteriza los procesos evaluativos en las instituciones educativas (Ardiles, 2014; Salazar, 2016) y la concepción de la evaluación como un mecanismo para aprobar las materias escolares (Ardiles, 2014; Salazar, 2016). Llamen la atención las conclusiones de los trabajos

de Sequea y Rodríguez (2006) y Holmes et al. (2016): hay una contradicción entre los procesos evaluativos y los lineamientos curriculares de las instituciones; así mismo, se rescata la conclusión de Segura (2017): los profesores no son competentes para evaluar bajo un enfoque formativo.

En el trabajo de grado que se expone en estas páginas, el poco uso de la rúbrica de evaluación y las actitudes desfavorables ante la autoevaluación y la coevaluación permiten cierta unidireccionalidad del proceso evaluativo escolar, aunque haya otras categorías que se refieran al enfoque formativo. Por otra parte, la evaluación con fines de aprendizaje se hace más presente que la sumativa en las actitudes profesoras y estudiantiles; por tanto, esta conclusión no coincide con la de pesquisas anteriores. Lo que sí se hace evidente, en cuanto al paralelo de resultados, es la contradicción entre lo planteado por el SIEE del colegio — basado, a su vez, en el Decreto 1290 (2009) — y la práctica evaluativa de los maestros. En este documento institucional queda claro el uso del enfoque formativo para la valoración del aprendizaje y, sin embargo, los docentes omiten la realización de rúbricas y tienen una actitud desfavorable frente a la autoevaluación y a la coevaluación.

## **8.2. Reflexión final**

En esta tercera parte, han sido presentados los resultados y la discusión con respecto a la información encontrada en los antecedentes de la investigación. Para evitar redundancias sobre lo ya concluido, se dedica este espacio para la presentación de dos reflexiones finales.

En primer lugar, esta pesquisa permite comprender la necesidad de la evaluación formativa en el colegio público de Girón, contexto de estudio; hay aspectos que están definidos desde la práctica profesoral y directiva (el trabajo aunado con padres de familia; la importancia del apoyo hacia el aprendizaje desde el colegio y desde casa; la necesidad de utilizar instrumentos de evaluación diferentes al examen, etc.), pero hacen falta otros, a saber: ¿cómo enseñar a los estudiantes a autoevaluarse y a coevaluarse? ¿Cómo generar una práctica de la rúbrica de evaluación para cada actividad evaluativa? ¿Cómo alfabetizar a los padres y madres dentro de una cultura formativa de la evaluación? ¿Cómo evitar la preocupación generadora de frustraciones y tristezas en el proceso evaluativo?

En segundo lugar, la investigación plantea ciertos aportes a los estudios sobre evaluación formativa en colegios de Colombia: 1) El planteamiento de un instrumento alternativo a la encuesta, validada por expertos nacionales e internacionales; 2) la propuesta de la técnica de grupo focal como instrumento del enfoque cualitativo del diseño mixto; 3) La inclusión de las actitudes de directivos y padres de familia sobre evaluación formativa, y, por tanto, 4) La primera investigación en la región elaborada desde un enfoque hermenéutico-interpretativo en torno a las actitudes de toda la comunidad educativa de una institución en Girón con respecto a la evaluación formativa.

¿Son, acaso, ideales estos planteamientos? En absoluto; son solo propuestas, entre las posibilidades que ofrece un paradigma no positivista de la investigación. ¿Es necesario un proceso de metainvestigación para evaluar los resultados? Por supuesto; la investigación siempre merecerá un ejercicio analítico interno en pro del mejoramiento. ¿La pesquisa resuelve el problema práctico de la evaluación formativa en la institución? Este trabajo es el inicio o el puente para esa proyección: no se trata de eliminar la evaluación sumativa, sino de dar prioridad a la evaluación formativa. Con el fin de pensar desde ya en tal posibilidad, quedan pendientes las siguientes preguntas: ¿Las formas de vida académica (Fontanille, 2018) de la comunidad gironesa permitirían la prioridad en el enfoque formativo de los procesos de evaluación en el colegio? ¿Las ideologías arraigadas a cada participante sobre procesos de evaluación escolar pueden ser modificadas, por medio de la alfabetización, a mediano plazo y gradualmente (Van Dijk, 1999)? ¿La comunidad educativa de esta institución estaría dispuesta a participar en la propuesta y posterior ejecución de un plan de acción (Torres, 1995), desde la modalidad Investigación Acción Participante?

Ya es sabido que el Decreto 1290 (2009) reglamenta el proceso de evaluación del aprendizaje y determina derechos y deberes de cada actor de la comunidad educativa; *en el caso de los padres y madres de familia*: “Participar, a través de las instancias del gobierno escolar, en la definición de criterios, procedimientos de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y promoción escolar” y “Realizar seguimiento permanente al proceso evaluativo de sus hijos” (Art, 15); *en el caso de los estudiantes*: “Recibir la asesoría y acompañamiento de los docentes para superar sus debilidades en el aprendizaje” (Art, 12) y “Cumplir con las recomendaciones y compromisos adquiridos para la superación de sus debilidades” (Art. 13);

*en el caso de los directivos y maestros:* “Realizar reuniones de docentes y directivos docentes para analizar, diseñar e implementar estrategias permanentes de evaluación y de apoyo para la superación de debilidades de los estudiantes y dar recomendaciones a estudiantes, padres de familia y docentes” y “Analizar periódicamente los informes de evaluación con el fin de identificar prácticas escolares que puedan estar afectando el desempeño de los estudiantes, e introducir las modificaciones que sean necesarias para mejorar” (Art. 11).

