

ACUERDO NO. 1464 CON FECHA DEL 22 DE AGOSTO DE 2011 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

**"MODELO PROFESIONAL DOCENTE PARA ORIENTAR LA PRÁCTICA  
DE LA METAEVALUACIÓN EN EL COLEGIO VIRGINIA GUTIÉRREZ DE  
PINEDA"**

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA(N): **MÓNICA DEL PILAR JARAMILLO SOTO**

DIRECTOR(A) DE TESIS: **DR. ROBERTO RODRIGUEZ MORENO**

ASUNTO: Carta de liberación de tesis.

Aguascalientes, Ags., 1 de marzo de 2022.

LIC. ROGELIO MARTÍNEZ BRIONES  
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES  
RECTOR GENERAL

P R E S E N T E

Por medio de la presente, me permito informar a Usted que he asesorado y revisado el trabajo de tesis titulado:

**“MODELO PROFESIONAL DOCENTE PARA ORIENTAR LA PRÁCTICA DE LA  
META-EVALUACIÓN EN EL COLEGIO VIRGINIA GUTIÉRREZ DE PINEDA”**

Elaborado por la **Mtra. MÓNICA DEL PILAR JARAMILLO SOTO**, considerando que cubre los requisitos para poder ser presentado como trabajo recepcional para obtener el grado de **Doctorado en Ciencias de Educación**.

Agradeciendo de antemano la atención que se sirva a dar la presente, quedo a sus apreciables órdenes.

ATENTAMENTE



**Dr. ROBERTO RODRÍGUEZ MORENO**  
Nombre y firma del Director de tesis

A Quien Corresponda  
Presente

Asunto: Responsiva de integridad académica

Yo, Mónica del Pilar Jaramillo Soto, con matrícula MDCO 18067, egresado del programa Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, identificado con IFE-INE o CC, N° 60258614, pretendo titularme con el trabajo de tesis titulado:

**“Modelo profesional docente para orientar la práctica de la metaevaluación en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda”.**

**Por la presente Declaro que:**

- 1.- Este trabajo de tesis, es de mi autoría.
- 2.- He respetado el Manual de Publicación APA para las citas, referencias de las fuentes consultadas. Por tanto, sus contenidos no han sido plagiados, ni ha sido publicado total ni parcialmente en fuente alguna. Además, las referencias utilizadas para el análisis de la información de este Trabajo de titulación están disponibles para su revisión en caso de que se requiera.
- 3.- El Trabajo de tesis, no ha sido auto-plagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
- 4.- Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presentan en el trabajo de tesis, constituirán aporte a la realidad investigada.
- 5.- De identificarse fraude, datos falsos, plagio información sin citar autores, autoplagio, piratería o falsificación, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes, Instituto de Educación de Aguascalientes, la Secretaría de Educación Pública, Ministerio de Educación Nacional y/o las autoridades legales correspondientes.
6. Autorizo publicar mi tesis en el repositorio de Educación a Distancia de la Universidad Cuauhtémoc, plantel Aguascalientes.

Nombre: Mónica del Pilar Jaramillo Soto

Firma: Mónica Jaramillo Soto  
Correo electrónico: monicajaramillosoto@hotmail.com  
Número móvil: 3008359204



**UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC PLANTEL AGUASCALIENTES  
EDUCACIÓN A DISTANCIA**

**UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC**

**Con estudios reconocidos según ACUERDO NO. 1464 CON FECHA DEL 22 DE  
AGOSTO DE 2011 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE  
AGUASCALIENTES**

**TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR EN CIENCIAS DE  
LA EDUCACIÓN**

**MODELO PROFESIONAL DOCENTE PARA ORIENTAR LA PRÁCTICA DE LA  
META-EVALUACIÓN EN EL COLEGIO VIRGINIA GUTIÉRREZ DE PINEDA.**

**PRESENTA MAESTRA: MÓNICA DEL PILAR JARAMILLO SOTO  
DIRECTOR DE TESIS DOCTOR: ROBERTO RODRÍGUEZ MORENO**

**COLOMBIA, FEBRERO 2022**



## Autorización

## Dedicatoria

A Dios, por iluminarme en el camino.

A mi familia por toda su dedicación, a mis padres por haberme forjado como la persona que soy en la actualidad; me formaron con valores, con anhelos, con la confianza puesta en Dios y en sus bendiciones. Gracias Padre y Madre.

A mi hijo Mateo, por motivarme constantemente a seguir adelante, por su apoyo, por creer siempre en mí, te amo hijo.

A mi sobrina María Paz, quien con su alegría y compañía me brindó el ánimo para culminar, te adoro mi pequeña.

A mis hermanos Rafael y Laura, por su apoyo incondicional durante el desarrollo del presente proyecto.

A todos los que me apoyaron para escribir y concluir esta tesis doctoral.

Gracias infinitas.

## Agradecimientos

Agradezco a Dios, porque me ha permitido gozar de sus bendiciones en la tierra, por llevarme de la mano en este proyecto, por darme la fuerza y el entendimiento necesario para su desarrollo y culminación.

Agradezco a la Universidad Cuahtémoc por admitirme en el Programa Académico del doctorado en Ciencias de la Educación, agradezco a todos los docentes de las diferentes asignaturas por compartir su conocimiento y calidad humana.

Agradezco muy especialmente al doctor Roberto Rodríguez Moreno por su asesoría en la presente tesis doctoral, por su paciencia, colaboración, dedicación, su don de gente y palabras de apoyo durante el desarrollo del presente trabajo de investigación.

Agradezco al señor rector del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, Henry Beltrán Beltrán, por su colaboración. Agradezco también, a mis compañeros docentes y directivos docentes, por el tiempo brindado y su disposición, ya que, a través de sus reflexiones sobre las prácticas pedagógicas y evaluativas de su quehacer cotidiano, reflejan el profesionalismo y dedicación a la vocación docente. A los estudiantes que compartieron sus experiencias, porque, son ellos los que hacen posible la labor docente.

Agradezco hoy y siempre a mi familia su comprensión, su colaboración, paciencia y fortaleza necesaria para seguir adelante.

## ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL OBJETO DE ESTUDIO</b>	<b>21</b>
<b>1.1 Contextualización del problema</b>	<b>22</b>
<b>1.2 Preguntas de investigación</b>	<b>35</b>
1.2.1 Pregunta de investigación principal.	36
1.2.2 Preguntas de investigación secundarias.	36
<b>1.3 Justificación</b>	<b>37</b>
<b>1.3.1 Conveniencia.</b>	<b>37</b>
1.3.2 Relevancia social.	37
1.3.3 Implicaciones prácticas.	39
1.3.4 Utilidad metodológica.	39
1.3.5 Utilidad teórica.	40
<b>1.4 Limitaciones del estudio</b>	<b>43</b>
<b>1.5 Viabilidad</b>	<b>43</b>
<b>1.6 Supuesto teórico</b>	<b>44</b>
<b>1.7 Categorías de análisis</b>	<b>44</b>
<b>CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO</b>	<b>47</b>
<b>2 Marco Teórico</b>	<b>48</b>
<b>2.1 Teoría Educativa que sustenta la investigación</b>	<b>48</b>
<b>2.2 Análisis conceptual</b>	<b>54</b>
2.2.1 La evaluación.	54
2.2.1.1 Evaluación diagnóstica.	57
2.2.1.2 Evaluación formativa.	58
2.2.1.3 Evaluación sumativa.	60
2.2.2 La evolución histórica de la evaluación.	62
2.2.2.1 Memorias de la evaluación educativa.	63
2.2.2.2 Condición presente de la teoría evaluativa.	66
2.2.3 Finalidad de la evaluación.	72
2.2.3.1 Funciones de la evaluación.	74
2.2.3.2 Instrumentos de evaluación.	77
2.2.3.3 Momentos de la evaluación.	80



2.2.4 La evaluación desde las teorías del aprendizaje. ....	83
2.2.4.1 El metaconocimiento. ....	88
2.2.4.2 Competencia metacognitiva.....	95
2.2.5 La metaevaluación. ....	99
2.2.5.1 Metaevaluación sumativa. ....	106
2.2.5.2 Metaevaluación formativa. ....	108
2.2.5.3 Corrientes metaevaluativas. ....	110
2.2.5.5 Parámetros para evaluar la evaluación. ....	114
<b>2.3 Marco Referencial .....</b>	<b>116</b>
<b>2.4 Marco Jurídico.....</b>	<b>133</b>
<b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....</b>	<b>142</b>
<b>3.1. Objetivos.....</b>	<b>143</b>
3.1.1 General. ....	143
3.1.2 Específicos.....	143
<b>3.2 Participantes.....</b>	<b>144</b>
<b>3.3 Escenario .....</b>	<b>150</b>
<b>3.4 Instrumentos de información.....</b>	<b>151</b>
3.4.1 La entrevista. ....	152
<b>3.5 Procedimiento .....</b>	<b>163</b>
3.5.1 Fases para el análisis fenomenológico de la información adquirida en las entrevistas.....	165
3.5.1.1 Transcripción de las entrevistas. ....	166
3.5.1.2 Elaboración de unidades de significado relevantes. ....	166
3.5.1.3 Triangulación de datos.....	168
<b>3.6 Diseño del método .....</b>	<b>169</b>
3.6.1 Tipo de diseño. ....	173
3.6.2 Alcance. ....	174
<b>3.7 Operacionalización de las categorías de estudio.....</b>	<b>176</b>
<b>3.8 Análisis de datos.....</b>	<b>178</b>
<b>3.9 Consideraciones éticas .....</b>	<b>180</b>
<b>CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>184</b>
<b>4.1 Resultados de la investigación .....</b>	<b>185</b>
<b>4.2 Resultados por categorías de análisis y objetivos de investigación .....</b>	<b>187</b>
4.2.1 Evaluación. ....	187

4.2.1.1 Evaluación diagnóstica.....	191
4.2.1.2 Evaluación sumativa. ....	195
4.2.1.3 Evaluación formativa. ....	200
4.2.2 Metaevaluación.....	216
4.2.2.1 Metaevaluación sumativa.....	219
4.2.2.2 Metaevaluación formativa.....	220
<b>4.3 Triangulación de datos .....</b>	<b>236</b>
<b>CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>251</b>
<b>5.1 Discusión de resultados.....</b>	<b>252</b>
5.1.1 Discusión Pregunta de Investigación. ....	252
5.1.2 Discusión Objetivo General.....	258
5.1.3 Discusión objetivo específico número uno. ....	264
5.1.4 Discusión objetivo específico número dos. ....	274
5.1.5 Objetivo específico número tres.....	279
5.1.6 Objetivo específico número cuatro.....	286
5.1.7 Discusión objetivo específico número cinco.....	290
5.1.8 Discusión Supuesto Teórico. ....	295
<b>5.2 Conclusiones.....</b>	<b>304</b>
5.2.1 Modelo de metaevaluación para docentes y estudiantes.....	314
5.2.1.1 Instrumento guía para autoevaluación del estudiante.....	315
5.2.1.2 Instrumento guía de autoevaluación docente.....	317
5.2.1.3 Instrumento guía para coevaluación entre pares de estudiantes. ....	320
<b>Referencias.....</b>	<b>328</b>
<b>APÉNDICES .....</b>	<b>342</b>
<b>Apéndice 1. Guion original de la entrevista a docentes y directivos docentes.</b>	<b>342</b>
<b>Apéndice 2. Revisión de preguntas de entrevista a docentes y directivos docentes .....</b>	<b>344</b>
<b>Apéndice 3. Guion entrevista original de la entrevista a estudiantes.....</b>	<b>346</b>
<b>Apéndice 4. Revisión de preguntas de entrevista a estudiantes.....</b>	<b>348</b>
<b>Apéndice 5. Consentimiento informado .....</b>	<b>350</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Categorías de análisis.....	45
Tabla 2. Autores y propuestas teóricas sobre metacognición.....	91
Tabla 3. Evolución del Concepto de Metaevaluación.....	105
Tabla 4. Características de la muestra de estudio.....	147
Tabla 5. Operacionalización de las categorías de estudio.....	177
Tabla 6. Caracterización de Directivos docentes y docentes.....	185
Tabla 7. Caracterización de estudiantes.....	186
Tabla 8. Triangulación de datos.....	236

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Guion de entrevista final de docentes y directivos docentes.....	156
Figura 2: Guion de entrevista final a estudiantes.....	160
Figura 3: Nube de palabras relacionada con la categoría evaluación.....	187
Figura 4: Nube de palabras relacionada con la subcategoría evaluación diagnóstica..	191
Figura 5: Nube de palabras relacionada con la subcategoría evaluación sumativa.....	196
Figura 6: Nube de palabras relacionada con la subcategoría evaluación formativa.....	200
Figura 7: Red relacionada con la categoría evaluación.....	204
Figura 8: Diagrama Sankey relacionado con la categoría evaluación.....	215
Figura 9: Diagrama Sankey relacionado con la categoría metaevaluación.....	216
Figura 10: Nube de palabras relacionada con la subcategoría metaevaluación formativa – autoevaluación.....	220
Figura 11: Nube de palabras relacionada con la subcategoría metaevaluación formativa – coevaluación.....	224
Figura 12: Red relacionada con la categoría metaevaluación.....	228

## Resumen

La metaevaluación es una actividad que se ha involucrado dentro del proceso de evaluación educativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y las prácticas pedagógicas y evaluativas de los docentes.

El objetivo de la tesis doctoral es el diseño de un instrumento que le permita al docente incorporar competencias metaevaluativas en los procesos educativos. Es una investigación con un enfoque cualitativo, diseño fenomenológico y de alcance exploratorio descriptivo. Se emplea la técnica de la entrevista semiestructurada aplicada a docentes, directivos docentes y estudiantes del colegio para la recolección de información que permite recopilar los puntos de vista de los docentes en cuanto al concepto de evaluación, los instrumentos, las modalidades, la utilidad que se le da a los resultados de la evaluación y su funcionalidad en el proceso formativo de los discentes. Los resultados se centraron en una evaluación considerada como un proceso de valoración a nivel formativo y sumativo, donde se promueva la autoevaluación como parte de la evaluación formativa y a la vez es una actividad que produce mejora. Aunque, en la práctica evaluativa de los docentes, prevalece la heteroevaluación y la necesidad de otorgar una calificación final como requisito; se manifiesta gran interés por considerar los aspectos no formales del proceso evaluativo del estudiante. Las conclusiones obtenidas indican que el proceso de metaevaluación, no se encuentra establecido en la institución educativa, pero, se destacan sus bases, a través del desarrollo del trabajo colaborativo, la reflexión, la retroalimentación, la autoevaluación e inicios de la coevaluación.

**Palabras clave:** evaluación, metaevaluación, metaevaluación sumativa, metaevaluación formativa, autoevaluación, coevaluación, trabajo colaborativo.

## Abstract

Meta-evaluation is an activity that has been involved in the educational evaluation process to improve student learning and teachers' pedagogical and evaluative practices.

The objective of the doctoral thesis is the design of an instrument that allows teachers to incorporate meta-evaluative competencies in educational processes. It is a research with a qualitative approach, phenomenological design and descriptive exploratory scope. The semi-structured interview technique applied to teachers, teachers' directors and students of the school is used to collect information that allows gathering the teachers' points of view regarding the concept of evaluation, the instruments, the modalities, the usefulness given to the evaluation results and their functionality in the formative process of the students. The results focused on an evaluation considered as an assessment process at a formative and summative level, where self-evaluation is promoted as part of the formative evaluation and, at the same time, as an activity that produces improvement. Although, in the evaluative practice of teachers, heteroevaluation and the need to grant a final grade as a requirement prevail, there is great interest in considering the non-formal aspects of the student's evaluative process. The conclusions obtained indicate that the meta-evaluation process is not established in the educational institution, but its bases are highlighted through the development of collaborative work, reflection, feedback, self-evaluation and the beginnings of co-evaluation.

**Key words:** assessment, meta-evaluation, summative meta evaluation, formative meta-evaluation, self-assessment, peer assessment, collaborative work.

## INTRODUCCIÓN

En el ámbito académico, la evaluación, juega un papel como indicador del aprendizaje al establecer el nivel de conocimiento que un estudiante adquiere después de una actividad académica. Actualmente, se vienen estableciendo una serie de propuestas que motivan al mejoramiento de procesos y uno de ellos es la metaevaluación, se pretende que las prácticas educativas sean el inicio de la conformación de una cultura que vean la evaluación como una posibilidad para identificar fortalezas y debilidades en los procesos, en los docentes y en los estudiantes. Por lo expuesto, se hace necesario, incluir en los procesos evaluativos una revisión de los resultados que se obtienen después de la práctica evaluativa a partir de actividades de autoevaluación, de reflexión, de retroalimentación, es decir, incorporar un proceso metaevaluativo.

Los planteles educativos se someten a una serie de evaluaciones que le permiten medirse y revisar en qué nivel se encuentran con respecto a escalas nacionales e internacionales. De acuerdo con estos planteamientos Córdoba (2016), propone la importancia de establecer mecanismos de reflexión y autoevaluación que permitan revisar los resultados de la evaluación y establecer una metaevaluación escolar para instaurar un mejoramiento. Esto conlleva a plantear diversas interrogantes de investigación que dan origen a la presente tesis; la pregunta principal permite indagar y conocer ¿cuáles son los procesos de evaluación y metaevaluación que implementan los docentes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda? Mediante su correlación, se despliegan una serie de situaciones que conducen a plantear procesos de

autoevaluación, coevaluación y metaevaluación que orienten las prácticas de aula y evaluativas para conseguir mejores resultados en el proceso formativo del discente.

La evaluación y la metaevaluación son los temas tratados en el presente estudio, manifiestan una relevancia social, ya que, son procesos que favorecen tanto a los docentes, los directivos como a los estudiantes, porque consideran aspectos cualitativos y cuantitativos de formación. Es de gran importancia involucrar de manera asertiva las actividades de autoevaluación y coevaluación en las prácticas de aula cotidianas, para valorar de manera integral al estudiante como lo plantea el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes del colegio (SIEE). Asimismo, se recalca la importancia metodológica del estudio porque promueve la evaluación y metaevaluación formativa, como parte de una transformación evaluativa primero a nivel de docentes y que se refleje en el cambio de actitud del alumno hacia las actividades escolares, académicas y convivenciales. A pesar de que el docente constantemente se encuentra evaluando, es curioso, que dentro de su cultura de mejoramiento no emplea el término ni la práctica de la metaevaluación, se establecen actividades de reflexión, autoevaluación y retroalimentación como aspectos finales del proceso evaluativo con los estudiantes.

La trascendencia teórica de la presente investigación, radica en el incremento de la conceptualización sobre el tema de la metaevaluación en el ámbito educativo. Además, porque incrementa el interés por la interpretación y el uso de los resultados de la evaluación a nivel de aula. A su vez, el valor pedagógico de la investigación se consolida en establecimiento de la metaevaluación como el complemento del proceso formativo,



ya que es un proceso acorde con la propuesta pedagógica institucional y contemplada en el SIEE del Pacto de convivencia. Por consiguiente, el valor didáctico se instaura en los aportes relevantes en el ámbito de la evaluación y en la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas y evaluativas de los docentes y directivos del plantel educativo. El presente tema de investigación surge del interés de la investigadora con el ánimo de reflexionar y profundizar sobre la evaluación, autoevaluación y coevaluación como elementos primordiales de un proceso de metaevaluación.

El estudio se enmarca en la teoría constructivista, porque dicha teoría, enfatiza elementos pedagógicos en el proceso enseñanza-aprendizaje y contempla los aspectos cognitivos, afectivos y sociales que llegan a conformar la integralidad del individuo. Con respecto a la evaluación, la teoría del constructivismo permite al estudiante elevar las competencias para desarrollar situaciones problémicas y adquirir el conocimiento del entorno circundante. El pensamiento de Piaget (1978), hace alusión al desarrollo progresivo del ser humano, por lo tanto, se consolidan procesos de reflexión y autoevaluación en las estructuras cognitivas del estudiante en formación. Por lo anterior, es de suma importancia la construcción de procesos evaluativos y metaevaluativos en docentes y estudiantes para un mayor aprovechamiento del aprendizaje.

El primer capítulo, responde a la necesidad de puntualizar y contextualizar elementos fundamentales de la presente investigación, por lo cual, se presenta el planteamiento del problema, se expone el concepto de evaluación desde una óptica internacional, nacional y regional hasta culminar en las formas de evaluación que se destacan en el Colegio

Virginia Gutiérrez de Pineda. Además, se relacionan las preguntas que guían y dieron origen a la investigación. Asimismo, se redacta la justificación en la cual se destaca la relevancia social, las implicaciones prácticas, el valor teórico y la utilidad metodológica del presente estudio. Igualmente, se comentan las limitaciones del estudio, la viabilidad del estudio, el supuesto teórico y las categorías de análisis consolidadas en una tabla.

En el segundo capítulo, se presenta un panorama teórico desde una perspectiva conceptual, referencial y normas jurídicas que rigen la evaluación. En el aspecto conceptual se enuncian los elementos teóricos que desde diversos autores argumentan la evaluación y la metaevaluación, sus características, sus formas y sus implicaciones en el proceso evaluativo. En el marco referencial, se abordan diferentes autores que en sus propuestas sustentan la relevancia de los procesos de evaluación y metaevaluación en los contextos educativos. En el marco jurídico, se destacan los decretos que rigen los procesos de evaluación en Colombia en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional, que surgen como respuesta a las necesidades educativas nacionales y dan cumplimiento al derecho en educación. Este capítulo responde a la necesidad de enunciar la teoría correspondiente a la conceptualización de la evaluación y la metaevaluación en el ámbito educativo.

En el tercer capítulo, se presenta la metodología empleada en el proceso investigativo y responde a la necesidad de exponer el paradigma, el método y el diseño empleado para el desarrollo del estudio. Consecuentemente, se define el constructivismo, la metodología empleada basada en el método cualitativo, con un enfoque fenomenológico

y un alcance descriptivo. Asimismo, se describen las características del escenario, la población y de los participantes del estudio. También, se presenta el objetivo general y los objetivos específicos. Se expresan, además, las consideraciones éticas que se tienen en cuenta durante el desarrollo de la investigación. Del mismo modo, se exponen las entrevistas semiestructuradas como instrumentos principales empleados para la recolección de datos, las cuales son aplicadas a docentes, directivos docentes y estudiantes seleccionados en la muestra de estudio. Los guiones de las entrevistas fueron tomados de la tesis doctoral de Palma Tonda Rodríguez creados y utilizados en el año 2011. Se referencia la entrevista aplicada a los docentes y directivos docentes, al igual, que la entrevista realizada a los estudiantes.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados de la investigación, se relacionan cada una de las categorías emergentes en las cuales se exponen las participaciones más representativas de las entrevistas realizadas. Posteriormente, los resultados se consolidan en una tabla de triangulación de datos de acuerdo con las respuestas obtenidas en las entrevistas de los docentes, directivos docentes y estudiantes. El contenido de las entrevistas es analizado con la ayuda de la herramienta tecnológica *Atlas.Ti*, se organizan las categorías y las subcategorías propuestas en el planteamiento del problema. En la exposición de los resultados, se elaboran redes, nubes de palabras y diagramas *Sankey* para una mayor comprensión y entendimiento de los resultados. Este capítulo responde a la necesidad de presentar en forma detallada y clara los resultados obtenidos durante el desarrollo del proceso metodológico empleado en la investigación.

El quinto capítulo, responde a la necesidad de realizar la discusión de los resultados obtenidos, donde se da respuesta a los objetivos planteados, relacionándolos con las categorías y subcategorías de investigación propuestas. En este punto, se toman como referencia los autores consultados en la construcción del marco teórico y referencial, sus teorías se afirman o contrastan con los hallazgos del proceso investigativo. De igual forma, se expresan las conclusiones que se obtienen a partir de las respuestas que se dan a las preguntas de investigación que encaminaron el estudio, sin dejar de lado la expresión de las fortalezas y dificultades que se observaron en el desarrollo de la investigación.

## **CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL OBJETO DE ESTUDIO**

## 1.1 Contextualización del problema

En la evaluación de los procesos educativos a nivel internacional, según Jornet (2016), destaca que desde el año 2000, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) se encarga de estructurar una secuencia de evaluaciones externas administradas a los países intervinientes con intención de lograr valoraciones acerca de las competencias primordiales que un alumno debe alcanzar para ser útil en la comunidad, y para determinar si el estudiante sabe aplicar los conocimientos adquiridos en su contexto. Otro objetivo de las pruebas PISA es apoyar la toma de decisiones en la elaboración de las políticas públicas de cada país o región, de acuerdo con las estadísticas del año 2015, se aplicaron 540.000 pruebas a estudiantes de 15 años de 72 países incluido Colombia. Las regiones participantes en esta clase de evaluaciones comparativas a nivel internacional, acreditan un mayor interés por la reflexión para así, lograr la superación de sus regiones y la incorporación en políticas educativas internacionales.

De acuerdo con Jornet (2016), la evaluación de los procesos educativos en el contexto América Latina, se instaura como un componente de las políticas públicas a nivel educativo, ya que, los resultados de las prácticas evaluativas aportan información de relevancia en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje de las regiones. Los resultados de dichas pruebas, se han convertido en propulsoras del mejoramiento educativo, a través del establecimiento de insumos para la formulación y aplicación de estrategias que lleven a incrementar las competencias de los aprendizajes específicamente en las áreas de matemáticas, ciencias y comprensión lectora. Las

regiones que toman parte en la ejecución y la evaluación de las pruebas correspondientes al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) asumen un compromiso con respecto al manejo de los resultados conseguidos mediante el desarrollo de un análisis profundo, que lleve a enfocar hacia una innovación pedagógica que propicien la construcción de planes de enriquecimiento educativo, político, económico y socio-cultural.

Según Informe del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Evaluación LLECE - UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, 2013), donde presenta los productos de un análisis comparativo de la evaluación del aprendizaje académico en estudiantes de tercero primaria y sexto grado de las naciones intervinientes en el proceso que cuentan con características culturales similares, incluido Colombia, en las disciplinas de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales. Éste estudio se realizó con el objetivo de brindar información acerca de la calidad de la educación en las regiones y para ofrecer orientaciones para la toma de decisiones, el planteamiento y aplicación de políticas públicas educativas. El estudio revela que, aunque los puntajes obtenidos han mejorado con respecto a estudios anteriores, el nivel sigue siendo bajo, considerándose bajo como el puntaje inferior a 500 puntos en la media regional sobre 1.000 puntos totales alcanzables.

Según los puntajes obtenidos en las pruebas PISA aplicadas en Colombia en el año 2015, el rendimiento medio en el área de ciencias naturales fue de 416 puntos, el de lectura crítica fue de 425 puntos y el de matemáticas fue de 390 puntos. Los puntajes anteriores indican que Colombia se ubica en un nivel bajo, por lo que la OCDE concluye

que los estudiantes no aplican el conocimiento adquirido, sino que reproducen la teoría al pie de la letra. Según datos la OCDE (2015), obtenidos de la aplicación de pruebas, únicamente el 1.2% de los estudiantes colombianos tienen un nivel alto en alguna de las asignaturas evaluadas y el 38.2% de los estudiantes, presenta un rendimiento bajo en las tres asignaturas evaluadas. Estos análisis e informes pretenden dar aportes acerca del incremento de la condición de la educación y qué acciones se pueden tomar de acuerdo con el contexto de cada país según las condiciones socioeconómicas y socioculturales que permitan modificar y elevar la situación actual de las comunidades.

Conforme a la ficha de logros de aprendizaje por países del LLECE UNESCO (2013), en Colombia, existe gran diferencia entre la escuela pública y privada, incluso entre la urbana y la rural. En la asignatura de lenguaje y lectura crítica, los resultados son similares entre la escuela pública y la rural, no se llega al puntaje satisfactorio y se evidencian dificultades en reconocer elementos básicos del lenguaje. En el informe presentado en el año 2020 de las Pruebas PISA de la prueba aplicada en el año 2018, en la asignatura de lenguaje afirma que, el 61.2% de estudiantes de tercer grado de primaria que presentan la prueba se ubican en un nivel bajo en su desempeño y un 38.9 % se ubica dentro los niveles altos de desempeño en lectura. Mientras que un 69.9% de los estudiantes de grado sexto presentan un nivel bajo en el desempeño de la prueba de lectura y un 30.2% presentan desempeños altos; en el grado sexto, el desempeño bajo incrementa el porcentaje y dentro de sus causas se encuentra el tipo de lectura que cambia de textual a inferencial, por lo que se hace necesario favorecer e incluir en los planes de estudio esta clase de lectura comprensiva.



Continuando con las estadísticas porcentuales, en la asignatura de matemáticas, los resultados demuestran insuficiencias en el incremento de destrezas y competencias que permitan entender la matemática como un instrumento para el análisis de eventos cotidianos y a niveles de abstracción mayor. Los resultados de las pruebas PISA 2018 demuestran que el 70.5% de los estudiantes que presentan la prueba de matemáticas en grado tercero de primaria, se encuentran en un nivel de desempeño bajo y solo un 29.5% se ubica en un nivel de desempeño alto. Los estudiantes manifiestan inconvenientes para identificar estructuras matemáticas sencillas que subyacen a circunstancias frecuentes que puedan ser matematizadas. Mientras que, a partir de sexto grado, la dificultad principal radica en la resolución de problemas matemáticos, por lo que solamente un 17.2% de los estudiantes se ubica en nivel alto y el nivel bajo incrementa a un 82.8%. Lo anterior implica cambios en la aptitud para afrontar actividades cotidianas durante el desarrollo de la clase, así como también para enfrentarse a esquemas matemáticos, que propongan bosquejos sumativos y/o multiplicativos elementales y al análisis de situaciones reales con el uso de criterios y patrones matemáticos.

En la asignatura de ciencias naturales el panorama no deja de ser similar. La prueba aplicada en grado sexto arroja que el 79.1% de los estudiantes se ubica en calificaciones de desempeño bajo y solo el 20.9% obtuvo desempeños altos. Los resultados apuntan a la escasa capacidad del estudiante para relacionar, interpretar, asociar conceptos y obtener conclusiones frente a un texto o un gráfico que indique pensamiento científico. Según la OCDE (2018), los resultados apuntan a la necesidad de incluir en los planes de

estudio el desarrollo del pensamiento científico, el interés por indagar y formular preguntas, identificar variables de estudio y el estudiante debe seleccionar información necesaria a partir de un texto o gráfico propuesto para dar solución a problemas asociados con salud, medio ambiente y autocuidado.

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN 2017), la evaluación, es considerada dentro del sistema educativo como un ente que facilita la organización y estimación del proceso enseñanza-aprendizaje mediante la observación de evidencias y resultados que lleven a garantizar una educación relevante, significativa para el estudiante y pertinente para la sociedad. En Colombia, las Pruebas saber son evaluaciones aplicadas a los estudiantes de tercero y quinto de primaria y en bachillerato a los grados noveno y undécimo; el Instituto Colombiano para la evaluación de la educación -ICFES-, que es el encargado de evaluar el desempeño de los estudiantes según los parámetros establecidos por el MEN en los grados de educación mencionados. Dichas pruebas evalúan competencias en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencias ciudadanas en los grados de primaria y noveno. En el grado undécimo, se evalúan también las asignaturas de sociales, lectura crítica e inglés.

Las pruebas se enfocan en clasificar las instituciones educativas mediante la asignación de un puesto según el mayor puntaje obtenido por los estudiantes del plantel. El puntaje que un estudiante puede obtener oscila entre 0 a 500 puntos posibles, siendo 250 el puntaje promedio, por encima de 250 se considera un puntaje positivo y por encima de 350 puntos se considera como un desempeño alto. Según datos estadísticos del ICFES, entre los años 2017 a 2019, la educación privada supera a la pública, ya que,

los puntajes de los colegios privados promedian en 287 puntos, en los colegios públicos el promedio es de 255 puntos y los colegios rurales promedian en 230 puntos. En el año 2019, el 60% de los colegios privados de Colombia poseen desempeños altos y solamente un 12% de los colegios oficiales obtienen un desempeño alto.

Para la Secretaría de Educación Distrital (SED 2020), la evaluación de la formación a los discentes, es una actividad inseparable del proceso de enseñanza y, por ende, se integra en el ambiente pedagógico hasta transformar los mensajes generados del desarrollo de los aprendizajes en nuevos planes de acción que son necesarios incluirlos en el proceso. De acuerdo con el MEN (2017), la evaluación de los alumnos se ejecuta en tres diversos contextos, mencionando en primer lugar la dimensión internacional que sumerge a los estudiantes en estándares universales que delatan la calidad de la educación. En segundo lugar, se realiza un seguimiento a los estándares nacionales que incluyen garantizar la cobertura y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo hasta el nivel superior. Finalmente, el tercer punto se refiere a la evaluación como una labor constante y objetiva, que debe considerar valora los grados escolares de los estudiantes y es tema que atañe al presente estudio.

Actualmente, las diferentes instituciones educativas requieren una variedad de evaluaciones no solo a estudiantes sino a docentes, directivos, administrativos y sus procesos. Considerando la evaluación como una buena propuesta para incrementar el nivel de calidad educativo, se observa que no existe una propuesta para evaluar lo que se evalúa y poder responder si se están siguiendo correctamente los procesos formativos y evaluativos dentro de la comunidad educativa. En este marco de ideas, Córdoba (2016)

plantea la importancia de establecer un procedimiento de autorreflexión por parte de los establecimientos educativos, con el propósito de generar una constante búsqueda de estrategias de crecimiento, que lleven a cuestionarse constantemente qué tan eficiente es la comprensión de la praxis evaluativa por medio de la autoevaluación de sus integrantes y, de este modo, metaevaluar los procesos de evaluación y autoevaluación.

Como asevera Dopico (2003), que es mediante los diferentes procesos de evaluación desde donde se puede recopilar información para posteriormente aplicar algunos cambios y ajustes que permitan adoptar medidas encaminadas a resolver inconvenientes de manera inmediata sin perder la esencia del proceso evaluativo. Desde el anterior punto de vista, se puede afirmar que el progreso y mejoramiento de los procesos educativos requiere de actividades de autoevaluación, reflexión y, por supuesto, de la metaevaluación. De acuerdo con Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), actualmente la evaluación como pilar fundamental de la cultura escolar, se reduce a la asignación de una calificación para aprobar o desaprobar y llega a ser considerado como “natural” y como la finalización del proceso formativo. Según Scriven (1991), la evaluación es una “habilidad” esencial presente en todas las actividades humanas, se puede considerar la evaluación, como una actividad requerida en los procesos de desarrollo y formación de un ser humano. En este sentido, para un docente la conclusión del proceso evaluativo implica la visualización y estimación de aspectos reales e integrales del ser humano.

Una de las razones para plantear esta investigación, gira principalmente en que no existe un registro de seguimiento o supervisión sobre los resultados que surgen de las valoraciones que realizan los educadores. El artículo 27 de la Constitución Política de

Colombia, establece la libertad de cátedra en las instituciones educativas, por lo tanto, se deja exclusivamente en manos de los docentes, aplicar las acciones a tomar de manera individual, sin existir ningún tipo de control que permita fortalecer las debilidades que pudiera tener en el momento de procesar su materia y la verificación de su enseñanza. En este particular, la OCDE (2015), enfatiza que los docentes de 39 países pertenecientes a la organización, recurren en un 76%, principalmente al examen escrito durante el proceso de evaluación del estudiante y así verificar su nivel de conocimiento adquirido. El Manual de funciones del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda (2015), contempla que las coordinaciones académicas deben proponer acciones para dirigir la evaluación del rendimiento académico y adelantar planes de mejoramiento.

Actualmente, el docente se ve involucrado en un cambio de perfil y en la necesidad de adquirir nuevas competencias para el desempeño de su labor, ya que, cada vez se convierte en un campo muy competitivo, por lo que el docente se ve no solo como formador sino como transformador de su propia profesión siempre en actitud de permanente evolución y cambio, estos procesos se logran a partir de la evaluación, autoevaluación y metaevaluación. Considerando dichas competencias, Recamán (2015) menciona que, aunque la evaluación es una pieza primordial en el proceso educativo, no se debe considerar como el fin y propósito de la educación, sino como una herramienta para cuestionar sobre sus logros y avances que lleven a la obtención de nuevos logros y avances. Según la estadística de la OCDE (2015), la actividad de autoevaluación forma parte del proceso formativo del estudiante, en 27 países se ha implementado este proceso como rendición de cuentas al final del período académico establecido en el

sistema de cada país. Vale la pena destacar que, en 15 de los 27 países, es en los colegios públicos donde se práctica la autoevaluación en mayor proporción. Por consiguiente, con la presente investigación se pretende generar una experiencia que le permita al docente del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda establecer un cambio personal y profesional a nivel de autoevaluación escolar.

Para Díaz (2001), el docente necesariamente debe reflexionar acerca de la congruencia que posee la valoración como habilidad sustancial en la instrucción del estudiante, ya que la evaluación se ocupa de obtener los resultados, en cambio a la metaevaluación le atañen los resultados para sustentar con apreciaciones reales los síntomas que afectan los procesos evaluativos. En muchas ocasiones, la evaluación se realiza como una formalidad y actividad final sin adjudicársele el propósito pertinente dentro del quehacer educativo, sin detenerse a examinar su resultado; éste es uno de los motivos que preceden y alientan el actual estudio. Sumado a lo anterior, se establecen varias actitudes nocivas que aquejan la definición de evaluación y, de acuerdo con Santos Guerra (1996), la evaluación en la escuela solo es considerada para el alumno y sus resultados en la adquisición de conocimientos, se busca siempre el error y lo negativo del estudiante, se desconoce el contexto, se enfatiza la evaluación cuantitativa, se emplean los mismos instrumentos para evaluar, la evaluación es utilizada como estrategia de control y poder dentro del aula, fomenta la competencia, no se hace autoevaluación ni metaevaluación.

Autores como Martínez (2018), comenta que el énfasis que se da a las valoraciones externas es de alto nivel, y es a partir, de exámenes estandarizados donde se logra confrontar el grado del nivel escolar como son las pruebas denominadas *Programme for International Student Assessment* (PISA, por sus siglas en inglés), que a partir de 1995, se aplican mediante test estandarizados para potenciar la calidad del proceso formativo, estas incluyen las dimensiones de eficacia, eficiencia, relevancia y pertinencia. En el año 2018, según registros de la OCDE, 7.522 estudiantes de 15 años presentaron las pruebas en Colombia, se obtuvieron calificaciones generales de 412 puntos en lectura, 391 puntos en matemáticas y 413 en ciencias. Aunque, las tres calificaciones se concentran por debajo de la media, se incrementaron los puntajes en las asignaturas de ciencias y matemáticas, mientras que el de lectura disminuyó en comparación con el año 2015.

Se adiciona, que el 50% de los estudiantes colombianos que presentaron la prueba en ciencias, se encuentran con desempeño alto, mientras que, únicamente el 35% de estudiantes obtuvo rendimiento alto en la asignatura de matemáticas y el 40% de los estudiantes obtuvo un desempeño bajo en las tres asignaturas. Cabe señalar que estas pruebas estandarizadas no toman en cuenta la influencia que ejerce el ambiente del salón de clase sobre el nivel de logro del aprendizaje. A su vez, enuncian que valorar no es un procedimiento sencillo, pues es necesario erradicar la evaluación desde el enfoque tradicional que representa una técnica para determinar de forma cuantitativa el alcance de los propósitos de los planes de estudio y, se considere como un seguimiento del aprendizaje que posibilite transformar la enseñanza.

En concordancia con Mosquera (2018), referirse a la evaluación solamente como un resultado trastoca el sentido de proceso evaluativo, ya que de esta manera se elimina la continuidad y la posibilidad de generar algún tipo de modificación en los individuos participantes del proceso. En la praxis, la evaluación tiene dos considerables oponentes como son el tiempo y la subjetividad; el primero, recurre al bimestre, período o semestre y, el segundo depende de la competencia que tenga el docente para emitir dictámenes sensatos e íntegros al momento de establecer una valoración o calificación para el estudiante. Por esto, es indispensable la metaevaluación en las instituciones escolares, no solamente porque se encuentran divergencias con las conclusiones aportadas por la valoración o por la obligatoriedad de detectar las probables fallas cometidas en el proceso, sino por la forma en que debe ser utilizada la información presentada por la evaluación. Dicha información, debe ser aprovechada para una posterior toma de decisiones que aporte al enriquecimiento de la calidad del desarrollo educativo, se puede enunciar que la metaevaluación vigila el adecuado empleo de la información.

Según Gutiérrez (2010), actualmente los nuevos y diferentes escenarios educativos requieren una variedad de evaluaciones no solo a estudiantes sino a docentes, directivos, administrativos y sus procesos, de esta manera la evaluación se convierte en una buena propuesta para incrementar el nivel de calidad educativa. Sin embargo, no existe una propuesta para evaluar lo que se evalúa y poder establecer si se están siguiendo correctamente los procesos formativos y evaluativos dentro de la comunidad educativa. Los actuales procesos de evaluación establecidos por el MEN (2018), obligan al docente a la construcción de un nuevo perfil que incremente sus competencias no solo



como formadores sino transformadores de su propia profesión siempre en actitud de permanente evolución y cambio, estos procesos se logran a partir de la evaluación, autoevaluación y metaevaluación. Mediante el desarrollo de la presente investigación, se pretende generar una experiencia que le permita al docente del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda establecer un cambio personal y profesional.

Para la UNESCO-OIE (2013), la evaluación valora dentro de sus objetivos el análisis de programas, métodos y currículos estableciendo sus debilidades y fortalezas, y de esta manera, determinar el aprendizaje exitoso de los estudiantes. Por el contrario, no se establece un proceso para determinar las debilidades y fortalezas de la evaluación y, en el mismo sentido, no se consideran etapas ni criterios que contemplen parámetros para la realización de evaluación institucional, no se promueve la autoevaluación docente ni la autoevaluación del estudiante durante el proceso de evaluación integral de la persona. Por lo tanto, es de vital importancia, establecer un procedimiento que permita reflexionar, autoevaluar y establecer criterios que lleven al perfeccionamiento de la praxis evaluativa institucional, es decir implementar procesos de metaevaluación. En este sentido se proporciona mayor consistencia y validez a los procesos de evaluación ofreciendo mejoras en la calidad educativa institucional, y a futuro lograr una mayor integración con estándares de evaluación nacionales e internacionales.

En cuanto a resultados de las evaluaciones internacionales de la prueba PISA, específicamente en la ciudad de Bogotá, se tienen en cuenta, las instituciones de carácter urbano y rural, tanto del sector privado como oficial. Las estadísticas de la OCDE

del año 2018, manifiestan que el 51% de estudiantes que presentaron la prueba fueron mujeres y el 49% fueron hombres. A su vez, se identifica que las mujeres presentaron mayores puntajes promedios en las pruebas de lectura con 417 puntos y los hombres con 407 puntos. Mientras que, en las pruebas de matemáticas, fueron los hombres quienes obtuvieron mayores puntajes con 401 puntos y las mujeres con 381 puntos en promedio. Al igual que en la asignatura de ciencias, los hombres obtuvieron mayores puntajes que las mujeres; los hombres con 420 puntos y las mujeres con 407 puntos. Asimismo, las instituciones privadas de Colombia superan en puntajes a las oficiales y rurales en las tres asignaturas, un ejemplo presente en la prueba de lectura donde el promedio de los estudiantes de colegios oficiales rurales fue de 383 puntos, los de colegios oficiales urbanos con 411 puntos y los colegios privados urbanos obtuvieron 479 puntos.

En el caso particular de la institución educativa objeto de estudio, Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda de la ciudad de Bogotá D.C., localidad de Suba, barrio Gloria Lara, de carácter oficial con jornadas mañana y tarde. En la jornada de la mañana del año 2020, el colegio obtuvo en la Prueba de Estado – Saber 11 un puntaje global de 271 puntos, un promedio ponderado de 54,231 puntos y se ubica en el puesto 510 entre 1413 colegios oficiales y privados de la ciudad de Bogotá D.C. que presentaron la prueba. En la asignatura de matemáticas los estudiantes de la institución obtuvieron un promedio ponderado de 57 puntos, en ciencias un promedio de 53 puntos, en sociales 52 puntos, en inglés 48 puntos y en lectura 57 puntos. En este sentido, se evidencia en los resultados obtenidos, que los procesos de formación van encaminados al mejoramiento

de resultados en las Pruebas de Estado Saber 11, ya que, en el año 2019 el puesto ocupado por el colegio en la jornada mañana fue el 676. Aunque, hace falta mucho para lograr niveles de desempeño altos, no se desconocen las transformaciones curriculares y evaluativas que coadyuvan en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En la institución educativa donde se desarrolla el estudio, se han intentado realizar procesos de reflexión y autoevaluación a nivel de docentes, estudiantes y directivas, pero no se ha logrado en su totalidad y, mucho menos, se ha conseguido un proceso de metaevaluación que permita aprovechar los resultados de las evaluaciones con acciones que favorezcan el uso adecuado de planes de mejoramiento que conllevan a incentivar y conseguir óptimos resultados académicos y convivenciales en los estudiantes. Aunque los documentos internacionales, nacionales e institucionales promueven el desarrollo y las formas de realización de la evaluación, se observa dificultad en la elaboración de juicios de valor en los docentes, al no abordar de manera equitativa los aprendizajes de cada uno de los campos de formación académica o de las áreas de desarrollo personal y social del estudiante, ya que se recurre de manera frecuente y se considera más fácil de obtener solamente una calificación numérica.

## **1. 2 Preguntas de investigación**

A continuación, se dan a conocer las preguntas que dieron origen al presente estudio investigativo. Se plantea una pregunta principal y cinco preguntas secundarias, de las

cuales, emanan posteriormente los objetivos a los que se darán respuesta durante el transcurso y desarrollo de la presente investigación.

### **1.2.1 Pregunta de investigación principal.**

- ¿Por qué es necesario diseñar una propuesta de modelo profesional para la incorporación de la metaevaluación en los procesos de evaluación que realizan los docentes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda?

### **1.2.2 Preguntas de investigación secundarias.**

- ¿Cuáles son los componentes del proceso de la evaluación de los docentes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda?
- ¿Cómo se promueve la autoevaluación en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda?
- ¿Cuál es el papel de la evaluación en el entorno educativo del colegio?
- ¿Qué proceso debe seguirse para implementar la metaevaluación en la institución educativa?
- ¿Cuáles son las estrategias e instrumentos que emplean los maestros de la institución educativa durante el proceso evaluativo de los estudiantes?

### **1.3 Justificación**

#### **1.3.1 Conveniencia.**

Este proyecto surge del interés de la investigadora por ahondar en el conocimiento e interpretación en los temas de la evaluación y la metaevaluación que encierran dichos procesos en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda. Se observa, que actualmente en la institución educativa, no existen antecedentes de protocolos de metaevaluación. Por consiguiente, se estima la necesidad de proporcionar una nueva opción en este tema de interés e importancia para la comunidad educativa del colegio en mención, y así, contribuir a la obtención de propósitos y objetivos institucionales a nivel de evaluación, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

La presente investigación es conveniente para el sector educativo, ya que pretende analizar los procesos evaluativos y metaevaluativos que permitan el mejoramiento de la práctica evaluativa que el docente realiza en el aula cotidianamente. Es a partir del autoconocimiento y de la autoobservación que cada docente efectúe de su propia praxis pedagógica, tanto en aspectos académicos como también actitudinales, que se obtendrán los elementos esenciales, que le permitirán a la investigadora descubrir el verdadero estado de la evaluación y metaevaluación de la institución.

#### **1.3.2 Relevancia social.**

El presente estudio tiene una relevancia social debido a que favorece tanto a docentes, estudiantes como a los directivos de la comunidad educativa. Según Moreno

(2016), la situación educativa actual, obliga al docente a un cambio de rol y a la construcción de un nuevo perfil que incremente sus competencias, no solo como formadores sino transformadores de su propia profesión siempre en actitud de permanente evolución y cambio. Por lo anterior, se hace necesario que el docente se beneficie mediante el uso de instrumentos para autoevaluar y coevaluar que le permitan señalar aspectos cualitativos y cuantitativos dentro del proceso evaluativo. De esta manera, disminuyen las reclamaciones por parte de sus alumnos en cuanto a que se consideran mal evaluados, o que el profesor no tuvo en cuenta algunos aspectos al dar la respectiva calificación. Por otra parte, al dar a conocer al estudiante los criterios que debe tener en cuenta para su evaluación a través de un instrumento, se establece una motivación hacia la reflexión de su trabajo y, por ende, a incrementar su proceso de aprendizaje.

Continuando con la idea anterior y para entender la realidad de la problemática como menciona Moreno (2016) que es indispensable generar innovaciones en las prácticas de enseñanza para responder a las necesidades actuales a través de espacios de reflexión entre todos los integrantes de la comunidad educativa, que se encaminen a reconocer y plantear soluciones en cuanto a recursos, estrategias y nuevas metodologías asociadas a la práctica evaluativa. En esta perspectiva, en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, es necesario incluir la metaevaluación para conceder confiabilidad, consistencia, legitimidad y precisión al proceso evaluativo y así, los docentes y las directivas de la comunidad educativa logren diseñar los mejores proyectos sobre el proceso formativo de sus estudiantes. Estos procesos se logran a partir de la evaluación, autoevaluación y

metaevaluación que deben realizar también los directivos de la institución educativa, ya que, mediante la transparencia en las prácticas evaluativas, se evitan las reclamaciones por parte de los estudiantes respecto a que los docentes no los evalúan con justicia. Al instaurar una estrategia metaevaluativa, se logra una mayor claridad y la disminución del problema de la subjetividad al dar un concepto evaluativo final.

### **1.3.3 Implicaciones prácticas.**

Por otra parte, el proyecto investigativo presenta implicaciones prácticas, en cuanto a que se pretende solucionar un problema que de acuerdo con Bustelo (2003) es derivado de la praxis evaluativa, a partir de la exploración de determinados fundamentos conceptuales. Este trabajo posibilitará hacer de la metaevaluación una praxis continua entre maestros y alumnos con el interés de permitir lecturas novedosas de los resultados del proceso evaluativo. De igual forma, permitirá mirar el progreso o fracaso escolar de un estudiante desde otro panorama. A su vez, el empleo de la metaevaluación en la institución educativa, auxiliará el logro de un mejor y adecuado desempeño del docente como evaluador y del estudiante como evaluado. La información obtenida, su respectiva organización y análisis permitirá la realización de una herramienta profesional docente que permita percibir la evaluación como un motivo de introspección y deliberación entre estudiantes y docentes con la intención de colaborar a apreciar el proceso de formación.