En otras palabras, están dadas las circunstancias, son claras las necesidades y las reglamentaciones, hay más deseos que obstáculos por parte de la comunidad educativa con respecto a procesos formativos de evaluación. Entonces, ¿por qué no intentar la propuesta e implementación de un plan de acción (Torres, 1995)?

### Bibliografía

- Aiken, L.R. (1985). "Three Coefficients for Analyzing the Reliability and Validity of Ratings".
- Alonso, P. (2007). *Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula*. Revista de Investigación educativa, 25(2), 389-402.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires: Lumen.
- Ardiles, M. (2014). *Experiencias formativas en la escuela secundaria*. Entre el control y la novedad en las acciones evaluativas. Praxis Educativa (Arg), 18(1).
- Bailén, E., y Polo, I. (2016). "Deberes escolares: el reflejo de un sistema educativo". *Avances en Supervisión Educativa*, 25, 1-36. doi: <https://doi.org/10.23824/ase.v0i25.543>
- Barra, E. (1998). *Psicología social*. Chile: Universidad de Concepción.
- Bautista Lozada, Yadira del Rocío (2005). "La autonomía del alumno en el aprendizaje. Reto del nuevo Modelo Educativo del IPN". *Innovación Educativa*, 5(25). ISSN: 1665-2673. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1794/179421454005>
- Black, Paul y D. Wiliam (1998a). "Assessment and classroom learning". In: *Assessment in Education*, vol. 5, pp. 7-74.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80 (2), 139-148.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bojórquez, J.; López, L.; Hernández, M.; y Jiménez, E. (2013). "Utilización del alfa de Cronbach para validar la confiabilidad de un instrumento de medición de satisfacción del estudiante en el uso del software Minitab MISP". In 11th LACCEI Latin American and Caribbean

Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013)“Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity” August (pp. 14-16).

Borkovec, T.D., Robinson, E., Pruzinsky, T., y DePree, J.A. (1983). Preliminary exploration of worry: some characteristics and processes. *Behaviour Research and Therapy*, 21, 9-16.

Camarillo Hinojoza, H. M. (2015). “Implicaciones de la evaluación académica: Percepciones y preocupaciones de los profesores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez acerca de su permanencia en el SIN”. En: *Sinéctica*, (44), 1-21.

Cardinet, J. (1977). *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée*, 2ª ed., En: Neuchatel, Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques, Report núm. R 77.05.

Cascante Ramírez, J. (2011). *Métodos mixtos de investigación*. Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia.

Cisneros, M. (2006). *Cómo elaborar trabajos de grado*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Consuegra, N. (2011). *Diccionario de psicología*. Bogotá: Eco Ediciones.

Cruz, F., y Quiñónez, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (16), 96-104.

De Zubiría Samper, J. (2014). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

De la Horra, J. (2003). *Estadística aplicada*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, S.A.

Di Silvestre, C. (s.f.). Metodología cuantitativa versus metodología cualitativa y los diseños de investigación mixtos: conceptos fundamentales. Argentina: ANACEM. Recuperado de: <http://173.255.237.28/anacem.cl/public/wordpress/wp-content/uploads/2009/03/metodologiacuantitativa-versus-cualitativa.pdf>.

Díaz, J. Q. y García, B. (2018). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Madrid: Ediciones de la U.

- Durkheim, E. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Eagly, A.H. y Chaiken, S. (1998). Attitude structure and function. En D.T. Gilbert y S.T. Fiske (Eds.), *The handbook of social psychology* (vol. 2, pp. 269-322). Boston: McGraw-Hill. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142.
- Espinosa, H. R., Betancur, L. F. R., & Luna, G. C. (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 18.
- Fermoso Estébanez, P. (1988). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educar*, (14-15), 121-136.
- Ferreira Díaz, A. C. (2013). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa?. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1321.
- Fontanille, J. (2018). *Formas de vida*. Fondo editorial Universidad de Lima.
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. En: *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229.
- García, C. G., Pueyo, Á. P., & Gutiérrez, M. P. (2013). Percepciones de profesores, alumnos y egresados sobre los sistemas de evaluación en estudios universitarios de formación del profesorado de educación física. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 15(2), 130-151.
- García, M. "La encuesta". En: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1993; p.141-170.
- Gaviria, E.; Cuadrado I. y López, M. (2009). *Introducción a la psicología social*. Madrid: Editorial Sanz y Torres.
- Gipps, C. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falner

- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Press.
- González, A. (2003). "Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales". En: *Islas*, 45(138), 125-135.
- Guerrero, J., Castillo, E. J., Chamorro, H., e Izaza, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla educativa*, 12(2), 361-381.
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en Educación Superior: un estudio de caso* (Doctoral dissertation, Universidad de Valladolid).
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). "La técnica de grupos focales". *Revista Investigación en educación médica*, 2(5), 55-60.
- Heller, A. (1993). *Teoría de los sentimientos*. Colección Lagos. Barcelona-España: Fontamara.
- Hernández, M. (2006). La evaluación del aprendizaje: ¿estímulo o amenaza? *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(1), 1-9.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.
- Hernández, Z. Mendoza (2013). *Metodología de la investigación para bachillerato. Enfoque por competencias*. México: McGRAW-HILL/Interamericana de Editores S.A
- Hortigüela, D. H., García, V. A., & Pueyo, Á. P. (2015). Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: Contraste de grupos de inicio y final de carrera. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(3), 1-31.
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología*. Cinco Lecciones, trad. de Manuel GARCÍA-BARÓ.
- John, C.H. (1988). Emotionality ratings and free-association norms of 240 emotional and non-emotional words. *Cognition and Emotion*, 2, 49-70.

- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Leguizamón, I., & Torres, A. La gestión de los directivos docentes coordinadores en los colegios distritales de la localidad de Ciudad Bolívar (Bogotá): situación actual y proyecciones (Tesis de posgrado).
- Likert, R. (1932). *A technique for the measurement of attitudes*. Archives of psychology.
- Lincoln, S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage.
- Marradi, A; Archenti, N; y Piovani, J. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Marín, D. M., Vidal, M. I. V., Pierats, J. P., & López, M. L. (2018). Gamificación en la evaluación del aprendizaje: valoración del uso de Kahoot!. *Innovative strategies for Higher Education in Spain*, 8.
- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés: Revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 849-875. Recuperado en 5 de enero de 2019, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662012000300008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662012000300008&lng=es&tlng=es).
- McMillan, James H. (2010). "The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment", en: Cizek, G. y Andrade, 2010:41-58.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Ley General de Educación*. Bogotá: Editorial Unión.
- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 230*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Decreto 1290*. Bogotá: MEN.
- Ministerio de Salud (1993). Resolución Número 8430. [En línea] Recuperado el 3 de marzo de 2019, de:

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>.

- Montolío, E. (2002). *Manual Práctico de Escritura Académica*. Volumen II. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa. *Revista Electrónica de Metodología aplicada*, 10(2), 1-10. Recuperado de <http://www.psico.uniovi.es/rema/v10n2/moscoloni.pdf>.
- Ñaupas, H.; Valdivia, M.; Palacios, J. y Romero, H. (2013). *Metodología de la investigación. Cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ocaña, A. L. O. (2015). *Epistemología y ciencias humanas: Modelos epistémicos y paradigmas epistemológicos*. Ediciones de la U.
- Olave Arias, G., Rojas García, I., & Cisneros Estupiñan, M. (2014). *Cómo escribir la investigación académica*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Ortega Paredes, M. A. (2015). *Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente en el distrito de Hunter, Arequipa*. Arequipa: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Parales-Quenza, C. J., & Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2007). *Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual*. *Revista Latinoamericana de Psicología* 2007, volumen 39, No 2, 351-361.
- Páramo, P., & Otálvaro, G. (2006). Investigación alternativa: por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (25).
- Pazos Romero, C. A., & Gutiérrez Gutiérrez, B. (2014). La evaluación del aprendizaje desde una perspectiva vivencial: el caso de los estudiantes de la Facultad de Lenguas de la BUAP. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

- Perassi, Z. (2009). ¿Es la evaluación causa del fracaso escolar? *Revista iberoamericana de educación*, 50(1), 65-80.
- Pereira Pérez, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, XV (1), 15-29.
- Pereira, J., Ortega, E., Zaragoza P., Claver, E., López, M. D., Marco, B., y Morín, J. F. (2011). La evaluación formativa a partir del trabajo colaborativo. In: *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: disseny de bones pràctiques docents en el context actual* (p. 1620). Instituto de Ciencias de la Educación.
- Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.
- Popham, W. J. (2008). *Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Posada Escobar, J. (2001). Notas sobre comunidad educativa. En: *Notas sobre comunidad educativa y cotidianidad escolar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Programa RED.
- Prados, J. M. (2002). *La preocupación: teoría e intervención* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Prados, J. M. (2005). Pensamiento y emoción: el uso científico del término preocupación. *Ansiedad y Estrés*, 11(1).
- Quintana, J. y García, B. (2018). *Fundamentos básicos de metodología de investigación educativa*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Registraduría de Colombia (1991). *Constitución política*. [En línea] Recuperado el 5 de enero de 2019, de: <https://www.registraduria.gov.co/IMG/pdf/constitucio-politica-colombia-1991.pdf>.

- Rincón Rodríguez, Á. J. (2017). *Percepciones de evaluación en los estudiantes de grado séptimo del Colegio Lazarillo de Tormes frente al área de español*. Bogotá: Universidad de la Salle (Tesis).
- Rincón, J. y Barreto, I. (2013). Técnicas de muestreo para investigaciones sociales. En: *La investigación en ciencias sociales: estrategias de investigación*. Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Rivas, J. y Ruiz J. (2004). Las calificaciones, ¿control, castigo o premio? *Revista Iberoamericana de Educación*, (29).
- Roa, C. y Torres, W. (2014). ¿Comunidad educativa o sociedad educativa? En: *Educación y Ciudad*, (27), 139-146.
- Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1998). *Metodología de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Aljibe.
- Rojas, V. M. N. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.
- Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Rosenberg, M. J. , & Hovland, C. I. (1960). *Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes*. In M. Rosenberg , C. Hovland , W. McGuire , R. Abelson , & J. Brehm (Eds.), *Attitude organization and change* (pp. 1-14). New Haven, CT: Yale University Press.
- Ruiz, F. P. (2002). *Actitudes*. En: *Eúphoros*, (5), 173-186.
- Ruiz, R.; García, J. y Pérez (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso universidad autónoma de Sinaloa. *Revista Ra Ximhai*, Vol. 10, No 5, pp. 51-74.
- Sadler, D. R. (1989). "Formative assessment and the design of instructional systems". En: *Instructional Science*, vol. 18, pp. 119-144.
- Salazar Salazar, S. I. (2016). *Percepción sobre evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de grados cuarto y quinto del CED Palermo sur*. Bogotá: Universidad Santo Tomás (Tesis).