### **1.3.4 Utilidad metodológica.**

La presente tesis doctoral, resalta diversos puntos de vista de gran importancia metodológica para el entorno escolar, que a su vez se ocupa de temas habituales en el contexto educativo. Como menciona Franco (2017), la praxis pedagógica, la evaluación y la metaevaluación son conceptos implicados y relacionados a las normas establecidas y propuestas por los organismos de control educativo a nivel institucional. En el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, dichos organismos de control son el Consejo Académico y el Consejo Directivo, entes reconocidos como instancias de orientación académica y pedagógica del establecimiento. Por lo tanto, durante la elaboración de la investigación se propone diseñar un nuevo instrumento de metaevaluación, que al ser avalado por las entidades mencionadas permitirán evaluar la evaluación en el Colegio, ya que, es de gran importancia contar con herramientas que regulen los elementos que determinan los procesos derivados de las practicas evaluativas escolares en todos sus niveles desde preescolar, básica primaria, básica secundaria hasta la media vocacional.

### **1.3.5 Utilidad teórica.**

Los procedimientos de evaluación académica que se desarrollan en el Colegio pueden evidenciar inconsistencias que no permitan reflejar la realidad del estudiante con relación a su aprendizaje real, lo cual lleva a decepciones tanto de docentes como de estudiantes. El valor teórico del presente estudio, se cimienta en proveer aportes relevantes en el campo de la evaluación, mediante el diseño de un instrumento que permita evaluar la evaluación, partiendo de los descubrimientos, reflexiones e interpretaciones producto de estrategias cualitativas de investigación que permitirán inspeccionar algunos ideales y suposiciones habituales existentes sobre el proceso



enseñanza – evaluación. Cabe resaltar y de acuerdo con Franco (2017), es necesario una transformación de los modelos educativos que se interesen más por el incremento en la adquisición de competencias que reparen las necesidades sociales desde una perspectiva de reflexión y autorreflexión.

El valor pedagógico del presente estudio, se constituye a partir de los Derechos Humanos, ya que, su proclamación representa un ideal común en diversos aspectos que propenden la protección y engrandecimiento del ser humano, por esto, cada gobierno instala sus propios proyectos a nivel de formación como instrumentos de renovación que favorecen la consolidación de la democracia, proponen movimientos sociales y disminuyen las discrepancias sociales y económicas (Plan Nacional Decenal de Educación - PNDE, 2016-2026). A partir de estos planteamientos, en Colombia se expide el Decreto 1290 de 2009 por medio del cual se concede la potestad a las Instituciones Educativas para consolidar el SIEE, constituyéndose ésta una actividad que demanda gran esfuerzo, razonamiento, estudio y convenios entre los miembros de la comunidad educativa. Además, como la valoración no es una actividad desconectada del proceso enseñanza-aprendizaje, sino por el contrario, es una actividad coherente con la propuesta pedagógica de la institución y asociada al horizonte institucional. Por ende, la evaluación es una actividad que amerita reflexión, autoevaluación y metaevaluación.

Los resultados obtenidos afectarán a los integrantes de la comunidad educativa, especialmente a los docentes y estudiantes, por lo que de acuerdo con López-Calva (2019) la investigación científica implica cuestiones éticas y la investigación educativa no

es la excepción, pero casi siempre el compromiso ético que el investigador adquiere, radica en la realización de un trabajo consciente, honesto y justo que verdaderamente lleve a la explicación de la verdad y no entorpezca la solución de la problemática presente que tanto anhela la comunidad de estudio. En esta oportunidad, López-Calva (2019), afirma que la ética de la investigación, implica más que establecer una comunicación asertiva con la comunidad de estudio, requiere establecer un pacto con sus valores personales y posteriormente con los valores culturales que deben abarcar el respetar, el asimilar y el razonar sin juzgar. Más aún, como integrante de la comunidad educativa, se incrementa el compromiso en el manejo de los datos de manera asertiva y la responsabilidad en su manipulación, para así obtener el mejoramiento de la enseñanza a través de la metaevaluación.

El valor político, surge desde los intereses que manifiestan diversos Organismos Internacionales por perfeccionar la calidad de la educación teniendo en cuenta políticas educativas que deben dar respuesta a las necesidades de las comunidades y establecer que la formación debe ser un beneficio público y las organizaciones internacionales encaucen sus quehaceres a su globalización (OCDE, 2017). Dichos organismos establecen estándares de calidad que evalúan la evolución del entorno, y a la vez, motivan e inculcan el mejoramiento de las prácticas evaluativas. A partir de estrategias establecidas por el gobierno de turno, se generan herramientas para la prosperidad y evolución de los pueblos, siendo, en los sistemas educativos donde dichas herramientas y estrategias, se asimilan, se desarrollan e implementan. En el presente estudio, se busca establecer una estrategia que proponga un mejoramiento en las prácticas

evaluativas y a la vez, que haga más competente y eficiente la evaluación. De esta manera, se pretende proyectar una ruta que conduzca al incremento y desarrollo de la competencia docente metaevaluatora.

#### **1.4 Limitaciones del estudio**

Alrededor del desarrollo del presente estudio investigativo se pueden evidenciar un alto número de contingencias como: el factor tiempo, se soluciona contratando a una persona que pueda digitar y agilizar las cuestiones pertinentes al cuerpo del trabajo; podría encontrar dentro de la institución cierta apatía por parte de algunos docentes a participar en el estudio, para lo cual, recurriré a la motivación y a aprovechar las reuniones de docentes para no interrumpir sus actividades cotidianas. En la planeación de un proyecto de investigación se debe contemplar la flexibilidad y ésta debe adaptarse a los cambios e imprevistos que pueden surgir, siendo estos casi inevitables. Cabe resaltar, que mientras se lleve a cabo la presente investigación pueden descubrirse otros inconvenientes que se expondrán oportunamente.

#### **1.5 Viabilidad**

La presente investigación es viable, ya que, se cuenta con la colaboración y apoyo de los integrantes de la comunidad educativa del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, puesto que, el estudio va encaminado a establecer el mejoramiento de un proceso pedagógico como lo es la evaluación y se tiene un soporte positivo por parte de los directivos y administrativos del colegio. El tiempo es otro aspecto que hace viable el

presente estudio, se dispone de espacios dentro de la jornada laboral para desarrollar la propuesta y para el diligenciamiento de los instrumentos que permitirán la recolección de datos. Actualmente se poseen los recursos financieros y humanos para llevar a cabo el desarrollo de la presente investigación. De esta manera, al desempeñar la labor docente se dispone con la población precisa y a la vez es viable porque se aprovechan los recursos materiales, económicos, intelectuales, humanos y de salud que permitan conducir con éxito el presente proyecto de investigación.

### **1.6 Supuesto teórico**

Con la finalidad de dar respuesta a las preguntas de investigación que sirven de guía al presente estudio, se enuncia el siguiente supuesto:

La mayoría de los docentes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, al ser cuestionados sobre su proceso evaluativo y su actitud hacia la metaevaluación, tenderán a responder basados en su experiencia derivada de la práctica docente que llevan a cabo todos los días, por eso es posible que no se mencione el término metaevaluación, de ahí la importancia de que emerja una propuesta de modelo profesional que proponga procedimientos de metaevaluación para robustecer el proceso enseñanza - aprendizaje.

### **1.7 Categorías de análisis**

En consideración de que el presente estudio investigativo es de corte cualitativo, no se considera la necesidad de plantear hipótesis. Por lo tanto, en la Tabla 1, se plantean

las expresiones de las categorías y subcategorías de análisis, de la misma forma que los indicadores y los respectivos instrumentos para detectar el indicador. Todo esto con la finalidad de establecer una mayor comprensión del tema de estudio.

**Tabla 1**

<b>Categorías de análisis</b>			
<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Instrumentos para detectar el indicador</b>
<b>Evaluación</b> “La evaluación es una ciencia social de gran actualidad cuyo ingente potencial no se discute, pero que aún no ha llegado a su rendimiento óptimo”. (Carol H. Weiss, 1985, p. 25).  “Actividad humana que requiere una adecuada comunicación e interacción entre docentes y estudiantes”. (Areiza, González, Torres y Cuervo 2018, p. 153).	<b>Tipos de evaluación</b>  <b>Diagnóstica:</b> Se realiza en el momento evaluativo inicial que coincide con el primer contacto con el grupo.	Se aplica al inicio de materia o curso de manera única y exclusiva.	Interrogantes Test escrito Pruebas Expresión oral Lista de cotejo
	<b>Sumativa:</b> Se realiza al finalizar un proceso de enseñanza completo.	Calificación de acuerdo con una escala valorativa establecida	Prueba escrita Lista de control Rubrica Escala de valoración Evidencias cuantitativas
	<b>Formativa</b> Se realiza durante todo el proceso de enseñanza acompañando las diferentes actividades de aprendizaje de los estudiantes.	Retroalimentación y refuerzo del trabajo o actividad de estudio.	Observación individual y grupal Reflexión Autoevaluación Producciones Evidencias cualitativas
<b>Metaevaluación</b>  “Es la evaluación de la evaluación” (Scriven, 2009)	<b>Sumativa</b> Recapitula el proceso completo de la evaluación.	Escala numérica	Rubricas Listas de cotejo
	<b>Formativa</b> Instrumento de cambio durante el proceso de la evaluación para mejorar el diseño de la evaluación.	Conceptos valorativos	Observación Reflexión Autoevaluación Producciones Rubricas Listas de cotejo Evidencias cualitativas

Como se puede observar en el presente capítulo, se expone el planteamiento del problema a partir del cual inicia la investigación. Dentro de dicho planteamiento, se contextualiza el objeto de estudio dando surgimiento a las preguntas de investigación. Posteriormente, se describe la justificación donde se resalta la relevancia social, la importancia metodológica, las implicaciones prácticas, los valores pedagógicos, didácticos y políticos del tema de investigación. Finalmente, se indican las limitaciones del estudio, la viabilidad, el supuesto teórico y se subrayan las categorías de análisis. A continuación, se plantea el capítulo II, en el cual se abordan los conceptos y teorías concernientes a la evaluación y metaevaluación que atañen la presente investigación.



## CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

## **2 Marco Teórico**

Dentro del marco de la presente investigación, es de suma importancia destacar y puntualizar una serie de conceptos asociados al tema a desarrollar, los cuales están enfocados a facilitar el logro de los objetivos propuestos y a dar respuesta a las preguntas de investigación que motivaron la realización del estudio en curso. Durante el desarrollo del presente marco teórico, se definen las variables de estudio involucradas en los procesos de evaluación y metaevaluación de los docentes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda de la ciudad de Bogotá D.C., Colombia. La teoría se utiliza como fundamento para comprender el sentido de la evaluación y la importancia de un proceso metaevaluativo en la institución educativa.

### **2.1 Teoría Educativa que sustenta la investigación**

El presente trabajo de investigación se basa en los procesos de evaluación, prácticas evaluativas y metaevaluativas que son utilizadas en la institución educativa, por lo cual, conviene proponer conceptos que lleven al entendimiento de las bases de la evaluación, las herramientas utilizadas durante el proceso evaluativo y las acciones que se hacen con los resultados. Se establece la teoría del constructivismo como base principal durante el desarrollo del presente trabajo investigativo y se consideran diversos posicionamientos en cuanto a la conceptualización de dicha teoría por varios autores, los cuales estiman al constructivismo como una teoría integral que tiene en cuenta los aspectos cognitivos, afectivos y sociales que se consolidan mediante la interacción permanente del individuo con el entorno (Flores 2005). La teoría del constructivismo



destaca aspectos pedagógicos en el aprendizaje, en la evaluación y manifiesta que un individuo incrementa su nivel de cognición a través de la relación con diferentes herramientas que permiten el fortalecimiento de habilidades en el individuo para la solución de problemas y el conocimiento del mundo.

Ortiz (2015), expresa que los orígenes del constructivismo datan del siglo XVIII con las posturas de Vico y Kant, filósofos que dentro de sus ideales exponen que las personas elaboran pensamientos, pero pueden conocer estos si sus organizaciones cognitivas permiten asimilar dicho pensamiento. Kant, en su *Crítica de la Razón Pura* considera que el individuo solo puede conocer los fenómenos o expresiones de las cosas, es decir, no se accede a la esencia de las cosas. Continuando con Ortiz (2015), otros autores, como Ludwig von Bertalanffy, cuestiona el paradigma positivista, al proponer la Teoría general de los sistemas, donde plantea un paradigma nuevo basado en la correspondencia entre los componentes que configuran un sistema. Heisenberg, formula el principio de incertidumbre, que impide conocer con precisión un fenómeno. Estos autores, consolidan la idea de que el individuo construye el conocimiento consolidando y unificando su realidad. Cada persona percibe y construye su realidad de manera diferente dependiendo de sus experiencias, capacidades, emociones, condiciones sociales y culturales.

La ciencia construye, crea e inventa escenarios para dar sentido a la realidad de las comunidades y las personas, de esta manera, la ciencia no descubre realidades, sino que las transforma, las enriquece y las mejora para el bien común. Romero y Hurtado

(2017) exponen que, desde el constructivismo, se explica el proceso enseñanza-aprendizaje como una interacción de conocimientos tanto del docente como del estudiante hasta llegar a diálogos, conclusiones, discusiones, síntesis provechosas y significativas para los miembros participantes en el proceso. A medida que el individuo crece, va fortaleciendo su desarrollo como consecuencia de las experiencias que obtiene a través de un proceso de aprendizaje. Dicho proceso, requiere de experiencias motoras y cognitivas que convergen en la construcción de argumentos que lleven a conseguir una transformación relevante a través de procedimientos de asimilación, integración y organización, dando origen al aprendizaje que debe otorgar la formación de nuevas habilidades y destrezas que le proporcionan cambios duraderos para fortalecer la adaptación a su contexto.

En el constructivismo, se encuentran diferentes autores que han propuesto teorías sobre el aprendizaje. Piaget (1978), en la teoría cognitiva o evolutiva, aborda que desde que el niño nace va madurando física y psicológicamente y, según su edad se clasifica dentro de un estadio cumpliendo con ciertas características y conductas propias de su maduración. En esta teoría, el aprender y la evaluación están definidos por el desarrollo constante de procesos cognitivos en un alumno y, regulado por los procesos internos de asimilación, acomodación y adaptación. De esta manera, el individuo logra un equilibrio que lleve a la construcción de nuevos conocimientos a partir de la interacción con el contexto circundante y, de este modo le da sentido a la construcción y reconstrucción de nuevas estructuras mentales o esquemas.

Como hace alusión Ortiz (2015), el aprendizaje significativo de Ausubel, expone que el sujeto relaciona sus conocimientos anteriores con los nuevos surgiendo un aprendizaje nuevo para el individuo, único y personal. El proceso de aprendizaje ocurre combinando tres condiciones: los aspectos lógicos, que deben ser potencialmente significativos para el estudiante; los aspectos cognitivos, que se refieren a las estructuras cognoscitivas nuevas ancladas a los conceptos previos; y los aspectos afectivos, ya que, el estudiante debe presentar actitud positiva hacia el aprendizaje. En este sentido, el proceso evaluativo se lleva a cabo durante el descubrimiento, integración y asimilación de nuevos conocimientos siendo éste, un proceso proactivo donde interactúan las aptitudes, los contenidos y las actitudes que son elementos que confluyen en una evaluación formativa y de competencias para establecer una evaluación significativa.

El aprendizaje social de Vygotsky (1979), es el resultado de la interacción del individuo con el medio. En esta teoría, se destaca el concepto de zona de desarrollo próximo, que es la distancia en lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que puede aprender con la ayuda de un tutor. El aprendizaje surge de la relación entre factores sociales como la comunicación y las experiencias producidas en la cultura en la que se encuentra inmerso el estudiante. Siguiendo con Vygotsky, el aprendizaje se desarrolla de manera autónoma e independiente, pero sin prescindir de la colaboración de los adultos o pares adelantados en el aprendizaje; de esta manera, la evaluación se considera a partir de la mayor o menor necesidad que tenga el alumno de los otros para aprender y se concluye de acuerdo con el nivel de interacción del sujeto con el medio circundante.

Mosquera (2018), establece que el aprendizaje se instaura cuando es percibido no solo por un cambio de conducta, sino que se repite con determinada frecuencia y se aplica de manera apropiada ante el mismo o diferentes estímulos y se observan reiteradas acciones en el futuro. No es de relevancia el proceso cognitivo que el individuo emplea ni las estructuras mentales que utiliza, es necesario establecer las circunstancias que propone el ambiente o contexto donde se encuentre. Por otro lado, la memoria no es un factor que se necesite y aplique para la adquisición del conocimiento, es de gran trascendencia la praxis y la disposición del individuo. Teniendo en cuenta las apreciaciones de Ortiz (2015), desde el punto de vista constructivista, el aprendizaje se adquiere a través del desarrollo de competencias cognitivas y afectivas hasta lograr el conocimiento. Por consiguiente y, en la opinión de la autora, es indispensable que el docente actúe con coherencia entre lo que dice y lo que hace, razón por la cual, el docente debe tener una constante práctica de reflexión y autorreflexión que lo lleven a indagar sobre procesos de mejoramiento personal y profesional.

La evaluación para Rodríguez (2017) posee una función destacada dentro del sistema educativo, tanto adentro como afuera de la misma institución educativa. Desde esta perspectiva, la evaluación es una actividad que requiere de gran conocimiento y entendimiento por parte del profesorado, es una actividad asociada también a la metodología impartida durante el proceso enseñanza-aprendizaje y a los instrumentos empleados para la verificación del proceso mencionado. De este modo, se puede establecer que es a través de los procesos evaluativos impartidos en las instituciones educativas como se llega al mejoramiento de la calidad educativa. Brovelli (2001)

plantea, que es mediante la aplicación de las teorías pedagógicas y de la apropiación de valores como la autonomía y el compromiso social, que se llega al mejoramiento de las instituciones con el objetivo final y colectivo del incremento de la calidad de la educación.

Para Casarini (1997), los procesos de evaluación han pasado por diferentes etapas, y se considera que sus principales finalidades han sido destacar lo conceptual y lo técnico para obtener una calificación. Sin embargo, actualmente los procesos evaluativos enriquecen y aportan otro tipo de información relevante a la formación integral del ser humano. Por ejemplo, Rodríguez (2017), considera que la evaluación debe observar y analizar los inconvenientes que se manifiestan en los procesos pedagógicos que se llevan a cabo en las instituciones educativas. Dentro de este orden de ideas, se introduce en el campo educativo el término metaevaluación, que según Dopico (2003), es una óptica novedosa al interior de la pedagogía destinada a evaluar la evaluación, y por consiguiente a contribuir al acercamiento en la calidad, validez y confiabilidad del proceso evaluativo.

En conclusión, el presente trabajo de investigación se apoya en el paradigma constructivista, por lo tanto, se califica como cualitativo. De acuerdo con Ramos (2015), quien afirma que la finalidad de este paradigma es comprender el fenómeno de estudio en su ámbito natural hasta lograr la información emergente a partir de la interacción del investigador con la comunidad de estudio. En este sentido, se pretende comprender una realidad que lleve a entender por qué no se realiza metaevaluación siendo un concepto

de gran interés en el campo educativo; se busca comprender, indagar y analizar la situación actual de la evaluación realizada por los docentes y practicar un proceso de metaevaluación. En este estudio, se busca dar interpretación a un supuesto sobre las costumbres y desarrollo de un fenómeno como la aplicación de la evaluación en la comunidad del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda; se indaga la interconexión de los componentes que consiguen influenciar las prácticas evaluativas, y de esta manera, aportar con un modelo metaevaluativo que enriquezca los procesos de evaluación y metaevaluación.

Finalmente, el paradigma constructivista dentro de la presente investigación cualitativa, respaldado en Guba y Lincoln (2002), brinda la oportunidad de conocer la naturaleza, los procesos de interacción y los recursos representativos del fenómeno estudiado. Esto permite comprender aspectos subjetivos propios del escenario estudiado como los apegos, la dinámica de estudio, memorias colectivas, cercanías participativas, posturas ideológicas, la convivencia tanto personal como grupal. Por consiguiente, es a partir de la relación establecida entre la investigadora y los sujetos investigados que se construye el conocimiento desde la interpretación de la experiencia individual, específica y dependiente de la interacción cotidiana y natural con el objeto de estudio.

## **2.2 Análisis conceptual**

### **2.2.1 La evaluación.**

Tyler (1967), define la evaluación como un procedimiento que mide el alcance de los

objetivos. Continuando con el autor, quien es estimado como pionero de la evaluación aplicada a la evaluación y, desde entonces, ha contribuido a establecer fines y metas de programas al mejoramiento de procedimientos de medida. Entretanto, Alkin (1969), enfatiza que la evaluación, es una actividad necesaria en el momento de la toma de decisiones, ya que, permite determinar y precisar la información requerida para próximas tomas de decisiones que se realizan a partir de un análisis de cada uno de los componentes del proceso a evaluar. Dichas disposiciones identifican al evaluador como orientado a la decisión y como quien establece alternativas para suministrar información en la toma de decisiones acertada y oportuna, a su vez, identifican al evaluador como un investigador que se encamina a revelar o esclarecer fenómenos teóricos.

Hoy en día, la evaluación no es solamente para el estudiante, también es para los docentes y los directivos docentes como se expone en la directiva del MEN (2018a) N° 26 de 2010, la cual ratifica la evaluación anual de desempeño reglamentada por el Decreto 3782 de 2007. Es de gran relevancia, tanto para instituciones educativas públicas como privadas, la aplicación del mencionado Decreto, por lo que toda actividad evaluativa va en aras del mejoramiento de la calidad educativa, iniciando así una cultura sustancial como lo es la práctica evaluativa. Para Quevedo (2017), la evaluación es un determinante de la calidad educativa, es un proceso complejo que debe ser funcional para toda la comunidad educativa y que puede llevarse a cabo de diferentes formas. Dentro de estas prácticas, se puede contar con la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación y el diseño de la metaevaluación, proceso que surge como necesidad de estudios y deducciones de los resultados alcanzados y que posteriormente

proporcionan mejoras en la práctica evaluativa en la institución educativa.

Como experiencia de la investigadora dentro de la institución educativa, y a la vez, como participante de las prácticas evaluativas que se realizan en el Colegio siempre con la intención de lograr una transformación de los procesos académicos y/o directivos, se comienza con la búsqueda del reconocimiento de las fortalezas y debilidades del proceso a evaluar. En concordancia con Pino (2014), se reconoce la necesidad de establecer tiempos periódicos de evaluación de procesos, de establecer una continuidad de actividades propuestas para el mejoramiento y de realizar un seguimiento que fortalezca el mejoramiento de la institución, es decir, se requiere un proceso de metaevaluación. Es un trabajo interesante e ilustrativo desarrollar la evaluación de la evaluación institucional, de los docentes a los alumnos, de los alumnos a los docentes y los docentes a sus pares docentes que lleve a obtener una visión amplia y desde diferentes puntos de vista que permitan explicar los resultados encontrados.

Considerando un acercamiento al concepto de evaluación, según Rodríguez (2017), quien menciona que la evaluación no es una actividad que funciona aislada, por el contrario, se encuentra sumergida dentro de un plan de estudios y acompañada de metodologías, didácticas y acciones acordes con el docente, la asignatura y el contexto de los estudiantes. Por lo tanto, es importante considerar, la concepción de evaluación que adopta la institución educativa, que según el Pacto o Manual de Convivencia (2019-2020), se contempla la evaluación como una valoración de los aspectos académicos y comportamentales del estudiante, de manera que se visualice un proceso formativo



integral. Por consiguiente, las prácticas evaluativas del docente deben reflejar las concepciones, las creencias, las experiencias y los criterios que considere necesarios para la formación del discente.

### **2.2.1.1 Evaluación diagnóstica.**

El MEN (2016) propone la valoración como una actividad necesaria dentro del proceso de evaluación escolar, sin importar el nivel de enseñanza en que se encuentre el individuo ni la edad para establecer el nivel de conocimiento adquirido. Varios autores confluyen en que la evaluación diagnóstica es la que se realiza al inicio de un periodo escolar, al comienzo del año o al iniciar una unidad o tema nuevo, uno de ellos es Quevedo (2017), quien enfatiza, que la prueba diagnóstica es necesaria para detectar las falencias o vacíos con los que llega el estudiante a una nueva situación académica. Además, se convierte en una herramienta para que el docente establezca estrategias de mejoramiento en su grupo de estudiantes mediante la toma de decisiones que implica observar y reflexionar sobre los elementos del punto de partida en la asignatura, el orden de los contenidos, el tipo de actividades durante el proceso de enseñanza, determinar ritmos de aprendizaje y que detalles deben ser incluidos en la evaluación.

El sistema educativo establece que todo alumno debe tener una valoración tanto cualitativa como cuantitativa y que de cuentas del proceso formativo, por lo tanto, se debe obtener una calificación desde un diagnóstico inicial que dé a conocer los conocimientos previos y se continúe evaluando durante y al final del proceso de enseñanza, es así, como lo plantea Vera (2020) y de esta manera se logra un concepto

global del estudiante evaluado. La evaluación diagnóstica es una actividad que es indispensable proponer dentro de la planeación inicial, por ende, tiene un objetivo y una función especial dentro del proceso evaluativo, de igual manera, los instrumentos utilizados en este tipo de evaluación, deben conducir a percibir el estado de conocimiento y convivencia del estudiante (Delgado, 1996).

Como lo plantea Vera (2020), la evaluación diagnóstica, en su función pedagógica, permite motivar al docente a generar cambios progresivos que lleven al mejoramiento constante en los procesos aplicados por el docente y en los resultados obtenidos por el estudiante. Dentro de los objetivos principales de este tipo de evaluación, se considera revelar el nivel de conocimientos que domina el estudiante y a la vez se convierte en un referente de requerimientos conceptuales y socioafectivos para lograr un proceso educativo de calidad. Asimismo, asegura el autor, que la evaluación diagnóstica se considera como la base de la evaluación formativa y de esta forma se asegura un proceso continuo en cada asignatura y nivel de estudio. Para Delgado (1996), la evaluación diagnóstica inicial es el punto de partida para organizar a los estudiantes en diferentes grupos de estudio y preparar actividades que lleven a su nivelación, es claro que es una actividad desgastante para el docente, pero necesaria si quiere obtener buenos resultados.

#### **2.2.1.2 Evaluación formativa.**

Como lo menciona Salcedo (2010), la expresión evaluación formativa, fue insertada por Scriven en 1967, para referirse a la continuidad después de haber aplicado una

evaluación diagnóstica. En este punto, el docente se compromete a llevar un seguimiento del estudiante y a continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje que incluye las actividades de evaluación académica y convivencial. Surge en este momento el concepto de evaluación formativa, la cual no se desliga de la evaluación diagnóstica, por el contrario, es una evaluación continua que orienta, regula y motiva a la obtención de información del proceso educativo de los estudiantes. En concordancia con Tamayo (2018), la evaluación formativa requiere que el docente sea muy observador de las actitudes, la trayectoria y el nivel de logro del estudiante con respecto a los objetivos propuestos. Llevando a cabo procesos de evaluación constantes, es posible reconocer con mayor facilidad el error tanto del estudiante como del docente en la planeación o en su quehacer cotidiano.

Dentro de la evaluación formativa, como afirman Pérez, López, Hortigüela, y Gutiérrez, (2017), es necesario que el docente ejecute una serie de acciones a lo largo del proceso de enseñanza que inician con la implementación de la planeación y el debido seguimiento, control y corrección; al ser flexible permite modificar actividades, instrumentos, reforzamientos, procedimientos que en conjunto permiten llegar a acuerdos entre estudiantes y docentes para mejorar los resultados finales. Esta clase de evaluación se convierte en un potenciador de procesos ajustados a las necesidades que se van presentando en el camino. Además, la evaluación es constante y no solamente al final de un periodo de tiempo determinado en el cual debe darse una calificación numérica o conceptual. Otro aspecto a destacar en la evaluación formativa es la retroalimentación durante todo el proceso educativo, tanto del docente como del

estudiante; el resultado de dicha actividad, debe conducir a la mejora de los procesos, a eliminar la sanción y a disminuir el número de estudiantes con pérdida de año escolar.

En sus estudios Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), identifican que en América Latina los docentes asocian la expresión evaluación formativa a la educación en valores, al comportamiento y a las actitudes que manifiesta el estudiante durante la permanencia en el colegio. En reiteradas situaciones no se asocia la evaluación formativa como un proceso que en el camino indica el mejoramiento. Para los autores, es necesario hacer una distinción entre las actividades que se realizan para calificar y los elementos que emplea el docente en la toma de decisiones junto con sus estudiantes para incrementar el aprendizaje y el desempeño escolar. En consecuencia, la práctica evaluativa inicia con la observación y la reflexión para indicar cómo avanzar en el proceso y constatar el nivel de logro del discente. En conclusión, durante la aplicación de la evaluación formativa no se encuentra una fórmula mágica que le asegure el éxito al docente, pero si es necesario, tener en cuenta herramientas de apoyo como la definición de los objetivos, el registro de avances y/o dificultades, la retroalimentación constante de los resultados, la realización oportuna y asertiva de los cambios requeridos.

### **2.2.1.3 Evaluación sumativa.**

La evaluación sumativa, según Cronbach (1982), se considera como el resultado del proceso de aprendizaje, en este punto se verifica cuánto ha aprendido el estudiante, se comprueba el logro de los objetivos y se determina si es necesario realizar alguna modificación que lleve a incrementar el rendimiento académico. Asimismo, la evaluación

sumativa, establece la eficacia del proceso formativo a través de los resultados obtenidos al término de un ciclo de estudio a través de una prueba o examen final. Cabe destacar que la evaluación sumativa puede involucrar aspectos cuantitativos y cualitativos; además de los instrumentos empleados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente puede tener en cuenta las observaciones realizadas de los estudiantes considerando las actitudes, los esfuerzos y el interés mostrado por el estudiante para lograr y superar las metas propuestas.

Para concretar el proceso evaluativo y en concordancia con Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), los docentes en general prefieren una serie de instrumentos que les permite acercarse con mayor confianza al resultado final de la evaluación sumativa. Dentro de los instrumentos más empleados por los docentes, se pueden mencionar en primer lugar las pruebas escritas de conocimiento tipo examen y test. Seguidamente, los docentes emplean el trabajo escrito con cuestionarios que dan cuenta de los conocimientos teóricos adquiridos; otra herramienta empleada frecuentemente son las exposiciones orales que dan razón de los conocimientos y las habilidades comunicativas del alumno. En la mayoría de ocasiones, para el docente y el estudiante, cuando se da la calificación numérica termina el proceso evaluativo, por lo que no se hace retroalimentación y no se observa ni se propone un ajuste que optimice el resultado.

En el quehacer diario del docente se encuentra la evaluación de los aprendizajes, ya que, se pretende darle una calificación a lo que hace o no hace el estudiante en el aula. En este sentido y como afirma Paredes (2016), los estudiantes ven la aprobación de las

calificaciones como una recompensa a sus esfuerzos, pero se ve como un castigo en caso de que la nota no sea aprobatoria; para los padres de familia o acudientes, las calificaciones son el resultado del trabajo de sus hijos. Concluyendo, para el docente la evaluación es el resultado de su intervención pedagógica. Siendo la práctica evaluativa una actividad inherente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es de suma importancia valorar la información recolectada para que contribuya a un verdadero aprendizaje de formación integral.

### **2.2.2 La evolución histórica de la evaluación.**

El panorama ideológico de la evaluación educativa se transforma y se mueve semejante a una comunidad en particular y de manera cambiante a la praxis evaluativa. Los estudios sobre educación proporcionan poca información sobre las prácticas evaluativas, la conceptualización, los enfoques y los fundamentos teórico-prácticos que la respaldan. Como plantea Maldonado y Martínez (2016), los enfoques metametodológicos son considerados representativos para expresar los avances en el campo de la evaluación, porque implican conocer una metodología para reflexionar para obtener contribuciones metateóricas congruentes con la naturaleza de la institución educativa y permitan orientar la praxis de enseñanza. Para el presente estudio investigativo, es de gran interés propiciar la reflexión de la evaluación a nivel institucional, estableciendo el entorno circundante y responda a los interrogantes sobre la conceptualización de la evaluación educativa, los contenidos, las normas, el método, el proceso, los antecedentes históricos y teóricos, hasta obtener un proceso de metaevaluación.

### **2.2.2.1 Memorias de la evaluación educativa.**

Las prácticas evaluativas que se desarrollan en las labores académicas cotidianas y profesionales de los docentes, los llevan a enfrentar nuevos desafíos como lo son la reflexión de la actividad cotidiana y la retroalimentación para una mejor construcción del conocimiento. Brown (2007), plantea que es necesario que los docentes contemplen la evaluación a sus estudiantes como una forma de aprendizaje personal que los conduzca a fortalecer habilidades de escucha, de reflexión, de adaptación a los cambios cotidianos que propone la pedagogía. De la misma manera, la evaluación se expone como procedimiento benévolo para el estudiante en la medida que le genere autoconfianza en la adquisición de conocimientos en su contexto. Con respecto a lo expuesto, es de suma importancia indagar tanto en los docentes y directivos como en los estudiantes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, acerca de sus apreciaciones sobre el concepto de evaluación, las funciones de la misma y las percepciones en relación a la reflexión y retroalimentación del proceso evaluativo.

Según Stufflebeam y Shinkfield (1985), quienes afirman que la evaluación es un proceso que ofrece información necesaria para la toma de decisiones a partir de la reflexión de propuestas con argumentos válidos y convincentes que conlleven a obtener el mejor resultado. De esta manera, la evaluación identifica, obtiene y brinda datos sobre un planteamiento estimado en los objetivos, en la planeación, en el desarrollo y en el impacto para orientar la toma de decisiones, y así, contribuir y valorar la respuesta a las necesidades. La especificación sobre evaluación de Stufflebeam (2001), enfatiza que, en la selección de determinaciones, es necesario conseguir un propósito común, al igual

que, un cambio y una mejora tanto en los componentes como en el desarrollo de procesos. En relación con las ideas anteriores, resulta claro y conveniente que en la institución educativa donde se desarrolla la presente investigación, se establezca un modelo que oriente la autoevaluación, motive a la reflexión e instruya la toma de decisiones en los diversos procesos institucionales que lleven a generar mejoras a partir de la metaevaluación.

Por otro lado, Cronbach (1982), define la evaluación como un procedimiento que brinda información acerca de las posibilidades de cambio y alternativas de mayor aprendizaje. De acuerdo a este planteamiento, la evaluación educativa no tiene posibilidad de ser estática, por el contrario, la evaluación es el mejor elemento a tener en cuenta en la toma de decisiones de acuerdo con los resultados emergentes en el desarrollo de su proceso. También el autor considera, que la valoración pedagógica se encarga de colaborarle al docente en el incremento de los productos obtenidos de la aplicación y desarrollo de actividades a partir de los proyectos propuestos dentro y fuera del aula. En este sentido, se propone una evaluación desde el inicio del trabajo y no solamente al culminar, sino en cada ocasión que el trabajo pedagógico ha avanzado. Considerando los anteriores aspectos, es de gran trascendencia para el desarrollo del presente estudio, el reflexionar y el estimar la posición del maestro con respecto al modo de utilizar la evaluación, si la emplea como proceso, o solamente al finalizar las actividades propuestas como verificación de resultados.



Igualmente, Cronbach (1982), introduce nuevas ideas en la manera de abordar la evaluación, como lo son la formativa y la sumativa, conceptos que tanto docentes como estudiantes deben considerar en un proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, es necesario y enigmático, establecer con qué frecuencia se utilizan las formas de evaluación mencionadas, si se aplican de manera alterna, si se comunican al estudiantado de manera oportuna, si el docente domina y aplica las técnicas de estas dos formas de evaluación, con cuál de las dos formas obtiene mejores resultados y, qué valor le otorga el profesor de la institución educativa a los procedimientos utilizados para evaluar. Además, el autor determina un concepto que no se aísla de la interpretación subjetiva pero que a su vez tiende a juzgar la evaluación, lo cual, permite generar una presión constante entre los evaluadores y sus evaluados. Claramente, es un concepto que logra posturas objetivas y subjetivas sobre la evaluación y no se conciben sin el dictamen de juicios. Por consiguiente, durante este proceso de investigación se descubren las posturas objetivas y/o subjetivas de los docentes de la institución.

Según Scriven (2009), la evaluación se fundamenta en definir el interés o virtud de algo; para el autor, evaluar es una técnica que finaliza con la valoración de la evaluación. Basado en lo anterior, se consolida que, mediante el proceso evaluativo, se precisa el mérito o valor de alguna situación y la evaluación es considerada como el producto obtenido de un proceso finalizado. Para Scriven, es fundamental incluir en los procesos evaluativos los conceptos de evaluación formativa y evaluación sumativa, ideas que deben encontrarse presentes en los procesos evaluativos de los estudiantes. En esta perspectiva, es de gran interés para el presente estudio, reconocer si los docentes de la

institución utilizan estos dos tipos de evaluación y a su vez, determinar si la evaluación formativa se aplica durante el desarrollo del proceso y si la información recopilada se emplea para generar cambios en los procesos. Además, es necesario indagar sobre el posible uso y abuso que se le da a la evaluación sumativa, si solo se enfoca hacia la finalización del proceso, o solo se usa para la confirmación de objetivos planteados.

Scriven (1991), le otorga a la evaluación una finalidad enmarcada en propuestas de cambio que se reflejen no solamente en los procesos en los cuales se encuentra inmersa, sino que es primordial considerar la evaluación como un eje articulador orientado a la obtención de mejoramientos. Todas las reflexiones de los diferentes autores tienen igual importancia, ya que, evidencian la perspectiva de cada uno en un contexto, tiempo y espacio específico y, desde una postura metateórica particular. En conclusión, las diversas posturas que se encuentran, van encaminadas a orientar algún tipo de reflexión que proponga una mejora, tanto en el desarrollo de procesos, como en las partes involucradas directamente en los mismos. De esta manera, se propone indagar sobre la posición y concepto de evaluación por el cual se rige la institución con el fin de comprender las bases teóricas y de esta manera, inspeccionar cómo es aplicada la evaluación en los procesos formativos por parte de los docentes y directivos docentes.

#### ***2.2.2.2 Condición presente de la teoría evaluativa.***

La evaluación es un término que ha generado diversidad de conceptos y ha suscitado discrepancias entre los autores que han trabajado sobre el tema. A pesar de las

diferencias, se enfatiza la necesidad de fijarle un valor a algo y desde ahí, estipular su complejidad, más allá de ser considerada única y exclusivamente para la asignación de una calificación al finalizar una actividad o proyecto. Por eso, es de importancia considerar los planteamientos de Huaylupo (2011), acerca de las reflexiones sobre el sentido polisémico que se le otorga a la evaluación educativa a partir de sus prácticas y del énfasis de progreso del estudiante mediante el establecimiento de convenios mutuos o, por el contrario, se le asigna un significado a la evaluación aliado a establecer una forma de autoridad y poder dentro del aula. Se esboza entonces, que es probable que, dentro del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, se perciba la evaluación como una forma de castigo, ya que, es frecuente escuchar en los docentes expresiones como: “saquen una hoja”, “mañana quiz sobre lo visto”, “la evaluación bimestral es sobre todos los temas, sin discusión”. Por lo tanto, los instrumentos de evaluación se convierten en castigo en lugar de evidenciar logros de aprendizaje.

Para Moreno (2016), en el siglo XX se realizaron una serie de transformaciones en diversos campos como el social, el económico, el político, el cultural, el científico, el tecnológico y el ambiental, que influyeron en el ámbito educativo incluyendo el aspecto referente a la evaluación educativa. Fue en este período de tiempo, cuando varios autores realizaron sus aportes al concepto de evaluación y sus teorías desde la observación, la medición y la experimentación para establecer la base de la conceptualización actual. Resaltando las ideas anteriores, los estudios de R. Tyler, ofrecen grandes aportes en varios campos de indagación educativa, siendo uno de ellos la praxis y evaluación educativa, que es establecida por un estudio desde 1932 hasta

1940 culminado por Smith y Tyler en el año 1942, llamado *Eighth Year Study*. Los autores, dentro del pensamiento teórico sobre la evaluación comienzan a documentar la valoración educativa sobre teorías conductistas y proponen una evaluación enlazada al currículo con la finalidad de observar el progreso de los objetivos propuestos que deben reflejarse en las actitudes y conductas de los educandos.

La propuesta de Tyler (1967), se encaminada a la medición de resultados y a la formulación de objetivos que empiezan con un planteamiento amplio de metas dirigidas al mejoramiento del proceso de aprendizaje y se va desarrollando en la medida que se operacionalizan las metas. Al evaluar, se mide lo que se ha alcanzado del proceso a partir de esos objetivos propuestos. Para el autor, la evaluación se focaliza en el rendimiento y evaluación de los logros (*“out puts”*), y no en los ingresos (*“in puts”*) del proceso educativo y/o su desarrollo análogo. Continuando con el autor, quien presenta y propone una evaluación a partir de criterios antagónicos a las normas, apoyándose en el cotejo de logros según los fines enunciados más que las conjeturas entre instituciones educativas, grupos, escuelas, distritos, currículos o procesos. El proceso evaluativo busca confrontar el resultado obtenido con el ambicionado. En este sentido se comprende la necesidad de la implementación de un proceso de metaevaluación en el colegio, con el fin de proponer mejoras en los procesos y lograr los objetivos propuestos en cada inicio de año escolar a corto, mediano y largo plazo.

Daniel Stufflebeam (1985), con su panorama evaluativo, al lado de Shinkfield (1985), perciben la evaluación orientada a las decisiones de manera tal que, al obtener información derivada de la evaluación se convierte en productiva y representativa para

establecer el acercamiento a los objetivos propuestos y asimismo replantear la planeación de metas y actividades orientadas al logro. La conceptualización nombrada expone un escenario ideológico que permite secundar a los coordinadores y los dirigentes a confrontar cuatro clases de valoraciones y las pertinentes determinaciones acerca de: la evaluación del entorno, la evaluación inicial, la evaluación en su desarrollo y la evaluación que resulta. Cabe considerar y, establecer los criterios que se tienen en cuenta en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda por los directivos y por los docentes, para la toma de decisiones y, si ésta se realiza a partir de los resultados de la evaluación.

Scriven (1991), comunica que adelantó estudios sobre la evaluación como la disciplina de la valoración. El autor, siendo pionero en teorías de la evaluación contemporánea; en su escrito *The methodology of evaluation* (1967) -La metodología de la evaluación-, cuyos planteamientos al ser innovadores y beneficiosos han contribuido a establecer la conceptualización en torno a la evaluación: las expresiones evaluación sumativa y evaluación formativa corresponden a su esfuerzo y estudio; la evaluación autónoma de objetivos y la metaevaluación corresponden a definiciones propias igualmente que el término en inglés *evaluand* (objeto a evaluar), así como la evaluación libre de costos. El panorama teórico de la evaluación del estudio de Scriven, considera a la evaluación como la Ciencia del Valor e insiste en apoyar que la evaluación sea la disciplina de la valoración.

Según Scriven (1991), las estimaciones consiguen mantenerse inspeccionadas y validadas empíricamente; de este modo, conserva la imparcialidad de las opiniones sobre la evaluación; la indagación evaluativa compromete a lograr, una solución como

argumento de valor. Scriven como neopositivista, se opone a los planteamientos del empirismo concernientes a que la objetividad es divisada con poca participación de planteamientos carentes de cambios evidentes. Esto permite considerar, que las elaboraciones hechas a partir de la observación y los acontecimientos experimentales se consideran como exclusivos mediadores de la sabiduría científica apropiada.

Stake (1975), propone una nueva reflexión sobre la evaluación acercándose a la valoración de las necesidades, en lugar de que las metas establecidas guíen el enfoque de evaluación; el autor, considera la evaluación autónoma y libre de las metas asignadas a los productos. Stake (1975), mantiene el planteamiento del empleo de métodos cualitativos para la evaluación de procesos educativos, también establece el uso de la psicología ecológica y la investigación acción como maneras de valoración. Es así como la visión valorativa, llamada Evaluación Respondiente o Modelo de Negociación que cooperan con las discusiones acerca de epistemología, ontología y reduccionismos disciplinarios en el campo, establecen la evaluación a manera de misión y proponen que la evaluación documente los hechos, verifique los cambios, participe en la toma de decisiones y de soluciones viables. En la perspectiva que se expone, y a través de la metaevaluación aplicada en el colegio, es interesante llegar a descubrir, hasta qué punto la evaluación documenta los hechos del proceso enseñanza-aprendizaje y los resultados se emplean para la nueva toma de decisiones y qué soluciones se disponen para el mejoramiento de la calidad educativa en la institución educativa.

Autores como Parlett y Hamilton (1989), establecen a manera de opción, el planteamiento fundamentado en principios de la antropología social llamado “evaluación iluminativa”. Los autores consideran diversos contextos, donde se establecen procesos educativos y plantean que el proceso formativo del estudiante debe entenderse y darse teniendo en cuenta su entorno escolar. En su momento, Stenhouse (1984), instaura una propuesta en la cual establece, que no debe existir disolución entre quien organiza el programa y quien lo evalúa y, propuso una investigación del currículo integrado, ya que, sostiene, que el currículo debe ser investigado y evaluado sin distinción de conceptos entre desarrollo y evaluación del currículo. Derivado de lo anterior, se indaga en la institución educativa, la forma en qué se plantea y desarrolla la evaluación, quién propone dicha evaluación, quién la realiza, quién establece las nuevas propuestas de cambio, quién verifica y realiza seguimiento. Respuestas que se obtienen a lo largo del desarrollo de la presente investigación para establecer un proceso metaevaluativo acorde con las necesidades obtenidas.

El término evaluación lleva inmerso el currículum, como lo proponen Carr y Kemmis (1988), que consideran la aplicación de la evaluación más allá de una verificación de conocimientos que adquiere el estudiante. Además, plantean la importancia de considerar la evaluación, como un proceso útil en la toma de decisiones en el establecimiento de programas educativos y currículos. Los autores, hacen énfasis en la naturaleza de la evaluación a partir de una propuesta curricular que interviene en la toma de decisiones sumativas al concluir el proceso; también afirman, que se debe intervenir durante todo el proceso y progreso del currículum. Desarrollando la idea en la presente

investigación, es fundamental inferir si en la institución educativa, la evaluación contempla la correspondencia aplicada a la valoración, avance y/o progreso del currículum; qué papel cumple la reflexión, qué se aporta al conocimiento y al ejercicio del currículum a partir de la evaluación y el empleo de instrumentos evaluativos.

Mosquera (2018), concluye que actualmente en América Latina, se han presentado una serie de cambios en las estructuras educativas desde la época de los años 90. Las administraciones de turno, imponen técnicas de educación y valoración evadiendo procedimientos colaborativos, empleando cambios de vocabulario, poca o nada elaboración teórica contextualizada. Por el contrario, la conceptualización presentada por los estamentos académicos, demostraron pobre discusión pública relacionada con el ámbito educativo, los encargados por los gobiernos de la formulación de políticas públicas en educación, ignoran el tema desde el punto de vista pedagógico, ya que son en su mayoría tecnócratas del campo de la economía. Esta situación termina en el establecimiento y aplicación de “modelos de evaluación estandarizados”, El Mapa de Evaluaciones Educativas – UNESCO (2016), mencionan los exámenes SERCE, PISA, TIMSS, PIRLS de carácter mundial, estableciendo resultados solamente técnicos, sin tener en cuenta los contextos ni las condiciones de la población a quienes se les aplican las pruebas, no se tiene en cuenta el sistema educativo, ni las comunidades educativas.

### **2.2.3 Finalidad de la evaluación.**

Tomando como base la concepción de Barbosa (2018), la práctica evaluativa tiene la finalidad de medir y orientar los procesos de enseñanza en función de los objetivos



establecidos y el porcentaje de logro de estos, además, permite conocer el logro o alcance que han tenido los estudiantes en un período de formación. Se enfatiza que, dentro del proceso evaluativo, el estudiante no es considerado como un objeto de adquisición de conocimiento, sino que llega a tener un papel activo dentro de su proceso de formación. Esto debido a que el estudiante, ya no solo aprende conocimientos, sino que genera conocimientos. A fin de fortalecer todo procedimiento evaluativo, la evaluación puede plantearse de diversas formas como la autoevaluación, la heteroevaluación, la coevaluación y de esta manera, se organizan y aprovechan los resultados de las actividades que conforman el proceso.

Son varios los autores que han elaborado propuestas asociadas al concepto de evaluación y que han incluido diversos elementos de pensamiento para su desarrollo y los cuales destacan aspectos psicológicos, metodológicos, socioculturales, filosóficos y de la práctica pedagógica entre otros. Siendo oportuno mencionar a Ferreres y González (2006), quienes en su planteamiento argumentan que no se debe desligar el evaluar de la acción de aprender. El aprender se adquiere a partir de la construcción y significado que se otorga a las experiencias que generen conocimiento; asimismo, es necesario proponer una evaluación basada en signos y símbolos que adopten una connotación dentro del proceso del estudiante. Desde esta noción, es oportuno establecer que significado se le otorga a la evaluación en el contexto del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, si se entiende como la réplica del conocimiento y memorización de datos, o, por el contrario, la evaluación está vinculada a la apreciación de los aprendizajes significativos del estudiante.

Para establecer las finalidades de la evaluación, se puede concluir que es conveniente dar respuesta a determinadas preguntas que enfocan su asertividad hacia el tema. Como lo plantea Hernández y Aguilar (2008), los fines de la evaluación son diversos, pero no excluyentes, ya que permiten establecer el objeto, los criterios y los instrumentos que se emplean en la aplicación de la evaluación. A su vez, los fines de la evaluación precisan los objetivos de las actividades que conforman un proceso evaluativo y están en estrecha relación con el contexto y el tipo de resultados que se quieren adquirir. Mediante la implementación de un proceso de metaevaluación en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, se pretende descubrir los fines o finalidades presentes en el proceso evaluativo efectuado por el profesorado de la institución, y es a través de los interrogantes propuestos que se clarifica la sustentación de dichas finalidades: ¿para qué evaluar?, ¿qué evaluar?, ¿cómo evaluar?, ¿cuándo evaluar, ¿dónde evaluar?