- Saleeby, C.W. (1907). *Worry: the disease of the age*. Nueva York: Stokes Company.
- Sánchez, L. (2018). Relación entre la evaluación de los aprendizajes y las emociones en los estudiantes de la Institución Educativa Las Acacias del Municipio de La Plata - Departamento del Huila. Manizales: Universidad Católica de Manizales (Tesis de posgrado).
- Sandín, M<sup>a</sup> P. (2003) *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana de España (pp.258).
- Santos Guerra, M. Á. (2007). *Una flecha en la diana: La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Sarmiento, B. y Fernández, F. (2014). *Estadística descriptiva*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Scriven, Michael (1967). The methodology of evaluation, en R. W. Tyler, R. M. Gagne y M. Scriven.
- Segura, M. A. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1), 1-31.
- Sequea Romero, E., & Rodríguez, Y. (2006). Evaluación formativa durante la práctica intensiva de docentes en educación integral. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, 10(1).
- Serra, J., García, J., Gil, P., Cejudo, C., y González, S. (2017). Estilos de aprendizaje y evaluación formativa: Estudio con universitarios de Educación Física chilenos. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias Del Deporte*, 7(1), 129-138.
- Sotelo, A. F., & Arévalo, M. G. V. (2015). “Proceso de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación para caracterizar el comportamiento estudiantil y mejorar su desempeño”. *Revista San Gregorio*, 1(9), 6-15.
- Sousa, V. D., Driessnack, M., & Mendes, I. A. C. (2007). “Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: Diseños de investigación cuantitativa”. En: *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(3), 502-507.

- Stiggins, Richard J. (2008). Assessment manifesto: A call for the development of balanced assessment systems. In: *Portland: ETS-ATI*.
- Thomas, W. y Znaniecki, F. (2006). *El campesino polaco en Europa y en América*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Tobón, S.; Pimienta, J; García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson Educación.
- Torres Carrillo, A. (1995). *Enfoques cualitativos y participativos en investigación social*. Bogotá: UNAD.
- Uribe, J. y Acosta, T. (1990). La psicología social en la perspectiva durkheimiana. *Revista Polis, (1)*, 359-372.
- Valdivia, F. (2001). *Evaluación de los Estilos de Aprendizaje en Educación Primaria*. Málaga: Universidad de Málaga (Tesis doctoral).
- Valdés, Á., Martín, M., & Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista electrónica de investigación educativa, 11(1)*, 1-17.
- Van Dijk, T. A. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

## Apéndices

### Apéndice A. Matriz teórica de la encuesta.

MATRIZ TEÓRICA PARA ENCUESTA DE ACTITUDES ESTUDIANTILES SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA							
<b>Estudiante investigador:</b> <i>Jhon Alexander Monsalve Flórez</i>							
<b>Muestra aleatoria simple:</b> <i>122 estudiantes desde cuarto de primaria a décimo grado (este último es el grado máximo de la institución en la que se llevará a cabo la pesquisa; por su parte, los estudiantes de cuarto grado son, entre los de primaria, los que pueden responder de forma confiable al nivel de redacción de las preguntas, según la prueba piloto realizada).</i>							
<b>Diseño de investigación:</b> <i>Mixto (el presente instrumento hace parte del enfoque cuantitativo; la estrategia en el enfoque cualitativo se basará en un grupo focal y en una entrevista)</i>							
<b>Objetivo de la investigación:</b> <i>Describir las actitudes de la comunidad educativa de un colegio público en Girón, Santander, sobre procesos de evaluación formativa. (El presente instrumento se orienta SOLO a los estudiantes. Los cambios que habrá en el instrumento dirigidos a profesores respetará la redacción de todos los ítems o indicadores de la variable DIMENSIÓN COGNITIVA; en cuanto a las otras dos dimensiones (evaluativa y conductual), se proponen indicadores actualizados y pertinentes sobre las mismas subvariables de Alegría, Preocupación, Conductas personales y Conductas sociales, según sea el encuestado).</i>				<b>Marco de la investigación:</b> <i>La pesquisa surge en el marco de la Maestría en Métodos y Técnicas de Investigación Social de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Así mismo, se inscribe en la línea de investigación Prácticas Pedagógicas del Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco).</i>			
MACRO-VARIABLE	DEFINICIÓN	VARIABLE	DEFINICIÓN	SUBVARIABLE	DEFINICIÓN	ÍTEMS	OPCIONES (Tipo Likert)
					Esta variable se interesa por medir las creencias u opiniones de los sujetos encuestados	A parte de los exámenes, hay otras maneras de evaluar que promueven el aprendizaje.	Totalmente en desacuerdo  En desacuerdo