### ***2.2.3.1 Funciones de la evaluación.***

Para las instituciones educativas es de vital importancia identificar las funciones que cumple la evaluación en su contexto. Se encuentran diversos planteamientos teóricos al respecto, siendo uno de ellos el de Santos Guerra (1996), quien adjudica el control, la selección, la comprobación, la clasificación, la acreditación y la jerarquización como funciones evaluativas. Aspectos que originan diferentes posturas convirtiéndose en culturas dentro de las instituciones, a saber, la cultura competitiva al establecer mecanismos de control, la cultura de la inmediatez y simplificación al regirse por criterios en un determinado período de tiempo, la cultura del individualismo y la cuantificación al

promoverse la obtención de resultados. A su vez, el autor propone otra serie de funciones que dejan entrever el lado más humano del proceso evaluativo como son las funciones de diagnóstico, diálogo, retroalimentación. Estos últimos aspectos, generan ambientes más flexibles, de reflexión y de debate que llevan a una transformación real de los procesos evaluativos. Por ende, es esencial señalar el concepto asignado a la evaluación en el colegio y así, establecer aspectos de su cultura institucional.

Exponiendo las ideas de Navarro y Jiménez (2012), quienes puntualizan que la evaluación tiene múltiples funciones entre las que se destacan la medición de conocimientos, el mejoramiento del aprendizaje, la promoción de cambios y la obtención poder y control. En este sentido, la evaluación tiene diversos objetivos de acuerdo con la intención de la institución e incluso la intención del propio maestro. Es de interés para el presente estudio, identificar el uso y abuso que el docente le otorga a la evaluación, más allá de lo planeado se trata de destacar lo hecho y su intención. Desde otro punto de vista López (2006), propone una serie de acciones que debe cumplir la evaluación para lograr el proceso enseñanza-aprendizaje, para lo cual sugiere la realización de actividades en el contexto, la pertinente valoración de las mismas según los criterios establecidos, la interpretación de los resultados que lleven a una adecuada toma de decisiones que promuevan el cambio y el mejoramiento. Se suma a lo dicho, las ideas que adoptan los docentes del colegio con respecto al uso propuesto a las informaciones que arroja el proceso de la evaluación y las actitudes que se observan a partir de los procedimientos.

La evaluación tiene dos funciones: la función pedagógica y social, que son planteadas por Díaz Barriga y Hernández (2002). Como función pedagógica se entiende la comprensión, regulación y mejora de una situación de enseñanza o aprendizaje, se evalúa directamente el proceso de enseñanza el conjunto de técnicas, estrategias e instrumentos que permiten construir el aprendizaje en los alumnos que se da antes, durante y después del proceso de enseñanza. La función social de la evaluación consiste en establecer parámetros que permiten cualificar el proceso tales como: selección, acreditación, promoción, etc., es la medición final del proceso. Estas dos funciones tienden a ser consideradas como un solo tipo de evaluación y en el ámbito educativo están directamente relacionadas con los ajustes o correcciones detectadas en los procesos. Retomando las ideas de los autores y a partir de la experiencia de la autora en la institución educativa, se observa un acercamiento a la función pedagógica, pero no se percibe la función social dentro de los procesos de evaluación formativa y sumativa.

Otras funciones de la evaluación, como lo mencionan Domínguez y González (2015), van encaminadas hacia la labor cotidiana en el aula como lo es la función de diagnosticar, la función de seguimiento y la función de valorar al final de los aprendizajes. Lo ideal no es convertir la evaluación en función de control dentro del aula y que el alumno la tome como indicativo para pasar al siguiente año escolar y no como elemento de aprendizaje en conocimientos y para la vida. Como conclusión, se aprecia que la evaluación presenta diversas funciones todas enfocadas a la formación integral del estudiante y se realiza en diferentes momentos del proceso formativo de la persona y no solo va enfocada a calificar el nivel de adquisición de conocimientos, sino que abarca

otros aspectos como los sociales y los convivenciales que contribuyen a mejorar la experiencia de vida.

### **2.2.3.2 Instrumentos de evaluación.**

Como lo expresan Jorba y Sanmartí (1993), una de las cuestiones que más ha ocupado a los docentes en sus reflexiones, tiene que ver con el cumplimiento eficiente de los propósitos de la evaluación; lo que hace pensar que ha sido más importante el problema de la forma que la razón pedagógica de la misma. Se asume que, si los aprendizajes y la formación son procesos complejos, la evaluación debe responder a la complejidad de los mismos. Esta acción no puede reducirse a una u otra forma de evaluar, no es conveniente, utilizar el mismo tipo de prueba que comprometa cada elemento o parte del proceso. Teniendo en cuenta estos aspectos, es necesario resaltar la planeación del trabajo ofreciendo acciones didácticas que conduzcan a un aprendizaje, una planeación que inicia con la elección de la forma de evaluar y que contenga los objetivos planteados. Para los autores, también se hace necesario, una comparación empleando lo esperado con los resultados conseguidos durante el proceso, después de una visualización, análisis y reflexión de los resultados esperados.

Ahora bien, para Domingo, Segura y Grau (2018), cuando el caso es la evaluación de seguimiento periódico, más por la vía de resultados, el desafío consiste en plantear la necesidad de que el educando enfrente pruebas que le permitan confrontar o tensionar la articulación de los saberes particulares y las lógicas holísticas, la relación que se pueda establecer entre teoría y praxis; así como la proyección del saber en el mundo de la vida

y la configuración de formas de pensar. Todavía continúa persistiendo el dilema, si es conveniente evaluar procesos o resultados. Para los estudiosos en pedagogía, se genera el reto de desarrollar una evaluación a partir de la planeación, producción, avance y aprendizaje cuyo principio sea el pensamiento crítico que permita a cada educando, dar cuenta, para sí mismo y los demás de los avances que ha tenido en la conformación de ese pensamiento complejo. Que se proponga una evaluación encaminada a confrontar sus avances cognitivos y actitudinales con el reconocimiento de sus fortalezas, debilidades y la búsqueda permanente de sentido a su proceso formativo.

Hoy en día, se encuentra un conjunto amplio de métodos e instrumentos que permiten verificar el proceso enseñanza-aprendizaje. Retomando las ideas de Ferreres y González (2006), quienes plantean una clasificación en dos grandes tipos como son los cualitativos y los cuantitativos. Desde estos dos aspectos, el docente constata la apropiación del conocimiento por parte del estudiante, no solo en aspectos cognitivos sino a la vez convivenciales y lo llevan a la formación de un individuo autónomo capaz de afrontarse a las situaciones de su entorno. Es primordial seleccionar el o los instrumentos de evaluación conforme con los objetivos propuestos por el docente y de acuerdo con las necesidades e intereses de los alumnos. Lo anterior con el propósito de lograr que los estudiantes adquieran habilidades, conocimientos y competencias que le permitan construir un proyecto de vida encaminado al bien común. Es pertinente para el presente estudio, destacar qué tipo de instrumentos emplean con mayor frecuencia los docentes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda y con qué finalidad, ya que, se observa el empleo de instrumentos cuantitativos con mayor intensidad.

Las técnicas cualitativas, según Ferreres y González (2006), son instrumentos para procesar información evaluativa, es decir, observar, describir, analizar, contrastar y orientar procesos y datos de formación y aprendizaje, asociados al momento y a las circunstancias específicas en el instante que suceden. Dichos instrumentos son interpretados de acuerdo con criterios de credibilidad, consistencia y confortabilidad, así como a indicadores de desempeño personal, social y ético previamente establecidos por la comunidad educativa cuya misión primordial es entender la complejidad de los procedimientos educativos. De igual manera para los autores, los instrumentos cualitativos ayudan a desarrollar un proceso evaluativo que permite interiorizar mejor la motivación, los intereses, las actitudes, los requerimientos, las circunstancias y eventos que interaccionen y logren que produzcan y den forma al conocimiento. Es muy frecuente escuchar entre los docentes de la institución educativa, que se emplean en menor porcentaje los instrumentos de evaluación cualitativos.

Por otro lado, y continuando con los autores Ferreres y González (2006), los instrumentos cuantitativos, por su esencia, se utilizan para recoger información evaluativa, o sea, para seleccionar, verificar, comprobar, experimentar y predecir resultados y datos de información y aprendizaje. Este tipo de técnicas demanda la realización de actividades más coherentes con la práctica educativa y, que vayan de acuerdo con criterios de validez, confiabilidad y aplicabilidad, así como a indicadores de desempeño científico, tecnológico y laboral previamente establecidos por la comunidad educativa. Su función principal es explicar los resultados de acción educativa en términos de coherencia con el currículum establecido. En la institución educativa, se contempla el

mayor uso de los instrumentos de evaluación cuantitativos, especialmente en el momento en que el docente debe obtener calificaciones numéricas, ya que, la utilidad de estos instrumentos se enfatiza en establecer la adquisición del conocimiento y determinar si el estudiante responde las evaluaciones propuestas según los conceptos expuestos en el aula en un período de tiempo.

### ***2.2.3.3 Momentos de la evaluación.***

Si bien es cierto, que la evaluación es una actividad necesaria al momento de guiar el trabajo tanto de los docentes como de los estudiantes, es de importancia que no solo se centre en los resultados, sino en los procesos para llegar a la obtención de dichos resultados. Para Delgado (1996), es significativo destacar tres momentos cruciales en el proceso evaluativo: una evaluación inicial, una evaluación de proceso y una evaluación de salida. Cada una de estas, presenta sus características específicas y un tiempo de aplicación determinado, aspectos que permiten enmarcar un proceso evaluativo de análisis y de socialización de productos logrados no solamente de docentes sino de los alumnos. Es importante destacar en qué consisten los tres momentos que Delgado (1996) propone para el desarrollo de procesos evaluativos, a saber:

- La evaluación inicial, que debe realizarse antes del proceso inicial de enseñanza y aprendizaje. Se considera una evaluación inicial de tipo diagnóstica y de contexto, ya que, es necesario conocer los conocimientos, las necesidades e intereses de los estudiantes.



- La evaluación de proceso, puede adoptar las modalidades cualitativas o cuantitativas, según el progreso de los alumnos. Se desarrolla de manera constante durante todo el proceso evaluativo, con el propósito de realizar un seguimiento y/o acompañamiento al estudiante en el momento oportuno y, de esta manera retroalimentar el proceso de manera continua.
- La evaluación de salida o también llamada de resultados, se realiza al final del proceso de evaluación ya sea bimestral, semestral o anual. Este tipo de evaluación, presenta una condición sumativa ya con fines de calificación, tiene un carácter integrador y de certificación.

En la perspectiva que se adopta con lo planteado anteriormente por Delgado (1996), en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, se escucha y observa frecuentemente al docente organizar y preparar la evaluación final mediante la realización de un test que reúna los conceptos abarcados en un bimestre académico. Por el contrario, no se evidencia a simple vista la planeación de actividades dirigidas a la obtención de un diagnóstico inicial, donde se contemplen los saberes del estudiante ni sus condiciones socioemocionales que permitan establecer un punto de partida orientado al logro de objetivos. Para el presente estudio es de gran interés establecer las variaciones existentes dentro del proceso de evaluación considerando el qué se evalúa, el para qué se evalúa, el cómo se evalúa y a quiénes se evalúa. Contemplando los anteriores aspectos, es fundamental obtener aspectos de metaevaluación asertivos para la institución.

#### **2.2.3.4 Modalidades de la evaluación.**

De acuerdo con Tamayo (2018), la evaluación es de suma importancia dentro del sistema educativo de cualquier país o región, cuya finalidad es que el estudiante demuestre sus capacidades, competencias y conocimientos adquiridos de una manera clara y evolutiva. Con este planteamiento se demuestra que no existe una única modalidad de evaluación, sino por el contrario, que el aprendizaje se puede valorar de diversas maneras de acuerdo con el propósito establecido y que garantice reflexiones sobre la mejora de los resultados y desarrollo de procesos. Dentro de este orden de ideas, se hace posible establecer que la responsabilidad de la evaluación no recae únicamente sobre el docente; al ser la evaluación considerada como un proceso, su valoración final debe estar considerada por varios intervinientes e integrantes de la comunidad educativa.

En el Pacto de Convivencia del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda (2019-2020), en el capítulo XI, se expone el Sistema de Evaluación y Promoción de los estudiantes de preescolar, educación básica y media. Allí se enuncia el concepto de evaluación que rige para toda la comunidad educativa considerando la evaluación como una valoración del proceso formativo del estudiante, por lo tanto, la evaluación debe ser continua e integral. Además, se proponen una serie de indicadores para establecer qué es lo que se valora en el estudiante: indicadores de desarrollo valorativo, indicadores de desarrollo socioafectivo, indicadores de desarrollo cognitivo e indicadores de dimensión comunicativa. Considerando la evaluación como un proceso integral para el estudiante

dentro de su contexto, también plantea entonces tres modalidades de evaluación, y las define de la siguiente manera:

- **Autoevaluación:** evaluación que realiza el propio estudiante de sí mismo.
- **Coevaluación:** consiste en evaluar el desempeño de un estudiante a través de sus propios compañeros.
- **Heteroevaluación:** evaluación que se realiza entre el profesor y el educando o un grupo de estudiantes, tiene una intención dialogante.

En este sentido, para una institución educativa la evaluación se convierte en una herramienta de formación del sujeto, por lo que la acción educativa se encuentra dentro de procesos, objetivos, planeaciones, valoraciones, verificaciones y currículos que procedan a la construcción de un ser integral. Por consiguiente, es fundamental el desarrollo y afianzamiento de diversas modalidades de evaluación para su desarrollo personal a partir de la autoevaluación como reflexión para la vida dentro y fuera del colegio; la coevaluación para aprender a trabajar y valorar a los demás; la heteroevaluación para valorar el trabajo con el docente o instructor (Tamayo, 2018).

#### **2.2.4 La evaluación desde las teorías del aprendizaje.**

Las teorías del aprendizaje hacen alusión a la forma cómo un individuo aprende, y a partir de estos nuevos aprendizajes, se hacen notorios sus nuevos conocimientos de acuerdo con sus actitudes en el contexto. Los planteamientos de Moreno G, Martínez, Moreno M, Fernández y Guadalupe (2017), aluden a que el aprendizaje no solo ocurre

en un aula de clase, sino que desde que el sujeto nace se encuentra en proceso de aprendizaje, incluyendo los hábitos que se inculcan desde el hogar hasta las vivencias y experiencias cotidianas. De esta manera, las teorías del aprendizaje expresan el vínculo entre la nueva información asimilada con la forma cómo se procesa para obtener un nuevo conocimiento. Dicha tarea es realizada por diversas disciplinas como la psicología, la educación social, la pedagogía que en su conjunto se esfuerzan por comprender dicho fenómeno tan complejo como lo es el aprendizaje.

A lo largo de la historia, desde la posición de Moreno G, Martínez, Moreno M, Fernández y Guadalupe (2017), las teorías del aprendizaje han evolucionado. Cada una de las teorías que hoy conocemos han surgido en un instante puntual e históricamente definido. Es pertinente mencionar, que el interés por el aprendizaje se incrementa desde Platón (427-347 a. C.) y Aristóteles (385-322 a. C.), cuyos pensamientos discrepan entre el idealismo y realismo. Por su parte, Sócrates plantea que el hombre es un ser que siempre busca el saber. Posteriormente Descartes (1596-1650) plantea que el conocimiento se adquiere a partir de la facultad humana del pensamiento. Siguiendo a los autores, dentro de los inicios de la Psicología de la Educación, Francis Galton (1822-1911), innova con métodos de investigación experimental empleando laboratorios para determinar diferencias individuales en estudios de la mente. También, se incluyen métodos de introspección que se emplean para examinar los procesos de aprendizaje y mentales, a esto se llamó, Estructuralismo (1867-1927). Además, surge el Funcionalismo (1842-1810), que propone la experiencia como el inicio del proceso de pensamiento asociado con el método de estudio.

Posteriormente, surge la Filosofía de la Ciencia de la Conducta o Conductismo, cuyo origen fue desde el año 1900. Como señala Montalvo (2019), los conductistas hacen énfasis en el cambio de comportamiento observable mediante la adquisición de estímulos y la aplicación de refuerzo a las asociaciones que se establecen hasta obtener la respuesta deseada. Dentro de los principales conductistas se encuentran Thorndike (1874-1949), quien planteó el sistema de recompensa frente a la nueva conducta alcanzada. Otro de los contribuyentes a esta corriente es John Watson (1878-1958), quien expone que la persona trae desde su nacimiento reflejos y reacciones emocionales, las demás conductas se consiguen a través de la relación estímulo-respuesta y un acondicionamiento. Un gran representante es Ivan Pavlov (1849-1936), psicólogo y fisiólogo, sus trabajos siempre fueron enfocados a descifrar cómo ocurre el aprendizaje en laboratorios bajo condiciones estrictas. Promulgó el condicionamiento clásico llegando a la conclusión de que los reflejos incondicionados no son suficientes, por lo que es conveniente adquirir más respuestas a través del condicionamiento.

Otro autor sobresaliente en la corriente conductista, como expresa Montalvo (2019), es Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), quien propuso el condicionamiento operante, introdujo los conceptos de reforzadores positivos o recompensas contra reforzadores negativos o castigos. Para Skinner, la recompensa correcta, refuerza y estimula a que la conducta se repita hasta que se produzca el aprendizaje mediante el reforzamiento de conductas parciales deseadas. En concordancia con Patiño (2018), desde el punto de vista de la teoría conductista, el aprendizaje ocurre cuando se condiciona al estudiante hasta que deje las conductas indeseadas. En el contexto conductista, la evaluación se

realiza al contemplar un cambio de conducta deseado. Se evalúan los fenómenos que son medibles, observables y cuantificables como resultado de un proceso de estímulo-respuesta. La evaluación se realiza empleando instrumentos como tests y pruebas objetivas que respondan a los objetivos propuestos por el docente.

Hacia el año 1950, surge una nueva corriente de aprendizaje llamada Cognitivismos. En este planteamiento, como lo expresan Moreno G., Martínez, Moreno M., Fernández y Guadalupe (2017), establecen que el sujeto es considerado como un ser capaz de interpretar, procesar y almacenar la información, no es considerado solamente como un ejecutor de respuestas ante un estímulo. Los principales objetivos del cognitivismos son explorar cómo piensa y aprende la mente del ser humano y cómo se realiza el proceso de transformación de conceptos a través de la asociación entre la persona y la información. Es de resaltar en este enfoque, que el alumno, con ayuda de su profesor, debe enfatizar la búsqueda de conexión de saberes con el contexto. Siguiendo a los autores mencionados, esta teoría se basa en la experiencia del individuo y la forma como éste representa su realidad, por eso, la información se le ofrece al estudiante a través de los sentidos y el conocimiento se adquiere mediante la estructuración de la información por parte del estudiante en la mente y cómo es guardada en la memoria. Los científicos que trabajan en esta corriente enfatizan en el empleo de estrategias de instrucción.

Uno de los investigadores cognitivistas, como exponen Rumjaun y Narod (2020) es Albert Bandura (1925-2021), quien plantea que se aprende también observando e imitando las conductas de otros, el individuo contempla y sigue un modelo de

comportamiento. Bandura es considerado como cognitivista social, ya que, el aprendizaje es un proceso cognitivo, pero no puede estar aislado del contexto social en el cual se lleva a cabo. Otro autor que proponen Cáceres y Munévar (2016) en el cognitivismo, es Jerome Bruner (1915-2016) con su planteamiento sobre el aprendizaje por descubrimiento. Para Bruner (1986), el aprendizaje no es memorístico, sino que el individuo debe tener una gran variedad de herramientas mentales que le brinden la capacidad de solucionar problemas y tomar decisiones adecuadas. En esta línea de autores, se encuentra Robert Gagné (1916-2002), quien propone la Teoría Sistémica, donde el aprendizaje se produce por un cambio de conducta y de la disposición humana de manera duradera después de una percepción, asimilación y almacenamiento de conocimientos hasta adquirir una destreza mental que se convierta en estrategias cognitivas.

Una propuesta más actual, es la de Daniel Goleman (1996), quien plantea la teoría de la Inteligencia Emocional considerada como un conjunto de habilidades en el individuo para reconocer sus propias emociones y ser capaz de controlar sus impulsos y, así facilitar la convivencia con los demás. Las habilidades emocionales son aprendidas y perfeccionadas durante la infancia y la juventud, las destrezas que Goleman recomienda cultivar son el autocontrol, la motivación, la empatía, la perseverancia y habilidades sociales. En la postura cognitivista, la evaluación se centra en los procesos de aprendizaje y en los elementos mentales que emplea para el desarrollo de una tarea. La evaluación es un proceso constante en consecución de los objetivos propuestos permitiendo una retroalimentación correctiva acerca de lo aprendido y apoyar las

conexiones mentales generadas. De igual manera, la evaluación es procesual y constante, para determinar la pertinencia y/o modificación de las actividades que permitan mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje empleando cuestionarios, observación de trabajo, portafolios, reflexiones y análisis cualitativos.

En la actualidad es ineludible, mencionar que el ámbito educativo debe enfocar sus objetivos y prácticas a satisfacer las demandas que trae consigo el siglo XXI, como lo es el aprendizaje potenciado por la tecnología. Teniendo en cuenta a Reimers y Chung (2016), el conocimiento y el aprendizaje se enfocan en el fortalecimiento de capacidades para “aprender a aprender” y una educación enfocada hacia la adquisición de habilidades para un mejor desenvolvimiento en la vida laboral, convivencial y familiar del individuo. En este sentido, continuando con los autores, quienes expresan que el plan de estudios debe incluir el aprendizaje colaborativo y proyectos para incrementar el dominio de los idiomas, adquirir competencias ciudadanas, énfasis en el autocuidado y cuidado de los demás, el cuidado del medio ambiente, desarrollo del pensamiento crítico, habilidades tecnológicas, formación de la autonomía, introducir la solución de problemas a través de procesos de investigación innovadores, la autoevaluación y el liderazgo con responsabilidad.

#### ***2.2.4.1 El metaconocimiento.***

La educación del presente siglo, requiere del incremento de habilidades, competencias, valores y procesos tanto de estudiantes como de maestros que van



encaminados a la búsqueda de la formación integral para convivir mejor, pensar mejor y actuar mejor. De esta manera, se pueden generar cambios de conducta en los individuos y llevan a un incremento de sus habilidades metacognitivas con altos grados de motivación y actividad intelectual en todo el proceso formativo de una persona. Por consiguiente y, como lo plantea Osses y Jaramillo (2008), la metacognición alude al conocimiento de cada uno de los individuos en particular; hace relación al reconocimiento de potencialidades, limitaciones y características para realizar las actividades propuestas. Para obtener el saber, es necesario detectar en primer lugar, las necesidades, intereses y actitudes del individuo; en un segundo lugar es conveniente escoger las actividades específicas más acertadas y con las cuales se llega a la adquisición del conocimiento.

El vocablo metacognición fue introducido inicialmente por Flavell (1979), el cual se refiere como metamemoria asociado a la lectura, la comprensión y la atención. Posteriormente el mismo autor define metacognición como un proceso por el cual se adquiere el conocimiento de los elementos cognitivos que el individuo posee, es el autoconocimiento de los procesos cognitivos que se adquieren y se utilizan para aprender a partir de la información del contexto. Dentro del proceso de metacognición, es necesario ser consciente del propio proceso de aprendizaje, del conocimiento inherente y particular al desarrollo y transformación de cada individuo dados por los procesos y productos cognitivos que obtiene a través de la experiencia. La información que se adquiere del entorno, es de gran interés para el propio proceso de aprendizaje, ya que, determina la organización y apropiación de metas establecidas. Por consiguiente,

la metacognición otorga herramientas para reflexionar, procesar y adquirir constantemente nuevos conocimientos.

Brown (2007), hace otra propuesta sobre la metacognición, afirmando que el conocimiento del conocimiento no garantiza su regulación, y a la vez establece que el saber metacognitivo se estructura de forma independiente a la reglamentación de la metacognición. El mismo autor contempla, que un sujeto mediante la deliberación puede redireccionar o replegarse en sus conocimientos, pensamientos y procesos. En este sentido se le da un valor realmente significativo al control que la persona da a sus contribuciones y empeños en su aprendizaje. Continuando con el autor, quien plantea que, para propiciar la actividad metacognitiva en el estudiante, es indispensable direccionar las actividades al autoconocimiento y permitir así que el individuo reconozca sus limitaciones, sus habilidades, sus capacidades, sus métodos para solucionar problemas y consolidar un proceso de reflexión efectivo que lo lleve al pleno rendimiento.

En los años 90, surgen otros autores que continúan destacando el aspecto predictivo de la metacognición y el avance de la autonomía. Por su parte, Omar y Ruiz, (2010), consideran la motivación como un factor importante para la consecución de logros y objetivos, siendo la metacognición una voz interior que actúa como una guía en el desarrollo de actividades que impliquen esfuerzo intelectual. Resumiendo, a Livingston (2003), quien asume la metacognición como la valoración del éxito en el cumplimiento de una tarea que implique un control activo sobre los procesos implicados en el desarrollo del aprendizaje. Ya para el siglo XXI, Osses y Jaramillo (2008), proponen que la

metacognición hace alusión al conocimiento del individuo. Se entiende entonces, como el conocimiento de sí mismo y permite entender cuál es la recopilación de tácticas y propuestas que facultan la realización de una actividad, cómo se desarrollará y los requisitos que permitan llevar a cabo la tarea.

Desde el año 2000, varios autores han establecido nuevos conceptos de metacognición aportando algunos elementos, componentes y modificaciones que engrandecen la conceptualización del término. También se considera de gran importancia introducir el concepto de metacognición en el ámbito educativo, así como lo proponen Omar y Ruíz (2010), al establecer que el sujeto en edad escolar necesita aprender a regular su pensamiento, para que logre resultados favorables que lo lleven al fortalecimiento de su personalidad a través de la comunicación con la comunidad y las posibles soluciones que ofrezca a las dificultades que encuentre en la sociedad. La presente tabla N° 2, expone los principales autores y sus definiciones sobre el vocablo metacognición.

**Tabla 2**

***Autores y propuestas teóricas sobre metacognición***

Autores	Propuesta Teórica
<b>National Reading Panel (2000)</b>	La metacognición incorporada en procesos de autorregulación permite organizar el aprendizaje, en aspectos como equivocaciones de planeación, seguimientos y correcciones necesarias para lograr un aprendizaje programado y objetivo, la metacognición hace alusión a la disposición para reflexionar sobre sí mismo.
<b>Veenman, Van Hout-Wolters, Afflerbach (2006)</b>	“La metacognición se refiere al conocimiento descriptivo y al control regulador sobre el propio sistema cognitivo”. (2006, p. 04).
<b>Schraw, Crippen y Hartley (2006)</b>	“La metacognición se refiere a la capacidad de reflexionar, entender y controlar los propios procesos cognitivos”. (2006, p. 114).

<b>Schneider (2008)</b>	“La metacognición es una forma de control ejecutivo que implica el seguimiento [del rendimiento de los procesos cognitivos] y la autorregulación.” (2008, p. 114).
<b>Peronard (2009)</b>	“Las estrategias [metacognitivas] son conscientes e intencionadas, en consecuencia, sujetas a la autorreflexión y control.” (2009, p. 273).
<b>Metcalf (2009)</b>	“El estudio de la metacognición -conocimiento de su propio conocimiento-, está motivado por la suposición de que, a mayor metacognición, la gente podría lograr el control eficaz de su propio aprendizaje. Debido a esto, supone un enlace con el control del aprendizaje, prestando mucha atención a la cuestión de si el monitoreo metacognitivo es o no exacto.” (2009, p. 159).
<b>Mostacero (2013)</b>	Hace énfasis en el vocablo “Metacognición” como un término de origen psicológico que enumera trabajos, actividades y procesos que intervienen en el pensamiento. Se aplica el término indistintamente en la cotidianidad, y por ende, se adquieren adecuados productos en las diferentes áreas, especialmente, al esforzarse en actividades complicadas o desconocidas. (2013, p. 175).
<b>McCluskey y otros autores (2013)</b>	Se considera la adquisición de conciencia con relación de los procesos particulares para lograr el conocimiento y apropiación de habilidades y desaciertos cuando es necesario solucionar una situación o desarrollar una actividad, y respecto de la evaluación de estos procesos. La metacognición hace referencia a la supervisión, evaluación, regulación y organización de los procesos que tienen relación con la solución de problemas o el cumplimiento de una tarea.” (2013, p. 102).
<b>Mevarech y Kramarski (2014)</b>	“La metacognición es una forma de cognición, un proceso de segundo orden de pensamiento superior que implica un control activo sobre los procesos cognitivos. Permite a los estudiantes planificar y asignar recursos de aprendizaje, supervisar sus conocimientos actuales y niveles de habilidad, y evaluar su nivel de aprendizaje en varios puntos durante la resolución de problemas, la adquisición de conocimiento o al mismo tiempo lograr objetivos personales.” (2014, p. 41).
<b>Fleming y Dolan (2014)</b>	Los modelos metacognitivos son establecidos para designar las diferencias de actuaciones entre el objeto nivel-cognición, o con mayor precisión, la utilidad y la actividad de la expresión “meta” valorada como la continuidad y dominio del nivel objeto.
<b>Shea y otros autores (2014)</b>	“Definimos la metacognición más restringida, como procesos de control que hacen uso de una o más representaciones metacognitivas, es decir, representaciones de una propiedad de un proceso cognitivo. [...] La metacognición se divide en dos sistemas: en el sistema 1 o metacognición implícita, se describen las propiedades de los procesos cognitivos (por ejemplo, su velocidad o fiabilidad) en lugar de propiedades del mundo (por ejemplo, la ubicación o el valor de un objeto). El sistema 2 o metacognición explícita, que representa propiedades de los procesos cognitivos en una forma consciente, notificable.” (2014, p. 186).
<b>Winne y Azevedo, (2015)</b>	“La metacognición es la cognición, donde se presenta la información sobre la que opera un alumno, describiendo sus características cognitivas. La metacognición puede ocurrir antes del evento cognitivo [...] Puede ocurrir de manera simultánea con el evento, cuando un alumno monitorea el progreso y considera si las tácticas y estrategias que se aplican en la actualidad cognitiva podrían adaptarse o reemplazarse para mejorar el progreso. Y la metacognición puede ocurrir después del evento, cuando un alumno considera retrospectivamente un evento de aprendizaje, evalúa qué tan efectiva fue, y se dedica a la transferencia y al tomar decisiones sobre cómo abordar tareas similares en el futuro.” (2015, p. 63).
<b>James y otros autores (2016)</b>	La metacognición se explica como una serie de actividades cognitivas que comprometen una reflexión sobre el conocimiento que va de lo particular a lo general, de lo moderado a lo complejo. La metacognición se diferencia de la cognición social en que la cognición social a menudo se refiere a la precisión de los juicios sociales de uno, mientras que la metacognición hace referencia al grado de integración de un sentido del yo y de los demás, lo que es más una cuestión de complejidad que de precisión.” (2016, p. 63).

**Aguirre Seura (2016)**

Se define como una cualidad del razonamiento humano que se asocia con la capacidad de los seres humanos para conocer lo que se conoce, planificar estrategias para conocer, poseer conciencia de los propios pensamientos durante el acto del conocimiento y, reflexionar y evaluar la productividad de su propio deseo de conocimiento.” (2016, p. 184).

**Irwin (2017)**

“La metacognición es la capacidad de reconocer con precisión el propio conocimiento y emociones, así como el conocimiento y las emociones de otros, la capacidad de comprender la interacción potencial o real de estos pensamientos y emociones y su impacto en el comportamiento y la capacidad para identificar estos fenómenos como representaciones subjetivas que son distintas de la realidad.” (2017, p. 454).

**Nota.** Fuente: ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. (p.7) *Revista Educ. Pesqui*, Sao Paulo, 45(1), por Valenzuela, A. (2019).

Flavell (1979), evidencia que, al participar en investigaciones realizadas con niños, se perciben las limitaciones que las personas adultas tienen para generalizar o transferir sus aprendizajes a situaciones distintas de donde las aprenden. También observa, que las personas pueden mejorar sus ejecuciones cuando cuentan con el control de un experto, pero que no pueden dar seguimiento de manera autónoma a su propio proceso de aprendizaje y tampoco son capaces de transferir sus aprendizajes a diversas situaciones. De estas investigaciones, se concluye que el uso de los procesos cognitivos no es espontáneo, sino que se requiere utilizar la metacognición, que primeramente se concibe como el control de la cognición. El autor también determina, que las personas son capaces de analizar sus propios procesos cognitivos y de autorregularlos.

Contemplando las ideas anteriores, es una buena medida plantear que en las instituciones educativas es pertinente y acertado desarrollar actividades para estimular las habilidades de pensamiento de los niños, jóvenes y adolescentes a través del uso de estrategias centradas en la reestructuración cognitiva, la concientización, el autoanálisis del pensamiento y el autogobierno mental. Para Osses y Jaramillo (2008), el desarrollo

de habilidades metacognitivas va dirigido a la enseñanza directa de procesos de pensamiento. Para lograr esto, es necesario entrenar a los docentes para que afiancen y desarrollen estos tipos de aptitudes en ellos mismos y, posteriormente lo trasmitan a sus estudiantes enseñando estrategias de autonomía y autoaprendizaje. De esta manera, se promueve en el proceso enseñanza-aprendizaje del estudiante, la formación de un autoconocimiento, la creación de actitudes de autorreflexión y de autocrítica para fortalecer las habilidades cognitivas y de convivencia.

Concluyendo lo expuesto anteriormente, Correa, Castro y Lira (2002), exponen que, para el desarrollo de habilidades de pensamiento y aprendizaje, es necesario contemplar algunos aspectos como la consideración de ambientes internos y externos de aprendizaje. Además, manifiestan como importante el desarrollo de procesos, el desarrollo de modelos teóricos y operativos, así como, el seguimiento de procesos, el uso de disciplinas cualitativas y cuantitativas, experimentales y evaluativas; descriptivas y predictivas, diagnósticas y formativas para el desarrollo de los procesos y el reconocimiento del impacto de los proyectos. Es adecuado y necesario involucrar en los procesos actividades de autoevaluación y coevaluación de todos los participantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ya que estas actividades permiten medir los cambios experimentados y se verifican los criterios propuestos. Entre los integrantes de la comunidad educativa del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, a pesar de que están planteados en el pacto de convivencia de la institución, no se observa el desarrollo de actividades que promuevan la autoevaluación y la coevaluación.

### **2.2.4.2 Competencia metacognitiva.**

Partiendo de las consideraciones que diversos autores realizan sobre el concepto y elementos de la metacognición, Sanabria, López y Leal (2014), exponen que es posible guiar a quienes participan en un proceso de aprendizaje a desarrollar competencias metacognitivas y así convertirse en independientes intelectuales capaces de aprender a aprender. Desafortunadamente, un alto porcentaje de docentes no tiene claro los conceptos ni los procesos para transmitir ciertas competencias asociadas a la metacognición. Dichas competencias van encaminadas al desarrollo de actividades de reflexión, autoevaluación y autonomía que se deben fortalecer en el docente para instaurar en el estudiante de manera progresiva. Es de interés para la presente investigación descubrir si el docente de la institución incluye dentro de sus actividades cotidianas procesos de reflexión y desarrollo de autonomía en sus estudiantes, ya que, es frecuente escuchar expresiones como “me salí del salón un momento y no hicieron nada”, “se volvieron locos y tuve que terminar la clase”, “nadie respondió por el inconveniente, todos se tapan”.

Como señala Franco (2017), actualmente se habla mucho sobre la importancia de la adquisición de competencias por parte del estudiante, son muy pocos los esfuerzos que se realizan para guiar y fortalecer el proceso formativo de los estudiantes. Es necesario la construcción de ciertas normas que permitan lograr el aprendizaje en docentes y en estudiantes de habilidades para la vida, que lleven a la motivación permanente por la indagación y el aprender y, en consecuencia, el individuo sea capaz de proponer estrategias de mejoramiento en su comunidad y en su calidad de vida. Por lo anterior, el

metaconocimiento es una oportunidad para lograr el desarrollo de potencialidades metaevaluativas como la reflexión, el autoconocimiento, la autoevaluación y la apropiación de habilidades socioemocionales para la convivencia.

Es claro y de inmensa utilidad, el aprovechamiento de las capacidades, habilidades y energía que poseen los estudiantes en edad escolar. De esta manera, se puede lograr el fortalecimiento de acciones positivas que atraviesen los límites del aula y generen experiencias exitosas, que dejen entrever el enriquecimiento del individuo como persona. En su documento, Franco (2017), resume las características y aspectos por los que la metacognición se considera una competencia de suma importancia en el proceso formativo de un estudiante y en el desarrollo integral como ser humano, destacando los resultados y productos obtenidos que la misma persona evalúa a través de las estrategias y ejecuciones aplicadas en su contexto y teniendo en cuenta la actitud de reflexión y motivación hacia el conocimiento adquirido. Además, se considera también de relevancia el contexto físico, las necesidades y los horarios de disposición para el aprendizaje por parte del estudiante, ya que estos aspectos contribuyen a intensificar la competencia metacognitiva.

La competencia metacognitiva puede considerarse un fin por sí misma y un medio para seguir mejorando el desempeño de los aprendices. Como menciona Ugartetxea (2002), la metacognición puede visualizarse como proceso y como resultado. Como proceso, porque es un mecanismo de solución de un conflicto cognitivo y puede ser también consecuencia indirecta de dicho conflicto. Se considera como mecanismo de



solución de conflicto cognitivo cuando una persona ordena información, establece estrategias de solución a una problemática específica, revisa y evalúa resultados y valora la nueva organización cognitiva lograda. Recopilando lo anterior, se destaca que la metacognición es un instrumento que potencia el desarrollo cognitivo y por lo tanto, es considerada como un resultado, ya que, la persona, al emplear estrategias metacognitivas, reconoce tanto los nuevos ítems, como el estado general de la nueva organización del conocimiento.

Una variable fundamental para el desarrollo de competencias metacognitivas lo constituye el ambiente o el contexto de aprendizaje donde se desenvuelve un aprendiz. Esto ha sido argumentado por Klimenko y Alvares (2009), quienes establecen que es importante crear ambientes de aprendizaje que permitan el diálogo, la reflexión, la discusión y puesta en común de diversos puntos de vista, el trabajo en equipos, el planteamiento de situaciones problemáticas, la búsqueda y selección información pertinente, la argumentación de hechos con las consecuencias y, la elaboración de hipótesis. Así como lo plantea Organista (2005), el lograr un ambiente sustentado en la generación de la creatividad permite potenciar el pensamiento crítico y/o divergente. También conlleva, a la formulación y solución de problemas y el fortalecimiento de relaciones interpersonales en las que se propicie el intercambio de ideas, se estimule la autonomía intelectual del aprendiz. Esto requiere de la construcción y reconstrucción constante de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y, más aún, de las prácticas evaluativas, hasta conseguir una reflexión metacognitiva.

En concordancia con Parra y Keila (2014), el docente como facilitador de un proceso educativo, se convierte en orientador de condiciones que promueven el aprendizaje y la formación de estructuras cognitivas y metacognitivas en los estudiantes. En este sentido, el maestro es promotor de situaciones de aprendizaje y de la evaluación de estructuras cognitivas y metacognitivas de sus estudiantes. El objetivo del maestro mediador, inicia al orientar la actividad de sus alumnos de manera reflexiva, para que encuentren con el conocimiento el aprendizaje metacognitivo. Es decir, que como personas reconozcan las habilidades para realizar una tarea, las estrategias para aprender y, la forma cómo estos factores interactúan durante el proceso cognitivo y metacognitivo. En este punto, Bruner (1986), destaca la necesidad de propiciar en el estudiante el conocimiento orientado al saber ser, al saber cuándo y para qué utilizar una determinada estrategia. Por consiguiente, el estudiante es el autor principal de su formación a través de la intervención activa, autorreflexiva y autorregulada. Por lo cual, el docente participa en el proceso como orientador del aprendizaje.

Klimenko y Alvares (2009), consideran que es fundamental que el profesor, para generar metacognición en sus alumnos, incluya en sus prácticas de enseñanza la reflexión antes, durante y después de sus procesos de aprendizaje. Esto se ve favorecido en un espacio colectivo que construye y reconstruye el conocimiento, para lo cual es necesario que no exista una autoridad dominante poseedora de una verdad única, sino que permita rescatar diferentes puntos de vista y construya una visión común basada en los criterios de pertinencia y relevancia de la información. El estudiante, en las posturas constructivistas, debe constituirse en protagonista de sus aprendizajes.

Siguiendo a Franco (2017), el alumno es entendido como un agente activo, estratégico, reflexivo y autorregulado. Por lo tanto, debe aprender a aprender, ser activo en las dimensiones que conforman su integralidad. Una función que debe caracterizar al alumno es el saber cómo acceder, cómo seleccionar y qué hacer con la información, para lo cual debe implementar de manera una serie de estrategias para conseguir calidad de aprendizajes significativos.

Concluyendo y en concordancia con Hernández (2006), el alumno debe poseer habilidades autorreguladoras que le permitan estudiar de manera independiente. Para esto, debe elaborar planes estratégicos, supervisar dichos planes, detectar anticipadamente problemas en la ejecución a fin de corregirlos antes de que sucedan, evaluar el proceso seguido y el producto final obtenido de su aprendizaje. El estudiante debe manifestar un pensamiento estratégico para demostrar sus logros y aplicarlos en futuros aprendizajes, mostrando una mejora continua en el aprendizaje, el desempeño y la autonomía. Para el estudiante del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, como ser activo de la comunidad y sociedad, es de gran envergadura, adquirir habilidades y competencias que incrementen su nivel de autonomía y autoevaluación. Por eso es de gran valor, para el presente estudio estimar las habilidades del estudiante en el tema, ya que, en los pasillos es frecuente escuchar expresiones como: “profe es obligatorio”, “profe alcanzo a pasar”, “profe denos más plazo”, “profe porque tan largo el trabajo”, “profe en grupos”.

### **2.2.5 La metaevaluación.**

La evaluación considerada como recolección de información, para Jover, González y Prieto (2017) desencadena una futura toma de decisiones acertada y, después de evaluar de lo evaluado, se le otorga sentido a los cambios propuestos, o si es necesario, se cambia el rumbo de los planteamientos. En el entorno de la evaluación educativa, cada vez con mayor frecuencia se comienza a involucrar la expresión metaevaluación, actualmente, se dirige la atención a evaluar lo evaluado para mejorar los productos deseados y llegar a los objetivos establecidos en las instituciones educativas. Las entidades estatales, apuntan cada vez más a la calidad de la educación que se representa en una estimación numérica mediante la aplicación de pruebas estandarizadas, para medir en últimas, el trabajo realizado por un establecimiento educativo. Los procesos metaevaluativos refieren de variados mecanismos, pautas, procedimientos, disciplinas y criterios como el rigor, la utilidad, la eficiencia, la efectividad y la ética para incrementar el progreso y la efectividad del desarrollo investigativo. (Escudero, 2016).

El término metaevaluación fue introducido en el campo educativo por Scriven al final de la década de los 60. El autor considera, que la evaluación de la evaluación es necesaria y de competencia del evaluador al final de la aplicación de un proceso, es indispensable evaluar la propuesta, la aplicación y los resultados. Conviene acudir a Scriven (2009), que define la meta-evaluación como una evaluación de la evaluación donde el evaluador debe considerar criterios que incluyan un bienestar común. Por otra parte, el autor afirma, que dentro del proceso de la metaevaluación se realizan una serie de actividades de comprobación que se aplican después de un proceso evaluativo y

sobre estos resultados, se construyen juicios de valor para obtener un mejoramiento en el proceso. Posteriormente Stufflebeam (1987), destaca en la metaevaluación un proceso sistemático para producir argumentaciones sobre la calidad, relevancia, pertinencia y virtudes de la evaluación. La metaevaluación se convierte así, en un acto de reflexión, de análisis y de representación de la realidad de la práctica evaluativa.

La metaevaluación, como menciona Scriven (2009), posibilita su realización de manera formativa y sumativa dentro de la actividad profesional. Estos dos tipos de metaevaluación implican la reflexión de la responsabilidad en un proceso de evaluación constante de la práctica educativa, de la práctica evaluativa y de los aportes establecidos. La metaevaluación incluye el reconocimiento de las acciones laborales, proyectos, trabajos y actividades propias de la acción profesional que comprometen la ética y axiología personal apuntando a la formación del ser humano capaz de aplicar el conocimiento adquirido con miras de proporcionar soluciones favorables a los problemas de su entorno. Por lo anterior, se hace necesario, indagar sobre la asociación entre evaluación y metaevaluación que según Stufflebeam (1987), la metaevaluación se fortalece en los testimonios y criterios establecidos para lograr la calidad de la evaluación. Siendo el proceso metaevaluativo, la etapa final del proceso de evaluación, por ende, lleva a la construcción de veredictos sobre la evaluación evaluada, permite clarificar y explicar la consecución de objetivos y la formulación de nuevos.

Para Santos Guerra (1996), es necesario pensar en la evaluación como un proceso que necesita de la reflexión, haciendo que los valores éticos permeen en la valoración

de resultados y desde allí se fundamenten estrategias de mejoramiento. La invitación del autor, se encamina a deshacer esquemas sistemáticos de notas, números y resultados generando nuevos enfoques relacionados con la evaluación, de tal manera, que sea indispensable aplicar prácticas evaluativas de tipo cualitativo y en la identificación de nuevas alternativas en los procesos evaluativos. Es indiscutible asumir, que para comprender el significado de la metaevaluación hay que conocer sobre la evaluación, teniendo en cuenta que la conceptualización y la praxis de la evaluación en educación están relacionadas con el desarrollo de procesos educativos. Asimismo, para Domínguez (2015), la metaevaluación debe considerarse como una serie de actividades participativas que permitan conseguir la calidad de un proceso asertivo y formativo.

En igual forma, para Santos Guerra (1996), la metaevaluación no se considera una crítica, es considerada como una autoevaluación realizada mediante una autorreflexión que debe convertirse en hábito permanente del metaevaluador; de esta manera, crea una cultura que lleve a establecer claridad y calidad en las prácticas evaluativas. Por consiguiente, la evaluación de la evaluación, necesita integrar condiciones y procesos metodológicos que lleven a la identificación de habilidades, debilidades, características y fortalezas, para así cumplir una función y objetivo en un contexto determinado y lograr la calidad en la profesión educadora. La metaevaluación es un proceso muy significativo y que es necesario adoptar en las instituciones educativas. Continuando con el autor, quien da a conocer que todo profesional que se dedique al acto educativo en cualquier nivel de enseñanza, a partir de la aplicación de procesos metaevaluativos, obtiene una valiosa información que lo lleva no solo a mejorar y facilitar la toma de decisiones de su

planeación y dinámicas pedagógicas, sino a describir, valorar y sintetizar debilidades para futuras correcciones de la práctica individual y la práctica en colectivo institucional.

Como lo plantea Díaz (2001), en el momento de realizar un proceso de metaevaluación, es conveniente incrementar la ética de los profesionales de la educación en su desempeño cotidiano. Es necesario, el cuestionamiento constante sobre los criterios, procesos, esquemas, resultados, estado del evaluado y los efectos, para ampliar la calidad de la evaluación. También es conveniente, reconocer la forma de evaluar y la información que se deriva de toda esta práctica dentro y fuera del aula. En este orden de ideas, se debe considerar que son cuantiosos aspectos a tener en cuenta, pero sin duda alguna necesarios para tomar conciencia a partir de las revelaciones de las reflexiones de los aciertos y desaciertos de la práctica evaluativa diaria.

Es conveniente otorgar relevancia a otros aspectos con mayor influencia que los mismos resultados refiriéndose a la naturaleza, a la finalidad, a las reglas éticas, al control democrático y las secuelas de la evaluación. Para lo cual, Díaz (2001), expone que la metaevaluación trasciende la evaluación al incluir el análisis, la interpretación, la explicación y la sistematización científica tanto en el plano teórico como en el plano práctico del proceso de la evaluación. También se puede hablar de la metaevaluación como el proceso que analiza la implementación de la evaluación e implica el análisis de dificultades en la implementación del proceso. Es de gran interés para la investigadora, indagar por la existencia de actividades metaevaluadoras por parte de los docentes y/o directivos del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, ya que, se observa en los docentes

una actitud positiva por evaluar, pero no se advierte una postura de análisis de sus resultados, ni de búsqueda de acciones de mejoramiento a partir de la información obtenida.

Dentro de los conceptos propuestos por Sánchez (2019), la metaevaluación pasa por el análisis del proceso de evaluación que puede ser paralelo a las prácticas de la evaluación, resaltando la necesidad de mejorar a partir de los hallazgos. Los ejecutores de prácticas evaluativas se cuestionan sobre qué hacer con los resultados obtenidos, y es así, como surgen interrogantes: para qué sirven, qué hacer con ellos, cómo afectan a los protagonistas de la evaluación. Por tanto, la metaevaluación permite buscar puntos convergentes que favorezcan los escenarios educativos. Dentro de los planteamientos sobre los procesos de metaevaluación del desempeño docente, Sánchez (2019), afirma que no es un proceso técnico sino más bien un proceso social de aprendizaje, que genera otros procesos de igual o mayor importancia. Por consiguiente, la metaevaluación es formativa cuando se usa como instrumento de cambio durante el proceso de la evaluación y su propósito es mejorar el diseño de la evaluación, lo que implica el análisis y valoración del plan y el diseño de la evaluación, sus propósitos, objetivos, contextualización y estrategias de implementación entre otros.

En la siguiente Tabla N°3, se resumen los principales conceptos sobre la Metaevaluación en su desarrollo histórico. También se observa la forma como cada autor enfoca la metaevaluación a través de una clasificación o tipos que se exponen a continuación:



**Tabla 3**
**Evolución del Concepto de Metaevaluación**

Año	Autor	Definición	Tipos
1969	Michael Scriven	Es la evaluación de la evaluación y debe hacerse antes de aplicar la evaluación	Diagnóstica, formativa y sumativa
1981	Daniel Stufflebeam	Proceso de diseñar, obtener y utilizar información descriptiva y de enjuiciamiento acerca de la utilidad, del valor práctico y de la adecuación ética y técnica de una evaluación en orden a guiarla y hacer público el informe de sus puntos débiles y fuertes	Formativa y Sumativa. La formativa tiene lugar antes que la evaluación se efectúe y pretende ser una guía para ayudar a los evaluadores a llevar a cabo su proyecto de evaluación
1981	Joint Committee	Evaluación de la evaluación.	Examen y verificación independientes de la calidad de un plan de evaluación, de la suficiencia con que fue puesto en práctica, de la precisión de los resultados y de la validez de sus conclusiones
1985	Gilbert Landsheere	Estudio general de toda una evaluación	De los instrumentos utilizados o bien en un nuevo análisis de los datos, destinados a verificar la exactitud de las operaciones y la legitimidad de las conclusiones
1987	Worthen y Sanders	Evaluación de un estudio particular y función importante de la práctica evaluativa	Todos los aplicados a cada una de las etapas de la evaluación
1988	Schwandt y Halpern	Medio de asegurar la calidad	Para los usuarios, para todo tipo de estudios y para los evaluadores
2005	Stake	Es la evaluación de la calidad de una evaluación. Debe ofrecer una imagen holística de la evaluación	Responde (evaluación responsiva) a los intereses o aspectos positivos, a los desfavorables y a los problemas. Aplica métodos cualitativos a los contextos, experiencias individuales, con los hechos y con las opiniones
2007	Green	Juicio de valor susceptible de apoyarse en múltiples criterios diferentes entre sí	Formativa y sumativa
2010	Patton	Una evaluación debe ser juzgada por su utilidad y por la medida en que de hecho se usa	Formativa y sumativa

**Nota** Fuente: *Metaevaluación del programa de Administración de la Universidad de San Buenaventura*. (tesis de maestría). p 43, por Hernández, J. (2017).

En conclusión, la metaevaluación es entendida en los términos de autorreflexión sistemática, crítica contextualizada y cuyo objetivo es emitir un juicio acerca de la calidad, la relevancia, la pertinencia o los méritos de una evaluación. La evaluación llega a

transformarse, en la intención de indagación del investigador según Stufflebeam (1987) y Scriven (1991), con el objetivo de mejorar el proceso evaluativo determinando sus logros y desaciertos. En el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, es necesario establecer un proceso de metaevaluación continua, para lograr una verdadera transformación al establecer actividades de reflexión, autoevaluación y crítica que lleven a un mejoramiento de los procesos evaluativos. Lo anterior debido, a que al final del año escolar se observa un alto índice de repitencia en los estudiantes, por eso es importante revisar qué se hace con los resultados de las evaluaciones hechas a los alumnos del plantel.

#### **2.2.5.1 Metaevaluación sumativa.**

La evaluación educativa, en concordancia con Hernández (2017), va mucho más allá de seleccionar y organizar un plan de estudios para que el estudiante lo asimile o aprenda una vez el docente lo haya transmitido mediante una estrategia que considere adecuada para luego programar una prueba que compruebe la adquisición de contenidos. Para que la práctica evaluativa sea productiva, es necesario considerar la evaluación como una actividad dentro del proceso de enseñanza cuyos resultados deben tener un propósito de mejoramiento, para ello, es conveniente optimizar el proceso mediante la metaevaluación no solo al final del proceso evaluativo sino durante todo el proceso desde el momento de la planeación de la evaluación hasta su aplicación y resultados obtenidos para describir apreciaciones sobre la evaluación. Vásquez y Sosa (2016), Al igual que la evaluación, la metaevaluación también debe ser un proceso continuo, que promueva la retroalimentación y la reflexión constante del proceso evaluativo.

Para Stufflebeam (1974), la metaevaluación, al igual que la evaluación posee dos finalidades que se complementan entre sí, como lo son la metaevaluación sumativa y la metaevaluación formativa. Estos dos enfoques ofrecen información que conducen a darle mayor importancia y sentido a los resultados del proceso evaluativo de una manera más organizada, útil y analítica para la toma de decisiones con respecto al mejoramiento. Ambos tipos de metaevaluación, el autor las considera como una orientación de la práctica evaluativa del docente aporta datos destacados para puntuar conclusiones y recomendaciones sobre el proceso.

Otro de los roles de la metaevaluación es de carácter sumativo, como lo afirma Stufflebeam (2001), esta clase de metaevaluación fortalece todo el proceso evaluativo al constatar las fortalezas o debilidades después de obtenerlos resultados cualitativos y cuantitativos para establecer algún tipo de descripción al respecto tomando aspectos de la metaevaluación formativa. De este modo, la metaevaluación cumple con el papel de mejorar la calidad de las evaluaciones, por eso, es indispensable comprobar si la estrategia aplicada durante la evaluación, la forma de pregunta y respuesta, el tiempo dedicado a planear la evaluación y el tiempo que se le brindó al estudiante fue el apropiado para el resultado esperado, también es interesante indagar si se preguntaron los conceptos relevantes para un desempeño futuro, si se adquieren competencias para la vida. Todas estas características mencionadas y otras que el docente considere importantes, deben estar incluidas en las actividades de reflexión y autoevaluación de la práctica evaluativa.

La metaevaluación sumativa, es considerada por González y Villarreal (2019), como la etapa final de todo proceso de evaluación, a partir de la cual se estiman las valoraciones finales y se dan las recomendaciones respectivas para el mejoramiento, ya depende del docente respectivo aplicar los cambios convenientes y volver a evaluar el resultado., por este motivo, la evaluación es un proceso cíclico, pero no estático porque responde a las necesidades del contexto escolar el cual es cambiante, flexible y funcional. A su vez, Dopico (2003), asegura que la metaevaluación sumativa busca el incremento de la calidad en los procesos educativos, la consecución de objetivos y la evaluación de todo el proceso ejecutado. Además, este tipo de metaevaluación, como se puede realizar entre el evaluador y el evaluado, lleva a disminuir desacuerdos entre las partes surgidas a lo largo del proceso de enseñanza y evaluación.

#### ***2.2.5.2 Metaevaluación formativa.***

Scriven (2009), resalta la importancia de la metaevaluación en el ámbito educativo y específicamente en el aula. Además, propone dos roles en la metaevaluación como lo son la metaevaluación formativa y la metaevaluación sumativa, ambas se complementan y reconocen la responsabilidad de reflexionar y analizar los resultados de la evaluación. Siguiendo al autor, quien se refiere a la metaevaluación formativa como al enriquecimiento de los instrumentos empleados durante la evaluación mediante la recolección de información cualitativa que complemente el proceso final de la metaevaluación, permitiendo así una retroalimentación más precisa y encaminada a proporcionar insumos para la metaevaluación sumativa.

De acuerdo con Marcipar y Luciani (2017), la metaevaluación se aplica en diferentes momentos de la evaluación, mientras que, el componente formativo se lleva a cabo durante todo el proceso. Para muchos docentes y estudiantes el hecho de llevar procesos individuales se torna dispendioso por la cantidad de estudiantes dentro del aula de clase; debido a dicha situación, el docente se enfoca en los estudiantes con mayores dificultades académicas y convivenciales. En este caso, la metaevaluación formativa queda de lado, porque el proceso se centra en los elementos sumativos por la necesidad de presentar una calificación numérica. Por lo tanto, se hace necesario establecer claramente los criterios de evaluación tanto para los contenidos como para los comportamientos, y así, valorar con la información recolectada.

En concordancia con Bustelo (2003), quien menciona que la metaevaluación formativa cumple con el papel de brindar información al evaluador para mejorar el proceso evaluativo, es de importancia detenerse a reflexionar sobre aspectos incluidos en la planeación, ejecución y obtención de resultados. Para la autora, es indispensable utilizar este tipo de metaevaluación antes de indicar una valoración final analizando las dificultades y realizando los ajustes convenientes en cualquier ocasión durante el proceso evaluativo, ya que, es un proceso flexible y orientado al contexto. Al igual que Stufflebeam (1987), quien propone que la metaevaluación formativa al ser una actividad orientadora para el metaevaluador, es necesario que sea empleada antes de realizar la evaluación final y, de esta manera, se le ofrece mayor sentido a la metaevaluación sumativa que es la que constata la calidad de todo el proceso evaluativo al confrontar los resultados con los criterios preestablecidos. De esta manera, el autor destaca la

importancia de la función del metaevaluador, ya que, es él quien le debe asignar valor y sentido a la información recolectada y a su vez, verificar su coherencia y calidad.

### **2.2.5.3 Corrientes metaevaluativas.**

Según García (2009), se pueden establecer dos corrientes generales para la metaevaluación: las corrientes cuantitativistas (cientificistas positivistas, empíricas) y las corrientes cualitativistas (pluralistas). El primer enfoque, tiene importancia en aportes técnico-metodológicos, especialmente en aspectos cuantitativos como clave esencial de la evaluación; mientras que el enfoque pluralista se centra en la comprensión de los hechos humanos. Siendo numerosos los componentes que se resaltan en cada uno de los enfoques, los pluralistas enfatizan los métodos de naturaleza cualitativa y de esta manera, interpretan fenómenos sociales desde un punto de vista subjetivo de los actores-sujetos, teniendo en cuenta la ética de los procesos de evaluación. De otro lado, la corriente cuantitativista, manifiesta que el resultado de la evaluación se garantiza empleando procedimientos cuantitativos para la recogida y tratamiento de datos y, de esta forma, garantizar el objetivo de la metaevaluación que es verificar que el resultado de la evaluación se aproxime a un modelo establecido.

En los procesos de metaevaluación es necesario incluir especificaciones que incluyan de manera integral aspectos del fenómeno que se va a evaluar y todo su entorno y su desempeño. Teniendo en cuenta lo anterior, es posible aplicar diversas técnicas que utilizan raciocinios inductivos y a la vez flexibles como lo proponen Parlett y Hamilton (1989), quienes indican que, en la evaluación iluminativa, es indispensable el estudio del

contexto dentro del análisis que se está realizando. Desde este punto de vista, el quehacer del evaluador se fundamenta en la comprensión de la realidad circundante, sin realizar juicios subjetivos e intentando exteriorizar y legitimar los hallazgos encontrados. En el presente estudio investigativo, se observa y analiza la comunidad educativa del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda sin juzgar, respetando los resultados encontrados y, principalmente, teniendo en cuenta la realidad actual, las acciones, los sujetos e interacciones con respecto al objeto de estudio planteado.

Los autores Elizalde, Pérez y Olvera (2008), manifiestan la importancia que ha adquirido la evaluación y la metaevaluación en el ámbito de la educación y la docencia. En los últimos años se ha incrementado la necesidad de la investigación en el campo educativo enfatizando la labor humana dentro de la evaluación y, a la vez se recalca la necesidad de la metaevaluación. Los autores también consideran las cualidades éticas dentro del proceso de investigación evaluativa, ya que contribuyen a proporcionar validez a la evaluación teniendo en cuenta requerimientos como el respeto por la opinión, la confidencialidad de participantes a los datos aportados, acatamiento por la pluralidad y la diferencia que se encuentre dentro del grupo de estudio. Siguiendo con los autores quienes afirman que, dentro de los procesos evaluativos son indispensables principios de igualdad, autonomía, imparcialidad y reciprocidad por parte de los diferentes intervinientes del proceso. En este sentido, es de interés para la investigadora valorar las diversas intervenciones de los participantes de la comunidad educativa manteniendo principios éticos rigurosos durante el desarrollo del presente estudio.

#### **2.2.5.4 La metaevaluación en los procesos de enseñanza y aprendizaje.**

Las dinámicas sociales han revelado la importancia social del conocimiento y la creatividad haciendo evidente el sentido y forma que se vinculan con los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje que reconocen los elementos de los modelos pedagógicos y didácticos que inspiran las propuestas de formación. La evaluación es un proceso social de aprendizaje y de acuerdo con Santos Guerra (1996), la enseñanza lo es también en cuanto a las intenciones, las maneras de enseñar y los actores involucrados. Las posturas asumidas sobre la educación y la formación se centran en el para qué se educa, para qué se enseña, el cómo se educa y el cómo se enseña y proporcional a éste, cuestionarse el para qué, el cómo y el cuándo se evalúa.

La evaluación dentro de una propuesta formativa, ya sea un modelo, un enfoque, un lineamiento, un criterio o cualquier otra representación ideal del mundo de lo educativo, se convierte según Gimeno Sacristán (1997), en un elemento de especial caracterización que adquiere sentido y estricta dependencia respecto a los demás componentes o elementos pedagógicos didácticos de la propuesta que llega a convertirse en comprobación de las estrategias configuradas por las opciones que se han tomado en las numerosas dimensiones. Para Masiello (2019), cuando los modelos son dinámicos y se transforman, pueden en determinado momento, ser aplicados y reconocidos en la práctica de evaluación y metaevaluación. De esta forma, no solo adquieren competencias los estudiantes, sino el profesor al conocer, observar y mejorar su práctica educativa y, así detectar dificultades que se resuelven mediante la respuesta



a interrogantes sobre la manera cómo se está aprendiendo y progresando dentro del ambiente de aprendizaje.

Siendo la evaluación el propulsor del aprendizaje y de acuerdo con Marcipar y Luciani (2017), la evaluación es también la actividad que orienta el proceso educativo con el objetivo de incrementar el nivel académico de los estudiantes para que posteriormente pueda afrontar las pruebas estandarizadas con mayor éxito. En este contexto, y siguiendo con los autores, es necesario que la evaluación sea un proceso continuo que lleve al crecimiento integral del discente con actitudes reflexivas, críticas y democráticas. Lo anterior en miras de conseguir procesos de autoevaluación y coevaluación más sólidos y confiables hasta llegar a efectuar una metaevaluación. Por lo anterior, es apremiante que los procesos de enseñanza y aprendizaje sean los mismos en el papel y en la práctica, ya que, la falta de cohesión entre lo planteado y lo verdaderamente realizado en el tema de evaluación, desafortunadamente, se observa en la praxis educativa. Es de interés para el presente estudio, reflexionar sobre la concordancia entre los procesos de evaluación en la institución en aras de proponer estrategias de metaevaluación.

El mundo evoluciona, pero no los sistemas educativos, por lo menos no al mismo ritmo de transformación de la sociedad. Lo mismo sucede con las teorías de la educación y la práctica evaluativa, que en ocasiones parecieran ir en sentidos opuestos. Para Stufflebeam (1987), la predominancia de enfoques metametodológicos en los procesos de evaluación y metaevaluación han presentado avances considerables a través de su

historia en el campo de la educación, no obstante, a pesar de que las nuevas teorías y enfoques den respuesta a las circunstancias del ambiente, es necesario que sean sustentados desde las bases científicas que los legitimen. Resumiendo, la verdadera implementación de la metaevaluación en procesos de evaluación debe cumplir con principios de coherencia, veracidad y organización para darle al proceso un carácter profesional que se planea y desarrolla periódicamente.

#### ***2.2.5.5 Parámetros para evaluar la evaluación.***

El tema de la metaevaluación se acerca a descubrir las debilidades generadas a partir de la evaluación efectuada. De esta manera, mediante la metaevaluación se identifican no solo las deficiencias sino en que parte del proceso de evaluación se encuentra la falla, esto se logra al contemplar con detenimiento el inicio del proceso, el diseño de aplicación, los objetivos planteados al aplicar la evaluación en la población seleccionada. Para localizar las probables imperfecciones que exterioriza la evaluación en algún punto del proceso, Dopico (2003), establece una serie de parámetros, entre los cuales se pueden mencionar: el establecimiento de objetivos, el momento y duración de la evaluación, la escala valorativa a utilizar, la identificación de patrones dentro de la evaluación, la organización del trabajo de los evaluadores, la participación de los miembros de la comunidad para llevar a cabo el proceso de evaluación, las técnicas y recursos empleados, la calidad en los datos recogidos y el informe final presentado.

Al considerar los criterios anteriores propuestos por la autora para evaluar la evaluación, se pueden encontrar una enorme variedad de apreciaciones que se

complementan entre autores. Para González y Villarreal (2019), el inconveniente primordial al tratar el tema de la metaevaluación es considerar que se reduce únicamente a examinar la calidad técnica de la evaluación a través del empleo de parámetros establecidos previamente. Hoy en día, son insuficientes las teorías planteadas sobre la metaevaluación en el campo educativo; las metaevaluaciones aplicadas son replicas y ejemplos teóricos ideados para efectuar evaluaciones. Las anteriores posturas, se tienen en cuenta al proponer el modelo de metaevaluación en la institución educativa que consideren un mejoramiento en la calidad de la evaluación, autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación.

Según García (2009), las corrientes cuantitativistas miden la calidad de la educación principalmente empleando metodologías y técnicas numéricas que permitan la comparación y medición a partir de los datos y análisis obtenidos. Complementando lo anterior, las tendencias cualitativistas poseen una esencia con un componente más ético en procedimientos investigativos, metodológicos y evaluativos. Como indica Patton (1978), la discusión entre cuantitativistas y cualitativistas sirve de base para comprobar y puntualizar los inconvenientes para estructurar parámetros estándares y universales adecuados y que permitan al metaevaluador analizar y orientar la evaluación. De acuerdo con las posturas anteriores, los parámetros que se establezcan para evaluar y metaevaluar dependen del contexto, de la cultura y según los convenios a los que se lleguen con la comunidad y sus objetos de estudio. También es importante considerar, que toda evaluación se rige por criterios establecidos inicialmente incluyendo su utilidad, conveniencia, factibilidad, credibilidad y relevancia.

Para todo proceso evaluativo es necesario organizar y establecer los parámetros que sirvan de referencias para guiar los procesos de evaluación y metaevaluación. Es indispensable como señalan Pedroza y Luna (2017), que la evaluación es una actividad que exige habilidades y competencias en el docente al considerar que son una serie de actividades integrales y complejas. Para el evaluador o metaevaluador es fundamental puntualizar los objetivos, sujetos y contextos a metaevaluar en los que se desarrolla y se desenvuelve la comunidad en estudio. Siguiendo con los autores, es de agregar, que no es conveniente la improvisación por parte del metaevaluador, es primordial la responsabilidad, el saber plenamente cómo, cuándo, dónde y para qué va a metaevaluar. Para los autores también es de trascendencia, los principios pedagógicos del docente con respecto a la evaluación y la aplicación en los ambientes de aprendizaje que consoliden la práctica pedagógica desde la planeación hasta llegar a la evaluación. Un propósito es aportar a la comunidad educativa elementos que permitan desarrollar procesos de metaevaluación considerando el contexto.

### **2.3 Marco Referencial**

Se consultó el estudio realizado por Wilches (2016), cuyo objetivo busca describir la concepción que tienen los docentes de educación física sobre la evaluación en su asignatura y definir las prácticas evaluativas habituales en la formación en valores; se contextualiza el estudio alrededor de las políticas públicas de interés para la evaluación y los planeamientos expuestos con respecto a la educación en Colombia. Durante el desarrollo de la investigación, se aplica el método cualitativo con un enfoque

hermenéutico que permite interpretar las nociones y conceptualizaciones de la evaluación en la clase de educación física y su correlación con la formación en valores de los estudiantes.

Ampliando el estudio del autor, durante el proceso de recolección de datos, se utilizan dos instrumentos como son: la entrevista semiestructurada y la observación participante con las cuales se establecen significados y formas de evaluación que se emplean cotidianamente en los procesos educativos. Para su análisis, se recurre al modelo de crítica educativa propuesto por Eisner (1998) con el cual se logra la comprensión del objeto de estudio. Las conclusiones apuntan a que no se tiene un concepto institucional de evaluación y se inclina por prácticas evaluativas para medir el resultado del estudiante; además, la formación en valores del estudiante no se tiene en cuenta como recurso de evaluación debido a la dificultad de cuantificarla. La relación con la presente tesis, se enfoca hacia la propuesta de aplicar la metaevaluación en el contexto educativo en aspectos tanto académicos como convivenciales. Se destaca también, la conceptualización que emplea el autor sobre el tema de la metaevaluación y su aplicación en el proceso formativo del estudiante.

También se consulta el artículo de Córdoba (2016), cuyo objetivo principal del estudio es determinar la percepción de los participantes sobre el proceso de autoevaluación del programa de Derecho de la Universidad de San Buenaventura de acuerdo con cinco principios de evaluación avalados por la Asociación Americana de Evaluación (AEA). Para estudiar la percepción que los participantes tienen de la autoevaluación del

programa, se utiliza información cualitativa obtenida a partir de una lista de chequeo que contiene los principios de evaluación para valorar evaluaciones y de esta manera contrastar la información recogida con los estándares de calidad propuestos en los principios de evaluación.

Siguiendo con el planteamiento anterior y empleando el instrumento mencionado, se organiza la información asociada con la percepción que poseen los participantes en el estudio respecto a los criterios a evaluar. Las instituciones educativas en su constante búsqueda de mejora utilizan diversas estrategias de crecimiento, una de ellas es entrar en un proceso de acreditación y la primera actividad de la técnica aplicada es autoevaluarse. Se emplean tres instrumentos de recolección de datos, como son: la encuesta, la entrevista y el análisis documental. La información obtenida se codifica y categoriza, las conclusiones revelan el proceso de autoevaluación desde 5 perspectivas diferentes: la primera es la indagación sistemática, la segunda es la competencia del evaluador, la tercera es la integridad y/o honestidad, la cuarta es el respeto por los interesados y, por último, la responsabilidad por el público y el bienestar en general. Los conceptos propuestos, se asocian con la presente tesis, especialmente los relacionados con el proceso de autoevaluación y metaevaluación como indispensables para el mejoramiento de las prácticas evaluativas.

El siguiente trabajo de consulta, es escrito por Franco (2017), cuyo objetivo general consistió en diseñar un modelo de capacitación de docentes que lleve a producir metaconocimiento y la creación de habilidades metacognitivas con el fin de que los

profesores de los Telebachilleratos de Aguascalientes de México, obtengan las competencias requeridas para incluir la dimensión metacognitiva en sus procesos formativos, con el propósito de que los estudiantes se conviertan en sujetos autónomos y autorregulados. Para esto, se hace necesario realizar una investigación teórica a fin de determinar el estado del arte sobre la metacognición. Por su naturaleza, el estudio es exploratorio descriptivo dado que se llega a un diagnóstico situacional del fenómeno, la investigación se realiza bajo un enfoque cuantitativo y las variables tienen un tratamiento estadístico con la finalidad de llegar a un diagnóstico.

Siguiendo a la autora, la metodología empleada en este estudio es la encuesta, la cual se diseña para posibilitar la recolección de datos. La información se obtiene al observar, medir y aplicar a docentes el instrumento que permite evaluar su nivel de metacognición y se complementa con cuestionarios aplicados a los estudiantes. Con los resultados obtenidos, se puede concluir el supuesto del cual parte la investigación y que establece que la mayoría de los profesores, al ser cuestionados sobre su conocimiento en metacognición, su dominio metacognitivo y su disposición hacia la metacognición, responden según sus destrezas en la práctica de aula realizando diariamente actividades de desarrollo, supervisión y valoración; por eso es probable que las conclusiones de la encuesta sean altas, a pesar de que los docentes no hayan recibido una capacitación en metacognición. En la investigación presente, al igual que lo menciona la autora, en la institución educativa no se registran capacitaciones de los docentes en cuanto al desarrollo de procesos metacognitivos en los estudiantes, sin embargo, los docentes se esmeran por mejorar la calidad en sus procesos formativos.

Se consulta el documento de Parra, Guzmán y Marín (2017), quienes exponen un reporte de investigación realizada por la Dirección Académica de la Universidad Autónoma de Chihuahua con investigadores universitarios. El trabajo investigativo se enfoca en un proceso de estudio a la evaluación de la evaluación de la docencia. El objetivo del estudio consiste en revelar los resultados donde se señalan los logros y campos de oportunidad para promover el diseño de un Sistema Integral de Evaluación de la Docencia por Competencias desde el enfoque socioformativo. Se emplea una metodología mixta, en cuatro etapas: 1. Desarrollo de un taller de sistematización de la evaluación de la docencia 2. Empleo de un cuestionario con 40 variables simples, aplicado a 379 docentes. 3. Autoevaluación con docentes, estudiantes y directivos a través de la matriz FODA y 4. Grupos de discusión con directivos.

Continuando con el planteamiento de los autores, en el taller se resalta que los docentes desconocen los resultados de la evaluación de la docencia, no se les brinda retroalimentación y se realiza desde un enfoque cuantitativo. Se encuentra dentro de las conclusiones, que el 60% de los docentes manifiesta que el Sistema de Evaluación de la Docencia (SED) actual, cumple con los fundamentos del modelo educativo institucional y que el sistema informático es de fácil acceso. Por otro lado, el 23% de los maestros expresa desacuerdo con las herramientas didácticas que utiliza, la difusión, objetividad y el manejo de los resultados. También se concluye, la necesidad de establecer un nuevo Sistema Integral de Evaluación de la Docencia por Competencias (SIEDCO), con un énfasis en la socioformación y en que la práctica educativa sea reflexionada desde un proceso metacognitivo e interactivo para su transformación. El estudio permite tomar



aspectos relevantes en la metaevaluación docente, especialmente la retroalimentación de sus procesos, tema relevante en el presente estudio.

Se consulta el libro de los autores Ravela, Picaroni y Loureiro (2017). El texto es publicado por el grupo Magro Editores en la Ciudad de México. Los cinco capítulos del texto fueron escritos con la finalidad de propiciar un espacio de reflexión para los docentes de las diversas modalidades educativas en cuanto a las prácticas de evaluación permanente en el aula. El texto presenta experiencias, actividades y trabajos de investigación asociados a la evaluación en el aula en diferentes países incluidos Colombia, Uruguay, Perú, México, Chile, Costa Rica y El Salvador. En el capítulo número uno, se destaca la importancia de la evaluación en el quehacer cotidiano del aula y la necesidad de la formación del docente en la evaluación educativa. En el capítulo número dos, se señalan los procesos cognitivos que se desarrollan durante el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje, todo enfocado hacia las actividades de evaluación.

Continuando con los autores, en el tercer capítulo de la obra, se proponen métodos y ejemplos para evaluar al estudiante en su ambiente mediante la evaluación auténtica, la cual se enfoca en una realización de actividades más reales, con mayor continuidad y de mejor producción metacognitiva. En el cuarto capítulo, se enfatiza el desafío de involucrar la evaluación formativa para el mejoramiento de procesos de enseñanza, reflexión y valoración y las demostraciones del aprendizaje de los alumnos; también se recalca, la importancia de involucrar la autoevaluación como actividad motivadora en el aprendizaje. En el quinto y último capítulo, se explican las funciones de la evaluación encaminadas a

ayudar al estudiante a avanzar en la adquisición de conocimientos para que el docente innove en su forma de calificación teniendo en cuenta las escalas valorativas. Los autores concluyen dentro de las reflexiones expuestas en el texto, que, en la mayoría de los colegios de América Latina, la evaluación se realiza de manera memorística, descontextualizada y por temas aislados. Además, destaca la necesidad de utilizar un instrumento que oriente la práctica evaluativa dentro del aula. Los aspectos mencionados se relacionan con el presente estudio, ya que, se tienen en cuenta las concepciones sobre evaluación formativa y el interés de proponer un instrumento que fortalezca los procesos de evaluación y metaevaluación en el colegio Virginia Gutiérrez de Pineda.

Se consulta un artículo de Vásquez y Sosa (2016). El propósito de la investigación consiste en definir en qué magnitud la evaluación de competencias de los enfermeros y odontólogos, efectuada por los Colegios Profesionales adscritos a la entidad certificadora en el Perú, presentan las competencias básicas de calidad y eficiencia para avalar la suficiencia de la evaluación para la certificación profesional. Para obtener una base teórica adecuada es importante tener en cuenta varios aspectos de la metaevaluación como los conceptos, el propósito, la ética, las funciones, los indicadores, los procesos y principios metaevaluativos. Se realiza una investigación no experimental, con enfoque mixto, donde la variable es la metaevaluación de las habilidades profesionales en los aspectos de acciones preparatorias para lograr evidencias del proceso evaluativo.

Siguiendo la línea de los mismos autores y completando la descripción del estudio, se desarrolla un análisis cuantitativo mediante la aplicación de un cuestionario; las

entrevistas que se realizan se analizan cualitativamente. Los aportes, contenidos y evidencias que se obtienen previamente a la certificación y la valoración para el conocimiento son muy satisfactorios. Completando el proceso, se precisa que las entrevistas realizadas ratifican los resultados cuantitativos. Como conclusión se obtiene, que, a partir del proceso de metaevaluación que se aplica, las competencias profesionales de los colegios de enfermeros y odontólogos del Perú, se consideran apropiadas a las acciones previas a la certificación y cumplen con los principios básicos de calidad y eficiencia. Los planteamientos asociados con el presente trabajo de investigación, se enfocan en la función de la metaevaluación, la ética que poseen los procesos metaevaluativos y los propósitos a tener en cuenta en la metaevaluación educativa.

A continuación, se menciona el trabajo de Quevedo (2017), cuyo propósito de investigación consiste en realizar una propuesta que mejore los resultados de los aprendizajes de los estudiantes de bachillerato del plantel educativo Corazón de María de la ciudad de Cuenca - Ecuador, en la asignatura de matemáticas. La investigación emplea una metodología descriptiva, con la cual se logran identificar las características, atributos y rasgos destacados sobre el objeto de estudio después del análisis del proceso enseñanza - aprendizaje de la matemática en la secundaria de la institución educativa.

Continuando con el planteamiento investigativo anterior, para recolectar la información se emplean entrevistas y se aplican cuestionarios a docentes y alumnos de la institución para evaluar el diseño del currículo y para determinar el proceso de

elaboración del programa. Los cuestionarios de autoevaluación de alumnos se emplean para la valoración de la asignatura y de la acción docente. Se administra un cuestionario de metaevaluación a los docentes y a la comisión que elabora el currículo de matemáticas. Se concluye que es alto el nivel de participación y de implicación del profesorado en la elaboración del currículo, se señala la necesidad de capacitación del profesorado para impartir algunos temas de reciente incorporación en el currículo. Finalmente, los docentes concuerdan que es mejor trabajar a profundidad versus la cantidad. La relación con la presente investigación, radica en la importancia de establecer modelos e instrumentos para realizar procesos de autoevaluación y metaevaluación de los currículos de las diferentes asignaturas que se imparten en una institución educativa.

El siguiente texto que se consulta, es escrito por Peña (2016). El capítulo 42 del libro Variables Psicológicas y Educativas para la Intervención en el Ámbito Escolar. El artículo aborda el concepto de metacognición a través de la historia y tiene en cuenta diferentes dimensiones, se llegan a obtener diversas ideas alrededor del tema expresando que la metacognición se entiende como conocimiento donde se consideran las variables personales, contextuales y las características de la tarea y estrategias para resolverla. En este capítulo, se contempla el análisis de las diferentes estrategias metacognitivas que emplean en el aula los docentes. Sin embargo, para los docentes, la metacognición se entiende como proceso de control, donde hay que tener en cuenta las actividades de planificación, supervisión y evaluación. Los docentes también consideran que hoy en día, los sistemas educativos van encaminados a la formación de personas autónomas con

habilidades que les permitan potenciar los conocimientos, la socialización y aspectos en la vida profesional.

Continuando con la autora y posterior a la revisión teórica efectuada, se evidencia que los profesores de diferentes etapas educativas emplean metodologías metacognitivas, principalmente en población universitaria. Lo anterior constituye un indicador de la relevancia que durante la formación docente se incluyan competencias profesionales metacognitivas. Las conclusiones conseguidas afirman, que se logra un incremento del rendimiento académico mediante la aplicación de estrategias metacognitivas y de las prácticas de la evaluación durante todo el proceso de enseñanza; de esta manera, es posible establecer una estrecha relación entre metacognición, evaluación y mejora del rendimiento académico; además también se incrementa el crecimiento personal de los educandos. El capítulo se relaciona con el presente estudio, en cuanto a la necesidad de mejorar el rendimiento académico a través de la implementación de procesos evaluativos no solamente al final de un bimestre académico, sino que se realice evaluación de manera permanente y reflexiva.

Se consulta también un artículo reporte de investigación escrito por Mendoza del Toro y Companioni (2018). Estudio que se realiza en la Universidad de Ciego de Ávila Máximo Gómez Báez de Cuba. En el estudio se destaca una estrategia metodológica de la gestión directiva de escuela primaria priorizando las relaciones y el proceso educativo que se emplean en la institución. La metodología es aplicada en la ciudad de Baraguá, donde se otorga la posibilidad al director de la escuela primaria realizar una

autoevaluación de su desempeño, como una actividad que constata calidad y lo dota de herramientas para la mejora escolar. Para este estudio, se emplean los métodos Histórico-lógico y Analítico-sintético lo que permite arribar a conclusiones parciales y finales. Se emplean como técnicas la encuesta y la entrevista en profundidad a los directores de las escuelas primarias, las cuales permiten recopilar información sobre cómo evalúan su gestión a partir de la totalidad de sus competencias y la forma de socializar los resultados que propicia la Dirección Municipal de Educación de Baraguá.

Las autoras anteriores concluyen que la preparación sistemática que debe recibir el director/a de escuela primaria constituye un factor importante para su gestión en el proceso educativo que él mismo planifica, organiza, ejecuta, controla y evalúa en la institución educativa que dirige, evidenciado objetivos y funciones del director/a que se expresan en el modelo de escuela primaria. La implementación de la metodología propuesta en la práctica educativa permite a los dieciséis directores de las escuelas primarias del municipio Baraguá mayor motivación e interés por evaluar sus propias acciones y cumplir con las actividades propuestas en el plan de mejoramiento. Este último planteamiento, se encuentra presente en el actual estudio, al mencionar que los docentes y directivos docentes necesitan elaborar de planes de mejoramiento de acuerdo a los resultados de las evaluaciones.

Se consultó el trabajo de Hernández (2017), cuyo objetivo principal de investigación es establecer la relación entre los componentes de la evaluación propuestos por la universidad de San Buenaventura de Bogotá y los elementos de evaluación de

aprendizajes aplicados en el Programa de Administración de Empresas. En el trabajo investigativo se desarrollan cinco capítulos. El primero de ellos plantea el problema de investigación a partir de la ausencia de evidencias en el desarrollo de la evaluación integral. El segundo capítulo, propone histórica y teóricamente los aspectos fundamentales de la evaluación y de la metaevaluación donde se revisan estrategias y recomendaciones de instituciones nacionales e internacionales, las normas establecidas por entes de control de la educación universitaria en Colombia.

Continuando con el autor, quien expone en el tercer capítulo la descripción del enfoque de investigación cualitativo, el análisis documental en el que se adelanta la caracterización del tipo de evaluación propuesto por la universidad y se caracterizan los tipos de evaluación. En el cuarto capítulo se destacan los hallazgos encontrados en las diferentes etapas del proceso de análisis de cada uno de los aspectos involucrados en el estudio. El quinto capítulo, presenta las conclusiones y recomendaciones del proyecto, entre las cuales se destaca que las evaluaciones realizadas por los docentes deben incluir las dimensiones afectivas, académicas, y axiológicas contempladas en la educación integral. Los aspectos mencionados anteriormente son de importancia para tener en cuenta en la presente investigación, ya que, en la institución educativa la evaluación se considera como un proceso integral.

El siguiente trabajo consultado, es un artículo escrito por Marcipar y Luciani (2017) como resultado de un estudio realizado en la Universidad Nacional del Litoral – Argentina, el cual tuvo como objetivos el evaluar las evaluaciones de los aprendizajes,

metaevaluar las asignaturas de educación universitaria e identificar los refuerzos o cambios necesarios que mejoren la calidad de los procesos de evaluación de manera tal que se constituyan en evaluación como aprendizaje, evaluación para y de los aprendizajes. Además, se determinan los requisitos epistemológicos, didácticos, culturales y tecnológicos adecuados que promuevan el mejoramiento del proceso enseñanza - aprendizaje en las materias universitarias. La metodología del estudio se basa en los elementos de la evaluación iluminativa propuesta por Parlett y Hamilton (1989), por lo tanto, es una investigación encaminada a la aplicación de lo obtenido.

Siguiendo con el trabajo de las autoras, la estrategia presentada para metaevaluar se puede establecer como un diseño institucional que permita establecer una nueva cultura reflexiva y de autoevaluación para incentivar la calidad del aprendizaje. Dentro del diseño y metodología del estudio se realizaron entrevistas en profundidad a los integrantes de las asignaturas de inglés y matemáticas, para identificar los propósitos, preocupaciones, dificultades, motivaciones que asocian al acto de evaluar. Posteriormente, se aplicaron encuestas semiestructuradas, con preguntas abiertas y cerradas, dirigidas a los estudiantes para rescatar sus experiencias tanto formales como emocionales, obtenidas de las evaluaciones de cada asignatura. Finalmente, se realizó un análisis e interpretación conjunta de las entrevistas a docentes y encuestas a estudiantes. Las respuestas obtenidas en ambos casos se analizaron utilizando métodos propios del análisis del discurso. Se pudo concluir, que la metaevaluación es un proceso que permite cimentar procesos de reflexión que lleven a la construcción de una nueva cultura dentro de la comunidad educativa universitaria. Las conclusiones se relacionan con la presente



investigación en la intención de inculcar una nueva cultura docente y escolar que permita incluir actividades de autoevaluación, coevaluación y metaevaluación en las prácticas evaluativas.

El siguiente trabajo consultado es un artículo reporte de investigación escrito por Mosquera (2018) y publicado en la Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. El estudio se realiza en la Universidad Católica de Oriente. El objetivo es reflexionar sobre los conceptos de evaluación y de la calidad educativa, entendiendo algunos de los elementos que están implícitos en él, como lo es el sentido subjetivo por lo que se desprenden múltiples deducciones y aplicaciones de los procesos evaluativos que tienen implicados numerosas particularidades del contexto y posee un papel relevante no solo los instrumentos que se utilizan, sino los resultados de las mismas. A su vez, el autor plantea como segundo objetivo, efectuar un análisis sobre la condición de las evaluaciones estandarizadas actualmente en América Latina, principalmente en Colombia, debido al incremento de la intervención de los lugares de la región en el desarrollo del análisis; se pretende demostrar las características que demuestran la importancia de las pruebas y las funciones que ofrecen dentro del sistema educativo.

Es de anotar que Mosquera (2018) utiliza una metodología cualitativa, basada en un enfoque hermenéutico que utiliza como técnica fundamental el análisis documental, dando como resultado un estudio monográfico. Se llega a la conclusión, de que actualmente es difícil llegar a consensos que permitan unificar criterios sobre la correcta aplicabilidad de las evaluaciones y en la necesidad de que los procesos evaluativos se

puedan evaluar con el fin de corregir los elementos que no estén funcionando de la mejor manera y fortalecer los elementos que estén dando resultados. La relación evidente con la presente investigación, radica en la dificultad que se presenta entre docentes para llegar a acuerdos en cuanto a formas y modelos de evaluación; también se enfatiza sobre la continuidad en la aplicación de actividades y procesos que den resultados positivos en la mayoría de estudiantes y, por ende, no volver a retomar actividades que no produzcan los resultados esperados.

También se consultó el artículo escrito por Hernández, Villarroel y Zambrano (2020), publicado en la revista Cubana de Educación Superior. El objetivo principal del estudio consiste en elaborar una propuesta teórica fundamentada en las bases formativas de la metaevaluación en el campo del aprendizaje, esto con el fin de establecer un instrumento que beneficie el mejoramiento de los procesos educativos y evaluativos. El estudio se realiza bajo el enfoque cuantitativo, en el cual se miden siete dimensiones a través de 37 indicadores organizados en cuestionarios empleando una escala de Likert aplicado a estudiantes de pregrado de la Universidad Estatal Península de Santa Elena de Ecuador, de tercero y cuarto año de estudios, que son considerados como estudiantes con amplia experiencia en procesos evaluativos.

Posteriormente, se realiza un análisis factorial exploratorio de los indicadores que se agrupan en siete dimensiones para la metaevaluación de los aprendizajes, las cuales son: dimensión ética, de funcionalidad, de contenido de la evaluación, de metodología, de temporalidad, de participación y de utilidad. Dentro de las conclusiones que arroja el

estudio, se destaca la construcción teórica de las siete dimensiones que permiten identificar los campos que necesitan mejoramiento. La propuesta elaborada es una herramienta teórico-metodológica para la metaevaluación del aprendizaje, ya que, facilita la precisión en el análisis de las dimensiones y de los indicadores propuestos. Las conclusiones obtenidas, orientan la toma de decisiones en cuanto a los aspectos que se deben optimizar. En relación con la presente tesis, se destaca la identificación de elementos que necesitan modificaciones para el mejoramiento en cuanto a prácticas y procesos de aula asociados a la evaluación y metaevaluación.

En cuanto a procesos de evaluación, también se considera de interés conocer la opinión y las impresiones que poseen los estudiantes en cuanto al tema, ya que sobre ellos es que recae específicamente la práctica evaluativa. Así lo proponen Hidalgo y Murillo (2017), quienes reflexionaron sobre estudios elaborados sobre el tema propuesto. El objetivo principal de los autores, consiste en percibir sobre las opiniones, conceptos y reflexiones que tienen los estudiantes sobre el proceso evaluativo que aplican los docentes en el aula. Para dar cumplimiento a los objetivos propuestos se utiliza un enfoque cualitativo empleando entrevistas a docentes y estudiantes de escuelas secundarias y universitarios de diversas condiciones sociales, económicas y culturales de Chile. Los hallazgos del estudio fueron muy diversos, pero coinciden en qué la práctica evaluativa está unida a las creencias, nivel educativo y experiencia del docente.

Dentro de las conclusiones del estudio de Hidalgo y Murillo (2017), se mencionan varios aspectos que van desde la percepción de la evaluación entendida como una

actividad que clasifica y encasilla al estudiante por la necesidad de otorgar una nota numérica establecida previamente en cada institución educativa. Otras conclusiones destacadas, implican el concepto de evaluación como una práctica importante y necesaria en la enseñanza y los estudiantes poco conocen acerca de los criterios de evaluación que el docente utiliza. Además, los docentes poseen diferentes definiciones de evaluación de acuerdo a sus asignaturas a cargo y el tiempo de experiencia. El común denominador de las instituciones educativas tanto de escuelas primarias, secundarias como universitarias es que el docente debe entregar una calificación numérica del alumno al final de un determinado tiempo establecido previamente. Para los estudiantes, la coincidencia primordial es considerar la evaluación como un determinante si va pasando el año escolar o el semestre en casos universitarios. Las conclusiones mencionadas, son de gran interés para la investigación en curso, ya que, proporcionan referentes conceptuales respecto al tema de la evaluación en el aula.

Actualmente en el ámbito educativo, la actividad de la metaevaluación se ha ido incrementando debido a la importancia y necesidad de evaluar los resultados de un proceso evaluativo en diferentes niveles educativos. Así lo plantean Chaverra y Hernández (2021), quienes presentan un análisis de las reflexiones de los docentes de colegios públicos de Medellín (Colombia) con respecto a la evaluación de la propia evaluación, el estudio se desarrolla bajo un diseño cualitativo con alcance descriptivo; se aplicaron entrevistas semiestructuradas y un análisis documental a diferentes textos oficiales establecidos en los colegios como registros de calificaciones y anotaciones personales acerca de los procesos de los estudiantes; la información obtenida se analiza

de manera inductiva a medida que surgían las categorías para su respectiva codificación.

A partir de la triangulación de datos se consolidan los hallazgos y se obtienen los resultados del estudio.

Chaverra y Hernández (2021) dentro de sus conclusiones destacan que la reflexión docente es una actividad que se enfoca en las formas para mejorar la enseñanza que llevan a modificar las técnicas e instrumentos que emplean en el aula. Además, se refleja la poca reflexión sobre el resultado de la evaluación, es decir, no se hace metaevaluación. Los autores concluyen, que es de suma importancia intensificar la actitud de reflexión en los docentes para que puedan desarrollar la autocrítica, la retroalimentación y la autoevaluación de su labor docente. También, se hace indispensable, concientizar en el docente la necesidad de adquirir conocimientos en los procesos de metaevaluación para el mejoramiento de las prácticas de aula e incremento de competencias profesionales. En cuanto a la relación con la presente tesis, se enfoca en el requerimiento de un proceso de metaevaluación que incluya actividades de autoevaluación y coevaluación.

## **2.4 Marco Jurídico**

Actualmente, la educación enfrenta grandes retos por la rapidez de los cambios de información, interconexión y las nuevas oportunidades que se presentan para la búsqueda del desarrollo social y la adquisición del conocimiento. La UNESCO (2016) plantea un proceso de aprendizaje integral, que busca equilibrar e incorporar diferentes

saberes educativos e importantes en la formación del ser, entre ellos se encuentran aspectos convivenciales, conocimientos económicos, competencias ciudadanas, actitudes ético-morales, cuidado del medio ambiente y aspectos políticos. Dichos fines, se unifican en cuatro pilares del aprendizaje convenientes para el desarrollo social y sostenible: “aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos” (UNESCO, 2016). Citando a Cruz (2017), quien menciona que en la agenda ODS 4 – Educación 2030, adoptada por la asamblea General de las Naciones Unidas, se exponen temas de importancia para la educación como la cobertura, la inclusión, la pertinencia de los aprendizajes y la forma como se adquieren los conocimientos y su evaluación en un mundo plural, interdependiente y globalizado.

En la Constitución Política de Colombia de 1991, en el artículo 67 promulga varias ideas sobre la educación. Una de ellas, es considerar la educación como derecho fundamental de toda persona y como un servicio público con un amplio carácter social. Otra idea contemplada es que la educación no es solamente académica sino en valores culturales, derechos humanos, democracia, cuidado del medio ambiente y preparación para el trabajo, todo encaminado a la adquisición de conocimiento, conservación de la cultura y avance tecnológico. Una tercera idea que se destaca, está asociada a la responsabilidad que recae sobre el Estado, la sociedad y la familia en cuanto a la educación y formación del individuo. La siguiente idea que se trae a colación, hace referencia a la inspección y vigilancia que tiene el Estado sobre la prestación del servicio educativo para garantizar la calidad de acuerdo con los fines establecidos, así como,

asegurar la gratuidad en las instituciones escolares estatales. Por último, se menciona que la educación se financia, dirige y administra por la Nación y las entidades territoriales.

Actualmente y como lo menciona la UNESCO (2016), en el documento guía Educación 2030, plantean que los diferentes sistemas educativos han involucrado con mayor intensidad la aplicación de proyectos nacionales e internacionales con respecto a la evaluación de los procesos enseñanza-aprendizaje. Esto debido a la existencia de diversos tratados políticos y económicos que aportan recursos monetarios y humanos para el fortalecimiento de estrategias que lleven a incrementar la calidad educativa de las regiones. Se realizan estudios a partir de la recolección de resultados obtenidos en las pruebas suministradas a los estudiantes seleccionados en cada país, permitiendo la comparación y su respectiva clasificación de nivel de conocimiento de acuerdo con los puntajes obtenidos. En esta perspectiva, para Di Lorenzo (2015), quien considera la comprensión de enunciados, textos, preguntas y elaboración de argumentos como factores claves en la asignación del grado de saberes adquiridos. Los anteriores aspectos son considerados como una medida global de la calidad de los sistemas educativos. Dentro de los factores contextuales se estudian las características socioculturales; la infraestructura escolar; la preparación académica de los docentes; la cobertura curricular efectuada en las áreas evaluadas; y los intereses de los alumnos hacia esas áreas.

Los Estados de los países latinoamericanos, manifiestan constantemente la responsabilidad por la promoción de estrategias que fortalezcan la equidad educativa

mediante procesos de participación e inclusión y, de esta manera garantizar el cumplimiento de los derechos fundamentales. En concordancia con Di Lorenzo (2015), es a través de la formulación de reformas curriculares y de gestión que se fomentan y consolidan valores democráticos, de participación ciudadana y de respeto por la diversidad. Visto de este modo, es de reconocer los esfuerzos de diferentes países y regiones por constituir programas nacionales de medición de la calidad de la educación que abastezcan el sistema educativo de información confiable y con mecanismos de participación, se realice una gestión asertiva que atienda a las necesidades de la población y no se convierta solamente en instrumentos sancionatorios.

Las pruebas PISA, se fundamentan en la comparación de los resultados académicos de los estudiantes, el mecanismo consiste en aplicar exámenes cada tres años a estudiantes en diferentes países y, de esta manera, establecen una valoración de los mismos. El informe, que es realizado por la OCDE, entidad que se ocupa de aplicar pruebas estandarizadas a los alumnos con un promedio de edad de 15 años, para posteriormente fortalecer las políticas económicas y sociales de las regiones. Actualmente, los resultados que se obtienen son exclusivamente cuantitativos y, es a partir de dichos resultados que se desarrolla la comparación entre países de contextos similares. (OCDE PISA, 2015).

En las Normas Legales Nacionales, el MEN publica el Decreto 1860 de 1994, en el Capítulo VI artículo 47, destaca las formas de la evaluación a los estudiantes. Dentro de las ideas que se destacan en este capítulo, se encuentra que la evaluación debe



realizarse a los avances, conocimientos adquiridos y la apropiación de capacidades que los estudiantes logran durante el proceso formativo. De igual manera, el artículo señala las características que posee la evaluación al ser considerada como continua, integral, cualitativa; su resultado se debe presentar a los padres de familia en informes descriptivos, de fácil comprensión y con propuestas de acciones de mejoramiento que respondan a la formación integral de los educandos para que, de esta manera, el estudiante supere dificultades con asesoría de los docentes y el apoyo de los padres de familia y/o acudientes.

Continuando con el Decreto 1860 de 1994 en el artículo 47 del capítulo IV, se hace alusión a las principales finalidades de la evaluación, dentro de las cuales se destacan la consolidación y formación en valores convivenciales; destacar en los estudiantes habilidades y capacidades identificando intereses, ritmos y estilos de aprendizaje; proponer estrategias que lleven a consolidar el proceso formativo a partir de los aciertos y la superación de dificultades de los educandos a través de la experiencia; también, destaca la reorientación de la práctica pedagógica del docente orientada a la formación del estudiante en sus aspectos académicos y convivenciales. El artículo 48, hace alusión a los medios que se utilizan para la evaluar los procesos formativos de manera cuantitativa como pruebas, análisis, discusiones; y de manera cualitativa a través de diálogos, observaciones, entrevistas. El artículo 49, se refiere a los usos de la evaluación, los cuales se emplean para establecer actividades de mejoramiento que permitan superar limitaciones, o actividades de profundización e investigación para superar y consolidar avances. En el artículo 50, se propone la creación de la Comisión de

Evaluación y Promoción, la cual analiza casos de insuficiencia o superación y sugiere actividades pedagógicas complementarias para ambos casos.