	<p>creencias, sentimientos y acciones” (Ruiz, p. 88).</p> <p>En el caso de la investigación en la que se utilizará este instrumento, tales actitudes se buscan en los integrantes de la comunidad educativa de un colegio público de Girón, Santander, sobre procesos de evaluación formativa. Esta evaluación es comprendida como el proceso de valorar la práctica docente y el aprendizaje del estudiante (Bloom et al., 1971; Sadler, 1988), con el fin de aportar al mejoramiento del aprendizaje.</p>				<p>estudiantes sobre el instrumento “examen”.</p> <p>En el desarrollo de la presente pesquisa, no se han hallado investigaciones o teorías centradas de forma exclusiva en los <i>quizzes</i>. Lo cierto es que, en vista de su esencia <i>examinadora</i>, la perspectiva de Álvarez Méndez sigue siendo pertinente. En relación con esto, la esencia de los instrumentos de evaluación radica, según los estudiantes, en pasar la materia, más que en aprender (Ardiles, 2014; Salazar, 2016).</p> <p>El caso de las tareas escolares ha sido</p>	<p>fundamentales en el proceso de evaluación.</p>	<p>En desacuerdo</p> <p>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p>De acuerdo</p> <p>Totalmente de acuerdo</p>
--	---	--	--	--	---	---	---

	<p>Por tanto, esta macro-variable se configura como el centro de la investigación propuesta: análisis de las ACTITUDES de la comunidad educativa sobre procesos de EVALUACIÓN FORMATIVA. Para esta matriz, de forma concreta, se establecen los criterios para reconocer las actitudes favorables y desfavorables de estudiantes: “En términos formales, una actitud es una tendencia psicológica expresada evaluando un ente determinado con cierto grado de favorabilidad o desfavorabilidad” (Eagly y Chaiken, 1998, p. 269).</p>				<p>abordado desde diferentes puntos de vista. Por una parte, quienes consideran que las tareas son deberes innecesarios para los estudiantes (Bailén y Polo, 2016) y, por otro, los que resaltan los beneficios de los deberes en casa (Portilla León, 2017). Sin embargo, este es el espacio para pensar el carácter formativo del instrumento, según la perspectiva de los encuestados.</p>		
					<p>En las entrevistas y encuestas de algunas investigaciones (Salazar, 2016; Rincón, 2017;</p>	<p>Un buen docente les muestra a los estudiantes los errores que tuvieron en una tarea y les permite volver a</p>	<p>Totalmente en desacuerdo  En desacuerdo</p>

				<p><b><i>Cognición sobre la evaluación formativa en el hacer del docente</i></b></p> <p>Hortigüela et al., 2015; Alonso, 2007), se cuestiona si los estudiantes están de acuerdo o no con la manera en que son evaluados y si son o no tenidos en cuenta en la decisión de cómo se configura la evaluación. Además, en dos de ellas (Hortigüela et al., 2015; Alonso, 2007), se tienen presentes las relaciones interpersonales, la estabilidad del clima escolar, la evaluación orientada al aprendizaje y, entre otras, la evaluación no planificada.</p> <p>Basados en estos estudios fenomenológicos, surgen</p>	<p>presentarla de manera mejorada.</p>	<p>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p>De acuerdo</p> <p>Totalmente de acuerdo</p>
					<p>Antes de una actividad evaluativa, los docentes deberían informar a los estudiantes sobre lo que se va a evaluar.</p>	<p>Totalmente en desacuerdo</p> <p>En desacuerdo</p> <p>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p>De acuerdo</p> <p>Totalmente de acuerdo</p>
					<p>Los profesores deberían permitir que los estudiantes</p>	<p>Totalmente en desacuerdo</p>

					los indicadores de esta variable, que busca la comprensión cognitiva de los encuestados sobre los procesos formativos de los docentes en el aula: relaciones interpersonales (comunicación entre pares y profesor con respecto a las actividades evaluativas), evaluación orientada al aprendizaje (acompañamiento formativo (no punitivo) del docente sobre las actividades de los estudiantes), evaluación planificada (información a los educandos sobre lo que se va a evaluar).	se evaluarán entre ellos mismos.	En desacuerdo  Ni de acuerdo ni en desacuerdo  De acuerdo  Totalmente de acuerdo
						Los profesores deberían permitir que los estudiantes se evaluarán a sí mismos.	Totalmente en desacuerdo  En desacuerdo  Ni de acuerdo ni en desacuerdo  De acuerdo  Totalmente de acuerdo

				<p><b><i>Cognición sobre la evaluación formativa en el hacer del estudiante</i></b></p>	<p>Esta variable se interesa por medir las creencias u opiniones de los sujetos encuestados sobre el hacer de los estudiantes en procesos de evaluación formativa.</p> <p>El uso de la evaluación formativa trasciende las fronteras del docente y recae, con Sadler (1989), en el estudiante (anteriormente, Bloom, Hasting y Madaus (1971) se habían enfocado en el docente). Tal como un profesor puede reorientar sus prácticas de enseñanza luego de valoraciones formativas, así mismo, un estudiante, a través de procesos metacognitivos, puede</p>	<p>Todos los estudiantes aprenden de manera diferente.</p>	<p>Totalmente en desacuerdo</p> <p>En desacuerdo</p> <p>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p>De acuerdo</p> <p>Totalmente de acuerdo</p>
						<p>Si un estudiante se da cuenta de las cosas que no entiende, debería buscar la forma para mejorarlas.</p>	<p>Totalmente en desacuerdo</p> <p>En desacuerdo</p> <p>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p>De acuerdo</p>