En el año 2009, el MEN socializa el Decreto 1290 que trata temas concernientes a la evaluación desde el nivel preescolar, básica primaria, básica secundaria hasta la media vocacional. El Decreto se compone de 19 artículos establece que la evaluación del estudiante se realiza en diversos ámbitos como el internacional (prueba PISA), el nacional (Saber-Pro) y el institucional (establecida por el colegio). Además, plantea los propósitos de la evaluación y reglamenta los aspectos que deben de tener en cuenta cada institución educativa para la elaboración del sistema de evaluación de estudiantes dentro de los que se encuentran la escala de valoración del desempeño en Superior, Alto, Básico y Bajo. A su vez, cada institución determina los criterios que consideran o no la promoción de un estudiante incluyendo la promoción anticipada y el compromiso de asegurar la continuidad de los estudiantes en su proceso formativo. Es de recalcar, la responsabilidad de la institución educativa para ajustar el sistema de evaluación de acuerdo con las necesidades e intereses de la comunidad en la que se encuentra inmerso.

El Decreto 1290 de 2009, igualmente se refiere a las responsabilidades que diferentes estamentos deben cumplir. En primer lugar, menciona al MEN (2018b), quien se encarga de orientar e implementar las disposiciones para mejorar la calidad de la educación y realizar el respectivo control, vigilancia y acompañamiento. En segundo lugar, las Secretarías de Educación trabajan en equipo con los establecimientos educativos para

ajustar y cumplir con las disposiciones de lo establecido en decretos y resoluciones educativas. Finalmente, los establecimientos educativos se encargan de adoptar, establecer, incorporar, ajustar y ejecutar las diversas normativas establecidas por los estamentos superiores para cumplir con la meta anhelada del mejoramiento en la calidad de la educación. De igual manera, se enumeran los deberes y derechos de los estudiantes para lograr su proceso enseñanza-aprendizaje, al igual que contempla los deberes y derechos de los padres de familia dentro del proceso formativo y evaluativo de sus hijos y, la manera cómo pueden participar activamente dentro y fuera de la institución educativa.

En el Pacto de Convivencia del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda (2019-2020), en el capítulo XI, titulado “Sistema Institucional de Evaluación y Promoción de los Estudiantes de Preescolar, Educación Básica y Media” (SIEE). El Decreto 1290 de 2009 concede autonomía las instituciones educativas para establecer y adoptar parámetros para la evaluación y promoción del estudiante. Las normas establecidas son estipuladas en Consejo Directivo de la institución, teniendo en cuenta las recomendaciones del Consejo Académico y de la Comunidad Educativa en general. En razón de lo anterior, los desempeños deben ser enunciados para cada campo de pensamiento y para cada ciclo de estudio, correspondiendo a ciclo uno a transición, primero y segundo primaria; a ciclo dos corresponden tercero, cuarto y quinto primaria; a ciclo tres corresponden sexto, séptimo; a ciclo cuatro corresponden octavo y noveno; a ciclo cinco corresponden décimo y undécimo. Para cada ciclo se tienen en cuenta las aptitudes, actitudes, características

de la edad de los educandos, habilidades cognitivas, conocimientos propios de cada disciplina, intereses y necesidades físicas, intelectuales y de contexto.

El texto al definir la evaluación de los estudiantes, la considera como una valoración final del proceso formativo de los estudiantes en cada uno de los cuatro periodos en que se divide el calendario escolar siendo continua e integral en todo momento. En el apartado también se exponen los aspectos generales de la evaluación como los propósitos y las características a tener en cuenta, en este sentido la educación debe ser integral, dialógica, formativa, continúa, sistémica, flexible, interpretativa, y participativa. Otro aspecto que considera, es la escala de valoración de desempeños y sus equivalencias. A su vez, explica los criterios para la conformación y finalidad de las comisiones de evaluación y promoción, plantea las entregas de informes a los padres de familia y los mecanismos para la construcción del SIEE por parte de la comunidad educativa.

En el presente capítulo, se contemplan aspectos teóricos básicos concernientes a la evaluación, sus teorías, sus finalidades, sus funciones, los instrumentos empleados para tal fin, los momentos y modalidades desde la perspectiva de varios autores y estudiosos del tema. Igualmente, se relacionan conceptos asociados al metaconocimiento, metaevaluación y sus teorías, la metaevaluación en el proceso de aprendizaje. Además, se propone un marco referencial en donde se exponen los planteamientos de diez autores actuales que han estudiado el tema propuesto. Asimismo, se plantea un marco filosófico el cual expresa diversos pensamientos sobre evaluación y metaevaluación de

diversos autores. Finalmente, se expone un breve marco jurídico que menciona las normas internacionales propuestas por la UNESCO (2016) sobre evaluación y las normas nacionales como los decretos 1860 de 1994 y el 1290 de 2009. También, se comentan las normas institucionales planteadas en el Pacto de Convivencia por las cuales se rige el colegio en materia de evaluación. A continuación, se presenta el capítulo III, el cual alude al proceso metodológico a seguir para dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación.

## CAPÍTULO III. METODOLOGÍA

### 3.1. Objetivos

A continuación, se expone la metodología que permitió obtener los datos del estudio investigativo. Además, se presentan los objetivos generales y específicos, el diseño metodológico, el enfoque, el alcance de la investigación. También se describe el escenario escogido para el desarrollo del estudio, así como, de los participantes que conformaron la muestra de estudio. Asimismo, se presenta el instrumento de recolección de datos, la transcripción de las entrevistas y la forma como se organizan las categorías y subcategorías emergentes, al igual, que el tratamiento de los datos para su posterior presentación de resultados y análisis. Finalmente, se relacionan las consideraciones éticas que estuvieron presentes durante todo el desarrollo de la investigación.

#### 3.1.1 General.

- Diseñar una propuesta de modelo profesional para que los docentes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda jornada mañana, adquieran competencias necesarias para la incorporación de la metaevaluación en los procesos educativos acordes con las condiciones de la institución, a través de una entrevista.

#### 3.1.2 Específicos.

1. Determinar los elementos referentes al grado de precisión, control y utilidad del modelo de la evaluación que emplean los docentes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda en la jornada mañana, mediante la indagación de los procedimientos evaluativos en la tarea

profesional para la incorporación de la metaevaluación en los procesos educativos.

2. Establecer de qué forma se promueve la autoevaluación como actividad que produce mejoramiento en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda en la jornada mañana a través de una reflexión personal.
  
3. Identificar la utilidad que le otorga el docente, los estudiantes y directivos del Colegio a la evaluación empleando procesos de observación, reflexión y retroalimentación para elaborar una propuesta metaevaluativa.
  
4. Establecer un proceso de metaevaluación en la institución educativa mediante la realización de un instrumento metaevaluativo para mejorar los procesos evaluativos.
  
5. Identificar las estrategias e instrumentos que emplean los docentes del colegio durante el proceso evaluativo aplicado a los estudiantes mediante la realización de una entrevista para la elaboración una propuesta metaevaluativa.

### **3.2 Participantes**

Para Hernández, Fernández, y Baptista, (2010), quienes consideran una muestra, en la metodología cualitativa, a un conjunto de eventualidades, sujetos o poblaciones de los cuales se obtienen los datos de la investigación. Sumado a lo anterior y siguiendo a los autores, en los estudios de tipo cualitativo y desde el panorama no probabilístico, se



enfatisa la importancia de ahondar en el problema de estudio. Además, la muestra propuesta inicialmente puede ser diferente a la final, esto debido, a que en un momento dado se pueden incluir o excluir sujetos dependiendo del número de casos que se puedan manejar y por la naturaleza del fenómeno hasta obtener el punto de saturación. Para el desarrollo de la presente tesis doctoral, se contó con la población de directivos, docentes y estudiantes de la comunidad educativa del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda de la ciudad de Bogotá D.C. y, como lo menciona la Ley General de Educación de 1994, en el artículo 6°, dentro de la comunidad educativa se encuentran todas las personas que participan en el proceso formativo de los estudiantes y conforman una colectividad escolar.

El contexto del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, fue seleccionado por dos motivos principales: el primero hace alusión al sitio de labores profesionales de la investigadora y en segundo lugar porque permitió el reconocimiento y la solución a las preguntas de estudio que dieron origen a la presente investigación. Los actores educativos que conforman la comunidad educativa en mención, son los que se tuvieron en cuenta para la obtención de la muestra: los docentes de preescolar, básica primaria y secundaria, media vocacional, rector, coordinadores, estudiantes. Esto en consideración que cumplen con la condición de pertenecer a la institución educativa; los docentes seleccionados presentan una vinculación en propiedad a la SED mediante el Decreto 2277 de 1979 y, otros vinculados por el Decreto 1278 de 2002 los cuales deben presentar evaluación de desempeño anual y someterse a prueba de ascenso y reubicación salarial (OCDE, 2015).

La muestra es de tipo no probabilístico representada por maestros que dentro de sus funciones se encuentra la evaluación de los estudiantes, son docentes que laboran en el sector oficial y que presentan las competencias, la experiencia y los títulos que los acreditan como docentes aptos para desempeñar la labor docente. La población de docentes, es la indicada para el desarrollo de la investigación, porque son ellos los que orientan las diferentes asignaturas y ejecutan los procesos pedagógicos y de evaluación. La muestra de estudiantes se obtuvo de jóvenes de grado undécimo, porque al poseer mayor trayectoria escolar, se considera que sus percepciones y aportes posibilitan una mejor comprensión del tema al presentar mayor experiencia en torno a como son evaluados por distintos docentes. Los estudiantes entrevistados asistieron de manera voluntaria a la entrevista y con el debido consentimiento informado firmado por sus padres y/o acudientes.

La muestra en el enfoque cualitativo, según Martínez (2012), permite obtener resultados generalizables para la comunidad en estudio, lo cual proporciona una validez externa que se logra a partir de una descripción amplia del fenómeno de estudio en su contexto sin preocuparse por la cantidad de casos analizados. Para el presente trabajo de estudio investigativo, se empleó un tipo de muestreo no probabilístico, que de acuerdo con Otzen y Manterola (2017), quienes afirman que este tipo de muestreo es más útil porque permite al investigador conformar la muestra a partir de un juicio subjetivo, para este caso, la muestra de docentes se seleccionó de manera voluntaria, ya que, todos los docentes son adecuados para la conformación de la muestra. La muestra de docentes fue conformada por los docentes que se postularon para la realización de la entrevista

virtual. En el presente estudio de tesis doctoral, la población de docentes de la jornada mañana está conformada por 37 maestros los cuales están distribuidos de la siguiente manera: dos en el nivel preescolar, 11 en el nivel de básica primaria, 24 de básica secundaria y media vocacional. La muestra para la aplicación de la entrevista se compone por 16 docentes, tres directivos docentes y cinco estudiantes del grado 11-01, como se muestra a continuación en la siguiente Tabla N° 4:

**Tabla 4**

***Características de la muestra de estudio***

Participante	Cargo	Antigüedad	Nivel Académico	Funciones que realiza
<b>Directivo docente 1</b>	Coordinadora académica y de convivencia Ciclos 1 y 2	31 años de docente, 15 años como directivo docente y 18 años en el distrito	Especialización	Velar por los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Para ello, se definen las siguientes funciones: Coordinar, organizar, vigilar y supervisar las actividades, procesos y acciones de la institución en los niveles de preescolar y primaria. Elaborar un plan de actividades de control, evaluación y seguimiento con docentes, padres de familia y estudiantes.
<b>Directivo docente 2</b>	Coordinador de convivencia bachillerato	23 años de docente, 18 años en el distrito y 16 años de coordinador	Doctorado	Velar por los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Para ello, se definen las siguientes funciones: Coordinar, organizar, vigilar y supervisar las actividades, procesos y acciones de la institución a nivel convivencial en básica secundaria y media vocacional. Estructurar y organizar el Comité de Convivencia. Establecer y dirigir un plan de mejoramiento y su respectivo seguimiento de casos especiales a nivel convivencial de estudiantes.
<b>Directivo docente 3</b>	Rector	23 años de docente, 17 años como directivo docente y 20 años con el distrito	Especialización	Dirección, de coordinación, de supervisión e inspección, de programación y de asesoría del trabajo de coordinadores y docentes. Dirigir el Plan Educativo Institucional. Elaborar y proyectos interinstitucionales de acuerdo con las indicaciones de la SED.
<b>Docente 1</b>	Docente básica primaria	28 años y 11 en el distrito	Magister	Acompañar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes del grado segundo, potenciando sus capacidades y habilidades para la vida y la escuela. Realizar informes académicos y convivenciales. Comunicar a los acudientes logros y dificultades de los estudiantes. Participar en las comisiones de evaluación y promoción. Seguir el conducto regular en toda gestión.
<b>Docente 2</b>	Docente básica primaria	25 años y 22 en el distrito	Especialización en gestión de proyectos culturales	Acompañar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de grado quinto, potenciando sus capacidades y habilidades para la vida y la escuela. Realizar informes académicos y convivenciales. Comunicar a los acudientes logros y dificultades de los estudiantes. Participar en las comisiones de evaluación y promoción. Seguir el conducto regular en toda gestión.

<b>Docente 3</b>	Docente básica primaria	30 años y 28 años en el distrito	Maestría en Educación	Acompañar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas del grado quinto, potenciando sus capacidades y habilidades para la vida y la escuela. Realizar informes académicos y convivenciales. Comunicar a los acudientes logros y dificultades de los estudiantes. Participar en las comisiones de evaluación y promoción. Seguir el conducto regular en toda gestión.
<b>Docente 4</b>	Docente básica primaria Educación física	30 años y 22 en el distrito	Especialización en educación física y deporte	Acompañar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de los diferentes grados de primaria, potenciando sus capacidades y habilidades para la vida y la escuela. Realizar informes académicos y convivenciales. Comunicar a los acudientes logros y dificultades de los estudiantes. Participar en las comisiones de evaluación y promoción. Seguir el conducto regular en toda gestión.
<b>Docente 5</b>	Docente básica primaria	27 años y 23 en el distrito	Especialización en trabajo social. Especialización en desarrollo pedagógico lúdico.	Acompañar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas del grado cuarto, potenciando sus capacidades y habilidades para la vida y la escuela. Realizar informes académicos y convivenciales. Comunicar a los acudientes logros y dificultades de los estudiantes. Participar en las comisiones de evaluación y promoción. Seguir el conducto regular en toda gestión.
<b>Docente 6</b>	Docente básica primaria	10 años y 5 en el distrito	Magister en Educación	Acompañar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de grado primero, potenciando sus capacidades y habilidades para la vida y la escuela. Realizar informes académicos y convivenciales. Comunicar a los acudientes logros y dificultades de los estudiantes. Participar en las comisiones de evaluación y promoción. Seguir el conducto regular en toda gestión.
<b>Docente 7</b>	Docente preescolar	23 años y 21 en el distrito	Maestría en Investigación Social Interdisciplinar	Acompañar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas del nivel jardín, potenciando sus capacidades y habilidades para la vida y la escuela. Realizar informes académicos y convivenciales. Comunicar a los acudientes logros y dificultades de los estudiantes. Participar en las comisiones de evaluación y promoción. Seguir el conducto regular en toda gestión.
<b>Docente 8</b>	Docente básica secundaria	24 años y 20 en el distrito	Especialización en Educación Universitaria	Planear, ejecutar, hacer seguimiento y evaluar el proceso de desarrollo formativo del estudiante de conformidad con los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional. Participar en las comisiones de evaluación y promoción. Ser interlocutor entre estudiantes, acudientes, maestros y coordinadores. Implementar procesos que promuevan la excelencia y trascendencia de los estudiantes.
<b>Docente 9</b>	Docente básica secundaria	29 años y 13 en el distrito	Magister en Educación	Planear, ejecutar, hacer seguimiento y evaluar el proceso de desarrollo formativo del estudiante de conformidad con los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional. Participar en las comisiones de evaluación y promoción. Ser interlocutor entre estudiantes, acudientes, maestros y coordinadores. Implementar procesos que promuevan la excelencia y trascendencia de los estudiantes.
<b>Docente 10</b>	Docente básica secundaria	19 años y 11 en el distrito	Magister en Edumática	Planear, ejecutar, hacer seguimiento y evaluar el proceso de desarrollo formativo del estudiante de conformidad con los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional. Participar en las comisiones de evaluación y promoción. Ser interlocutor entre estudiantes, acudientes, maestros y coordinadores. Implementar procesos que promuevan la excelencia y trascendencia de los estudiantes.
<b>Docente 11</b>	Docente básica secundaria	35 años y 31 en el distrito	Especialización en ciencias sociales	Planear, ejecutar, hacer seguimiento y evaluar el proceso de desarrollo formativo del estudiante de conformidad con los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional. Participar en las comisiones de evaluación y promoción. Ser

interlocutor entre estudiantes, acudientes, maestros y coordinadores. implementar procesos que promuevan la excelencia y trascendencia de los estudiantes.

<b>Docente 12</b>	Docente básica secundaria	15 años y 10 en el distrito	Maestría educación	en	Planear, ejecutar, hacer seguimiento y evaluar el proceso de desarrollo formativo del estudiante de conformidad con los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional. Participar en las comisiones de evaluación y promoción. Ser interlocutor entre estudiantes, acudientes, maestros y coordinadores. implementar procesos que promuevan la excelencia y trascendencia de los estudiantes.
<b>Docente 13</b>	Docente básica secundaria	35 años y 24 en el distrito	Maestría educación	en	Planear, ejecutar, hacer seguimiento y evaluar el proceso de desarrollo formativo del estudiante de conformidad con los lineamientos del Proyecto Educativo Institucional. Participar en las comisiones de evaluación y promoción. Ser interlocutor entre estudiantes, acudientes, maestros y coordinadores. implementar procesos que promuevan la excelencia y trascendencia de los estudiantes.
<b>Docente 14</b>	Docente media vocacional	28 años y 17 en el distrito	Maestría tecnología educativa	en	Orientar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre su aprovechamiento convivencial, académico y futuro profesional con apoyo de orientación escolar. Cumplir con las demás funciones asignadas de acuerdo con la naturaleza del cargo.
<b>Docente 15</b>	Docente media vocacional	10 años y 10 años en el distrito	Maestría educación	en	Orientar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre su aprovechamiento convivencial, académico y futuro profesional con apoyo de orientación escolar. Cumplir con las demás funciones asignadas de acuerdo con la naturaleza del cargo.
<b>Docente 16</b>	Docente media vocacional	47 años y 47 años en el distrito	Maestría educación	en	Orientar a los estudiantes en la toma de decisiones sobre su aprovechamiento convivencial, académico y futuro profesional con apoyo de orientación escolar. Cumplir con las demás funciones asignadas de acuerdo con la naturaleza del cargo.
<b>Estudiante 1</b>	Estudiante	5 años en el colegio	Grado 11		El estudiante al matricularse en la institución educativa se compromete a lograr el perfil del estudiante cumpliendo con las siguientes acciones: Seguir el pacto de convivencia, cumplir con los valores institucionales, seguir las indicaciones, asistir a clases, comunicar a sus acudientes citaciones, calificaciones.
<b>Estudiante 2</b>	Estudiante	7 años en el colegio	Grado 11		El estudiante al matricularse en la institución educativa se compromete a lograr el perfil del estudiante cumpliendo con las siguientes acciones: Seguir el pacto de convivencia, cumplir con los valores institucionales, seguir las indicaciones, asistir a clases, comunicar a sus acudientes citaciones, calificaciones.
<b>Estudiante 3</b>	Estudiante	4 años en el colegio	Grado 11		El estudiante al matricularse en la institución educativa se compromete a lograr el perfil del estudiante cumpliendo con las siguientes acciones: Seguir el pacto de convivencia, cumplir con los valores institucionales, seguir las indicaciones, asistir a clases, comunicar a sus acudientes citaciones, calificaciones.
<b>Estudiante 4</b>	Estudiante	9 años en el colegio	Grado 11		El estudiante al matricularse en la institución educativa se compromete a lograr el perfil del estudiante cumpliendo con las siguientes acciones: Seguir el pacto de convivencia, cumplir con los valores institucionales, seguir las indicaciones, asistir a clases, comunicar a sus acudientes citaciones, calificaciones.
<b>Estudiante 5</b>	Estudiante	8 años en el colegio	Grado 11		El estudiante al matricularse en la institución educativa se compromete a lograr el perfil del estudiante cumpliendo con las siguientes acciones: Seguir el pacto de convivencia, cumplir con los valores institucionales, seguir las

**Nota.** Funciones obtenidas del Manual de Funciones del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda (2015) y del Pacto de Convivencia (2019-2020).

### 3.3 Escenario

La investigación se desarrolla en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, es una institución educativa de carácter público, localizada en la ciudad de Bogotá D.C., localidad de Suba, Barrio Gloria Lara. El colegio cuenta con estudiantes matriculados en los diferentes grados de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional entre las jornadas mañana y tarde. La población de estudiantes que hace parte del colegio pertenece a los estratos socioeconómicos uno y dos y habita en los barrios aledaños al colegio. El estrato socioeconómico hace referencia a la clasificación de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos, según la información del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), los estratos uno y dos representan a los estratos más bajos que habitan las familias con condiciones mínimas de subsistencia, y por lo mismo son beneficiarios de ayudas económicas en los servicios públicos del sitio de residencia y de otros subsidios dependiendo el número de hijos y situación de vulnerabilidad (DANE 2020).

En cuanto a infraestructura, el colegio posee dos plantas, en las cuales se encuentran distribuidos los siguientes servicios: el comedor escolar, salones de tecnología, baterías de baños para estudiantes y docentes, sala de profesores, laboratorios, la ludoteca, aula de música, una cancha de juegos, un mini parque para preescolar, cancha central y el estacionamiento. Además, se cuenta con las oficinas administrativas para el rector,

coordinadores académicos y de convivencia, docente de apoyo a la inclusión, orientadora. Otras oficinas ubicadas en el segundo piso son la secretaria académica, secretaria de rectoría, pagaduría y almacén de materiales, el colegio también cuenta con servicio de odontología para los estudiantes.

Durante el desarrollo del proceso de estudio, en la institución educativa se mantuvieron los cuatro períodos académicos de evaluación que se flexibilizaron según las medidas proporcionadas por el MEN ante la orden de confinamiento forzoso para asegurar el bienestar de la comunidad educativa. Por lo tanto, se recurre al uso de herramientas tecnológicas para dar continuidad al proceso educativo de los estudiantes de manera sincrónica, situación por la cual el desarrollo de las entrevistas a los participantes del estudio se llevó a cabo de manera virtual mediante el empleo de herramientas tecnológicas garantizando los derechos de los usuarios y considerando la internet como un medio de comunicación y una nueva forma de socialización entre comunidades (Serpa y Miranda, 2017).

### **3.4 Instrumentos de información**

El objetivo de una investigación de tipo cualitativo, consiste en buscar e interpretar la realidad en su contexto, por lo tanto, presenta un carácter emergente. Para el proceso de recolección de datos, de acuerdo con Escudero y Cortez (2018), es indispensable establecer un plan o guía cuyas características se ajusten en función de la exploración, organización y estructura del análisis. Teniendo en cuenta que el enfoque cualitativo

permite la flexibilidad en su diseño y desarrollo, es necesario considerar un esquema básico de recolección de datos, el cual permite combinar diversos instrumentos y herramientas hasta obtener el mejor sustento para su posterior análisis y discusión. El investigador, al ser observador competente del fenómeno en estudio, se encuentra inmerso en la comunidad de estudio e interacciona directamente con los participantes e informantes. Para ello, se implementan diversas técnicas e instrumentos hasta obtener los datos suficientes para la descripción de la situación problema, recurriendo así, a la entrevista semiestructurada.

El vigente estudio propone una investigación descriptiva en la que se enlazan procedimientos cualitativos cuya finalidad es revelar los fenómenos más relevantes. Así de esta manera, buscar la interpretación y entendimiento de los inconvenientes de la metaevaluación como una posibilidad a su renovación a corto, mediano y largo plazo. Resulta claro, que en la investigación cualitativa se encuentran procedimientos o instrumentos esenciales para la recolección de información del ambiente a investigar, los que en su conglomerado dan a esta clase de investigación su singularidad. La entrevista semiestructurada conforma la principal estrategia de recolección de referencias que se emplea en el presente estudio, la cual se puntualiza a continuación.

#### **3.4.1 La entrevista.**

La entrevista, es considerada para Folgueiras (2016), como un diálogo indispensable en la labor investigativa donde las preguntas planteadas a nivel personal, llevan a profundizar en un tema específico de investigación cuyo fin es recolectar información. A



partir de esta técnica, se desenmascara la experiencia del aquí y del ahora, partiendo de las interrogantes orientadoras. Desde esta perspectiva y, como lo mencionan Ulloa y Mardones (2017), la entrevista es una herramienta, que no solo se emplea para recopilar datos orales, sino por el contrario, enlaza con la esencia primordial de los participantes hasta construir una cultura institucional la cual permite comprender y valorar los significados contextuales que se enriquecen a través del guion con una connotación y actitud investigativa por parte de los implicados en el proceso. En este sentido, la entrevista se considera como una oportunidad de confluencia en el que los docentes pueden expresar sus costumbres, hábitos y prácticas correspondientes a los conceptos de evaluación y metaevaluación.

Considerando el diseño fenomenológico y como menciona Sandín (2003), uno de los principales objetivos, se basa en describir la experiencia a través de la exteriorización y revelación de las estructuras que constituyen la realidad. Se considera la entrevista, dentro de la fenomenología, un procedimiento mediante el cual se exploran las participaciones del entrevistado y se otorga una connotación de acuerdo con las circunstancias y vivencias singulares. Por lo anterior, se considera la entrevista un mecanismo significativo para generar ese diálogo motivado a la participación y a dar respuesta con autenticidad, para lograr la proximidad a los docentes mediante la absoluta aptitud de escucha atenta, entendimiento y respeto hacia sus individualidades, valores, significancias y criterios.

Para el presente estudio investigativo, se empleó la entrevista semiestructurada. Para Trindade y Burone (2016), esta técnica se caracteriza en permitir una mayor organización de los datos mediante una conversación guiada entre la investigadora y el entrevistado de forma flexible. Esta forma de entrevista se consideró conveniente y favorable, porque reveló diversos elementos de un tema en particular en un tiempo de aplicación específico y a un número concreto de personas, con lo cual, se logró conocer opiniones y experiencias generales para explorar un problema básico. Este tipo de entrevista proporcionó una amplia oportunidad para que quienes la respondieron de expresar las razones de sus ideas de forma más honesta y menos respuestas establecidas o estereotipadas. Para este estudio, se empleó un guion de preguntas abiertas como guías de entrevista, las interrogantes propuestas originaron las respectivas categorías de análisis.

El instrumento para recolectar datos fue la entrevista encontrada en el trabajo de tesis titulado *“La Metaevaluación de la competencia evaluadora de los docentes de educación secundaria obligatoria. Un estudio en el campo de Gibraltar”*, elaborada por Palma Tonda Rodríguez para aspirar al título de Doctora en Educación en la Universidad de Educación a Distancia Facultad de Educación en el año 2011. En este trabajo se recogieron datos cualitativos de la totalidad de los docentes encuestados, a través de las observaciones y de las respuestas libres. La entrevista fue aplicada a una muestra de 15 docentes de bachillerato para obtener información sobre diversos aspectos del proceso evaluativo, también para tener una visión global y de conjunto integral de evaluación mediante el

análisis de resultados, además, de los modos de mejoramiento y perfeccionamiento del proceso evaluativo. Las preguntas aparecen clasificadas en categorías.

Según Tonda, en su trabajo de tesis, se procuró la claridad en la expresión y la simplicidad en el diseño, de forma que no aparecieran malas interpretaciones que afectaran al buen desarrollo de las entrevistas. Estas entrevistas fueron validadas por dos agentes, que a juicio de la investigadora podrían ser considerados como expertos: un miembro del equipo directivo del centro y un profesor de secundaria que realizaba estudios de pedagogía. Se elaboró una primera entrevista estructurada que fue validada por el primero de los expertos como coherente, pertinente, relevante y clara. Posteriormente y, tras haberse realizado la primera de las entrevistas, se solicitó al segundo experto que la validara mediante la escucha de la grabación que se había realizado. Tras algunas aportaciones interesantes la entrevista fue validada positivamente por este experto. La versión original de la entrevista para docentes y directivos docentes se observa en el Apéndice 1 del presente documento. Se siguió el mismo procedimiento para la validación de la entrevista a estudiantes cuya versión original se encuentra en el Apéndice 3.

Para Díaz-Muñoz (2020), la prueba piloto busca evitar errores en la aplicación de un instrumento y en el proceso metodológico de una investigación. En el mes de enero de 2021, se procedió a realizar la etapa de pilotaje del instrumento para los docentes, directivos docentes y estudiantes. Se involucró la participación de cinco docentes, un directivo docente y un estudiante del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda de la jornada

tarde con características semejantes a los respondientes de la entrevista. Se analizó la información obtenida en la herramienta tecnológica *Atlas.Ti* y se logró obtener las categorías y subcategorías propuestas a partir del instrumento aplicado. Por otro parte, se observó que un número minúsculo de preguntas de la versión original de la entrevista, no aporta información relacionada con los objetivos ni categorías propuestas.

La entrevista seleccionada para aplicar a los docentes y directivos docentes de la institución se compone de 47 preguntas abiertas con opción de contra pregunta según las respuestas expresadas por los docentes. Las preguntas se encuentran asociadas con la evaluación, el proceso evaluativo, las formas de evaluación, el uso de los resultados de la evaluación, los instrumentos que emplean al evaluar, la reflexión y la autoevaluación. En el Apéndice 2, se establece una relación entre las preguntas que conforman la entrevista y los objetivos planteados, las preguntas que obtuvieron puntaje menor que tres fueron descartadas por presentar poca relevancia con el tema que se investiga. Se concluyó retirar de la lista las preguntas números: 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 24, 25, 32, 44. Por lo cual, se obtuvo un total de 34 preguntas que se presentan a continuación como versión final de la entrevista semiestructurada aplicada a docentes y directivos docentes.

**Figura 1.** *Guion de entrevista final de docentes y directivos docentes*

<p><b>Entrevista para obtener una visión global e integral de la evaluación en docentes</b></p> <p><b>Autora:</b> Palma Tonda Rodríguez (2011)</p> <p><b>Entrevistadora:</b> Mónica Jaramillo Soto</p>
--

**Institución:** Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D.

**Ciclo al que pertenece:**

**Años de docencia:** \_\_\_\_\_

1 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 3 \_\_\_\_\_ 4 \_\_\_\_\_ 5 \_\_\_\_\_

### Área de especialización

Idiomas \_\_\_\_\_ Sociales \_\_\_\_\_ Ciencias \_\_\_\_\_ Artes \_\_\_\_\_ Lengua \_\_\_\_\_ Primaria \_\_\_\_\_ Preescolar \_\_\_\_\_  
Matemáticas \_\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_\_

### Nivel Educativo en el que labora

Preescolar \_\_\_\_\_ Primaria \_\_\_\_\_ Secundaria \_\_\_\_\_ Media Vocacional \_\_\_\_\_

**Objetivo:** La presente entrevista tiene como objetivo realizar un diagnóstico situacional como parte de una investigación para la elaboración de la tesis doctoral, realizada en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda y que de ninguna manera pretende evaluar a los docentes.

**Indicaciones:** la información proporcionada será manejada con estricta confidencialidad, profesionalismo y respeto a la información.

A continuación, le realizaré una serie de preguntas que se le solicita sean respondidas con base en su práctica docente. Por favor escuche cuidadosamente cada interrogante a fin de no cambiar su intención.

## I. Delimitación del contexto de la evaluación y planificación

1. ¿Para qué evalúa?
2. ¿Cuál es su filosofía evaluadora?
3. ¿Qué dificultades encuentra en el ejercicio de la evaluación?
4. ¿Qué conocimientos quiere que sus alumnos aprendan? ¿Académicos o funcionales?
5. ¿Planifica la evaluación?
6. ¿Sigue una evaluación formativa o sumativa? ¿Evaluación continua o tradicional?
7. ¿Cuáles son sus criterios de evaluación? ¿Los alumnos los conocen? ¿Los interiorizan?

## 2. Selección de instrumentos de evaluación y construcción de metodologías

8. ¿Qué instrumentos utiliza?
9. ¿Son instrumentos de enseñanza o de evaluación?
10. ¿Se evalúa a si mismo? ¿Con qué instrumentos?  
¿Registra la información obtenida?
11. ¿Realiza evaluación inicial? ¿Devuelve a sus  
estudiantes los resultados de la evaluación?

## 3. Competencia reguladora

12. ¿Ha cambiado su sistema de evaluación según el modelo pedagógico?
13. ¿Realiza un seguimiento continuo del aprendizaje de sus alumnos?

14. ¿Les enseña a que aprendan de sus errores?
15. ¿Son diferentes las actividades de enseñanza y de evaluación?
16. ¿Qué le supone afectivamente el evaluar?
17. ¿Realiza la autoevaluación del alumno y la coevaluación y esto se convierte en una auto-co-calificación?
18. ¿Les enseña a qué de esta forma puedan autorregularse?

#### **4. Interpretación de resultados y valoración del propio proceso de evaluación**

19. ¿Supone la evaluación una confirmación de sus propósitos?
20. ¿Cómo interpreta los resultados de la evaluación?
21. ¿Qué instrumento es el que más pondera en la interpretación de los resultados?
22. ¿Tiene en cuenta la información no formal e informal que recoge a lo largo del proceso?
23. ¿Valora el progreso del alumno?
24. ¿Cómo sabe si ha evaluado bien?
25. ¿Se evalúa su propia práctica docente? ¿Documenta este proceso?
26. ¿Evalúa el propio proceso de evaluación?

#### **5. Competencia Comunicativa**

27. ¿Conocen sus alumnos los criterios que utiliza para evaluar, para calificar y para corregir?
28. ¿Realiza una evaluación inicial y comunica a cada uno de sus alumnos las dificultades encontradas y los mecanismos para superarlas?
29. ¿Cómo comunica los resultados? ¿En qué momentos? ¿A quiénes?
30. ¿Esa comunicación posee carácter sancionador u orientador?
31. ¿Es la evaluación un mecanismo de poder del docente?
32. ¿Cómo les llega la información a las familias?
33. ¿El alumno qué quiere aprender o aprobar? ¿Qué parte de responsabilidad tenemos?
34. ¿Coordina/comunica la evaluación en colaboración con sus compañeros?

En la tesis de Tonda (2011), la entrevista realizada a los docentes y directivos docentes, fue validada por juicio de expertos. Tras la realización de la primera entrevista y luego de los aportes proporcionados por los expertos, se realizaron algunas modificaciones de forma y contenido en cuanto al vocabulario empleado en las preguntas para que no generará confusión durante la aplicación ni que fueran preguntas intelectuales, ni difíciles de comprender ni complejas. Los criterios que se emplearon

para la validación de la entrevista fueron: claridad, pertinencia, coherencia y relevancia.

Los expertos proporcionaron datos sobre cada una de las preguntas planteadas, acerca de su coherencia, relevancia, pertinencia y claridad. Asimismo, los expertos contribuyeron con comentarios sobre la redacción de las preguntas, la autora aclara que todos los aportes se tuvieron en cuenta para la modificación, una nueva revisión y aprobación definitiva del instrumento a aplicar. La entrevista se consideró confiable en la medida que proporcionó datos similares en los participantes entrevistados hasta lograr el punto de saturación. La validez al instrumento se le otorgó en la medida en que los datos obtenidos reflejaron de manera clara y representativa la realidad de la situación estudiada por la autora.

La entrevista seleccionada para aplicar a los estudiantes de la institución educativa, también es de la autoría de Palma Tonda elaborada en el año 2011, la cual se compone de 29 preguntas abiertas con opción de contra pregunta según las respuestas expresadas por los estudiantes. Las preguntas se encuentran asociadas con la evaluación, el proceso evaluativo, las formas de evaluación, el uso de los resultados de la evaluación, los instrumentos que emplean al evaluar, la reflexión y la autoevaluación. La versión original de la entrevista se encuentra en el Apéndice 3 del presente documento. En el Apéndice 4, se establece una relación entre las preguntas que conforman la entrevista y los objetivos planteados, las preguntas que obtuvieron puntaje menor que tres fueron descartadas por presentar poca relevancia con el tema que se investiga. Se concluyó retirar de la lista las preguntas números: 6, 12, 17, 22. Por lo cual,

se obtuvo un total de 25 preguntas que se presentan a continuación como versión final de la entrevista semiestructurada aplicada a estudiantes.

**Figura 2.** *Guion de entrevista final a estudiantes*

<p align="center"><b>Entrevista para obtener una visión global e integral de la evaluación aplicada a estudiantes</b></p> <p><b>Entrevistadora:</b> Mónica Jaramillo Soto</p> <p><b>Institución:</b> Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D.</p> <p><b>Ciclo al que pertenece:</b> 1____ 2____ 3____ 4____ 5____</p> <p><b>Años estudiando en el colegio:</b> _____</p> <p><b>Objetivo:</b> La presente entrevista tiene como objetivo realizar un diagnóstico situacional como parte de una investigación para la elaboración de la tesis doctoral, realizada en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda y que de ninguna manera pretende comprometer al estudiante.</p> <p><b>Indicaciones:</b> la información proporcionada será manejada con estricta confidencialidad, profesionalismo y respeto a la información.</p> <p>A continuación, le realizaré una serie de preguntas que se le solicita sean respondidas con base en su percepción del proceso de evaluación llevado a cabo en el colegio. Por favor escuche cuidadosamente cada interrogante a fin de no cambiar su intención.</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué es para ti la evaluación?</li><li>2. ¿Es la evaluación una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo?</li><li>3. ¿Es un mecanismo de poder del profesor?</li><li>4. ¿La evaluación es un apoyo o un control?</li><li>5. ¿Tus profesores la utilizan para ayudarte constantemente en las dificultades de aprendizaje?</li><li>6. ¿Crees qué es justa?</li><li>7. ¿Qué pretenden conseguir los profesores al evaluarte?</li><li>8. ¿Qué es más importante aprender o aprobar para ti? ¿Y para tus padres y profesores?</li><li>9. ¿La evaluación selecciona, divide en dos grupos, los que aprueban y los que no?</li><li>10. ¿Se utilizan instrumentos variados de evaluación?</li><li>11. ¿Qué hay que hacer para aprobar, aprender cosas de memoria y que a veces no</li></ol>
--



entiendes?

12. ¿Qué tipos de preguntas se realiza en los exámenes, solo conocimientos que puedes exponer gracias a la memoria o son competencias para la que necesitas argumentar, razonar y resolver casos prácticos?
13. ¿Los profesores te explican en qué fallas sin que tengas que preguntarles, te razonan tus notas, te hacen ver los errores que cometes y cómo debes solucionarlos?
14. ¿Te corrigen trabajos y actividades formativamente o sancionadoramente?
15. ¿Sabes en qué te equivocas?
16. ¿Te autoevalúas? ¿Quién te enseñó a hacerlo?
17. ¿Aprobar depende del profesor que te toque?
18. ¿Solo aprendes aquello que sabes va a ser evaluado?
19. ¿Las actividades de evaluación te sirven para afrontar los retos que te plantea la vida extraescolar?
20. ¿Se tiene en cuenta a las personas o solo el producto, sin tener en cuenta las condiciones de partida ni el esfuerzo?
21. ¿Cómo se obtiene la nota final?
22. ¿Cuál de los instrumentos utilizados para evaluar posee más peso en la evaluación final?
23. ¿Conoces los criterios de evaluación, calificación y corrección que utilizan tus profesores? ¿Los has interiorizado?
24. ¿Sabes lo que cada profesor busca en ti?
25. ¿Tras la evaluación inicial te informan cuáles son tus dificultades?

La entrevista a los estudiantes siguió el mismo proceso de validación, mediante juicio de expertos. De acuerdo con Tonda (2011), después de la realización de la primera entrevista y luego de los aportes proporcionados por los expertos, se realizaron algunas modificaciones de forma y contenido en cuanto al vocabulario empleado en las preguntas para que no generará confusión durante la aplicación ni que fueran preguntas

intelectuales, ni difíciles de comprender ni complejas. Los criterios que se emplearon para la validación de la entrevista fueron: claridad, pertinencia, coherencia y relevancia. Los expertos proporcionaron datos sobre cada una de las preguntas planteadas, acerca de su coherencia, relevancia, pertinencia y claridad. Asimismo, los expertos contribuyeron con comentarios sobre la redacción de las preguntas, la autora aclara que todos los aportes se tuvieron en cuenta para la modificación, una nueva revisión y aprobación definitiva del instrumento a aplicar. La entrevista se consideró confiable en la medida que proporcionó datos similares en los participantes entrevistados hasta lograr el punto de saturación. La validez al instrumento se le otorgó en la medida en que los datos obtenidos reflejaron de manera clara y representativa la realidad de la situación estudiada por la autora.

En la perspectiva que se adoptó para el desarrollo de la presente tesis doctoral, los análisis valorativos de las vivencias y otras demostraciones experienciales de los entrevistados se llevaron a cabo mediante la puesta en práctica de un protocolo metodológico que más adelante favoreció y alimentó la óptica del análisis en conformidad con las finalidades y objetivos de la investigación. Una vez leídas e interpretadas las transcripciones se procedió a un análisis comprensivo de su contenido cuya finalidad, como mencionan Trindade y Burone (2016), se visualice un conocimiento institucional a través de las unidades de significado que emergieron de la incorporación de la información respetando su argot, concepciones y apreciaciones. De esta manera, se procedió a la ejecución de un diseño fenomenológico de la información adquirida en las entrevistas.

### 3.5 Procedimiento

Como lo menciona Freixas (1990), quien plantea que, para el procesamiento y análisis de datos cualitativos, se requiere de una identificación de los modelos y tópicos de la información reunida en el proceso de estudio investigativo. En este sentido, como los datos cualitativos se encontraron durante todo el proceso investigativo en forma textual y/o narrativa, se hizo una labor dispendiosa y de mayor compromiso ético en su manejo. En función de que se recibieron los datos no estructurados, las principales actividades consistieron en proporcionarle estructura a la información recolectada. La variedad de datos se obtuvo de las observaciones y las entrevistas. De este modo se resaltó, el proceso más frecuente de análisis y procesamiento de datos empleado en los estudios fenomenológicos, el cual a continuación se menciona. Dicho proceso no es estrictamente riguroso, pese a que se expone de manera esquemática debe señalarse que se sabe dónde inicia, sin embargo, es incierto su disposición de culminación.

Dentro del análisis de datos cualitativos para el presente trabajo de investigación, se adecuaron las actividades propuestas por Borda, Dabenigno, Freidin y Güelman (2017), las cuales se mencionan a continuación:

1. Recolección de datos: por medio de las entrevistas propuestas anteriormente.

2. Lectura y revisión de datos: este es un primer paso importante y el cual garantizó que los elementos recolectados se encontraran completos e incluyeran las características esenciales para su respectivo análisis.

3. Organización de la información: en este paso se realizó la conformación de significados mediante la interpretación de los resultados de las transcripciones de los materiales de las entrevistas. En este momento, se leyeron y se releieron las informaciones obtenidas para la familiarización con los datos y el entendimiento del significado universal de la información. De igual forma surgieron diversos cuestionamientos a saber: ¿qué ideas generales mencionan los participantes?, ¿qué tono tienen dichas ideas?, ¿qué dicen los datos?

4. Almacenamiento de documentos primarios en unidades hermenéuticas mediante el uso de la herramienta informática *Atlas. Ti*.

5. Descubrir Unidades de Análisis: el presente apartado también se puede nombrar como reducción de datos y hace alusión al procedimiento de recopilación de citas, congregación, descomposición y modificación de las referencias que hacen parte de las observaciones y entrevistas.

6. Codificación y Categorización de las Unidades: en este punto se codificaron y categorizaron las citas para obtener una representación más integral de éstas, se resumieron y se eliminó la información considerada no relevante.

7. Posteriormente, se construyeron nubes de palabras, redes semánticas y diagramas *Sankey* entre los códigos establecidos empleando la herramienta tecnológica *Atlas. ti*. A partir del explorador de co-ocurrencia de códigos, también se realizó un análisis cuantitativo elemental para finalmente generar un mayor entendimiento de los hallazgos analizados. Visto de esta forma, se empleó la categorización para dar inicio al descubrimiento de significados latentes y para el desarrollo de planteamientos, se fue discerniendo lo que acontece con la información, ya que, las categorías facultaron establecer significados generales a los datos agrupados a lo largo del desarrollo del presente estudio investigativo.

### **3.5.1 Fases para el análisis fenomenológico de la información adquirida en las entrevistas.**

Para continuar con el análisis de los datos obtenidos y como recomiendan Borda, Dabenigno, Freidin y Güelman (2017), es necesario organizar el material recopilado de manera coherente para facilitar la recuperación de ideas, la transcripción total de las entrevistas y su asertivo análisis. Es oportuno, realizar una dinámica de trabajo que incluyen la reducción de datos con el fin de condensar, seleccionar y sistematizar la información de manera comprensible hasta lograr una unidad interpretativa y posteriormente, obtener el análisis argumentativo. De esta manera, se logró conocer a fondo el objeto de estudio en su ambiente natural, conociendo sus perspectivas sobre el tema para la posterior interpretación del dato subjetivo.

Inmediatamente después de conseguida y transcrita la información, a través del guion de preguntas establecido, el cual permitió profundizar en el tema de estudio. Seguidamente, se dio inicio al procedimiento de análisis e interpretación de resultados obtenidos, permitiendo el acercamiento al mundo y a la contextualización de la experiencia vivida por el entrevistado y entrevistador. Teniendo en cuenta el diseño metodológico establecido, como propuesta de valoración se propuso la siguiente serie de actividades a desarrollar para el análisis fenomenológico de la información conseguida en las entrevistas.

#### ***3.5.1.1 Transcripción de las entrevistas.***

Como mencionan Escudero y Cortez (2018), la entrevista, es una técnica de recolección de datos conversacional, es necesaria su transcripción lo más rápido posible para obtener la información en forma de narración. La transcripción se realizó de manera detallada y específica hasta lograr el registro total del contenido verbal y se contó con la aprobación de los participantes tanto para la grabación de la entrevista como para su transcripción. Es apropiado transcribir las expresiones literales tal como los docentes las hayan expresado, ya que, dichas acciones permiten llevar a cabo una reflexión crítica del material obtenido.

#### ***3.5.1.2 Elaboración de unidades de significado relevantes.***

En este tipo de investigación, como lo mencionan Borda, Dabenigno, Freidin y Güelman (2017), es de suma importancia el almacenamiento y manipulación de los datos obtenidos, por lo tanto, para el presente estudio, se adoptaron las categorías de

análisis obtenidas de la transcripción de las entrevistas. El siguiente paso consistió en seleccionar entre los contenidos logrados las unidades de significado que se consideraron significativas y sobresalientes para conseguir los objetivos de la presente investigación. Es esencial observar qué conceptos son reiterativos, actividad que permitió conseguir y encontrar las unidades de significado y, por consiguiente, se buscó establecer las convergencias y divergencias entre ellas. De esta manera, se lograron obtener las categorías temáticas. La constante reiteración de los conceptos indica que se ha conseguido la naturaleza y la connotación destacada del fenómeno en estudio.

Considerando a Escudero y Cortez (2018), quienes definen las categorías de análisis como los conceptos trascendentales en una investigación y éstas se convierten en una base sólida para la sustentación de la reflexión e informe de resultados. Para la elaboración de las categorías de análisis, se comenzó con el proceso de reducción de datos, lo que permitió encontrar los términos relevantes a los cuales se les otorgó significado en el marco de la investigación. Para el respectivo análisis de las preguntas abiertas se codificaron los patrones generales de respuesta, los cuales se nombraron categorías a través de la herramienta tecnológica *Atlas. Ti*, procediendo en orden con cada una de las preguntas formuladas y sus respectivas respuestas. En los posteriores resultados se anotaron las categorías más relevantes a las preguntas formuladas.

Continuando con el procedimiento que proponen Escudero y Cortez (2018), también se llevó a cabo un proceso de codificación, el cual permitió etiquetar la información, proceso que ayudó con la identificación de los temas específicos. La construcción de las

abreviaturas y de los códigos se realizó luego de una lectura minuciosa, que permitió la organización de los temas encontrados dentro de los datos hasta que se logró la comprensión total del texto. Posterior a la codificación, se estableció, una nueva revisión del texto para adquirir una percepción integral de la información con el objetivo de ajustar las categorías o construir nuevas categorías y codificaciones de análisis y, lograr así, una explicación adecuada.

En un proceso investigativo y en concordancia con Freixas (1990), las conclusiones se convierten en el final del camino recorrido, y de este modo se contemplan los principales elementos que se obtienen durante el transcurso del análisis fenomenológico que se obtuvo a través de las redes semánticas, gráficos de nubes de palabras y diagramas *Sankey*. En la presentación de resultados, se incluyen expresiones textuales, disposiciones del ánimo, expresiones no verbales que se reflejan y mencionan en las diversas categorías de análisis que conforman las unidades significativas destacadas. De esta manera, se establecen anotaciones que se aprovechan para maximizar el entendimiento del tema de estudio y a la vez establecen un sustento para acontecimientos venideros.

### **3.5.1.3 Triangulación de datos.**

Para una mayor validez interna y externa del trabajo investigativo, Escudero y Cortez (2018), quien afirma, que la validez en una investigación cualitativa consiste en otorgarle coherencia y la credibilidad con la que se construyeron los resultados. Siguiendo la perspectiva del autor, se logra conseguir una mayor calidad en la presentación de



resultados y conclusiones a través de la aplicación de la técnica de triangulación de datos, en la cual, se utilizan diferentes fuentes de datos en un estudio. En esta fase de la investigación se reunieron y cruzaron los datos reportados como relevantes al objeto de estudio, los cuales fueron compilados durante el trabajo investigativo mediante los mecanismos de recolección de datos correspondientes. Este proceso de contraste contribuyó a lograr la credibilidad y validez del presente estudio.