					<p>reconocer lo que se le dificulta y los caminos más apropiados para aprender: “Part of the teacher's responsibility is surely (...) to download that evaluative knowledge so that students eventually become independent of the teacher and intelligently engage in and monitor their own development” (p. 141).</p> <p>Los indicadores de esta variable se orientan a las actitudes cognitivas de los estudiantes sobre su responsabilidad en el aprendizaje. Se tienen en cuenta sus cogniciones sobre estilos de aprendizaje que interfieren en el</p>		<p>Totalmente de acuerdo</p>
						<p>Es importante que entre compañeros de clase se evalúen las actividades que propone el profesor.</p>	<p>Totalmente en desacuerdo</p> <p>En desacuerdo</p> <p>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p>De acuerdo</p> <p>Totalmente de acuerdo</p>
						<p>Es importante que cada estudiante se evalúe a sí mismo en cada actividad que realiza.</p>	<p>Totalmente en desacuerdo</p> <p>En desacuerdo</p>

					desarrollo de los instrumentos de evaluación (Valdivia, 2001), así como la importancia de autoevaluarse y coevaluar a los demás (Cruz y Quiñones, 2012; Sotelo y Arvelo, 2015).		Ni de acuerdo ni en desacuerdo  De acuerdo  Totalmente de acuerdo
		<b>Dimensión evaluativa</b>	La dimensión evaluativa hace alusión a los afectos o emociones del sujeto frente a los objetos, otros sujetos o hechos del mundo de la vida. Esta dimensión fue definida por Rosenberg y Hovland como “sentimientos asociados al objeto (repulsión, atracción,	<b>Alegría</b>	En este caso, interesa medir las emociones y/o afectos de los sujetos encuestados, en el momento en que se enfrentan a un proceso de evaluación formativa.  El gozo se comprende como la prolongación de la alegría (Heller, 1993). Esto indica que la alegría	Tú sientes alegría cuando aprendes.	Totalmente en desacuerdo  En desacuerdo  Ni de acuerdo ni en desacuerdo  De acuerdo  Totalmente de acuerdo

			<p>placer, etc.)” (Ruiz, 2002, p. 175).</p> <p>En esta variable, se tienen en cuenta las emociones y afectos favorables o desfavorables de los sujetos encuestados, en dos variables: ALEGRÍA y PREOCUPACIÓN. Sin embargo, la favorabilidad y desfavorabilidad (Gaviria et al., 2009) dependen de la respuesta que den los sujetos y no, propiamente, de los afectos o emociones.</p> <p>Según Agnes Heller (1993), las emociones y los afectos no son positivos ni negativos; simplemente, responden a situaciones.</p>		<p>es un afecto y no una emoción, pero, cuando se prolonga, puede configurarse como gozo. En concreto, entre las acepciones propuestas por Heller (1993), la alegría surge luego de la consecución de un objetivo (que, para el caso, sería el aprendizaje propio o de los demás, durante procesos formativos de evaluación). Si esta alegría se mantiene, se convierte en gozo. En el desarrollo de esta pesquisa, la comprensión de si es gozo o alegría se constatará en los grupos focales. Por el momento, el presente instrumento se cuestiona por la alegría, como afecto.</p>	<p>A ti te da gusto cuando el docente te corrige para mejorar.</p>	<p>Totalmente en desacuerdo</p> <p>En desacuerdo</p> <p>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p>De acuerdo</p> <p>Totalmente de acuerdo</p>
--	--	--	--	--	---	--	---



					Esta variable (que, por su prolongación, es considerada emoción) surge de estudios similares (Rincón, 2017; Camarillo, 2014), los cuales concluyen que la evaluación les produce miedo a los estudiantes o, incluso, momentos embarazosos (Pazos y Gutiérrez, 2013).	Tú te preocupas cuando te va mal en las actividades evaluativas, porque tus acudientes pueden castigarte.	En desacuerdo  Ni de acuerdo ni en desacuerdo  De acuerdo  Totalmente de acuerdo
		<b>Dimensión conductual</b>	La dimensión conductual hace referencia a la manera en que un sujeto se comporta e “incluye intenciones de actuar de una forma determinada ante un objeto” (Pacheco Ruiz, 2002, p. 176).	<b>Conductas personales frente a la evaluación</b>	En este caso, interesa medir las conductas de los sujetos encuestados, en el momento en que se enfrentan a un proceso de evaluación formativa.  <i>Las conductas personales frente a la evaluación formativa hacen referencia a los comportamientos de los</i>	Tú buscas la manera de mejorar lo que te parece difícil en clase.	Totalmente en desacuerdo  En desacuerdo  Ni de acuerdo ni en desacuerdo  De acuerdo

			Para otros autores (Azjen y Fishbein, 1980), las conductas quedan implícitas en la dimensión evaluativa (compréndase emocional) del sujeto. No obstante, por convención científica en el campo de la Psicología Social, “(...) se observa actualmente un creciente consenso entre los psicólogos sociales en el sentido de concebir las actitudes como evaluaciones, evaluaciones que se relacionan de maneras complejas con las creencias, sentimientos y acciones” (Ruiz, 2002, p. 88).		sujetos encuestados frente a las posibilidades de mejorar su aprendizaje.  Esta variable no ha sido definida, según la bibliografía consultada hasta el momento, pero sí se basa en el concepto de conducta y en actividades autónomas de los sujetos dentro de procesos de evaluación formativa (Bautista, 2005). (La presente investigación busca aportar a una definición inicial de esta variable).		Totalmente de acuerdo
						Tú buscas la manera de que un compañero te explique cuando no entiendes algún tema.	Totalmente en desacuerdo  En desacuerdo  Ni de acuerdo ni en desacuerdo  De acuerdo  Totalmente de acuerdo
						Tú buscas al docente para que él te explique lo que no comprendes.	Totalmente en desacuerdo  En desacuerdo  Ni de acuerdo ni en desacuerdo