### **3.6 Diseño del método**

La presente tesis doctoral, se desarrolla a partir del método cualitativo, el cual para Suárez, Sáenz y Mero (2016), es la expresión de una serie de ideas organizadas e inmersas en un estudio investigativo con el propósito de dar respuesta a una o varias interrogantes establecidas, las cuales surgen de la observación de una situación que se considera problema. Es de importancia destacar, la flexibilidad con la que cuentan los planteamientos de los enfoques cualitativos durante el desarrollo de una investigación y, en el transcurso de las actuaciones de los participantes que se destacan en el campo de estudio, se observa la evolución de los acontecimientos. Dentro de este orden de ideas, el diseño se va adecuando a las características del contexto o entorno, se enriquece en el transcurso del proceso de investigación, se convierte en el camino y guía para llegar al nuevo saber científico.

La investigación de tipo cualitativo, según Guerrero (2016), se inclina por profundizar las acciones sociales en su contexto. Se basa en la contemplación naturalista y subjetiva,

se argumenta en la realidad y procura revelar objetividades inspeccionando, reseñando y descifrando los sucesos a investigar, a través de los participantes, sus experiencias, opiniones, percepciones y significados hasta constituir una reflexión desde la realidad que se interpreta y transforma. El entendimiento de manera amplia y trascendente del planteamiento conducirá a la exploración de probables conclusiones e influye sobre la realidad correspondiente renovándola de manera favorable. Por estas razones, el investigador debe garantizar el respeto y la confidencialidad por la naturaleza objetiva de la comunidad en estudio, sin pensamientos subjetivos, sin supuestos, sin descartar ninguna experiencia o vivencia de los participantes. Dentro de este marco, se toman las experiencias, percepciones y recuerdos de los sujetos de la comunidad educativa del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D., en diferentes momentos y en una situación específica como la metaevaluación, su concepto y desarrollo entre sus integrantes.

Por su naturaleza, el presente estudio es de corte cualitativo, ya que, se acerca al conocimiento de la objetividad educativa mediante la indagación de una actividad que contempla la práctica educativa, como lo es la metaevaluación desde la perspectiva del docente. Los resultados de este estudio son los testigos de la situación, los criterios y creencias que tienen los docentes hacia la evaluación de sus alumnos, así mismo, ellos son críticos y voces más pertinentes en la descripción de la metaevaluación y el papel que se le asigna en el proceso educativo. El panorama cualitativo, se ve inclinado a buscar el entendimiento de los enunciados individuales y colectivos de los participantes en su entorno donde se descubren las creencias, expresiones y valores que se encuentran latentes en los directores, docentes y estudiantes de una institución de

carácter distrital; con niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional, de Bogotá D.C., Suba, Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D.

El presente es un estudio investigativo de corte cualitativo y con base en la teoría de Hernández, Fernández y Baptista, (2010), se desarrolla empleando un diseño de tipo fenomenológico, porque acomete una situación problema que valora las perspectivas de quienes están implicados en él. A su vez, se interesó por entender las actuaciones sociales y se centró en el sujeto como actor principal y como componente sustancial en la comunidad educativa. La presente tesis doctoral, se fundamenta en la realidad y pretende descubrir escenarios evaluativos, al explorar, al describir e interpretar un fenómeno como la metaevaluación. Por lo anterior durante el trabajo investigativo, se analizaron las manifestaciones sobre la evaluación, la percepción conceptual, la utilidad, el uso, las formas y los instrumentos empleados. Así, se lograron los significados que los miembros de la comunidad educativa le asignan al concepto de evaluación, y de esta manera, se reconstruyó la realidad de manera global.

La fenomenología va encaminada al terreno de conocimiento del sujeto sobre el fenómeno, sostiene como objetivo la representación de experiencias que se interiorizan en el contexto y se expresan a través de ideas. Fuster (2019), hace alusión a la importancia en el diseño de investigación fenomenológica, da importancia a la sustentación coherente entre el sentido cualitativo, el interrogante de estudio, la forma de recopilación de datos y su análisis, así como la forma en que se presentan las conclusiones y el nivel de rigurosidad científica que se determina. En efecto, la

fenomenología se constituye como una disciplina con método, que impacta y establece una conexión dentro las ciencias sociales y la educación forjando una función activa en el entendimiento del individuo y su entorno circundante. Para Maxwell (2019), la interpretación contemplativa de la información manifiesta en la entrevista, se definen las categorías que abarquen la sabiduría experimentada por el entrevistado para favorecer su análisis, respetando su argot, criterio y convicciones. Desde esta perspectiva, las categorías conciernen a las diversas formas de comprender y la conexión lógica que logra constituirse, lo cual establece el primordial producto de un estudio fenomenológico.

Desde el pensamiento de Van Manen (2003), la propuesta fenomenológica en el campo educativo, no se limita a describir o explicar las situaciones problemas, por el contrario, propone la reflexión como sustento de solución a las preocupaciones pedagógicas. Además, la fenomenología, se emplea como medio de indagación en los contextos educativos, siendo así más entendibles los acontecimientos habituales que se consideran apremiantes en la escuela y, a menudo, pasan inadvertidos. A partir de las preguntas de investigación y los objetivos planteados, se ha contemplado adecuado el diseño fenomenológico en el presente estudio, el cual se encargó de que los maestros, estudiantes y directivos como individuos reales, reflexionaran sobre lo que experimentan, razonan, profesan o desean a través de la indagación individual y particular del concepto de evaluación. Como lo mencionan Suárez, Sáenz y Mero (2016), la fenomenología se encarga de exteriorizar y dilucidar las características del objeto de estudio, en este caso la evaluación y la metaevaluación, tal cual se contempla en su entorno original con sus participantes auténticos, sus percepciones, sus prácticas cotidianas, sus expectativas y

creencias respecto al tema de estudio; de esta manera se conoce y entiende la realidad circundante.

### **3.6.1 Tipo de diseño.**

La presente tesis doctoral se desarrolla bajo las características del método cualitativo con un diseño fenomenológico, porque como indica Husserl (1985), la investigación de tipo fenomenológico resalta los atributos particulares y subjetivos de las vivencias, y es, a partir de dicho procedimiento que fue posible estudiar las relaciones entre la comunidad educativa apreciadas desde las interacciones entre los maestros, estudiantes y directivos. Desde la posición de Hernández, Fernández, y Baptista (2014), se aplica un diseño cualitativo aplicado a la educación, ya que como mencionan los autores, no se realiza ningún tipo de manipulación ni de variación de forma predeterminada. Por el contrario, en los estudios no experimentales, lo que se realiza es la observación del fenómeno en su entorno original para ser estudiado. En este caso, no se origina ninguna condición que llegue a alterar la interacción entre los miembros del colegio que pertenecen a la comunidad educativa, y tampoco se alteran las situaciones ni las respuestas obtenidas que se obtuvieron durante el desarrollo del proceso investigativo.

Continuando con el planteamiento de Hernández, Fernández, y Baptista (2014), la presente tesis de investigación se ubica dentro un estudio transversal, en el cual se recopilan los datos una sola vez durante el desarrollo de la investigación. De acuerdo con lo expuesto, la información fue recolectada en una sola entrevista; para el presente estudio las entrevistas se realizaron a los diferentes miembros que conformaron la

muestra durante los meses de enero y febrero del año 2021 pero una sola vez. De esta manera se lograron generar las categorías de análisis y, a su vez se obtuvo información útil que se utilizó como insumo narrativo para la posterior construcción de los resultados y conclusiones del estudio.

Para Rodríguez y Mendivelso (2018) aplicando el método cualitativo, con diseño fenomenológico, se obtiene información que es empleada para la descripción y organización de categorías emergentes que se convierten en los cimientos del análisis de resultados. En el presente estudio se realizó una entrevista de manera virtual a cada participante seleccionado de la población que conformaba la comunidad educativa del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda y la muestra fue obtenida de dicha población finita, por lo tanto, se difundieron los resultados obtenidos en el estudio para toda la institución educativa. Además, no se efectuó ningún tipo de intervención dentro de la comunidad.

### **3.6.2 Alcance.**

El alcance de la presente investigación, está dado por el estudio descriptivo, que busca establecer las características, los elementos y las condiciones para que se establezca un proceso de metaevaluación de la evaluación. Al describir el fenómeno dentro de su contexto, se genera una gran expectativa para el incremento de la calidad de la educación dentro de la institución educativa. Con este estudio inicialmente se identificaron componentes y particularidades de la práctica evaluativa; a su vez, se contextualizaron las normas, procesos de evaluación y resultados de la evaluación. Dichos resultados se tienen en cuenta para la construcción de una propuesta que oriente

la práctica evaluativa en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda.

Inicialmente el estudio es de tipo exploratorio y posteriormente descriptivo, ya que, se examinó un tema poco tratado en los colegios como lo es la metaevaluación. Como expresa Maldonado (2018), quien se refiere, a los estudios descriptivos como aquellos que buscan las características del fenómeno en estudio a partir de la observación y del lenguaje verbal o escrito. En esta perspectiva, la recolección y descripción de datos permiten la consolidación de la información hasta obtener el panorama de una cultura o contexto que especifica los elementos, rasgos o perfiles del fenómeno en análisis. Los docentes del colegio, por lo general, solo hablan y establecen la evaluación, por consiguiente, es importante lograr y obtener información que lleve a detallar el fenómeno de la metaevaluación y establece la tendencia en las formas como el docente realiza, utiliza y orienta su práctica evaluativa en el colegio. Por lo tanto, las vivencias experimentadas por los docentes permitieron recuperar los significados que se atribuyen a la evaluación, lo cual posibilitó la descripción reflexiva del fenómeno tal cual es y posteriormente, la elaboración del modelo de evaluación para docentes de la institución.

La presente investigación pretende mostrar características, rasgos o cualidades del tema de la metaevaluación clarificando las interrogantes planteadas al inicio de esta tesis, es un estudio de investigación de categoría descriptiva realizado en una institución educativa de carácter distrital con niveles de preescolar, básica primaria, secundaria y media vocacional, ubicado en la ciudad de Santafé de Bogotá D.C., localidad de Suba, Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda I.E.D. La población que ha sido seleccionada

intencionalmente, conserva características que se encuentran dentro del colectivo de instituciones y docentes de la ciudad. El tipo de estudio dificulta la generalización, sin embargo, abre la posibilidad de ser una muestra del concepto de evaluación a los educandos del plantel citado. Claramente es un estudio cualitativo que se aproxima al discernimiento del ambiente educativo a través de la práctica educativa de la metaevaluación desde la perspectiva del docente. Los resultados de este estudio son los testigos de la situación, los criterios y creencias que tienen los docentes hacia la evaluación de sus alumnos, así mismo, ellos son críticos y voces pertinentes en la descripción de la metaevaluación y el papel que se le asigna en el proceso educativo.

La presente tesis conforma un trabajo investigativo descriptivo, en el que se coordinan metodologías cualitativas y considera una investigación cuya intención es descubrir los hechos más relevantes y, a su vez, vislumbrar el discernimiento de los enigmas de la metaevaluación con perspectivas a su perfección a corto, mediano y largo plazo. Con esta investigación de tipo descriptivo se trabaja sobre la realidad de los docentes en los protocolos de evaluación y metaevaluación que se llevan a la práctica en el establecimiento educativo. Mediante la exploración, exposición, registro, interpretación y comprensión de la naturaleza y constitución de dicho fenómeno; se pretende concluir cómo funcionan en el presente los procesos de evaluación y metaevaluación por parte del docente y posteriormente proponer un sistema de mejora.

### **3.7 Operacionalización de las categorías de estudio**



Las categorías propuestas surgen a partir de las relaciones de sentido que la investigadora estableció durante la elaboración del planteamiento del problema y la comunidad objeto de estudio. De una manera más específica, la categoría de evaluación se centra en los elementos implícitos del discurso generado en el interior del colegio a través de las intervenciones de sus participantes. La categoría emerge de la importancia establecida dentro de la comunidad educativa, de las interacciones entre los miembros de la comunidad y como resultado final del proceso formativo del estudiante. La categoría de metaevaluación se establece a partir de los conceptos de diversos autores y la forma incipiente en que se evidencia en la institución educativa mediante procesos como observaciones, reflexiones y autoevaluaciones propuestas por los maestros empleando estrategias cualitativas y cuantitativas. Ambas categorías exponen un panorama general sobre el comportamiento de los procesos de evaluación y metaevaluación en el Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda.

A continuación, se presenta en la Tabla 5 la operacionalización de las variables agrupadas en las categorías de estudio, las cuales se determinaron de acuerdo con el interés y motivación como investigadora para profundizar de una forma profesional y vivencial en el contexto laboral del tema planteado.

**Tabla 5**

<i>Operacionalización de las categorías de estudio</i>				
Categorías	Subcategorías	Indicadores	Instrumentos para detectar el indicador	Operacionalización
Evaluación	Tipos de evaluación			La retroalimentación que el estudiante da de

<p><b>“La evaluación es una ciencia social de gran actualidad cuyo ingente potencial no se discute, pero que aún no ha llegado a su rendimiento óptimo”. (Carol H. Weiss, 1985, p. 25).</b></p>	<p><b>Diagnóstica:</b> Se realiza en el momento evaluativo inicial que coincide con el primer contacto con el grupo.</p>	<p>Se aplica al inicio de materia o curso de manera única y exclusiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interrogantes</li> <li>• Test escrito</li> <li>• Pruebas</li> <li>• Expresión oral</li> <li>• Lista de cotejo</li> </ul>	<p>acuerdo con el indicador aplicado. Se puede detectar mediante la verificación visual o auditiva de que la retroalimentación se hizo o no.</p>
<p><b>“Actividad humana que requiere una adecuada comunicación e interacción entre docentes y estudiantes”. Pinilla (2007 citado en Areiza, González, Torres y Cuervo 2018, p. 153).</b></p>	<p><b>Sumativa:</b> Se realiza al finalizar un proceso de enseñanza completo.</p>	<p>Calificación de acuerdo con una escala valorativa establecida</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prueba escrita</li> <li>• Lista de control</li> <li>• Rubrica</li> <li>• Escala de valoración</li> <li>• Evidencias cuantitativas</li> </ul>	<p>Se verifica mediante la asignación de un número según la escala de valoración propuesta.</p>
	<p><b>Formativa</b> Se realiza durante todo el proceso de enseñanza acompañando las diferentes actividades de aprendizaje de los estudiantes.</p>	<p>Retroalimentación y refuerzo del trabajo o actividad de estudio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación individual y grupal</li> <li>• Reflexión</li> <li>• Autoevaluación</li> <li>• Producciones</li> <li>• Evidencias cualitativas</li> </ul>	<p>Se toma la evaluación como la verificación se lleva a cabo mediante la observación, la reflexión, la retroalimentación y la valoración de resultados.</p>

#### Metaevaluación

<p><b>“Es la evaluación de la evaluación” (Scriven, 2009)</b></p>	<p><b>Sumativa</b> Recapitula el proceso completo de la evaluación.</p>	<p>Escala numérica</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rubricas</li> <li>• Listas de cotejo</li> </ul>	<p>Se verifica mediante la asignación de un número según la escala de valoración propuesta según los instrumentos para detectar el indicador.</p>
	<p><b>Formativa</b> Instrumento de cambio durante el proceso de la evaluación para mejorar el diseño de la evaluación.</p>	<p>Conceptos valorativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observación</li> <li>• Reflexión</li> <li>• Autoevaluación</li> <li>• Producciones</li> <li>• Rubricas</li> <li>• Listas de cotejo</li> <li>• Evidencias cualitativas</li> </ul>	<p>La verificación se lleva a cabo mediante la observación, la reflexión, la autoevaluación, la retroalimentación y la valoración de resultados.</p>

### 3.8 Análisis de datos

Los procedimientos de análisis de resultados comprendieron varias técnicas organizadas de trabajo. Para obtener los datos de las entrevistas, estas se realizaron a través de la herramienta digital *Microsoft-Teams*, con la debida autorización de los

entrevistados para su desarrollo y grabación con la debida anotación que los datos son utilizados únicamente para fines académicos y de estudio. Luego de obtenidas las grabaciones, se emprendió la transcripción en su respectivo archivo individual en *Word* para su posterior procesamiento y clasificación de acuerdo con su categorización y codificación; se organizó la información obtenida en carpetas y archivos teniendo en cuenta las fechas y participantes. Todas las entrevistas realizadas se tuvieron en cuenta, hasta que se logró el punto de saturación, dado que algunas respuestas sintetizaban gran parte de las opiniones del resto de integrantes durante el desarrollo de las entrevistas a modo de síntesis en participaciones significativas que brindaban una posición relevante, bien del grupo de profesores, directivos o estudiantes.

Se continuó con la organización y análisis de toda la información recolectada, procedimiento que fue enfocado a la comprensión de la realidad escolar, a partir de la operacionalización de las categorías de estudio establecidas. Se prosiguió con la propuesta metodológica de Tesch (1990), quien estructura el proceso en tres pasos primordiales que proporcionan un procedimiento coherente iniciando con la clasificación de los datos por unidades representativas, se continuó con la reducción de datos y categorización. Finalmente se realizó un proceso de triangulación, cuya materia prima fueron las categorizaciones obtenidas del instrumento aplicados para la recolección de datos. Como se mencionó, el análisis se orienta desde la realidad de los sujetos de estudio y el análisis de contenido surge a partir de la información aportada por la operacionalización de las categorías de estudio, ya que, es a partir de este tipo de

análisis que se descubre y se le da sentido a los elementos emergentes de la información (Cáceres, 2003).

### **3.9 Consideraciones éticas**

En un proceso de investigación, existe la responsabilidad y compromiso por parte del investigador, de practicar ciertos principios éticos basados en normativas universales que guían el conocimiento y llevan al bienestar común. Según Montero (2020), dentro de las principales normas que regulan la investigación a nivel internacional se encuentra el Código Núremberg, establecido en 1947, el cual, promueve el conocimiento con la aplicación de valores respetando la normatividad legal para una mejora continua de la experiencia investigativa y de la aceptación del saber encontrado. De acuerdo con Abreu (2017), quien plantea que la ética es sumamente importante en una investigación, por lo que se convierte no solo en un acto técnico, sino en un acto responsable planteado dentro de la moral junto con la ética profesional. Así mismo, la investigación es considerada como una actividad humana orientada a la solución de problemas y la adquisición de conocimientos mediante un proceso reflexivo, sistemático y metódico.

Los principios éticos fundamentales son considerados como guías para la organización reflexiva, así como, para la elaboración de protocolos éticos de investigación y su cumplimiento durante todo el proceso investigativo. Como menciona Abreu (2017), estos principios, son guías de referencia humanizantes con carácter ético en la solución de problemas. La aplicación de los principios éticos en procesos de investigación con humanos, evita presentar conflictos y proporciona bases para la

solución ética de dilemas que se puedan presentar durante el desarrollo investigativo. El autor considera como principios fundamentales, en primer lugar, el principio de totalidad/integridad que se refiere a considerar la persona en su totalidad e integridad física y mental. El principio de respeto a las personas que se asocia con la valoración y atención en sus aspectos culturales, sociales, económicos, étnicos y ecológicos. Siguiendo con el principio de beneficencia que significa hacer el bien, es el deber del investigador buscar el bien común de la comunidad en estudio. Finalmente menciona, el principio de justicia que se define como los fundamentos y/o consecuencias de los actos.

En Colombia, se encuentra la Regulación Ética en Investigación con Seres Humanos, documento donde se expone el marco jurídico para la investigación científica y tecnológica en nuestro país, que está basado en la Regulación Ética Internacional para Investigación con Seres Humanos, que se centra en el bienestar de las personas que participan en procesos de investigación. Como mencionan Miranda y Villasís (2019), dentro de las principales normas que regulan la investigación a nivel internacional se encuentra el Código Núremberg, la Declaración de Helsinki, el Reporte Belmont, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Declaración de Budapest sobre la ciencia y el uso del saber científico y la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos entre otros; dichos documentos proporcionan las pautas y guías indispensables en la orientación ética del acto humano investigativo tendiente a mejorar y transformar la condición humana resultado del proceso de investigación.

En esta perspectiva expuesta, como lo menciona Abreu (2017), es pertinente precisar que, cuando se establecen vínculos de carácter profesional con seres humanos, es fundamental informarle, el objetivo de la investigación a los participantes en el estudio, por lo que a cada persona que realizó la entrevista se le informó con antelación el objetivo del diálogo realizado. También es de importancia mencionar, la necesidad de redactar y hace firmar a cada uno de los participantes un consentimiento informado (Miranda y Villasís 2019). Las personas participantes del proceso investigativo firmaron el consentimiento informado, que se encuentra en el Anexo 5, el cual contiene el título del estudio, el objetivo, el procedimiento a realizar, los beneficios, los principios de confidencialidad, anonimato, privacidad y la expresión voluntaria de participar en el estudio. En el caso de los estudiantes, por ser menores de edad, el consentimiento informado fue firmado por sus padres o respectivos acudientes.

En el presente capítulo se desarrollaron diversos aspectos del diseño metodológico. En primera instancia se presentan los objetivos y los procedimientos que permitieron la recolección de información. A su vez, se plantea el paradigma de investigación, el alcance y las características de la comunidad de estudio con las especificaciones de la muestra y del escenario de la institución. También se describe de forma detallada el instrumento de recolección de datos, en este caso, una entrevista semiestructurada, sus fases de análisis, transcripción y organización de la información que sirvió de insumo en la unidad hermenéutica creada en la herramienta tecnológica *Atlas. Ti* para su respectiva codificación a partir de las categorías de estudio establecidas. Finalmente, se presentan las consideraciones éticas dentro de las que se destacan el respeto por las opiniones de

los entrevistados, el anonimato y manejo literal de la información proporcionada. A continuación, se presenta el capítulo IV, el cual expone los resultados obtenidos durante el proceso de recolección y procesamiento de la información.

## **CAPÍTULO IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**



#### 4.1 Resultados de la investigación

El presente capítulo, expone la consolidación de datos obtenidos a través de la aplicación de entrevistas a los docentes, directivos docentes y estudiantes de la institución educativa. Se analizaron un total de 24 documentos en el *software Atlas. ti*, de los cuales se obtuvo información de interés para la organización de la codificación y categorización de las categorías emergentes, para lo cual se construyó una unidad hermenéutica que se empleó para la estructuración de la información recolectada. En este capítulo, se presentan los resultados para cada una de las categorías y objetivos propuestos en el trabajo investigativo y que surgen de las intervenciones de docentes, directivos docentes y estudiantes entrevistados. Los datos procesados se obtuvieron de los participantes de la muestra de estudio de docentes y directivos docentes presentan las características que se mencionan a continuación y se definen a partir de los datos sociodemográficos relacionados con la edad, el género, los años de experiencia, el área o asignatura que imparte y se presentan en la Tabla N°6. Para los estudiantes, los datos sociodemográficos de la muestra se relacionan con la edad, el género, el nivel académico en el que se encuentran y se presentan en la Tabla N°7.

**Tabla 6**

***Caracterización de Directivos docentes y Docentes***

Población	Edad	Género	Años de experiencia	Área que imparte	Código
Directivo docente 1	51	Femenino	31	Coordinadora académica y de convivencia primaria	DD1
Directivo docente 2	48	Masculino	23	Coordinador de convivencia bachillerato	DD2
Directivo docente 3	65	Masculino	40	Rector	DD3

Docente 1	49	Femenino	28	Docente básica primaria	D1
Docente 2	55	Femenino	25	Docente básica primaria	D2
Docente 3	51	Femenino	30	Docente básica primaria	D3
Docente 4	51	Femenino	30	Docente básica primaria – Educación física	D4
Docente 5	49	Femenino	27	Docente básica primaria	D5
Docente 6	33	Femenino	10	Docente básica primaria	D6
Docente 7	45	Femenino	23	Docente preescolar	D7
Docente 8	46	Femenino	24	Docente básica secundaria	D8
Docente 9	51	Masculino	29	Docente básica secundaria	D9
Docente 10	41	Femenino	19	Docente básica secundaria	D10
Docente 11	53	Femenino	35	Docente básica secundaria	D11
Docente 12	45	Masculino	15	Docente básica secundaria	D12
Docente 13	56	Masculino	35	Docente básica secundaria	D13
Docente 14	49	Masculino	28	Docente media vocacional	D14
Docente 15	36	Femenino	10	Docente media vocacional	D15
Docente 16	60	Masculino	47	Docente media vocacional	D16

**Tabla 7**
***Caracterización de estudiantes***

<b>Población</b>	<b>Edad</b>	<b>Género</b>	<b>Nivel académico</b>	<b>Código</b>
Estudiante 1	17	Femenino	Undécimo grado	E1
Estudiante 2	17	Masculino	Undécimo grado	E2
Estudiante 3	17	Femenino	Undécimo grado	E3
Estudiante 4	16	Masculino	Undécimo grado	E4
Estudiante 5	17	Femenino	Undécimo grado	E5

## 4.2 Resultados por categorías de análisis y objetivos de investigación

A continuación, se presenta el análisis de resultados teniendo en cuenta las categorías de análisis propuestas y los objetivos de investigación establecidos para llegar a la construcción de un modelo profesional para el desarrollo de competencias metaevaluativas en los docentes de la institución educativa.

### 4.2.1 Evaluación.

Los resultados de la presente categoría fueron relacionados en las entrevistas administradas a los miembros que conformaron la muestra de estudio, los cuales muestran las respuestas asociadas al objetivo específico número uno: Determinar los elementos referentes al grado de precisión, control y utilidad del modelo de la evaluación que emplean los docentes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda en la jornada mañana, mediante la indagación de los procedimientos evaluativos en la tarea profesional para la incorporación de la metaevaluación en los procesos educativos. Asimismo, la presente categoría, está conformada por las subcategorías de evaluación diagnóstica, evaluación sumativa y evaluación formativa.

**Figura 3.** *Nube de palabras relacionada con la categoría evaluación*



Yo evalúo para observar el proceso y el desarrollo que han llegado a alcanzar mis estudiantes en ese proceso de enseñanza que yo hago y, además de eso, para evaluar si las actividades o el proceso que yo he realizado con los niños, ha sido efectivo o no (D6. Docente 6).

Para observar los avances con evaluaciones puntuales y así establecer si se va por buen camino o si se debe replantear algo que no está coincidiendo o no resulta como uno quiere. Es necesario evaluar para ver resultados y para medir continuamente logros y no solamente al final (D6. Docente 8).

Bueno, por un lado, para saber el estado en que están los procesos, los aprendizajes, los desarrollos de las competencias de los estudiantes. Y por otro lado, para saber de qué forma aprenden los estudiantes, porque eso es lo que me va a dar a mi herramientas para saber cómo voy a crear las estrategias de aprendizaje (D7. Docente 7).

[...] cuando hacemos evaluación uno que pretende, inicialmente pues mirar el alcance de objetivos de las propuestas que uno tiene frente a los conocimientos con los estudiantes, pero igualmente, de ahí se están tomando herramientas que nos permiten mirar donde hay falencias y, a partir de ahí, hacer un rediseño de actividades para poder mirar los alcances de los objetivos con los niños (D10. Docente 10).

Docente 14: “La evaluación es un proceso importante, porque mira la cantidad de desempeños que han desarrollado nuestros estudiantes”.

Con relación a las repuestas dadas por los directivos docentes concernientes a la categoría de evaluación, se destacan palabras como procesos, retroalimentación, resultado, mejoramiento. Los directivos docentes consideran la evaluación como una

retroalimentación de procesos que se utiliza para identificar las fortalezas y corregir las dificultades detectadas.

[...] la evaluación consiste fundamentalmente en hacer una retroalimentación de los procesos, entonces, es para saber en qué estamos fallando y qué hacemos bien y lo que hacemos bien es para seguir fortaleciendo y seguir creciendo en ese aspecto y, en lo que vemos deficiencias puedes corregirlo (DD1. Directivo Docente 1).

A mí me parece que una cosa de concepto y es una cosa de resultados, me parece que nos metieron en una carrera terrible que hay que dar buenos resultados en las pruebas saber, en todo tipo de evaluación que se haga, toca ir repuntando (DD2. Directivo Docente 2).

El fin esencial o primordial es el mejoramiento, el mejoramiento continuo no sólo de los docentes, sino yo diría que en ese proceso se retroalimenta, igualmente, uno como evaluador y, entonces allí salen aspectos bien importantes que nos hacen pensar en nuestro quehacer y en cómo mejorarlo, cómo fortalecerlo año a año (DD3. Directivo Docente 3).

Entonces en ese sentido, la concebimos como la manera de detectar esas fortalezas o dificultades o debilidades que tiene el niño, ya sea para fortalecerlas, para nivelarlo o en el caso de condiciones excepcionales, para promover esas habilidades y que avancé un poco más (DD3. Directivo Docente 3).

En cuanto a las respuestas ofrecidas por los estudiantes con respecto a las preguntas correspondientes a la categoría de evaluación, se destacan las siguientes respuestas,

en las cuales los estudiantes consideran la evaluación como una actividad obligatoria para determinar si aprendieron o no.

Estudiante 1: “Si yo creo que es importante, porque es para evaluar lo que yo he aprendido, para saber si tengo claro los temas, a qué nivel puedo llegar en el período por decirlo así”.

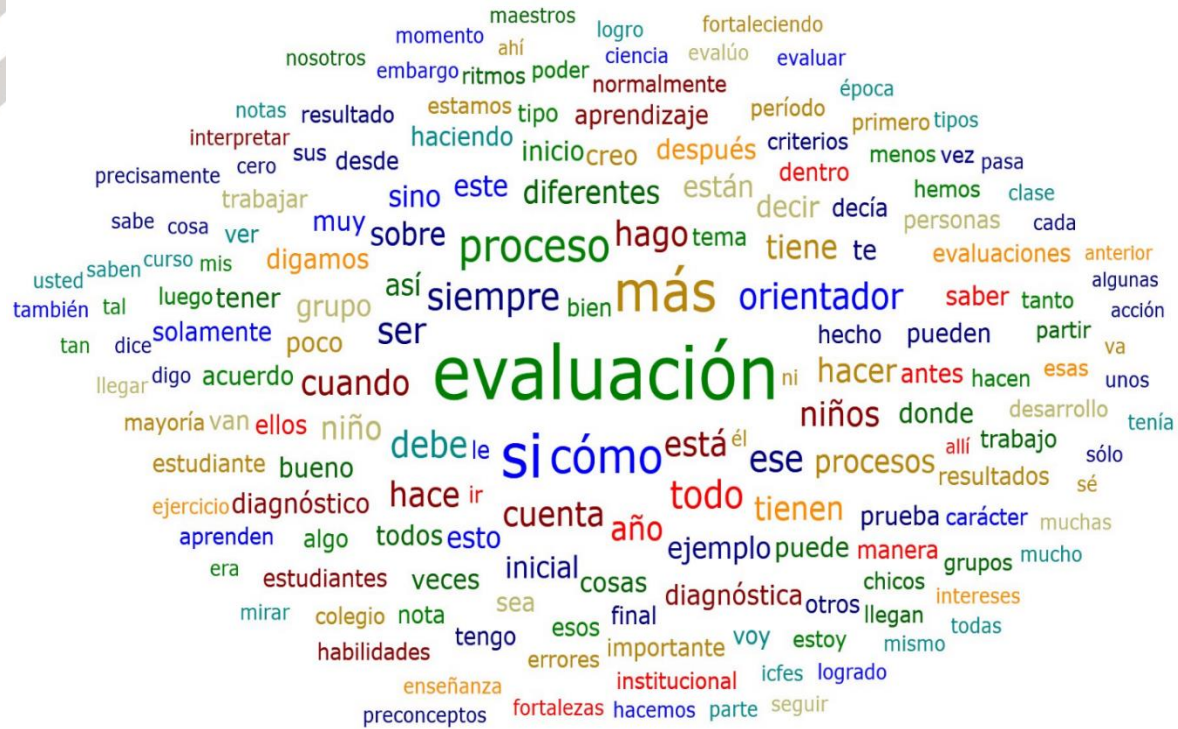
Estudiante 2: “Considero que sí, si es necesaria porque nadie estudiaría, iríamos al colegio a pasear (ja, ja, ja – risas). Aunque por formación tendríamos que estudiar sin que nos dijeran, solo por superación personal, pero no es así”.

Estudiante 5: “La evaluación es... presentar actividades para sacar notas de los alumnos y conocer si nos acordamos de todos los temas que nos explicaron los profes en todas las materias”.

#### **4.2.1.1 Evaluación diagnóstica.**

En la figura 4, se presenta una nube de palabras, que se elabora teniendo en cuenta la totalidad de respuestas proporcionadas por los docentes y directivos docentes a las preguntas asociadas a la subcategoría evaluación diagnóstica. Asimismo, se dan respuestas relacionadas con el objetivo específico número cinco, en el cual se identifican las estrategias e instrumentos que emplean los docentes durante la aplicación del proceso evaluativo a los estudiantes del colegio.

**Figura 4.** *Nube de palabras relacionada con la subcategoría evaluación diagnóstica*



*Nota:* Elaboración a partir del software Atlas.Ti

Tomando como base la nube de palabras correspondiente a la subcategoría de evaluación diagnóstica. Se presentan a continuación algunas respuestas representativas dadas por los docentes y directivos docentes de la institución educativa que llevaron a la conformación de la nube. Los docentes destacan que la evaluación diagnóstica o inicial se realiza al comienzo del año o del curso y posee un carácter exclusivamente orientador dentro del proceso de evaluación.

Docente 3: “Diagnóstica sí, pero al inicio del año, o sea, eso no se hace tan... tan regularmente, se debería hacer yo creo que, al inicio de cada periodo, pero sólo se hace al inicio del año”.



Docente 5: “Siempre evalúo y miro y hago un diagnóstico, hago una evaluación de diferentes formas al inicio de cada año y de esa manera me doy cuenta que como están y que debo desarrollar”.

Docente 6: “Intento siempre hacer una evaluación inicial, un tipo de evaluación diagnóstica para saber cómo llegan cada uno de mis estudiantes y poder evaluar el proceso y poder llegar al final a decir que sí logré avanzar o definitivamente con ese estudiante no logré avanzar en sus procesos (D6. Docente 6).

Docente 10: “....evaluamos para tener un diagnóstico de cómo los encontramos”.

Si, es lo primero que hago siempre, por eso, lo primero que uno debe hacer es observar el grupo... como al natural digamos, para poder establecer ciertas necesidades, comportamientos, qué es lo que caracteriza el grupo y a partir de eso, ir explorando estrategias para ver por donde funcionan mejor las cosas (D7. Docente 7).

Sí la hago, pero entonces, no para saber qué saben de célula, si saben del medio ambiente, sino para mirar esas habilidades que creo que son importantes para el desarrollo de ahí en adelante de los temas; si las habilidades están, los conceptos pueden llegar sin ningún inconveniente (D9. Docente 9).

Docente 1: “No, es para orientar porque la evaluación no tiene un referente de sanción. La evaluación es... es una media. Entonces cómo es una media, es la posibilidad que tenemos nosotros como maestros de percibir el conocimiento del estudiante”.

Docente 11: “Más orientador, porque eso casi todos sacan cinco o cuatro. Hay que hacer que el número no sea tan importante para los estudiantes”.

[...]...tiene que tener un tinte mucho más, muchísimo más orientador, por eso permito que se hagan varias veces las entregas de los diferentes procesos que estemos haciendo ...si fuera sólo la sancionatoria lo que funcionara... como era... como pensaba yo antes; pues voy a tener una mano de rajados, es lo único que voy a tener y, gente bastante desmotivados por aprender y por evaluarse (D16. Docente 16).

Con relación a las repuestas dadas por los directivos docentes concernientes a la subcategoría de evaluación diagnóstica se destacan palabras como: colaboración, instrumentos, mejoramiento, prueba de entrada, libertad, proceso, conocimiento. Para los directivos docentes, la evaluación diagnóstica se propone desde el Consejo Académico y donde el docente tiene libertad para emplear el o los instrumentos que considere necesarios para tal fin, se recomienda al inicio del año para detectar dificultades y realizar planes de mejoramiento.

Directivo Docente 1: “También el consejo académico colabora mucho en eso también”.

La evaluación escolar digamos que allí hay más libertad de los profesores para ejercer estos instrumentos, para generar este tipo de instrumentos, pero lo que uno observa digamos sin hacer un análisis muy preciso, muy riguroso, muy de fondo sobre este tema específico, es que se manejan los estándares de hace unos 20 o 30 años, las mismas pruebas; digamos ha cambiado la selección múltiple, pero en la selección múltiple lo que aparecen son las opciones A-B-C-D, pero la reflexión, el diseño de la prueba en términos de generar pensamiento crítico o de hacer más uso del conocimiento que del conocimiento en sí mismo, todavía creo que no se trabaja, en eso nos falta bastante (DD2. Directivo Docente 2).

[...] un primer momento pues es al inicio, al inicio de todo curso, pues es esencial hacer lo que se denomina la prueba diagnóstica, eso con el ánimo precisamente para detectar las fortalezas y la dificultades que tienen los niños y, de acuerdo a eso, elaborar nuestra planeación para mejorarle esos procesos; eso mismo es equiparable a la evaluación, es decir, que debe haber una evaluación o prueba de entrada, que es la misma prueba diagnóstica, es una prueba de entrada (DD3. Directivo Docente 3).

En cuanto a las respuestas otorgadas por los estudiantes con respecto a las interrogantes correspondientes a la subcategoría de evaluación diagnóstica, se destacan las siguientes:

Estudiante 2: “Si, porque, así los profes saben si sabemos, si vamos bien o mal, o si hay que repetir algo, si hay que volver a hacer las cosas o podemos avanzar”.

Estudiante 4: “Son tareas para darnos las notas y mirar si sabemos o no lo que los profes nos han tratado de enseñar”.

Estudiante 5: “Si, aunque para llegar a ser buena persona hay que mirarse y estar mirando como cambiar las cosas que yo creo que están mal”.

#### **4.2.1.2 Evaluación sumativa.**

La figura 5, muestra una nube de palabras, que se elabora teniendo en cuenta la totalidad de respuestas proporcionadas por los docentes y directivos docentes a las preguntas asociadas con la subcategoría evaluación sumativa y al objetivo específico número tres que hace mención de la utilidad que le otorga el docente, los estudiantes y directivos del Colegio a la evaluación empleando procesos de observación, reflexión y retroalimentación para elaborar una propuesta metaevaluativa. A su vez, se dan



Docente 1: “La tradicional pues para evaluar como siempre los conocimientos adquiridos dentro del estudiante, pues esa es la más importante en la vida real, se aplica una evaluación numérica cuantitativa”.

Docente 3: “Primero concientizar a las familias de que no todo es la nota, sí. Porque ellos envían y dicen ahí cuánto sacó, pero no cuánto aprendió”.

Docente 5: “La evaluación es un proceso importante, porque mira la cantidad de desempeños que han desarrollado nuestros estudiantes”.

[...] en la Secretaría de Educación hacen la distribución de una nota cualitativa y a la vez cuantitativa por asignaturas, entonces eso permite que tengamos que medir obligatoriamente al estudiante por unos estándares de calidad que da el Ministerio de Educación, y que por ende nosotros como docentes, estamos obligados a realizar (D5. Docente 5).

A veces la evaluación es sumativa, porque en el proceso de ir observando las notas de los estudiantes, también me ayuda a evidenciar los conocimientos que ellos han adquirido y, pues tradicional a veces, se hace necesario por la cantidad de estudiantes, a veces, algunas actividades o estrategias de evaluación tradicional también las uso en mi aula de clase (D6. Docente 6).

Docente 8: “Los objetivos van encaminados a lo académico y a lo convivencial. Se evalúan procesos académicos y convivenciales”.

Como te decía... pues hay una evaluación final, qué es construida... bueno, realmente son como preguntas más tomadas tipo ICFES o de tipo saber y como es evaluado a nivel numérico, algunas personas pueden sentir qué es de tipo sancionador (D10. Docente10).

Docente11: “Yo si veo acá en el colegio que los papás son muy angustiados por el número qué se le coloca al chico o chica, el cinco, hay unos papitos que desafortunadamente para ellos, la nota si es muy importante, demasiado importante”.

A continuación, se presentan las repuestas dadas por los directivos docentes pertenecientes a la subcategoría de evaluación sumativa, dentro de las cuales se pueden destacar palabras como: evaluación, objetivos, cuantitativa, nota. Los directivos docentes consideran que la evaluación realizada por el docente a los estudiantes posee un mayor componente de tipo cuantitativo y en menor medida cualitativo. A las evaluaciones externas les otorgan una valoración de forma cualitativa y/o cuantitativa.

[...] pero cuando uno ya se va al aula de clase hay personas que no tienen los mismos criterios, las mismas evaluaciones y uno se encuentra todavía con qué la mayoría y me atrevería decir que son el 50% del colegio que todavía le da mucho peso a la parte cognitiva y a la parte conceptual, dejando de lado los otros aspectos que son fundamentales en la evaluación y se le va peso todavía al hecho de que se evalúa para pasar y no para aprender y no para retroalimentar procesos, sino que es para pasar o perder (DD1. Directivo Docente 1).

Respecto a criterios, a mí me parece que siguen primando en la práctica los criterios que la gente ha llamado objetivos, es decir números, dentro de unas escalas arbitrarias que están asociadas más bien a lo que nosotros vivimos cuando nos evaluaron como estudiantes y, que replicamos casi linealmente sin mediar reflexión hacia nuestros estudiantes; entonces, creo que el criterio fundamental es un criterio de dar un valor dentro de una escala arbitraria y, es odioso y jarto decirlo, pero creo que todavía se está asociando la evaluación como ese instrumento donde autoridad y de control sobre los grupos (DD2. Directivo Docente 2).

Sí señora, por ejemplo, el plan operativo anual, lo evalúa a la oficina de control interno y ellos evalúan de manera cuantitativa, es decir, envían la nota final, al inicio de cada año, evalúan el año anterior y nos envían una nota, el año pasado en ese proceso específico nos fue muy bien y obtuvimos un cien sobre cien (DD3. Directivo Docente 3).

También existen las evaluaciones que hacemos durante el proceso, entonces, durante el proceso realizamos muchos tipos de pruebas a diario, semanal, depende del tipo de prueba que vayamos hacer y, hay un tipo de evaluación que la que concebimos cómo evaluación final, en los casos en los cuales se realiza (DD3. Directivo Docente 3).

Los estudiantes aportaron las siguientes respuestas con relación a las interrogantes pertenecientes a la subcategoría de evaluación sumativa, entre ellas tenemos:

Estudiante 1: “Si, claro que sí, pues nos las hacen a todos, ya es como una obligación y ahí se evalúa lo que el estudiante tenga, si sabe más, sabe menos, si aprendió más o aprendió menos”.

Estudiante 1: “En lo personal, me aprendo lo que me van a evaluar”.

Estudiante 2: “Uno estudia para las fechas de las evaluaciones, si son sorpresa quien sabe si me rajo, hago los tareas y hago los trabajos que los profes dicen para no perder”.

Estudiante 3: “Para sacar buenas notas y pasar el año... bueno hay que hacer los trabajos de los profes, algunas evaluaciones si son de memoria, en las clases uno debe preguntar y entender los temas para poder estudiar”.

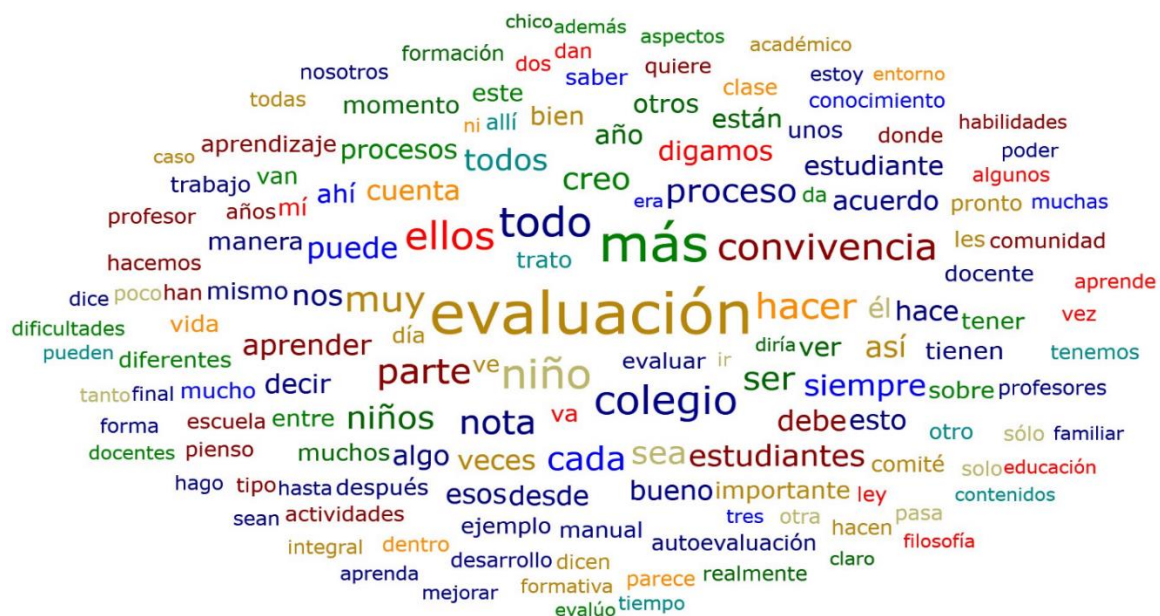
Estudiante 3: “Yo pienso que los profes dan una nota porque les toca, porque esa nota es para el boletín, entonces la nota no es formadora ni sancionadora, es simplemente las nota que cada alumno saca”.

La nota es lo que uno contestó y sabe. Aunque los porcentajes que le dan a las actividades a veces son los que no son justos, mucho peso a las evaluaciones escritas y sobre todo a la final del bimestre (E4. Estudiante 4).

#### 4.2.1.3 Evaluación formativa.

En la figura 6, se observa una nube de palabras conformada con las respuestas de los docentes, directivos docentes y estudiantes de las preguntas relacionadas con el objetivo específico número tres, el cual hace referencia a la utilidad que le otorga el docente, los estudiantes y directivos del Colegio a la evaluación empleando procesos de observación, reflexión y retroalimentación para elaborar una propuesta metaevaluativa, así como, se dan respuestas asociadas a la subcategoría de la evaluación formativa.

**Figura 6.** Nube de palabras relacionada con la subcategoría evaluación formativa



Nota: Elaboración a partir del software Atlas.Ti



La figura 6, muestra los vocablos relevantes encontrados en las respuestas otorgadas por los docentes de la institución agrupados en la subcategoría evaluación sumativa. Dentro de los términos destacados se encuentran: evaluación, proceso, estudiante, evaluar, actividades, instrumentos, nota. La evaluación formativa es considerada por los docentes como de gran importancia dentro del proceso formativo de los estudiantes, ya que, en este tipo de evaluación prevalece la convivencia, la expresión de valores y la relación del estudiante en sus diferentes contextos familiares, escolares y sociales.

[...] para mí son muy importantes los de valores, los que los niños aprendan para la vida, que aprendan, por ejemplo, a leer el contexto, o sea cosas que las funcionen más para la vida más que ver que los contenidos en sí (D2. Docente 2).

Docente 2: “Por ejemplo, a nivel de convivencia, uno a veces hace los talleres, inmediatamente uno no ve que los niños lo estén aplicando, después en una situación de recreo o de cotidianidad, pues uno ve que si están utilizando eso”.

Docente 4: “...pero también le doy mucha importancia a los de convivencia: respetar el turno, aprender a convivir, compartir, todos esos que son de la convivencia, respetar al otro, no burlarse del otro, esas cosas”.

Mis evaluaciones no tienen notas, dicen los errores que se cometieron y yo hago un listado aparte digamos de esos errores que se cometieron dentro de la evaluación, para después en clase explicar el tema o las cosas que se dieron mal (D5. Docente 5).

[...] el que hacer docente no es sólo que los estudiantes aprendan contenido, sino que además de aprender contenidos sepan utilizar esos contenidos en su vida. Además de eso, que puedan tener una convivencia satisfactoria y acorde con las necesidades de su entorno (D6. Docente 6).

Docente 13: "...yo siempre le apunto más al carácter formativo de los procesos, tanto de trabajo como de evaluación, trato al máximo de que la nota sea la menor preocupación, o apenas, ocupe un espacio insignificante dentro de todo el proceso".

Docente 8: "A nivel convivencial, pues que sigan normas básicas de comportamiento y respeto, puntualidad, uso del uniforme, otra vez las normas de la clase, bueno así, se va mirando que aparte de que sea buen estudiante sea también buena gente".

Entonces cuando uno logra que el estudiante haga o participe de alguna actividad no por lo que va a obtener como resultado, sino porque lo que le va a proporcionar para la vida, entonces cobra un sentido diferente esa evaluación (D9. Docente 9).

Docente 10: "...es el día a día de estar constantemente supervisando sus potenciales, sus trabajos e ir dialogando con ellos acompañándolos en ese proceso, entonces, para mí sí no es un resultado solamente al final, sino que es un proceso".

Seguidamente, se presentan las repuestas más destacadas dentro del grupo de los directivos docentes pertenecientes a la subcategoría de evaluación formativa. En este aspecto se pueden distinguir palabras como: diversidad, corrientes, aprendizaje, evaluación. Los directivos docentes consideran de gran relevancia la presente subcategoría porque implica el fortalecimiento en valores, pero a su vez, perciben que no se desarrolla de la manera adecuada en la institución. También, se vinculan las respuestas correspondientes al objetivo específico número cuatro, ya que se brindan herramientas necesarias para la elaboración de un instrumento metaevaluativo.

Directivo Docente 1: [...] es para saber en qué estamos fallando y qué hacemos bien y lo que hacemos bien es para seguir fortaleciendo y seguir creciendo en ese aspecto y, en lo que vemos deficiencias puedes corregirlo".

Se supone que es una filosofía abierta, que da espacio fundamentalmente a la conformación de valores, que a su vez es diversa, no se centra solamente en una cosa, sino que se permite la diversidad y la opinión de diferentes corrientes (DD1. Directivo Docente 1).

Este discurso de la evaluación dialógica, formativa, participativa, todas esas cosas, a mí juicio y lo poco que yo percibo a nivel personal, se quedan allí en los discursos y no en las prácticas, tanto a nivel de evaluación docente y creo que un poco más, a nivel de evaluación escolar (DD2. Directivo Docente 2).

Directivo Docente 2: “Se han intentado hacer ejercicios de mirar la evaluación desde un punto de vista más reflexivo, más crítico, más contextual, pero no se ha podido permear a toda la comunidad”.

El comité de convivencia funciona, pero digamos todos en una comunidad educativa seríamos comité de convivencia, entonces tocaría sentarnos, hablarlo, dialogarlo; si no tenemos las herramientas y la capacidad y la formación, entonces buscar a alguien que nos pueda secundar en eso. porque si yo quiero resolver algo a gritos, ya después es muy difícil que lo pueda resolver dialogando (DD2. Directivo Docente 2).

[...] tener en cuenta la particularidad de cada niño, no homogenizarlos, sino que concebirlo siempre como personitas particulares y, de acuerdo a eso entonces, se deben, de acuerdo, a cómo se planean y se miran los contenidos que va apropiando un niño, entonces así mismo se le evalúa, de acuerdo a este ritmo que él lleva de aprendizaje, de acuerdo ese mismo ritmo, valoramos y evaluamos a nuestros niños (DD3. Directivo Docente 3).

El conocer al niño, entonces, la segunda ganancia es, hacer el reconocimiento principalmente de las dificultades que tiene para de alguna manera, contribuir y apoyarlo para que logre avanzar, con el apoyo lógicamente de los diferentes estamentos, ya sea orientación, ya sea la parte directiva, el docente o de manera conjunta, entonces ese conocimiento de esa esa socialización nos permite eso, entonces, apoyar al niño para que avance en su desarrollo (DD3. Directivo Docente 3).

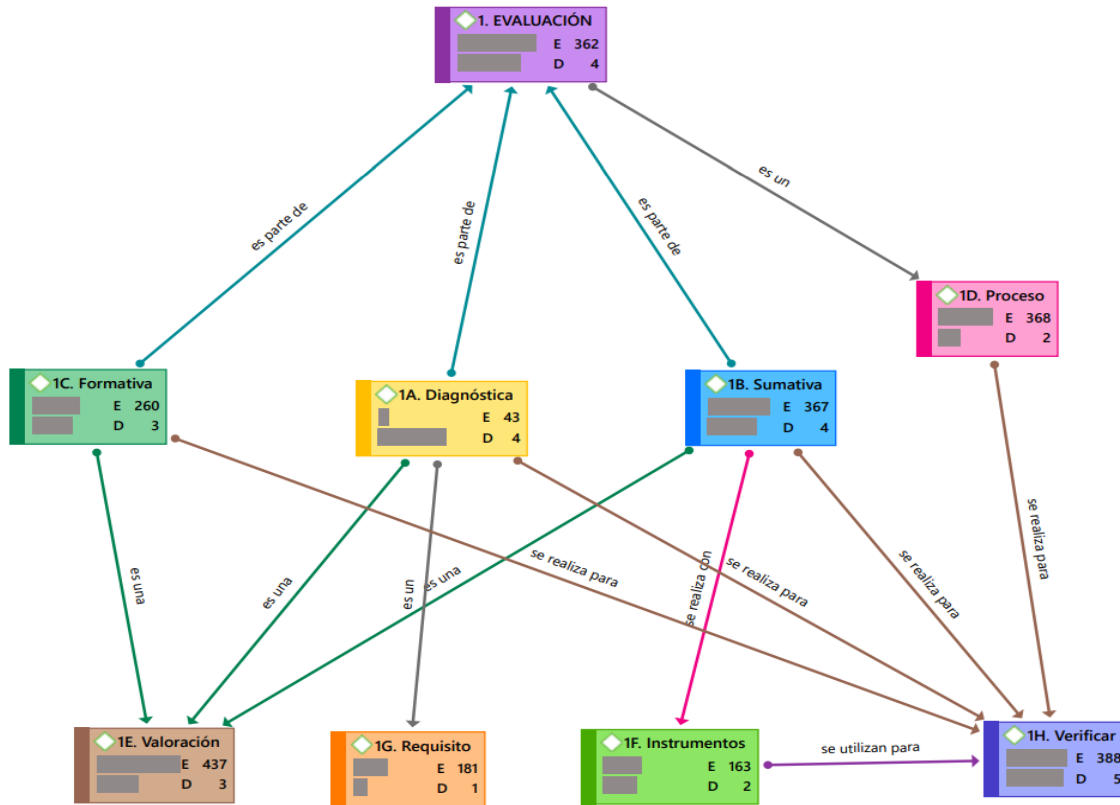
Se presentan también, respuestas de los estudiantes en cuanto a la subcategoría evaluación formativa.

Estudiante 1: “Siento que es un apoyo, porque ahí sé si voy bien o si he aprendido”.

Estudiante 4: “Si, algunos, me indican que debo hacer, cómo puedo aprender, se ve que les interesa que yo aprenda. Otros docentes, solo le dicen a uno, vaya estudie o citación con su papá, tráigame a su papá”.

La figura 7, presenta una red conceptual obtenida con los conceptos relevantes encontrados en las respuestas dadas por los docentes, directivos docentes y estudiantes relacionados a la categoría evaluación.

**Figura 7.** *Red relacionada con la categoría evaluación*



Nota: Elaboración empleando el software Atlas.Ti

La concepción de la evaluación por parte de los miembros entrevistados en la comunidad educativa, incorpora diversos conceptos entre los cuales se establecen asociaciones que se identifican a lo largo del proceso enseñanza – aprendizaje. Dentro de la red que se presenta en la figura 7, se observan los vocablos relevantes y los tipos de relaciones que se constituyen entre ellos producto de las respuestas obtenidas en la recolección de datos, los cuales logran concretar la categoría de evaluación. Las palabras que clarifican y amplían la categoría son: valoración, requisito, instrumentos y verificar entre otras.

Acorde con la red conceptual, en la comunidad educativa, la evaluación es considerada como un proceso, en el cual se incluyen la evaluación diagnóstica, la evaluación sumativa y la evaluación formativa, las cuales se emplean para conseguir un resultado final de la práctica evaluativa. La evaluación diagnóstica, se realiza como

requisito institucional al principio del año en cada asignatura para obtener una valoración de carácter formativo, el docente posee libertad en cuanto a la aplicación de instrumentos evaluativos en el momento de realizar un diagnóstico del grupo.

La evaluación sumativa, se emplea principalmente como una verificación del aprendizaje de contenidos, para lo cual, el docente se vale de diversos instrumentos aplicados a lo largo del período académico. Al final del período, se realiza una evaluación bimestral, que, por lo general, se elabora con preguntas tipo ICFES, que consiste en encontrar un enunciado con cuatro opciones de respuesta donde se selecciona una única respuesta. La evaluación formativa, se enfoca hacia la verificación de aspectos tanto académicos como convivenciales, en este tipo de evaluación, las valoraciones se dan en forma cualitativa y/o cuantitativa; la autoevaluación es incluida en la evaluación formativa, otorgándole un porcentaje del 10% dentro de la calificación final.

En seguida, se presentan algunas respuestas relevantes de cada una de las expresiones que se mencionan.

**Valoración.** El término valoración, para los docentes es considerada como una apreciación cualitativa y cuantitativa sobre el estado del proceso de los estudiantes, conforme a los criterios establecidos y conocidos por los alumnos. En cuanto a los directivos docentes, la valoración se precisa como la finalización del proceso de enseñanza, la cual no se debe reducir a una calificación exclusivamente numérica, sino, que debe incluir otros aspectos concernientes al contexto del estudiante. En cambio, para los estudiantes la valoración equivale a la nota que obtuvieron durante el período académico.

Docente 1: “De todos modos, la evaluación de conceptos es una evaluación que determina el aprendizaje adquirido”.

Docente 5: “La evaluación es un proceso importante, porque mira la cantidad de desempeños que han desarrollado nuestros estudiantes”.

Docente 13: “Los alcances se correlacionan con lo planteado, con lo que ellos conocen en cuanto a criterios que les he propuesto, con lo que los muchachos plantean, y con el avance que logró en cuanto a argumentación, comprensión, análisis”.

Docente 14: “La evaluación es para evidenciar el nivel en el cual se encuentra una persona con la cual tengo alguna relación educativa”.

Docente 15: “Intento que la evaluación tenga como diferentes elementos y pues dentro de la pérdida del temor por ese término que se llama evaluación”.

Se supone que es una filosofía abierta, que da espacio fundamentalmente a la conformación de valores, pero que a su vez es diversa, no se centra solamente en una cosa, sino permite la diversidad y la opinión de diferentes corrientes (DD1. Directivo Docente 1).

Directivo Docente 3: [...] ser más conscientes de la importancia de valorar y no de calificar, sino de valorar, o sea, de la evaluación como medio para identificar dificultades y para apoyar... para apoyar esas dificultades para poder avanzar”.

La nota es lo que uno contestó y sabe. Aunque los porcentajes que le dan a las actividades a veces son los que no son justos, mucho peso a las evaluaciones escritas y sobre todo a la final del bimestre (E4. Estudiante 4).

**Requisito.** La palabra requisito, destaca varios aspectos inmersos en la vida escolar, uno de ellos es la necesidad de dar una calificación para cumplir con un requerimiento propuesto por el sistema educativo. Se considera como requisito por docentes y directivos docentes, diligenciar y presentar al estudiante y padre de familia un documento llamado boletín de notas, el cual resume, el alcance de desempeños logrado por el

estudiante al final del período académico. Para los estudiantes, la expresión requisito, es equivalente a pasar el año, a aprobar y sacar buenas notas en las asignaturas impartidas en el plantel educativo; dicho requisito es exigido principalmente por los padres de familia y por el mismo estudiante por considerarlo como una forma de mejoramiento y superación personal. Los directivos docentes resaltan como requisito, conocer y apropiarse de los documentos legales proporcionados por el Ministerio de Educación y/o Secretaría de Educación.

Docente 3: “Entonces ellos están en ese proceso no de aprender, yo no creo que ellos sean tan conscientes de que el aprender sea tan importante, más importante que la nota, entonces pienso que lo hacen más por el pasar”.

[...] no podemos evaluarlos de la misma manera, debemos ser conscientes de que esa nota que damos al final, no tiene que ser solo un requisito, sino que tiene que ser y tener más poder el proceso que hizo el niño (D6. Docente 6).

[...] existe un formato boletín eso es institucional. Entonces, bueno hay que llenarlo y ahí están descritos lo que el niño hace y, lo que el niño no logra, digamos y, lo que debe hacerse para que ellos logren esos desarrollos (D7. Docente 7).

Docente 13: “La condición social con la que llegan normalmente nuestros estudiantes, ya le digo estamos en una sociedad bastante competitiva, hace que el estudiante como que lo que le interesa es la nota, le interesa es aprobar y punto”.

Lo único que está establecido es estar revisando las planeaciones, porque es lo que nosotros pedimos regularmente. Para otros procesos, como los procesos macro, están los mecanismos establecidos por la Secretaría de Educación que ellos ya los tienen y uno tiene que seguirlos (DD1. Directivo Docente 1).



Directivo Docente 2: “Bueno, digamos tanto en la evaluación docente como en la evaluación escolar ahí como va ampliado con una amplia documentación y amplia legislación”.

Directivo Docente 3: “Bueno aunque no sólo se evalúan, en el caso mío la verdad, personas sino procesos también, tipo proyectos, tipo comités, tipo planes de mejoramiento a nivel colegio, de campo, de ciclos, entonces, la evaluación digamos que es bastante heterogénea”.

Estudiante 2: “Los profes hacen las evaluaciones son para controlarnos, los profes nos controlan para que uno haga las cosas, los profes ven quien hizo, quien entendió, quien estudió bien o, más o menos bien”.

**Instrumentos.** En este concepto, se establece una gran variedad de herramientas que emplean los docentes para obtener las calificaciones de los estudiantes a lo largo del proceso educativo, dichos mecanismos varían según la asignatura impartida. Al mismo tiempo, los estudiantes reconocen la gran variedad de instrumentos evaluativos que emplean los docentes para el trabajo en clase, para evaluaciones y actividades extra clase. Además, para los directivos docentes, los instrumentos hacen alusión a los formatos establecidos por las entidades gubernamentales que orientan las evaluaciones externas.

Docente 3: “Talleres, trabajo en equipo, experiencia, o sea, como la parte práctica, la resolución de ejercicios, la participación en clase, todo eso se va”.

Docente 12: [...] habría sustentaciones orales, trabajos escritos, exposiciones; el típico examen, aunque uno no es experto en pruebas ICFES, trata uno de desarrollar ese tipo de instrumento parecido, entonces tendríamos eso”.

Los instrumentos que se utilizan para proyectos y todo son los instrumentos que manda la Secretaría de Educación, porque todo esto que yo te digo, a

ti, de mapa de riesgos, de PIGA, del POA, todos esos instrumentos, ya los tienen hechos la Secretaría de Educación y ya los tienen montados en la página de disolución y, digamos que uno tiene que cumplir con esos instrumentos (DD1. Directivo Docente 1).

También en ocasiones eso viene ya normado del Ministerio de Educación y de la Secretaría de Educación, fijan como se debe organizativamente y temporalmente organizar el año escolar y con base en ello, los ajustes que se hacen a nivel institucional son mínimos, es decir, el periodo evaluación va a ser de tal a tal fecha y de tal a tal fecha; es más como un acto mecánico que como un acto reflexivo que permitiese algunos cambios que la teoría sugiere hace años qué deberían darse, pero parece ser que siguen como allí guardaditos en las estantería (DD2. Directivo Docente 2).

Para la evaluación docente hay instrumentos estandarizados para todo Colombia, el MEN genera los documentos y el colegio lo único que se varía en relación con esos documentos estandarizados, es un documento de acuerdos que se hace el comienzo del año los docentes y, que ese sí es más del resultado de la propuesta del colegio, el resto ya todos los protocolos vienen estandarizados en cuanto a la evaluación docente (DD2. Directivo Docente 2).

[...] cuando me refiero a procesos, si es porque hay elementos como el plan de mejoramiento, por dar un ejemplo, que se hace cada año a nivel colegio y al final, dentro de una de mis funciones, está mirar el plan de mejoramiento, dentro de él está el plan operativo anual POA y entonces, son procesos que no corresponden a una única persona, se valoran e inclusive nos los valoran de manera extern(DD2. Directivo Docente 2).

Si, esos si son como variados, dese la evaluación escrita que es la más común, también trabajos, guías, juegos, participaciones en clase, en

debates, en puestas en común, exposiciones de los temas y en educación física el interés, los movimientos y el desempeño físico. Ah, y en música pues tocar el instrumento, saberse la canción, leer la partitura y ponerle como ritmo (E3. Estudiante 3).

**Verificación:** El vocablo verificar o expresiones alrededor de su concepto, se manifiestan en reiteradas ocasiones. En primero lugar, los docentes atañen la verificación a las actividades realizadas para comprobar el aprendizaje de sus estudiantes y/o apreciar sus progresos. Por otra parte, los directivos docentes apuntan la verificación hacia la comprobación y cumplimiento del trabajo de los docentes; y a la responsabilidad con respecto al desarrollo de las evaluaciones externas a tiempo. En cambio, para los estudiantes, la verificación la deben realizar los docentes para saber si han entendido y aprendido los temas impartidos en las asignaturas.

Docente 1: “Entonces uno lo que les dice bueno esto le queda mejor si lo hace por acá. Y mira, por ejemplo, en matemáticas, mira que la cifra viene debajo de las cifras, y entonces es eso”.

Docente 2: [...] yo miro como... cómo está evolucionando el niño desde que iniciamos el proceso, si veo avances, pues veo que el niño pues está aprendiendo”.

La evaluación tiene que confirmar lo que me propuse, porque si no para que se hace, la nota confirma si el niño cumple o no, la nota confirma que comprendió o no, confirma que yo hice las cosas o no (D11. Docente 11).

Docente 12: “En el caso de la presencialidad lo hacíamos instantáneamente, es decir, el niño sabía que tenía ya su nota desde lo cuantitativo”.

Docente 13: “Para mí digamos, es importante lo que el estudiante aprende teóricamente y temáticamente”.

Utilizo algunas técnicas como para verificación, por ejemplo, cuando se hacen algunos test, de encuestas con preguntas cerradas, para verificar si el tema fue comprendido o de pronto los procesos de lectura de los documentos trabajados están en buen estado (D13. Docente 13).

Docente 14: “Dentro de todo lo que uno trabaja, hay momentos donde sí hay que revisar y como les he dicho, cuando uno contrasta los resultados y descubre que muy pocos han logrado lo que uno quiere”.

Docente15: “Pues, intento hacer como pequeños cortes para saber si realmente estamos avanzando o no o si debo retroceder y reafirmar y volver a repasar lo que ellos han trabajado conmigo”.

No doy por sentado, que esa evaluación nos ayuda precisamente a verificar muchas cosas, pero intento que en los siguientes períodos se siga evaluando, que no se quede como ahí, entonces, como que una no solamente mediría las cosas, sino que más adelante también se va mirando en qué tanto se ha evolucionado y que tanto se dan los resultados (D15. Docente 15).

Bueno, fundamentalmente eso lo hacemos con las planeaciones y resultados, entonces nosotros cogemos las planeaciones de los docentes y en base a esas planeaciones uno visualiza muchas cosas, porque al igual que todo, uno ahí ya nota qué profesor le da más peso a ciertas cosas que a otras; por el otro lado, la práctica, uno en la práctica se da cuenta de muchas cosas en el diario vivir y en lo que se llama el currículo oculto, uno nota muchas cosas y ahí saca muchos criterios de evaluación de muchos procesos educativos (DD1. Directivo Docente 1).

Yo subrayaría eso, a pesar de que la ley es muy reglamentativa, muy secuencial en lo que solicita y, cómo es la ley pues no se puede obviar, el

grado de maniobra y el grado de autonomía queda en el cómo se dan esos pasos y, en el cómo se dan esos pasos, es dónde está lo auténtico del colegio, de la institución, del lugar donde se está trabajando (DD2. Directivo Docente 2).

[...] cuando me refiero a procesos, si es porque hay elementos como el plan de mejoramiento, por dar un ejemplo, que se hace cada año a nivel colegio y al final, dentro de una de mis funciones, está mirar el plan de mejoramiento, dentro de él está el plan operativo anual POA y entonces, son procesos que no corresponden a una única persona, se valoran e inclusive nos los valoran de manera externa (DD3. Directivo Docente 3).

Estudiante 3: “Yo creo que verificar si aprendimos, verificar si sabemos hacer las cosas, verificar si entendimos”.

**Proceso.** La palabra proceso, sale a relucir a lo largo del desarrollo de las entrevistas. Para los docentes es un término que engloba la evaluación diagnóstica, con la evaluación sumativa y formativa, las cuales se convierten en una evaluación integral. En cuanto a los directivos docentes, la expresión proceso es empleada como el resultado de las prácticas docentes y prácticas de evaluación que se realizan en la institución de forma interna y externa. Los estudiantes no mencionan la expresión proceso como tal, pero entre sus comentarios refieren que en la evaluación se tienen en cuenta diversos aspectos para llegar al producto final que ellos conocen.

Docente 8: “La evaluación es integral. Los objetivos van encaminados a lo académico y a lo convivencial. Se evalúan procesos académicos y convivenciales”.

Docente 12: [...] creo que la idea es tener una evaluación de tipo más de seguimiento del proceso, desarrollo de competencias y habilidades musicales”.

Docente 16: “No evalúo memoria, sino que evalúo como los procesos, la forma de que el chico ha recibido la información, la ha captado o la asimilado”.

Directivo Docente 1: [...] uno en la práctica se da cuenta de muchas cosas en el diario vivir y en lo que se llama el currículo oculto, uno nota muchas cosas y ahí saca muchos criterios de evaluación de muchos procesos educativos”.

En el colegio una máxima que se tiene y, que me parece interesantísima es esa; el pacto de convivencia es un acuerdo de la comunidad, pero un acuerdo de la comunidad se puede modificar con un acuerdo entre las partes, lo que dice es que este niño va para expulsión, no hay nada más que hacer, pero espere porque yo puedo hacer un acuerdo con él e intentarlo, desde otra perspectiva (DD2. Directivo Docente 2).

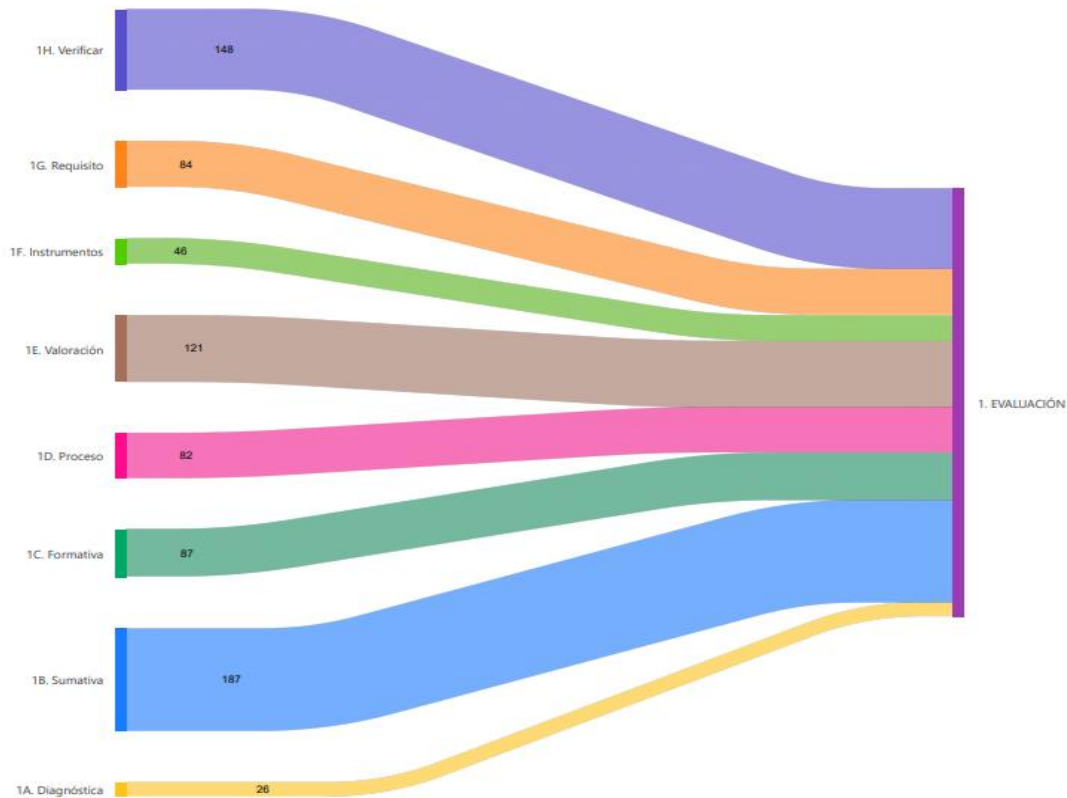
Otros procesos que no los evalúan de manera cuantitativa, sino cualitativa, como son, por ejemplo, el plan de mejoramiento institucional, la autoevaluación institucional, los informes que se hacen de las semanas de desarrollo institucional, en los cuales hay que enviar tanto la actividad que se planeó, como los resultados obtenidos de ese trabajo, que me corresponde a mí tabular casi siempre y enviar, eso es una manera de evaluar y enviar ese consolidado, entonces allí nos evalúan, nos miran la pertinencia de esas actividades y de esos aportes (DD3. Directivo Docente 3).

Si, tienen en cuenta aspectos distintos a la evaluación como la participación en clase, el hecho de no entender algo y tomarnos nosotros el tiempo de comunicarnos con ese profesor para que él nos explique y poder realizar las actividades (E1. Estudiante 1).

Estudiante 2: “Eh, se tienen en cuenta las actividades como trabajos, guías y lo que pidan, luego la nota de la bimestral y algunos piden la autoevaluación”.

Estudiante 4: “Yo pienso que quieren que aprendamos, que sepamos cosas, pienso que quieren lo mejor para los alumnos, para nosotros”.

**Figura 8.** Diagrama Sankey relacionado con la categoría evaluación



*Nota:* Elaboración a partir del software Atlas.Ti

Observando el diagrama *Sankey* de la Figura 8, se destacan en diferentes proporciones los conceptos que caracterizan y definen la categoría evaluación. Es preciso destacar que, para los miembros de la comunidad educativa del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, la evaluación sumativa se involucra dentro del proceso de evaluación como forma de verificación de los aprendizajes. Igualmente, se destaca el vocablo valoración, que es entendido como un requisito final del proceso evaluativo y

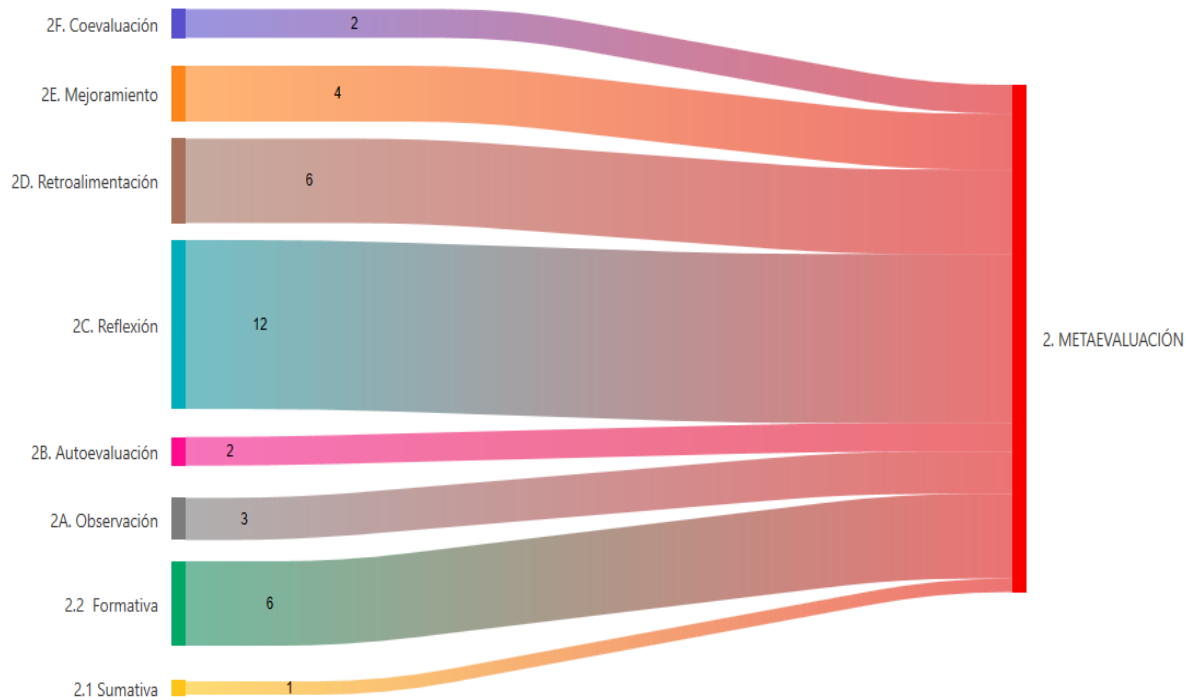
formativo del estudiante. Además, en la institución se promueve un tipo de evaluación formativa, la cual incluye valoraciones tanto cuantitativas como cualitativas y procedimientos de autoevaluación.

#### **4.2.2 Metaevaluación**

Los resultados de la presente categoría fueron extraídos de las entrevistas propuestas a los miembros de la comunidad educativa que conformaron la muestra de estudio, los cuales señalan que la categoría metaevaluación está conformada por las subcategorías de metaevaluación sumativa y metaevaluación formativa. Los resultados que se presentan a continuación, responden a los objetivos específicos asociados con la ejecución de procesos metaevaluativos como la observación, la reflexión y la retroalimentación durante el proceso de evaluación impartido por los docentes. En la figura 9, se contempla un diagrama *Sankey*, el cual revela las subcategorías y términos significativos asociados a la categoría metaevaluación.

**Figura 9. Diagrama Sankey relacionado con la categoría metaevaluación**





*Nota:* Elaboración a partir del software Atlas.Ti

Teniendo en cuenta el diagrama *Sankey* de la Figura 9, que corresponde a la categoría metaevaluación, se presentan a continuación algunas respuestas representativas dadas por los docentes, directivos docentes y estudiantes de la institución educativa que llevaron a la conformación del diagrama. La presente categoría da respuesta al objetivo específico número tres, ya que, dentro de las respuestas proporcionadas por los docentes y directivos docentes sobresalen los conceptos de reflexión como proceso, retroalimentación de los conocimientos que han adquirido los estudiantes, mejoramiento del proceso enseñanza – aprendizaje, la autoevaluación es considerada como parte del proceso formativo, no se menciona la palabra metaevaluación y la expresión coevaluación se menciona en menor proporción como parte del proceso evaluativo al interior de la institución educativa.

Docente 7: [...] y la otra es que cuando ellos no encuentran soluciones no dárselas sino preguntarles, eso hace que se den cuenta, eso se llama metacognición, se desarrolle un poquito más en ellos”.

Entonces yo creo que sí, tal vez me falta reflexionar sobre eso que tú me estás diciendo, sobre evaluar la evaluación, entonces como ver si lo que yo estoy evaluando realmente está bien o no, pero sí, yo creo que constantemente me estoy preocupando por la parte de la enseñanza, por dar lo mejor de mí (D10. Docente 10).

Docente 9: “Eso lleva a que personalmente... sí creo en la evaluación, creo en que me evalúen, creo en que me evalúo, por tanto, cada año independientemente que comparta, o repita un grado, estoy pensando, repensando, rediseñando las cosas que hago”.

Tengo la fortuna de tener un equipo de trabajo muy significativo, en los cuales la evaluación de nuestras acciones al interior del aula, cobra un significado importante; algunos pares no solamente desde la disciplina sino desde otras disciplinas, hemos compartido aula y, eso nos permite medirnos de una manera y, que nos vean de una manera diferente. Entonces sí, permanentemente, se hace evaluación de la práctica en el aula, totalmente (D9. Docente 9).

Cuando tú me hablas de interpretar resultados, de una vez caí en cuenta en el día E, no sé por qué se me vino eso a la cabeza, en donde ellos hacen una interpretación de resultados la Secretaría de Educación y se toman los resultados de las diferentes pruebas para noveno, la prueba del ICFES, de clima institucional, la parte de clima institucional se la hacen a varios miembros de la comunidad educativa y todo lo unen le enseñan a uno a interpretar eso junto con el ICFES y, la Secretaría de Educación ha invertido dinero en enseñarle a uno a interpretar todo eso, a plantearse medidas y demás (DD1. Directivo Docente 1).

Es una discusión más a nivel nacional, qué algunos académicos se han puesto a pensar si este nuevo modelo de evaluación de los docentes que se han vinculado recientemente, impacta o no a las comunidades

educativas o se vuelve un hecho aislado, fortuito y mecánico, que yace por allá en algún momento y realmente no impacta, esa discusión como que ya algunos académicos la han planteado. A nivel institucional, no se ha hecho mucho, no se han mirado mucho esos resultados (DD2. Directivo Docente 2).

Respecto a resultados de los estudiantes, se ha invitado a la comunidad y allí debe haber un tema de investigación, que sucede que los intereses están, la necesidad está, pero no se logra convertir en acciones concretas, básicamente lo que se hace con los resultados de los estudiantes entre otras cosas, es procurar invitar a analizarlos, en el consejo académico se analizan y se revisan pero queda como la sensación de que llegamos hasta ahí y ahora en adelante que vamos a hacer (DD2. Directivo Docente 2).

[...] específica y concretamente cuando hacemos el día E, es uno de esos momentos, recordemos que en el día E, nos dan es eso, los resultados que han obtenido los niños en esas pruebas, específicamente en ese índice de calidad educativa qué es el que últimamente han denominado y estamos desarrollando, entonces allí lo que se hace con el resultado de las evaluaciones básicamente, sea interna o externa, es poder detectar las dificultades, las debilidades y las oportunidades de mejoramiento que se tienen ¿para qué? para fortalecer... para fortalecer y poder avanzar en ese proceso y en nuestro caso como es educativo, entonces de ofrecer una educación de calidad y de excelencia (DD3. Directivo Docente 3).

#### **4.2.2.1 Metaevaluación sumativa.**

Dentro de la subcategoría metaevaluación sumativa, se encuentran las siguientes participaciones de los docentes las cuales hacen alusión a superación de logros, evaluación del proceso que se sigue con el estudiante y que finaliza con la asignación de un número como requerimiento. Como cultura institucional se realizan procesos de

evaluación según los requerimientos del SIEE. En este punto, se da respuesta al objetivo específico número cuatro, donde no se contempla la metaevaluación como proceso de mejora, por ende, es necesario establecer la realización de un instrumento metaevaluativo para mejorar los procesos evaluativos.

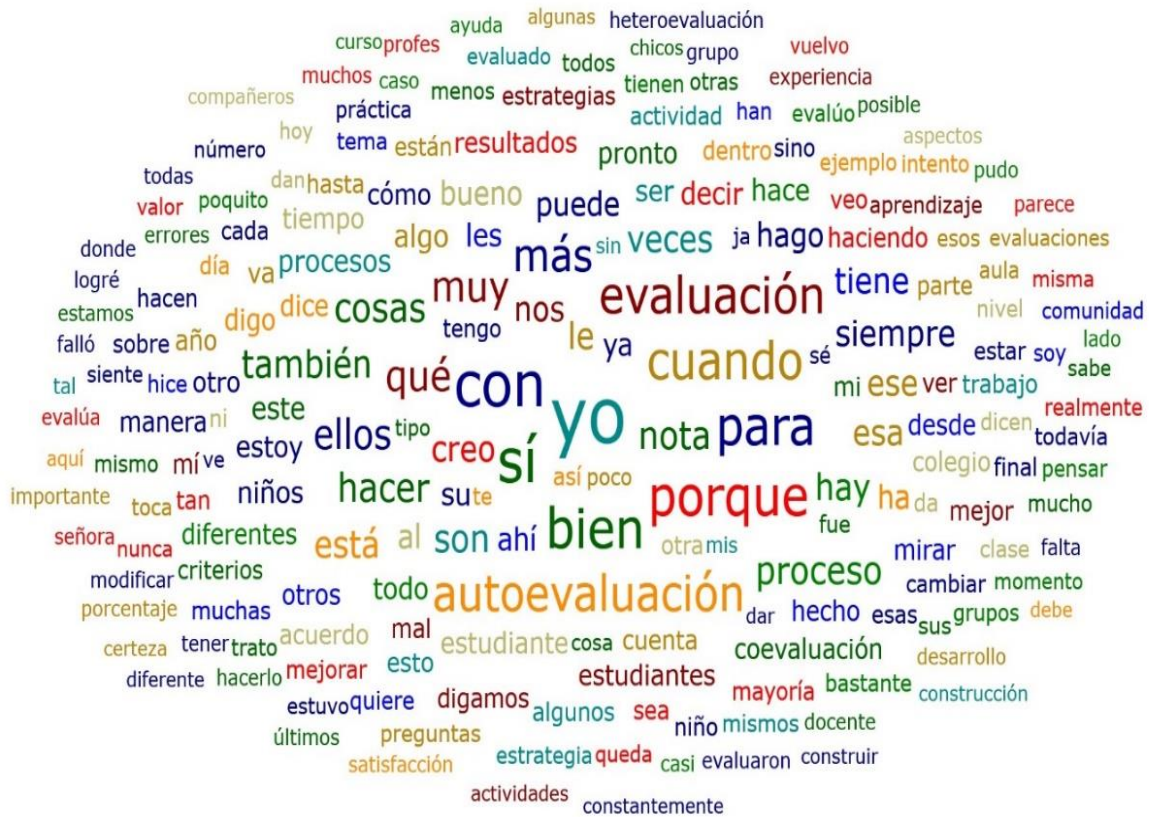
Docente 4: “Entonces, lo que yo siempre les digo es no compitan con el otro sino supérense a ustedes mismos y, si me ha funcionado”.

Docente 9: [...] sí genera esa evaluación que es amplia, que no es netamente sumativa, que mi institución pide un proceso que se reduce a un número, pero ese número se coloca después de tener muchos elementos en el transcurso del proceso”.

#### **4.2.2.2 Metaevaluación formativa.**

En la figura 10, se presenta la nube de palabras, la cual se forma teniendo en cuenta todas las respuestas dadas por los docentes, directivos docentes y estudiantes a las preguntas asociadas a la categoría metaevaluación formativa. Se expone una nube de palabras realizada con el total de opiniones y respuestas ofrecidas por los docentes, directivos docentes y estudiantes vinculadas a las preguntas sobre metaevaluación y autoevaluación que da respuesta al objetivo específico número dos que se centra en establecer la autoevaluación como actividad de mejoramiento. Asimismo, se da respuesta al objetivo número tres, el cual se encuentra relacionado con las actividades de observación, reflexión y retroalimentación como base para elaborar una propuesta que promueva la metaevaluación.

**Figura 10.** *Nube de palabras relacionada con la subcategoría metaevaluación formativa – autoevaluación*



*Nota:* Elaboración a partir del software Atlas.Ti

Teniendo en cuenta las respuestas manifestadas por los docentes, directivos docentes y estudiantes de la institución educativa se forma la nube de palabras que se observa en la Figura 10 y en la cual se reflejan las expresiones comunes: yo si hago autoevaluación, proceso para mejorar, autoevaluación como criterio de evaluación, reconocimiento de errores, nota de autoevaluación, dentro de las respuestas no se especifica ningún instrumento para la realización del proceso de autoevaluación. A su vez, los docentes indican en sus repuestas que realizan autoevaluación casi a diario, observando los resultados de los estudiantes. Los directivos docentes exponen que los procesos de autoevaluación y coevaluación se realizan dentro de la comunidad, pero no con la rigurosidad e importancia que el proceso lo requiere. Por otro lado, los estudiantes manifiestan que los docentes proponen la autoevaluación como una nota que deben asignarse, después de responder o tener en cuenta una serie de preguntas.

Docente 3: “Sí yo sí me hago autoevaluación y, trato de estar mejorando a diario y, estar como buscando estrategias que me permitan estar como más cerca de los niños y cómo ayudarles a superar esas dificultades que tiene”.

Docente 3: “Sí, como te digo al principio yo era muy tradicional, ahora mi práctica de evaluación ha ido cambiando y mi práctica de enseñanza también ha ido cambiando bastante a medida de esa misma evaluación que hago de mis procesos”.

Me evalúo casi a diario mediante preguntas: voy muy lento, voy muy rápido, si respondieron a la estrategia, les gustó; a veces tengo respuestas claras, a veces dudo de las respuestas a esas preguntas a manera de autoevaluación. También pregunto si entendieron o no y uno se lleva las dudas porque el tiempo se pasa rápido y ya tiene que ir a otro curso, en este tiempo cambiar de curso es enviar otro link y se va mucho el tiempo esperando a que ingresen y preguntando por los que no están... pero es la realidad actual. Instrumentos no empleo, solo así con preguntas y me las respondo yo mismo, como loco, no (D8. Docente 8).

Entonces eso lleva a que personalmente... sí creo en la evaluación, creo en que me evalúen y, creo en que me evalúo y, por tanto, cada año independientemente que comparta, o no o repita un grado, estoy pensando y repensando y rediseñando las cosas que hago (D9. Docente 9).

[...] uno de los criterios de evaluación es la... es la autoevaluación, siempre la tienen en todos los bimestres, hay unos criterios dentro de esa autoevaluación que van desde la responsabilidad de ellos, de la presentación personal porque es algo en lo que tenemos que colaborar en la formación, en la disciplina, el aprovechamiento del tiempo de la clase, cumplimiento con las labores (D9. Docente 9).

Dentro de la concepción del aprendizaje colaborativo y dentro de eso, generalmente, uno en cada momento, pues va variando mecanismos y procura que los mismos muchachos se evalúen a sí mismos, que ellos me evalúen a mí, que yo pueda evaluarlos a ellos y, que ellos mismos sean capaces de decidir y de reconocer en qué momento se equivocaron (D13. Docente 13).

Docente 15: “Si, autoevaluación con 5 criterios como puntualidad, asistencia, trabajo en clase, comportamiento, respeto”.

Docente 16: “Ese proceso básicamente desde coordinación nos hicieron que lo realizáramos y, exactamente la autoevaluación, es una manera de que cuando el chico es verdaderamente sincero y uno sabe hasta donde logró el conocimiento”.

[...] me genera un poco de sin sabor con los procesos de autoevaluación y coevaluación, incluso también en la parte de la evaluación escolar los procesos de autoevaluación y coevaluación me parece a mí que todavía son minúsculos en relación con lo que podrían aportarle al proceso evaluativo, me parece que todavía en gran parte en la comunidad no se han legitimado como procesos legítimos de evaluación, procesos que son valiosísimos de evaluación y que guardando ciertas proporcionalidades y ciertas distancias serian casi tan importantes como el proceso de heteroevaluación (DD2. Directivo Docente 2).

Los criterios que se tiene en la evaluación son: el de no desconocer la importancia que tiene la autoevaluación y la coevaluación, porque casi siempre hacemos es heteroevaluación que es la que hace el docente al niño, pero es muy importante la autoevaluación como medio de reconocimiento de sus propias habilidades, de su propio desarrollo, pero también que los pares, o sea entre niños en este caso, se revisen se evalúen y se obtenga otra mirada más para establecer de una manera un

poco más precisa, el estado de desarrollo de cada uno de los niños (DD3. Directivo Docente 3).

Directivo Docente 3: “Eso está en el manual de convivencia específico y en el PEI y, en el último acuerdo de consejo académico, inclusive le dio un valor, se dice qué en cada periodo el valor final de la nota, debe incluir el 10%, de esa nota corresponde a la autoevaluación; y si hace falta fortalecer la coevaluación, pero la auto si está contemplada en el manual y en el sistema de evaluación tiene un valor del 10% (DD3. Directivo Docente 3).

Si, si señora, yo me evalúo a mí misma. Algunos profesores este año si proponen autoevaluación para ver si nosotros somos conscientes de como manejamos nuestro tiempo, si hacemos los trabajos. Lo hacen por medio de cuestionarios, eligen algunas preguntas y nos evaluamos con notas, por cada pregunta digo, si cumplí con mis actividades tres, si entré a clase virtual tres – cuatro, así nos evaluamos. Cuando estábamos en el colegio también hacíamos autoevaluación (E1. Estudiante 1).

Estudiante 2: “Los profes proponen autoevaluación en el colegio, algunos dicen ¿cuánto se coloca? Y uno dice la nota y ya; otros profes hacen preguntas ¿cómo consideras que hiciste eso? ¿por qué tan bajita nota? ¿usted si se merece todo eso?”.

**Figura 11.** *Nube de palabras relacionada con la subcategoría metaevaluación formativa – coevaluación*





Docente 2: “Pero como te digo generalmente y con el padre de familia uno también está evaluando lo que le dicen los padres de familia uno, o sea, es como que hay coevaluación y con los niños”.

Si siempre, lo hacemos al final de la clase cuando los niños también me indican que x o y actividad no les gustó, porque de pronto no la planeé bien, de pronto no me hice entender muy bien, de pronto porque no fue del interés de ellos, o de pronto me faltó en esa actividad y en ese tema en particular un poquito más de profundización del tema (D5. Docente 5).

Docente 3: “Sí, sí... aunque a veces se descuida esa parte de la coevaluación. Últimamente ellos mismos se evalúan, pero no se hace como tan formal la coevaluación y, si hace falta, pero... pero estoy fallando en eso”.

Docente 9: “Siempre se hace la autoevaluación y cuando hacemos las ciencias, en el colegio, la política es un aula que implica que trabajen en grupos, también permiten hacer el ejercicio de coevaluación y uno lo puede hacer de varias formas”.

Docente 10: “Ahorita, por la cuestión de la pandemia, han cambiado un poco los criterios, pero igualmente, se les da la oportunidad a ellos que expresen cómo se han visto durante este periodo de tiempo, la coevaluación realmente no la hago”.

Docente 14: “Cuando nosotros hacemos la coevaluación, ese es el mejor momento para dialogar sobre el asunto, yo respeto, uno sabe que los chicos no se van a poner uno... uno sabe que los chicos no se van a poner uno”.

Docente 15: [...] las guías valen 70%, las guías son el de mayor valor precisamente porque como ellos tienen como un problemita con la evaluación, entonces la evaluación tiene un 20% y el 10% ya es autoevaluación, yo no les hago coevaluación”.

Docente 16: “La coevaluación se practica, porque siempre se hace, se observa el trabajo realizado de una manera y de otra manera para lograr a la parte calificativa y colocarle la nota”.

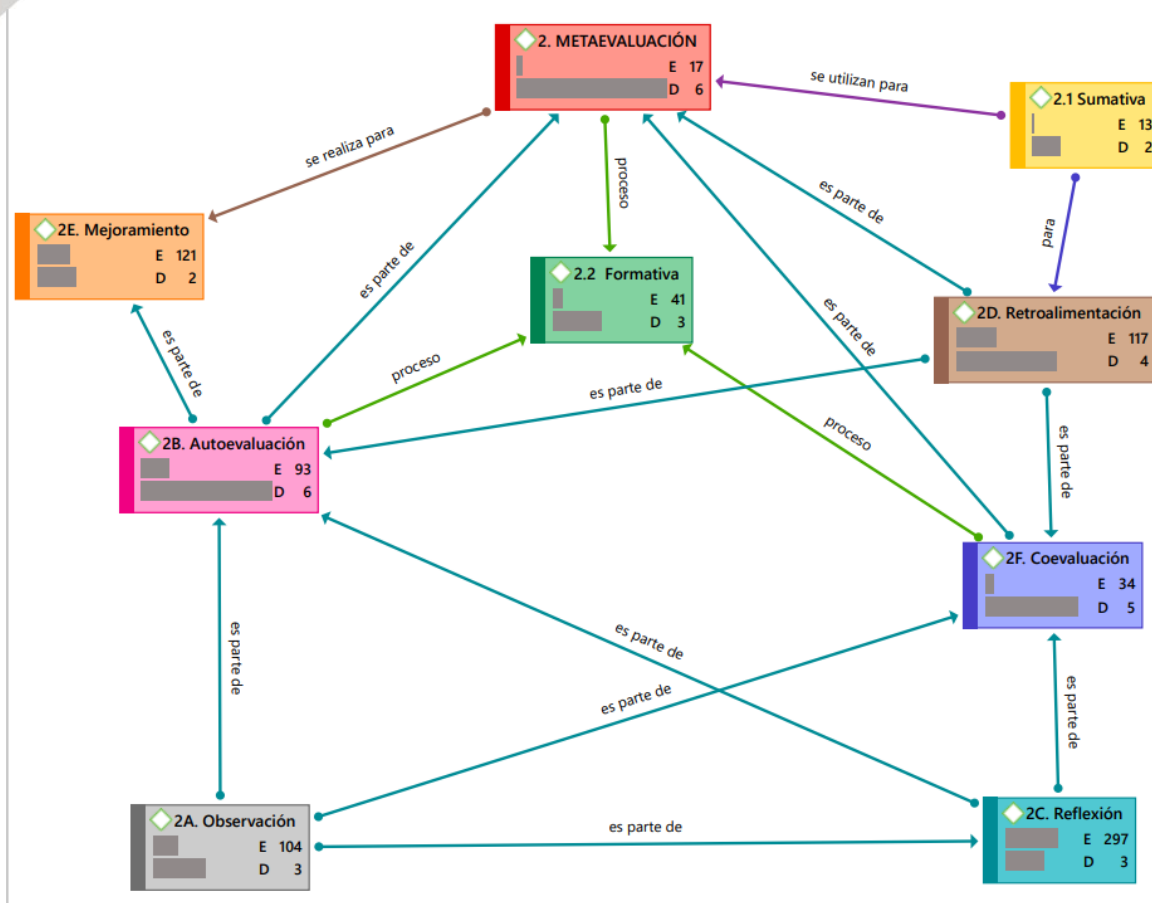
[...] incluso también en la parte de la evaluación escolar los procesos de autoevaluación y coevaluación me parece a mí que todavía son minúsculos en relación con lo que podrían aportarle al proceso evaluativo, me parece que todavía en gran parte en la comunidad no se han legitimado como procesos legítimos de evaluación (DD2. Directivo Docente 2).

[...] entonces allí lo que se hace con el resultado de las evaluaciones básicamente, sea interna o externa, es poder detectar las dificultades, las debilidades y las oportunidades de mejoramiento que se tienen ¿para qué? para fortalecer... para fortalecer y poder avanzar en ese proceso y en nuestro caso como es educativo, entonces de ofrecer una educación de calidad y de excelencia (DD3. Directivo Docente 3).

Hay otros procesos que no los evalúan de manera cuantitativa, sino cualitativa, como son, por ejemplo, de lo que hablaba del plan de mejoramiento institucional, la autoevaluación institucional, los informes que se hacen de las semanas de receso, más bien de receso no, sino semanas de desarrollo institucional, en los cuales hay que enviar tanto la actividad que se planeó, como los resultados obtenidos de ese trabajo, que me corresponde a mí tabular casi siempre y enviar, eso es una manera de evaluar y enviar ese consolidado, entonces allí nos evalúan, nos miran la pertinencia de esas actividades y de esos aportes (DD3. Directivo Docente 3).

En la Figura 12, se observa una red conceptual donde se destacan los conceptos asociados a la categoría metaevaluación y sus relaciones.

**Figura 12.** Red relacionada con la categoría metaevaluación



Nota: Elaboración empleando el software Atlas.Ti

La figura 12, presenta una red conceptual donde se observan los vocablos relevantes y los tipos de relaciones que se constituyen entre ellos producto de las respuestas obtenidas en la recolección de datos, los cuales logran concretar la categoría de metaevaluación. Las palabras que clarifican y amplían la categoría son: observación, reflexión, mejoramiento y retroalimentación entre otras. La concepción de la metaevaluación por parte de los miembros entrevistados en la comunidad educativa, incorpora diversos conceptos entre los cuales se establecen asociaciones que se identifican a lo largo del proceso enseñanza – aprendizaje y formativo de los estudiantes.

**Observación.** Para los docentes, la observación es estimada como una actividad fundamental a lo largo del proceso formativo, ya que, es propuesta como una estrategia que proporciona datos acerca del trabajo y comportamiento de los estudiantes. Por otra parte, los directivos docentes contemplan la observación como una acción para detectar falencias en los procesos para desarrollar posteriormente propuestas de mejoramiento. Finalmente, los estudiantes asumen la observación como una tarea que les permite identificar sus dificultades y falencias tanto a nivel académico como convivencial.

Docente 2: “Porque en la medida que yo veo que no funcionan... que el niño no está entendiendo, entonces, pues yo desarrollo otra estrategia para que el niño entienda. Si de acuerdo con esa dificultad que yo vea cambio la estrategia”.