				<i>frente a la evaluación</i>	<p>con los otros, dentro de procesos formativos de evaluación.</p> <p>Este concepto, así tal cual, tampoco ha sido definido. Sin embargo, a parte de las nociones teóricas sobre actitudes, se cuenta con el concepto de conducta social: “Cualquier conducta en que exista interacción entre dos o más seres humanos” (Consuegra, 2011, p. 55).</p> <p>Entonces, ¿cuál es la actitud social del sujeto encuestado sobre la evaluación? ¿Cómo se</p>		<p>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p>De acuerdo</p> <p>Totalmente de acuerdo</p>
						<p>Si evaluaras a tus compañeros, lo harías con el fin de que ellos mejoraran su aprendizaje.</p>	<p>Totalmente en desacuerdo</p> <p>En desacuerdo</p> <p>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p>De acuerdo</p> <p>Totalmente de acuerdo</p>

					comporta en los procesos de evaluación formativa ante los demás?	Tú explicarías a algún compañero que no entiende un tema que tú sí comprendes.	<p>Totalmente en desacuerdo</p> <p>En desacuerdo</p> <p>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p>De acuerdo</p> <p>Totalmente de acuerdo</p>
		<p>PREGUNTA CONTROL 1</p> <p>(DIMENSIÓN COGNITIVA)</p>	<p>Rosenberg y Hovland (1960) definen la dimensión cognitiva como respuestas del sujeto que conllevan sus creencias y pensamientos en torno a un objeto. Enrique Barra (1998) comprende esta</p>	<p><i>Cognición sobre los recursos para la evaluación</i></p>	<p>Esta variable se interesa por medir las creencias u opiniones de los sujetos encuestados sobre los recursos que, habitualmente, se utilizan para evaluar en la institución educativa donde se desarrolla la</p>	<p>En el aula se deben abrir espacios para los estudiantes expresen aquello que se les dificulta en el aprendizaje.</p>	<p>Totalmente en desacuerdo</p> <p>En desacuerdo</p> <p>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p>De acuerdo</p>

			<p>dimensión como las creencias de los sujetos.</p> <p>Tales creencias se pueden evidenciar en las opiniones o concepciones de los sujetos sociales sobre objetos, otros sujetos o hechos del mundo de la vida.</p>		<p>pesquisa: exámenes, <i>quizzes</i> y tareas.</p>		<p>Totalmente de acuerdo</p>
		<p>PREGUNTA CONTROL 2 (DIMENSIÓN EVALUATIVA)</p>	<p>La dimensión evaluativa hace alusión a los afectos o emociones del sujeto frente a los objetos, otros sujetos o hechos del mundo de la vida. Esta dimensión fue definida por Rosenberg y Hovland como “sentimientos asociados al objeto (repulsión, atracción, placer, etc.)” (Ruiz, 2002, p. 175).</p>	<p><i>Alegría</i></p>	<p>En este caso, interesa medir las emociones de los sujetos encuestados, en el momento en que se enfrentan a un proceso de evaluación formativa.</p> <p>El gozo se comprende como la prolongación de la alegría (Heller, 1993). Esto indica que la alegría es un afecto y no una emoción, pero, cuando se</p>	<p>Cada vez que aprendes, te da alegría.</p>	<p>Totalmente en desacuerdo</p> <p>En desacuerdo</p> <p>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p>De acuerdo</p> <p>Totalmente de acuerdo</p>

			<p>En esta variable, se tienen en cuenta las emociones favorables o desfavorables de los sujetos encuestados, en dos variables: GOZO y PREOCUPACIÓN. Sin embargo, la favorabilidad y desfavorabilidad (Gaviria et al., 2009) dependen de la respuesta que den los sujetos y no, propiamente, de los afectos o emociones.</p> <p>Según Agnes Heller (1993), las emociones y los afectos no son positivos ni negativos; simplemente, responden a situaciones.</p>		<p>prolonga, puede configurarse como gozo. En concreto, entre las acepciones propuestas por Heller (1993), la alegría surge luego de la consecución de un objetivo (que, para el caso, sería el aprendizaje propio o de los demás, durante procesos formativos de evaluación). Si esta alegría se mantiene, se convierte en gozo. En el desarrollo de esta pesquisa, la comprensión de si es gozo o alegría se constatará en los grupos focales. Por el momento, el presente instrumento cuestiona por la alegría, como afecto.</p>		
--	--	--	---	--	---	--	--

		<p>PREGUNTA CONTROL 3</p> <p>(DIMENSIÓN CONDUCTUAL)</p>	<p>La dimensión conductual hace referencia a la manera en que un sujeto se comporta e “incluye intenciones de actuar de una forma determinada ante un objeto” (Pacheco Ruiz, 2002, p. 176).</p> <p>Para otros autores (Azjen y Fishbein, 1980), las conductas quedan implícitas en la dimensión evaluativa (compréndase emocional) del sujeto. No obstante, por convención científica en el campo de la Psicología Social, “(...) se observa actualmente un creciente consenso entre los psicólogos sociales en el sentido de concebir las actitudes como</p>	<p><b>Conductas personales frente a la evaluación</b></p>	<p>En este caso, interesa medir las conductas de los sujetos encuestados, en el momento en que se enfrentan a un proceso de evaluación formativa.</p> <p><i>Las conductas personales frente a la evaluación formativa</i> hacen referencia a los comportamientos de los sujetos encuestados frente a las posibilidades de mejorar su aprendizaje.</p> <p>Esta variable no ha sido definida, según la bibliografía consultada, pero sí se basa en la definición de conducta y en actividades autónomas de los sujetos dentro de procesos de</p>	<p>Tú acudes a tu profesor cuando te parece difícil un tema.</p>	<p>Totalmente en desacuerdo</p> <p>En desacuerdo</p> <p>Ni de acuerdo ni en desacuerdo</p> <p>De acuerdo</p> <p>Totalmente de acuerdo</p>
--	--	---	---	---	--	--	---

			evaluaciones, evaluaciones que se relacionan de maneras complejas con las creencias, sentimientos y acciones” (Ruiz, 2002, p. 88).		evaluación formativa. (Esta investigación busca aportar a una definición inicial de esta variable).		
--	--	--	--	--	---	--	--

Apéndice B. *Formato de encuesta para profesores*

ENCUESTA SOBRE PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA GRUPO ENCUESTADO: PROFESORES						
<p>La siguiente encuesta tiene como objetivo conocer sus actitudes ante la evaluación del aprendizaje. Todas sus respuestas serán ANÓNIMAS y RESPETADAS. En ningún caso, lo que responda traerá consecuencias negativas ni para usted ni para la institución. Esta encuesta NO acarrea riesgos de ningún tipo y, por tanto, respeta el Decreto 8430 de 1993.</p> <p>Para responder, hágalo con una X dentro del recuadro que considere, teniendo en cuenta que <b>TD</b> significa <i>Totalmente en Desacuerdo</i>; <b>D</b> significa en <i>Desacuerdo</i>; <b>N</b> significa <i>Neutralidad</i> (ni de acuerdo, ni en desacuerdo), <b>A</b> significa <i>De Acuerdo</i>; y <b>TA</b> significa <i>Totalmente de Acuerdo</i>.</p>						
#Ítem	ÍTEM	TD	D	N	A	TA
1	A parte de los exámenes, hay otras maneras de evaluar que promueven el aprendizaje.					
2	La apertura al diálogo (la posibilidad que tiene un estudiante de preguntar lo que no entiende) ayuda al aprendizaje.					
3	Las rejillas o rúbricas (criterios y porcentajes claros por escrito sobre la evaluación) son fundamentales en el proceso de las actividades evaluativas.					
4	Un buen docente les muestra a los estudiantes los errores que tuvieron en una tarea y les permite volver a presentarla de manera mejorada.					
5	Antes de una actividad evaluativa, los docentes deberían informar a los estudiantes sobre lo que se va a evaluar.					
6	Los profesores deberían permitir que los estudiantes se evaluaran entre ellos mismos.					
7	Los profesores deberían permitir que los estudiantes se evaluaran a sí mismos.					
8	Todos los estudiantes aprenden de manera diferente.					
9	Si un estudiante se da cuenta de las cosas que no entiende, debería buscar la forma para mejorarlas.					
10	Es importante que entre compañeros de clase se evalúen las actividades que propone el profesor.					
11	Es importante que cada estudiante se evalúe a sí mismo en cada actividad que realiza.					
12	Tú sientes alegría cuando tus estudiantes aprenden.					
13	Te da gusto corregir a tus estudiantes con el fin de que mejoren.					
14	Te preocupas por el aprendizaje de tus estudiantes cuando les va mal en las actividades que les evalúas.					

15	Te preocupas cuando a tus estudiantes les va mal en las actividades evaluativas, porque temes que sus padres los castiguen.					
16	Tú buscas la manera de ayudarles a mejorar lo que a tus estudiantes les parece difícil en clase.					
17	Facilitas a tus estudiantes algunos encuentros con compañeros cuando se les dificulta un proceso de aprendizaje; sabes que junto a alguien más pueden mejorar.					
18	Tú hablas con los padres de familia para entablar un “equipo de trabajo” con el propósito de que los estudiantes mejoren.					
19	Tú sigues las peticiones de los acudientes, relacionadas con el mejoramiento de las dificultades académicas de los estudiantes.					
20	Tú evitas castigar a tus estudiantes cuando reprueban una actividad evaluativa.					
21	Apoyas que tus estudiantes se evalúen entre ellos con el fin de que todos mejoren su aprendizaje.					
22	Apoyas que tus estudiantes se ayuden entre ellos cuando no entienden, para que todos puedan mejorar.					
23	En el aula se deben abrir espacios para que los estudiantes expresen aquello que se les dificulta en el aprendizaje.					
24	Cada vez que tus estudiantes aprenden, te da alegría.					
25	Tú acudes al padre de familia de un estudiante cuando a este se le dificulta un proceso, con el fin de que, entre todos, puedan aportar al mejoramiento del aprendizaje.					