Docente 6: “Si los niños saben que yo siempre los estoy observando, que en la autoevaluación no me pueden decir mentiras porque uno se da cuenta de lo que hacen”.

Pues porque uno normalmente el primer ejercicio que hace es el de observación de ver más o menos como qué hacen los niños, en qué están, cómo van en su proceso, en su proceso comunicativo, es un proceso social y sobre esto, entonces uno ahí uno dice yo tengo que... yo necesito (D7. Docente 7).

Pues tratando de verificar o de comparar cómo ha sido el proceso del estudiante con lo que estoy observando en el momento, entonces de pronto, sí ha mejorado o desmejorado, si han comprendido o no comprendido, es más en términos de eso, como siempre haciendo una comparación entre su estado inicial y lo que observo ahora (D10. Docente 10).

Docente 15: [...] sí intento mirar las particularidades de los procesos de los chicos y, pues mirar precisamente cada uno de los procesos a ver qué tanto han mejorado, qué tanto apoyo necesita demás”.

La evaluación en este momento la estoy haciendo de acuerdo a los procesos que se desarrollan en clase, entonces, no estoy planeando mucho la evaluación, sino la guía de una vez me está determinando que tanto sabe el estudiante, entonces la estoy, como incluida está ahí y voy observando el proceso de cada quien (D16. Docente 16).

Directivo Docente 1: “Cuando uno va el aula de clase, se da cuenta que hay maestros que no hacen autoevaluación, es solamente lo que ellos piensen y ya. Entonces, yo veo que existen esas deficiencias, la incoherencia entre el discurso y la práctica”.

[...] también uno debe asimismo, mirar todo lo que desarrolló, las metas que se propuso, contrastar las dos cosas y, ver que se pudo hacer mejor y lógicamente que para el siguiente período o año, mirar a ver cómo fortalece esos aspectos que considera no se atendieron como debió ser (DD3. Directivo Docente 3).

Estudiante 3: “Si, cada vez que uno recibe una evaluación pues con la nota uno sabe que dificultad tiene, en que parte o tema”.

Estudiante 4: “Bueno sí, uno piensa y sabe que falló, que se equivocó y busca la manera de solucionar las cosas o busca ayuda, yo soy muy dado a ayudar y a que me ayuden cuando sea necesario”.

Estudiante 5: “Porque uno ve que la vida fuera del colegio ya es distinta, ya es defenderse usted, entonces en el colegio uno aprende a responder a tantos profesores que eso tiene que servirle a uno para algo en la vida”.

**Mejoramiento.** En cuanto al término mejoramiento, los docentes plantean que elaboran actividades o planes de acuerdo con los resultados obtenidos luego de la aplicación de algún instrumento de evaluación y la revisión de los resultados obtenidos. Mientras que, los directivos docentes enfocan el mejoramiento hacia los planes que se deben realizar

frente al manejo de las evaluaciones externas. Por otra parte, los estudiantes consideran que el mejoramiento va expresado hacia el crecimiento personal, incremento de la responsabilidad y cumplimiento de actividades propuestas.

Docente 1: “Pero, así como nota o como autoevaluación, casi no me la hago, analizo las dificultades del día y con eso vuelvo a retomar o replantear que tengo que hacer para poder mejorar”.

Si, a diario para ver qué hice mal porque cuando hay muchas dudas o cuando uno ve que los estudiantes no entienden muy bien, entonces en qué estoy fallando, o de pronto en la clase siguiente uno retoma lo que trabajó en la clase anterior y vea que como que no se comprendió, entonces hay que estarse evaluando para mejorar (D3. Docente 3).

Docente 4: “Me encanta cuando los niños caen en cuenta de lo que tienen que mejorar y, me pone muy feliz y, me gusta ver cuando ellos sienten ese gusto por superarse”.

Docente 7: “La evaluación también me tiene que dar los elementos para modificar las prácticas que conduzcan a analizar esos desarrollos o a mejorar eso que está digamos un poquito quedado o como se quiera decir”.

Docente 11: “Si a veces si, a veces pierdo el año, pues uno trata de hacer las cosas lo mejor que puede, pero después, cuando mira uno dice y piensa, pude haber hecho esto de otra manera que hubiera sido mejor”.

Docente 13: “Entonces, para mí el criterio de la evaluación es valorar todo, al estudiante en sus avances, valorar el ejercicio que se está haciendo, valorar el estado en que van mejorando los procesos con los estudiantes y conmigo mismo”.

Directivo Docente 1: [...] esa evaluación institucional y ese plan de mejoramiento están planteados para diferentes ramas como la administrativa, la de gestión, la pedagógica, y

de acuerdo a eso se organizan y se planean y se hacen los planes de mejoramiento y demás”.

Directivo Docente 2: [...] se han tenido experiencias de grupos de profesores muy interesados, que por su cuenta lideran procesos de mejoramiento a nivel de aula, parece ser que en alguna medida eso ha servido y ha permitido el mejoramiento continuo de esos puntajes”.

Directivo Docente 3: [...] debo reconocer que la Secretaría de Educación, orienta algún tipo de formato, algún tipo de lineamiento, para que los docentes, el equipo administrativo, directivos, realicemos procesos de análisis de resultados y, a partir de allí, establecer planes de mejoramiento [...]

Estudiante 2: “Pues, creo yo que seamos buenas personas”.

Estudiante 4: “Yo pienso que quieren que aprendamos, quieren que sepamos cosas, pienso que quieren lo mejor para nosotros”.

Estudiante 5: “No, todo depende de si estudio, depende de si cumplo, depende de si trabajo en clase y hago las cosas bien. A veces, los profes se ponen como cansones, pero solo muy pocos tienden a rajar, más a ayudar”.

**Reflexión.** El vocablo reflexión, se manifiesta en constantes ocasiones tanto en docentes como en directivos docentes y estudiantes. Principalmente, la expresión hace referencia al cuestionamiento acerca de procesos, conductas y resultados. También, el vocablo se enuncia como manifestación del reconocimiento de habilidades, fortalezas y debilidades de los estudiantes y docentes, así como en los procesos aplicados. En la comunidad educativa, también se reflexiona para obtener otros puntos de vista, para lograr otras miradas sobre un procedimiento, para aplicar un nuevo instrumento evaluativo o para el análisis sobre el desarrollo de estrategias.



Docente 5: “La evaluación me permite medirme a mí también como docente, para mirar qué contenido debo abordar y cómo los debo abordar con ellos”.

Docente 6: “Como te digo al principio yo era muy tradicional, ahora pues mi práctica de evaluación ha ido cambiando y, mi práctica de enseñanza también ha ido cambiando bastante a medida de esa misma evaluación que hago de mis procesos”.

Docente 8: “Pues uno les habla, les hace caer en cuenta, ya que ellos reconozcan... unos si y otros no. Como todo, algunos aprenden y otros no, el error académico se corrige fácil, pero el error convivencial... muy difícil de corregir”.

Docente 11: “Esa evaluación también viene siendo más como de tipo actitudinal, de tipo procedimental, de pronto también con los compañeros de grado, entonces directores de grupo y otros maestros del mismo grado; esa evaluación se hace más de tipo informal”.

Docente 13: “Sí, por lo general, yo a ellos les planteo y duro un buen tiempito tratando de generar la reflexión en cada eje temático, de cuál es la importancia, para qué, por qué es importante”.

Directivo Docente 1: [...] uno en la práctica se da cuenta de muchas cosas en el diario vivir y en lo que se llama el currículo oculto, uno nota muchas cosas y ahí saca muchos criterios de evaluación de muchos procesos educativos”.

[...] se han intentado hacer ejercicios de mirar la evaluación desde un punto de vista más reflexivo, más crítico, más contextual, pero no se ha podido permear a toda la comunidad que esto por ahora corresponde más a ejercicios personales o grupales de grupos pequeños, que se interesan por el tema (DD2. Directivo Docente 2).

[...] pero es muy importante la autoevaluación como medio de reconocimiento de sus propias habilidades, de su propio desarrollo, pero

también que los pares, o sea entre niños en este caso, se revisen se evalúen y se obtenga otra mirada más para establecer de una manera un poco más precisa, el estado de desarrollo de cada uno de los niños (DD3. Directivo Docente 3).

Estudiante 1: “Si yo creo que es importante, porque es para evaluar lo que yo he aprendido, para saber si tengo claro los temas, a qué nivel puedo llegar en el período por decirlo así”.

Estudiante 2: “Pues uno hace como un stop a ver y mirar y pensar ¿por qué dije esto, ¿por qué hice esto? Y así, es mejor hacer esto”.

Estudiante 3: “Yo creo que uno siempre sabe en que se equivoca”.

**Retroalimentación:** La retroalimentación es considerada por los miembros de la comunidad educativa, como una oportunidad para fortalecer procesos que han funcionado a favor de la consecución de objetivos. Las dificultades son reconocidas como una posibilidad de mejoramiento. Por otro lado, los estudiantes reconocen la retroalimentación como la corrección de los errores cometidos en las evaluaciones o actividades que se realizan.

Docente 1: “La inicial es con retroalimentación y también informando a los papitos para que me colaboren, esa es la inicial”.

Docente 9: [...] entonces los estudiantes de primera mano, con los pares académicos se puede hacer el ejercicio de retroalimentación e igualmente con los padres que están interesados, hay papás que son interesados en los procesos y también se les comparte”.

Al mismo tiempo, pues... se hace una retroalimentación de las preguntas de cuáles han sido las debilidades y, por ejemplo: también se hace la

retroalimentación de las mismas actividades, entonces, se termina una actividad se hace la retroalimentación de las dificultades o de los errores más persistentes y pues al mismo tiempo eso también, da la oportunidad de aprender (D10. Docente 10).

Docente 12: [...] porque normalmente o van las notas en los exámenes en los que se pueden hacer notas escritas o la observación verbal y la retroalimentación de la clase”.

Docente 16: “Teams tiene esa gran ventaja que uno devuelve el trabajo con las correcciones y, el chico lo analiza y se lo devuelve a uno, entonces, hay una retroalimentación, me gusta más este aspecto”.

Directivo Docente 1: [...] la evaluación consiste fundamentalmente en hacer una retroalimentación de los procesos, entonces, es para saber en qué estamos fallando y qué hacemos bien, lo que hacemos bien es para seguir fortaleciendo y en lo que vemos deficiencias pues corregirlo”.

Directivo Docente 2: [...] bueno, en cuanto al proceso de evaluación, creo que estamos en plena construcción de construir procesos más cualitativos que contribuyan un poquito más a la retroalimentación”.

Directivo Docente 3: [...] Entonces, siempre se debe hacer esa retroalimentación y centrada en ese fin de mejorar día a día los procesos que estemos adelantando”.

Estudiante 1: “Cuando hay retroalimentación le dicen a uno cual es la respuesta correcta, a los que perdieron les dicen que estudie, que no se conforme solo con pasar, que aprenda que eso le sirve para la vida, y cosas así”.

Estudiante 2: “Ellos corrigen y le preguntan en el salón si entendió o vuelve a explicar, pero así a todos. A veces, uno pide explicación y se la dan y le ayudan ahí con eso que no entiende”.

Estudiante 2: “Los errores están en las evaluaciones, ellos... la mayoría explican para todos, pero si uno les pregunta, pues responden o le dicen así va bien, o no es por este lado, haga tal cosa así mejor”.

### 4.3 Triangulación de datos

La triangulación de datos, de acuerdo con Zambrano, Rojas y Salcedo (2018), es un método utilizado en investigación para obtener conclusiones a partir de la información obtenida y del uso de la comparación de la misma. Es importante destacar, que la triangulación permite ver desde diversos puntos de vista una situación y, de esta manera se incrementa la validez y consistencia de los datos encontrados. A continuación, se presenta la triangulación de los datos obtenidos de acuerdo con las respuestas dadas por parte de los docentes, directivos docentes y estudiantes que conformaron la muestra de estudio y participaron en la entrevista propuesta. El resultado de la triangulación de datos se observa en la siguiente Tabla N°8.

**Tabla 8**

<b><i>Triangulación de datos</i></b>				
<b>Información Categorías y subcategorías</b>	<b>Docentes</b>	<b>Directivos docentes</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Elementos coincidentes</b>
<b>1. Evaluación</b>	En las intervenciones de los docentes, la evaluación es considerada como una actividad que hace parte del proceso formativo, se emplea para detectar dificultades en los estudiantes, para corroborar la planeación establecida. Las evaluaciones se realizan cada bimestre académico según el cronograma establecido por la SED, al finalizar cada período se realiza	Los directivos docentes enfocan la evaluación en cuatro aspectos fundamentales: las evaluaciones asignadas por entes educativos de control externo, las evaluaciones que deben realizarse a nivel institucional internas, la evaluación de los docentes al estudiante y la evaluación que se debe realizar a los	Para los estudiantes la evaluación se refiere a actividades que los docentes realizan a través del empleo de guías, de talleres, de vídeos con preguntas, de evaluaciones escritas, de la participación en clase y de todas los talleres propuestas durante y fuera de las clases.	La evaluación es una actividad que hace parte del proceso formativo del estudiante. La evaluación se realiza para establecer valoraciones y juicios de valor, tanto cualitativos como cuantitativos del estudiante. Los resultados de la evaluación se utilizan para detectar falencias en los estudiantes. Las evaluaciones al estudiante se realizan

una evaluación bimestral con preguntas tipo ICFES. Las actividades de enseñanza se convierten en actividades de evaluación debido a la cantidad de estudiantes y el tiempo limitado en el colegio con cada grupo. La mayoría de docentes utilizan los resultados de las evaluaciones para determinar si las estrategias metodológicas empleadas son las adecuadas o no. También se evalúa para detectar falencias y mirar el alcance de objetivos frente a los conocimientos adquiridos por los estudiantes y según esto, rediseñar la planeación de actividades. Se evalúa para saber si el estudiante se ha apropiado de los conocimientos impartidos. Se evalúa para obtener un juicio de valor después de un proceso de enseñanza. Se evalúa para detectar problemas de aprendizaje en los alumnos, especialmente en primaria.

docentes del decreto 1278. Las evaluaciones externas, ya están establecidas desde la SED y MEN, son de carácter cuantitativo. Las evaluaciones internas son a nivel institucional y lo que se pretende con este tipo de evaluación es el mejoramiento continuo. La evaluación del docente al estudiante debe incluir aspectos cognitivos, emocionales, conceptuales y comportamentales. Los directivos docentes afirman, que la evaluación es una valoración que se da del estudiante después de un proceso de enseñanza, la evaluación la debe emplear el docente como medio para identificar fortalezas y dificultades y sus mecanismos de superación. El proceso evaluativo, debe culminar con una valoración cuantitativa de acuerdo con la escala establecida por la institución.

Para los estudiantes, es importante que se evalúen los contenidos que les han proporcionado los docentes, para saber si tienen los temas claros, para saber si van pasando la materia, para saber si han estudiado bien y han aprendido, para pasar el año. Los estudiantes consideran que las evaluaciones son muy importantes y, a la vez, son propuestas por los profesores como actividades de control para ser más juiciosos, responsables y puedan tener un aprendizaje para la vida.

empleando diversos instrumentos. Las actividades e instrumentos de enseñanza, se convierten en instrumentos de evaluación. Las evaluaciones son consideradas por los miembros de la comunidad como mecanismos de control, ya sea a nivel institucional, de docentes, o a los estudiantes.

**1A. Evaluación diagnóstica**

Para los docentes la evaluación diagnóstica se realiza al inicio del año para identificar los conocimientos previos de los estudiantes, para tener un diagnóstico de cómo se encuentran los estudiantes académicamente, algunos docentes sugieren que se realice

La evaluación diagnóstica o prueba de entrada, es planteada por los directivos docentes como la que debe realizar el docente a cada grupo al comienzo del año con el fin de detectar las fortalezas y las dificultades que tienen los niños y, de acuerdo

En la evaluación diagnóstica, los estudiantes expresan que se realiza al iniciar el año y no todos los profesores la hacen, y los docentes les manifiestan que si no estudian sacan malas notas, que

La evaluación diagnóstica, inicial o prueba de entrada, se realiza al comienzo del año para identificar conocimientos previos en los estudiantes. Para detectar falencias en los estudiantes y en sus procesos cognitivos.

al inicio de cada período, se entiende también como actividades introductorias o de motivación a los temas a tratar en el bimestre académico. Además, se emplea para generar un diagnóstico si las herramientas didácticas que se utilizan han sido efectivas.

con eso, elaborar la planeación para mejorar los procesos cognitivos.

La evaluación diagnóstica se realiza para saber en qué se está fallando y qué se está haciendo bien y lo que se está haciendo bien es para seguir fortaleciéndolo y seguir creciendo en ese aspecto y, los procesos que tienen deficiencias se retroalimentan y se busca como fortalecerlos.

no se conformen solo con pasar, que aprendan que es lo único que les queda. También los estudiantes manifiestan sentir presión por parte de los profes para hacerlos estudiar, pero a la vez afirman que lo hacen por el bien del estudiante.

Los estudiantes expresan que no les agrada presentar evaluaciones comenzando el nuevo año escolar.

También se realiza para detectar fortalezas en los procesos anteriores.

Se realiza para establecer si las herramientas didácticas utilizadas han sido efectivas.

A partir de los resultados de la evaluación diagnóstica en los grupos, el docente realiza la planeación.

<p><b>1B. Evaluación sumativa</b></p>	<p>La evaluación sumativa, es considerada por los docentes como una actividad necesaria en la cual se debe asignar una valoración numérica como requisito del sistema de evaluación. La valoración sumativa le indica al estudiante y al padre de familia si va aprobando el año escolar o no. La evaluación sumativa la propone el sistema de evaluación del colegio con una serie de porcentajes para las actividades que proponga el docente, a la evaluación bimestral y la autoevaluación también se les asigna un porcentaje dentro de la calificación final. La nota final del período es considerada como el resultado del proceso desarrollado por el estudiante. Las evaluaciones bimestrales se realizan con preguntas tipo ICFES y poseen un valor netamente cuantitativo.</p>	<p>En este aspecto, los directivos docentes, proponen la evaluación como un resultado, producto de un proceso de enseñanza. En este aspecto destacan que la evaluación se emplea para que el estudiante apruebe el año escolar y no se enfatizan los aspectos de retroalimentación ni aprendizaje. El coordinador académico afirma que en el Manual de Convivencia se estipula la autoevaluación que fue aprobada por el Consejo Académico y se le otorgó un porcentaje del 10% en la nota final del período académico. La evaluación a los docentes del decreto 1278, incluye una autoevaluación de su trabajo bajo criterios y parámetros establecidos por la SED. Los directivos docentes consideran que la práctica evaluativa dice</p>	<p>Los estudiantes consideran que sin evaluaciones ellos no aprenden, porque con las notas es como se demuestra que van pasando el año. Para ellos, es importante aprender lo que les indican los profes y, es más importante, aprobar el año. Para los estudiantes, las evaluaciones para las cuales estudian más, son las evaluaciones bimestrales, es necesario aprenderse los temas de memoria. Otro tipo de pregunta es justificar la respuesta escogida y, para los profesores, esas son las preguntas de análisis. Los estudiantes no ven la importancia de anotar en el</p>	<p>La evaluación sumativa, se considera como la valoración numérica y cuantitativa que se debe asignar a cada estudiante. Este tipo de evaluación, es un requisito del sistema de evaluación nacional. En este aspecto, la evaluación es un indicador de aprobación o reprobación del año. La evaluación con preguntas tipo ICFES, es netamente sumativa y se aplica como evaluación bimestral. Los criterios de evaluación son dados por cada docente a los estudiantes para que éstos tengan en cuenta qué y cómo se va a evaluar durante el período académico. En ocasiones, las actividades programadas no se pueden llevar a cabo, porque se priorizan actividades de proyectos propuestos por entidades externas</p>
---------------------------------------	--	---	---	--

También se evidencia que es utilizada para el ajuste de actividades dentro de los criterios establecidos al inicio del período académico. Los docentes manifiestan que la evaluación si se emplea como mecanismo de poder del docente en el aula.

estar basada en criterios de evaluación o que también se llaman objetivos y, a la vez se traducen en números y escalas arbitrarias. Pareciera que la mayoría de docentes replica casi linealmente sin mediar reflexión hacia los estudiantes; también se sigue asociando la evaluación como un instrumento de autoridad y control sobre los grupos.

cuaderno los criterios de evaluación que sus profesores les dan, pues los estudiantes no los tienen en cuenta durante el período. Para los estudiantes lo más importante es la nota al recibir una evaluación, porque así saben si van aprobando o deben estudiar o pedir trabajo de recuperación.

como la dirección local o SED.

**1C. Evaluación formativa**

Dentro de la evaluación formativa, se observan varios aspectos, uno de ellos es tomar la evaluación como un elemento orientador de la planeación y de estrategias a aplicar. La formación en valores se considera de gran importancia dentro del contexto escolar y familiar. Es una evaluación de tipo más de seguimiento del proceso, del desarrollo de competencias y habilidades. Es una herramienta formativa que les permite saber qué falencias tienen los estudiantes. Es necesario concientizar a los alumnos que se están formando como seres humanos.

Para los directivos docentes la evaluación formativa debe incluir aspectos cognitivos, convivenciales y comportamentales. Aunque el colegio tiene una filosofía abierta, se da espacio fundamentalmente a la formación de valores pero a su vez, permite la diversidad y la opinión de diferentes corrientes. Dentro del comité de convivencia institucional, se establece un acuerdo de comunidad, que se puede modificar con un nuevo acuerdo entre las partes. Por ejemplo: si un estudiante va a ser expulsado del colegio, se puede establecer un acuerdo con él, sus padres y docentes para intentar correcciones desde otra perspectiva. El rector de la institución destaca que en la evaluación formativa se contemplan diferentes

La evaluación formativa es entendida por los estudiantes, como la formación en valores, el comportamiento, los buenos hábitos de estudio y como la formación que le exigen en casa. Los estudiantes expresan que los docentes y padres de familia les exigen que sean atentos, juiciosos, respetuosos para que sean personas educadas y responsables. A su vez manifiestan que los valores se aprenden más en la familia y en la casa, que las personas los reflejan con su comportamiento en cualquier sitio donde se encuentren.

La evaluación formativa en la institución, incluye aspectos cognitivos, académicos y convivenciales. La evaluación formativa se enfatiza en la formación en valores. La evaluación formativa se contempla como elemento orientador dentro de todo el proceso de evaluación. Se consolida y se rescatan las fortalezas del estudiante siempre.

formas evaluativas y debe privilegiar las fortalezas del estudiante, la consolidación de procesos y corrección de deficiencias mediante el refuerzo.

### 1D. Proceso

Los docentes consideran la evaluación como un proceso que incluye aspectos cognitivos y convivenciales. En la evaluación se llega al resultado cualitativo después de haber seguido el proceso con el estudiante. El proceso evaluativo es integral, ya que, incluye aspectos cognitivos y la parte socio afectiva y emocional. La evaluación se considera más como un seguimiento del proceso, desarrollo de competencias y habilidades. La evaluación es un proceso de sistematización y organización de la información de los datos recogidos sobre cada estudiante y las actividades que indican cómo van los estudiantes en el proceso de avance con relación a los propósitos previamente organizados o planteados.

Para los directivos docentes el término proceso es enfocado a las actividades que deben seguir los docentes para llegar a un resultado final evaluativo con el estudiante. Los procesos de evaluación con los estudiantes deben incluir aspectos cognitivos, conceptuales, emocionales y comportamentales. El proceso evaluativo con los estudiantes implica una evaluación inicial o diagnóstica; las evaluaciones que se realizan durante el proceso, en este punto se conciben el proceso, entonces, durante el proceso realizamos muchos tipos de pruebas a diario, semanal, depende del tipo de prueba que se va a hacer (semanal, quincenal, diaria) y, la evaluación al final del bimestre.

Dentro de los procesos con los estudiantes se deben inculcar valores de responsabilidad, esfuerzo y sensibilizar a los estudiantes y padres que lo importante no es la nota para aprobar, sino para aprender mediante la adquisición de habilidades y

La palabra proceso, no es empleada por los estudiantes dentro de las respuestas que proporcionaron en la entrevista. Para los estudiantes, los procesos se asemejan a las actividades que el docente tiene en cuenta para obtener las nota final que va en el boletín de calificaciones. Para los estudiantes, la nota final es lo más importante, los profesores obtienen esa nota de los trabajos, las tareas, los cine-foros, de los trabajos en grupo, de las mesas redondas y de las evaluaciones escritas principalmente de la bimestral.

El término procesos, engloba aspectos tanto académicos como convivenciales del estudiante. El proceso abarca una serie de actividades que se realizan con el estudiante para lograr un objetivo propuesto. Durante el proceso evaluativo con el estudiante, debe incluir la evaluación inicial o diagnóstica, las evaluaciones durante el proceso y la evaluación final o bimestral. Durante el proceso evaluativo se recoge información valiosa acerca de avances, retrocesos, dificultades de los estudiantes.



competencias para la vida.

**1E. Valoración**

Los docentes tienen en cuenta la valoración en el momento de otorgar una apreciación tanto cualitativa como cuantitativa del proceso del estudiante. Se valora también en este aspecto la estructura pedagógica indispensable para ir midiendo los alcances, las metas, las debilidades, las fortalezas que se van teniendo en cuenta en cada una de las aulas. Además, se valora el aprendizaje para la vida por eso se establece una valoración cualitativa y cuantitativa. Se emplea la valoración para establecer como se va en el proceso, se valoran las didácticas y experiencias de clase y de aprendizaje. Es importante valorar el aprendizaje, para valorar la planeación y los criterios.

Para los directivos docentes, las valoraciones que se hacen durante el proceso de evaluación, están explicadas en el Pacto de convivencia institucional. Para los coordinadores, los estudiantes van al colegio en primer lugar a socializar y a convivir, en segundo lugar a aprender y, por eso, lo que les interesa es pasar el año así sea con la mínima nota. Se afirma, por parte de los directivos docentes, que los docentes deben tener en cuenta la escala de valoración y lo estipulado en el Pacto de convivencia en cuanto a evaluación para dar la nota final en cada período.

Para los estudiantes, la valoración va incluida en la nota o calificación, para ellos es muy importante la nota, ya que, es un indicativo de que van pasando el año escolar, los estudiantes admiten estudiar solo lo que se les va a evaluar para lograr una valoración favorable, de lo contrario piden al docente un trabajo de recuperación.

La valoración es una apreciación sobre el proceso del estudiante. Las valoraciones se dan de manera cualitativa y/o cuantitativa. La valoración cuantitativa se establece de acuerdo con una escala numérica establecida por el colegio. La valoración cualitativa, hace referencia a las expresiones que se emplean para saber cómo va el proceso formativo de los estudiantes. La valoración cualitativa, se asocia con la autoevaluación. También se emplea el término valoración, cuando se hace una mirada a las planeaciones y a los criterios de evaluación establecidos por el docente. El colegio recibe valoraciones cualitativas y cuantitativas de las evaluaciones hechas por organismos de control externo.

**1F. Instrumentos**

Los docentes afirman emplear diversos instrumentos de enseñanza y de evaluación para dinamizar el proceso enseñanza – aprendizaje. Los docentes afirman que en la mayoría de ocasiones se emplean los mismos instrumentos de enseñanza para evaluación. Los instrumentos tradicionales que se

Los directivos docentes, emplean instrumentos de evaluación estandarizados que envían las entidades de control externo educativo y los formatos establecidos por la institución educativa para realizar la evaluación interna. Los instrumentos que se utilizan para presentar y evaluar proyectos son los instrumentos que manda la Secretaría de

Los alumnos evidencian el uso de diferentes recursos que el profesor utiliza en el desarrollo de las clases y, a la vez, adquieren un carácter evaluador al finalizar la clase o la actividad. Los estudiantes manifiestan que si se presenta desorden durante la clase y el profesor

Se emplean diversos instrumentos de evaluación en el aula. Los instrumentos de enseñanza, se convierten en instrumentos de evaluación, por la cantidad de estudiantes y poco tiempo para interactuar con el estudiante dentro del aula. Se emplean instrumentos de medición a nivel

emplean son las guías de trabajo, las tareas y trabajos extra clase, trabajos en equipo, talleres, trabajo en equipo, resolución de ejercicios, la participación en clase, pruebas escritas, un instrumento un poco más tradicional, como la prueba bimestral al final del período con preguntas tipo ICFES.

Educación, la institución tiene que cumplir con esos instrumentos porque se encuentran estandarizados para todas las instituciones distritales.

Para los directivos docentes, la evaluación viene ya establecida por el MEN y la SED, los cuales fijan como organizar el año escolar y los tiempos de evaluación. El colegio lo que hace es ajustar las fechas de acuerdo con las actividades propuestas y aprobadas por el Consejo Académico y Consejo Directivo.

ve que no se trabaja en clase, empieza a decir: "recojo la guía al final o el taller, o me llevo los cuadernos"

Para los estudiantes los principales instrumentos de clase y de evaluación que emplean los profesores son: los videos, las películas, pequeños exámenes, las guías para leer, actividades en los cuadernos, las exposiciones, la evaluación escrita, en la clase de música evalúan con los instrumentos musicales que cada alumno escoja aprender; también emplean para evaluar la participación en clase, en las mesas redondas y en las preguntas.

institucional, estos son estandarizados y establecidos por la SED y MEN. Dichos instrumentos otorgan valoraciones cualitativas o cuantitativas a los procesos institucionales.

### 1G. Requisito

Los docentes consideran como requisito dar una nota numérica, realizar autoevaluación con los estudiantes, realizar la evaluación escrita bimestral tipo ICFES porque así lo indica la SED y está estipulado en el Pacto de Convivencia institucional. Los entes de control externo establecen estándares de calidad, proyectos y metas que hacen que sea requisito medir al estudiante. Otro requisito a nivel institucional es la elaboración y aplicación de guías evaluativas con gran diversidad de preguntas para dar una valoración numérica teniendo en cuenta la

Las entidades de control externo, establecen como requisito una serie de evaluaciones a nivel institucional y la participación en los diferentes proyectos que se proponen desde la SED y MEN.

También se considera como requisito, la elaboración de planes de mejoramiento a nivel institucional para diferentes ramas como la administrativa, la de gestión, la pedagógica, y conforme a eso se organizan y se planean y se hacen los planes de mejoramiento.

Para los docentes es requisito cumplir con las planeaciones según el formato establecido,

Para los estudiantes, la evaluación es un requisito para obtener notas y poder pasar el año. También consideran que las evaluaciones las hacen los profesores porque les toca dar una nota para el boletín.

Además, los estudiantes consideran como requisitos asistir al colegio, portar el uniforme, entrar a las clases, ser respetuosos, en los últimos grados de bachillerato hacer servicio social es un

Dentro de la institución educativa se destacan varias actividades consideradas por sus miembros como requisitos: realizar evaluación diagnóstica al inicio del año escolar; valorar de acuerdo con la escala numérica establecida; realizar autoevaluación con los estudiantes; realizar planeaciones del trabajo de aula quincenales; cumplir con el Pacto de convivencia; proporcionar al estudiante actividades de recuperación; evaluar actividades de clase; realizar evaluación bimestral con preguntas tipo

escala evaluativa establecida por el colegio. Para la mayoría de docentes es requisito proporcionar una nota numérica porque el estudiante se encuentra en una sociedad bastante competitiva que hace que lo que le interesa es sacar buena nota para pasar el año y muchas veces sobresalir y tener contento a los papás. Es un requisito cumplir y hacer cumplir el Pacto de convivencia, establecer normas académicas y convivenciales dentro de la clase, registrar en los cuadernos los criterios cognitivos y convivenciales de evaluación con su respectivo porcentaje.

también es requisito seguir las normas del Pacto de convivencia y velar por su cumplimiento. También se establece como requisito el cumplimiento de las actividades durante las semanas de desarrollo institucional, ya que, se debe elaborar un informe escrito con la información obtenida y enviar a la entidad correspondiente para recibir la respectiva calificación.

requisito y presentar la prueba Saber para poderse graduar.

ICFES; realizar las evaluaciones propuestas por las entidades de control externo.

<p><b>1H. Verificar</b></p>	<p>El término verificar, para los docentes, es sinónimo de confirmación de resultados y objetivos propuestos, se verifica a través de la calificación que obtiene el estudiante. se verifica si el proceso de aprendizaje que se realiza con el estudiante es el adecuado. También es importante verificar los porcentajes asignados a las actividades comunicadas en los criterios. Se verifica la planeación y se ajusta de acuerdo con los resultados y a las actividades que llegan desde la SED. Se verifica con el estudiante y padres de familia que tanto ha mejorado el estudiante</p>	<p>La verificación de procesos que realizan los directivos docentes, se hace mediante un seguimiento y empleando instrumentos de medición institucionales. Los directivos docentes son los encargados de verificar y supervisar procesos, así como, asignar o realizar los proyectos y/o actividades que van llegando de diferentes entes externos. Otra verificación que deben realizar los directivos docentes son las planeaciones que realizan los docentes, así como las remisiones que realizan los docentes de los estudiantes a coordinación,</p>	<p>Para un estudiante, las evaluaciones las utiliza el profesor para verificar los avances de los estudiantes, si han aprendido, si han estudiado, si han entendido. Además, la evaluación es considerada como un mecanismo de control y verificación de los niveles de estudio de cada estudiante. Los estudiantes, también consideran que el profesor debe verificar la asistencia a clase, la participación, que se lleve el uniforme correcto al colegio, verificar porque a un</p>	<p>El término verificar se emplea principalmente para confirmar procesos mediante las notas de calificación, los juicios valorativos cualitativos la confrontación de los resultados con los objetivos de aula propuestos. Se verifica el proceso de aprendizaje del estudiante mediante la aplicación de porcentajes a las notas obtenidas. Las verificaciones se realizan también a las planeaciones que hacen los docentes. La verificación de las evaluaciones es un indicativo de avance, de aprobación o de necesidad de revisión de procesos.</p>
-----------------------------	---	---	---	--

ya sea en el aspecto académico convivencial. La evaluación es necesaria para verificar si los procesos que se hicieron fueron efectivos con los estudiantes.

orientación o docente de apoyo.

estudiante no le va bien en las notas.

**2. Metaevaluación**

Los docentes no emplean el término metaevaluación como tal, se realizan diferentes tipos de evaluaciones y retroalimentación de las mismas. Los docentes reconocen que en el colegio no se establece la metaevaluación dentro de los procesos evaluativos.

La mayoría de docentes reconoce que hace falta trabajo de reflexión sobre la evaluación de la evaluación para establecer si la forma como se evalúa está bien o no.

En este aspecto el docente considera que metaevaluar es repensar, rediseñar y volver a planear las cosas que hace.

Un grupo minúsculo de docentes de básica secundaria realizan ejercicios de evaluación cualitativa entre ellos al interior del aula, se comparte aula entre pares no solamente desde la disciplina sino desde otras disciplinas, para rectificar las prácticas de aula.

La metaevaluación se atribuye a los instrumentos de control que se deben manejar dentro de la institución. Los directivos afirman que en Colombia a nivel de educación el MEN genera documentos y el colegio lo único que hace es aplicarlos, llenarlos según un instructivo o escala preestablecida.

Respecto a resultados de las evaluaciones de los estudiantes, los coordinadores invitan a analizarlos, en el consejo académico se analizan y se revisan, pero queda como la sensación de que llegamos hasta ahí.

Los estudiantes no mencionan la palabra metaevaluación y no reconocen el proceso metaevaluativo dentro de su formación.

Dentro de la institución educativa no se emplea el término metaevaluación.

El término metaevaluación es asociado con la reflexión y retroalimentación que se realiza después de una actividad, proceso o evaluación.

También se relaciona la metaevaluación con el rediseño de una planeación, evaluación o actividad.

Solo un grupo de tres docentes de básica secundaria, realiza metaevaluación cualitativa al interior del aula al observarse las clases entre ellos.

Otro aspecto que es vinculado con la metaevaluación, son los resultados obtenidos en las evaluaciones externas, los cuales dan un indicativo cuantitativo.

**2.1. Metaevaluación sumativa**

Para los docentes la metaevaluación sumativa es un proceso que no se menciona e incluso se desconoce la expresión. Se asocia a la revisión de las valoraciones obtenidos por los estudiantes en

Con respecto a la metaevaluación sumativa, los directivos docentes afirman, se fijan fechas para realizar las evaluaciones, lo cual, implica, que no

En este aspecto, los estudiantes manifiestan que en las evaluaciones pueden ver sus aciertos y desaciertos a través de una nota cuantitativa.

Este tipo de metaevaluación se asocia con la revisión de los resultados de las evaluaciones de los estudiantes, a través de estos, se mira si se lograron los objetivos propuestos o no.

Las evaluaciones realizadas. La metaevaluación sumativa se retoma con el seguimiento que se efectúa a los estudiantes constantemente, se realizan anotaciones de lo que se percibe para comunicar a los demás docentes, a los padres o, en caso necesario, hacer las remisiones a orientación o coordinación para organizar un trabajo más efectivo con el estudiante. Además, la metaevaluación sumativa, es vista como una verificación de aprendizaje.

son procesos continuos ni permanentes, sino que, se priorizan en algunos momentos del calendario escolar.

La metaevaluación sumativa, es asociada con el llamado que hacen los profesores a los padres de familia cuando el estudiante va mal, para lograr acuerdos de superación y mejoramiento. También se sugiere que las actividades metaevaluativas indican el nivel de cumplimiento, algunas actividades o estudios se hacen con agrado y otras no.

También es considerada como el seguimiento que se hace a los procesos de aula incluyendo a los padres de familia para lograr el mejoramiento del estudiante. Esta metaevaluación se relaciona con la verificación de los aprendizajes en los momentos establecidos en el calendario escolar.

## 2.2 Metaevaluación formativa

La metaevaluación formativa, para los docentes es considerada como un mecanismo que va incluido dentro de la reflexión que hacen con el estudiante sobre sus errores académicos y comportamentales. Se le hace ver al estudiante, que una mala nota o un mal comportamiento brinda la posibilidad de volver a hacer las cosas nuevamente, de una manera regulada que lleve a un verdadero cambio de actitud. Los docentes contratados bajo el decreto 1278, afirman dedicar mayor tiempo a la reflexión de sus actividades y resultados obtenidos porque de esa manera es que los evalúan también. Los docentes afirman que a pesar de que la formación en valores es de vital

En cuanto a la metaevaluación formativa, dentro de las respuestas de los directivos docentes, se rescata que es necesario realizar mayor énfasis los procesos de autoevaluación y coevaluación. Dentro de las opiniones de los directivos docentes, se establece en el Manual de convivencia, se tienen como criterios la autoevaluación, la heteroevaluación y, la coevaluación. Se tiene la certeza que la mayoría de docentes realiza el proceso de autoevaluación, pero en ocasiones sin una reflexión estructurada, solo por cumplir el requisito de la nota final. Por otro lado, se reconoce por parte de los directivos docentes, que poco se habla y se aplica la coevaluación. Los miembros de la

Los estudiantes asocian la metaevaluación formativa con la autoevaluación que se hace en el aula, mediante las preguntas que realizan los profesores. Algunos estudiantes consideran esta categoría como una reflexión personal, que realizan mediante preguntas, pensamientos al darse cuenta de que cometieron un error porque es muy importante para su formación como personas de bien.

La metaevaluación formativa se encuentra vinculada con las actividades de reflexión y autoevaluación. Este concepto, se asocia con la autorregulación que debe adquirir el estudiante como parte de su proceso de formación para la vida. Se reconoce en la institución, que es importante que todos los miembros de la comunidad educativa, realicen actividades de reflexión, autoevaluación y coevaluación.

importancia, no se puede descuidar el aspecto cognitivo ni académico, el estudiante debe aprender contenido para enfrentarse a la prueba Saber en grado 11. institución no se han apropiado de los procesos de autoevaluación ni coevaluación, solo se tiene la certeza de la heteroevaluación.

<p><b>2A. Observación</b></p>	<p>La observación es una actividad que se realiza como mecanismo verificador de la planeación. Los docentes coinciden en que, por la cantidad de estudiantes con grupos entre 37 y 45 estudiantes, se hace difícil realizar un seguimiento exhaustivo de cada uno de los estudiantes. Se observan esencialmente los estudiantes que van bien y los que van mal para que recuperen y sea menor la pérdida. En la realidad en la que el colegio está inmerso, los estudiantes con limitaciones en los aprendizajes, se detectan y se remiten al sistema de salud, los avances que se observan en estos niños son pocos por lo que el tratamiento es lento; en ocasiones los padres omiten las remisiones y no los llevan a un diagnóstico ni tratamiento.</p>	<p>En cuanto al concepto de observación, en los directivos docentes se visualiza, que se generan discusiones pedagógicas entre grupos de docentes que no pretenden realizar las cosas mecánicamente, sino que dan otras miradas al proceso de la evaluación y autoevaluación. Los directivos docentes, también observan que un grueso de docentes realiza las mismas actividades que hace 10 o 20 años atrás. Desde las coordinaciones institucionales, se dan directrices para realizar las actividades propuestas desde la SED y desde la misma institución.</p>	<p>Los alumnos entienden y observan que la vida fuera del colegio es distinta, es incierta y ya no será tan divertida. Para los estudiantes, la observación recae en la mirada de sus errores comportamentales y en los errores cometidos en las evaluaciones.</p>	<p>La observación hace referencia a la verificación y retroalimentación de procesos, planeaciones, eventos. A partir de la autoevaluación, se realiza una observación de las actuaciones en un período de tiempo. En la institución, se observan pocos docentes que se salen de lo tradicional y realizan propuestas novedosas en el trabajo con estudiantes. Se observa que algunos docentes no cambian sus prácticas docentes ni evaluativas. También se observa, que a pesar de que existe un Pacto de convivencia, la mayoría de miembros de la comunidad, no se ha apropiado de su contenido.</p>
-------------------------------	---	--	--	--

<p><b>2B. Autoevaluación</b></p>	<p>Los docentes reconocen la autoevaluación como parte del proceso formativo de los estudiantes, le asignan un porcentaje dentro de la calificación final, también afirman que es una actividad que fue sugerida desde coordinación y establecida desde el</p>	<p>Los directivos docentes en cuanto al término autoevaluación dentro de la institución opinan: Que se observan maestros que no tienen en cuenta la autoevaluación ni la coevaluación durante los práctica evaluativa, solamente la heteroevaluación.</p>	<p>Los estudiantes reconocen y mencionan el término autoevaluación y, es considerada como actividad de reflexión mediante preguntas, las cuales se responden en el pensamiento, verbalmente o</p>	<p>La autoevaluación es una actividad que va incluida dentro del proceso formativo del estudiante. La autoevaluación del estudiante, es una actividad sugerida por la coordinación académica y aprobada por el consejo académico del colegio como criterio de</p>
----------------------------------	--	---	---	---

consejo académico de la institución, en la mayoría de casos se concibe como reconocimiento de fallas y falencias. La autoevaluación, también, la emplean los docentes para detectar sus falencias y realizar correcciones en las planeaciones o estrategias. La autoevaluación es considerada como un criterio de evaluación al que se le asigna un valor del 10% de la nota final del período. Para su evaluación se tienen en cuenta aspectos como: la puntualidad, el cumplimiento, el respeto, presentación personal. La autoevaluación se propone a los estudiantes mediante preguntas que cada docente realiza según sus objetivos y propósitos que quiere lograr con el estudiante.

Los directivos docentes evidencian que en el aula algunos docentes no emplean la autoevaluación con los estudiantes o solamente piden una nota que promedian con las demás. La autoevaluación se encuentra incluida dentro de la nota final del bimestre con un valor del 10%. Dentro del Pacto de convivencia, la autoevaluación se propone para los estudiantes como un reconocimiento de sus propias habilidades, su desarrollo y sus fallas y maneras de corrección. La autoevaluación es de carácter obligatorio para los docentes del decreto 1278 y para los docentes del decreto 2277 es sugerida dentro de sus procesos de reflexión para el mejoramiento.

algunos profesores las hacen anotar en el cuaderno para colocarse una nota. También es llevada a cabo como actividad para asignar una nota que se promedia para obtener la nota final del período. Los estudiantes reconocen que los docentes proponen la autoevaluación como reflexión y observación personal para el mejoramiento a nivel académico y/o convivencial. Los estudiantes afirman que utilizan la nota de la autoevaluación para subir promedio o si necesitan nota lograr pasar. Los estudiantes afirman que no se cambian la nota de la autoevaluación, así el profesor les insinúa que no se merece esa nota por algún motivo.

evaluación, con un valor del 10% dentro de la nota final. La actividad de autoevaluación, se encuentra estipulada en el Pacto de convivencia institucional. Algunos docentes la desarrollan proporcionándole al estudiante una serie de preguntas que debe responderse para asignarse una nota numérica. La autoevaluación es concebida como actividad de reflexión para detectar habilidades y falencias y, a su vez, establecer medios de corrección. Algunos docentes presentan la actividad de autoevaluación como reflexión y otros solamente como una asignación de una nota. Los docentes realizan autoevaluación teniendo en cuenta los resultados de las evaluaciones de sus estudiantes y, así determinar, si la estrategia aplicada funcionó, de lo contrario, se ajusta la planeación y la estrategia.

## 2C. Reflexión

La reflexión para los docentes de la institución, implica no solo al estudiante sino al docente. Al estudiante porque es la mejor forma de comenzar a conocerse y, para el docente implica los ideales a los que se quiere llegar con el estudiante. La reflexión invita a la autorregulación por parte de los estudiantes como base para la

La expresión reflexión, se ve reflejada en las opiniones de los directivos docentes en diversos aspectos, uno de ellos es el diseño de las evaluaciones bimestrales, ya que su elaboración se queda en el diseño, en la forma, en el tamaño del papel, el tipo de letra, el encabezado

La reflexión, para los estudiantes, es propuesta dentro de la actividad de autoevaluación. La reflexión es reconocida como actividad para pensar en los errores y aciertos en el aprendizaje y comportamientos. Los estudiantes consideran que una persona sabe

La reflexión se propone como actividad previa a la asignación de la nota numérica de autoevaluación. La reflexión se propone como actividad de autoconocimiento, de detección de habilidades y destrezas, también como reconocimiento de falencias para su mejoramiento en el proceso formativo integral.

autoevaluación y coevaluación. que debe llevar; es necesario establecer unos indicadores mínimos para generar esos instrumentos que propongan realmente pensamiento crítico y no solo evidencien el conocimiento. siempre en que se equivoca. Asimismo, las actividades de reflexión son utilizadas para detectar fallas y mejorar en esos aspectos. La reflexión es asociada con la autorregulación como actividad base para los procesos de autoevaluación y coevaluación. Los directivos docentes sugieren una mayor reflexión, en cuanto al diseño y elaboración de las evaluaciones por parte de los docentes que no solo indaguen contenido, sino que sean realmente de pensamiento crítico.

**2D. Retroalimentación**

En cuanto a la retroalimentación, los docentes manifiestan realizarla constantemente como verificación de procesos. Se considera la autorregulación como parte de la retroalimentación que se hace con los estudiantes. A partir de la retroalimentación se toman herramientas que le permiten al docente establecer falencias, consolidar procesos o rediseñarlos. Las actividades de retroalimentación para que verificar la capacidad de responsabilidad, el nivel de aprendizaje, el nivel de convicción frente a los procesos que se hacen en el aula, de esta manera los estudiantes pueden hacer el ejercicio de la retroalimentación; con los padres de familia también se retroalimentan los procesos cuando es necesario y ellos están interesados. Además, se realizan procesos de retroalimentación entre

En cuanto a la retroalimentación, los directivos docentes expresaron que se realiza a los procesos establecidos para el mejoramiento continuo. Los procesos de evaluación y la práctica en el aula, se deben retroalimentar para saber en en qué se está fallando, qué se está realizando bien y así lograr el mejoramiento. Se observa en el aula que la retroalimentación se queda en la corrección de la evaluación. Los fines de la retroalimentación son la observación, la reflexión y establecer criterios de mejoramiento.

Para los estudiantes la retroalimentación consiste en la corrección de las evaluaciones al recibir la nota, ya sea de forma escrita o en el tablero para todos. Los estudiantes también consideran como retroalimentación la conversación que tienen personal con el profesor para aclarar dudas, solicitar nuevas actividades de recuperación. En este punto, los estudiantes afirman que los profesores les recuerdan los criterios de evaluación que se dijeron al principio del bimestre.

La actividad de retroalimentación va encaminada a la verificación de procesos, corrección de evaluaciones y al rediseño de planeaciones. La finalidad de la retroalimentación es el mejoramiento de la observación, la reflexión, los procesos, los comportamientos y los criterios establecidos para evaluar y autoevaluar. La retroalimentación se enfoca principalmente en el aula con la corrección de las evaluaciones. Se retroalimentan comportamientos para reflexionar sobre los mismos y se logre un mejoramiento actitudinal. También se logra realizar procesos de retroalimentación con los padres de familia que se acercan al colegio a indagar sobre el proceso formativo.



docentes para revisar el trabajo que se hace con los estudiantes y las planeaciones de campo.

<b>2E. Mejoramiento</b>	<p>Las actividades de reflexión, observación y retroalimentación se realizan con el ánimo de lograr un mejoramiento en los procesos. Las evaluaciones y la revisión de resultados deben ir encaminados al mejoramiento continuo de procesos. Es necesario escuchar al estudiante y tomar nota de sus opiniones para la organización de los procesos y actividades que lleven a mejorar la formación de los estudiantes.</p>	<p>Para los directivos docentes, el mejoramiento se logra, al evaluar y retroalimentar los procesos, observar los resultados y realizar nuevamente planeaciones. El mejoramiento debe considerarse en todos los niveles de la institución, a nivel administrativo, a nivel de directivos, a nivel de trabajo en el aula con estudiantes. El mejoramiento se logra realizando lo planteado en el papel, los directivos afirman que el discurso es muy bonito, pero en la práctica no se observa ni reflexiona al respecto.</p>	<p>Los estudiantes reconocen que todas las actividades que hacen los docentes son para el mejoramiento como la autoevaluación, las evaluaciones, las explicaciones, las exigencias, los regañones, las correcciones y las actividades de clase.</p>	<p>El mejoramiento, para los miembros entrevistados, se espera después de reflexionar, pensar y retroalimentar los procesos. Las actividades propuestas en el aula deben dirigirse al mejoramiento del estudiante en los aspectos académicos y convivenciales. El mejoramiento debe considerarse no solo dirigido al estudiante sino a diferentes niveles institucionales como el directivo, administrativo y de aula con estudiantes y padres de familia. Toda actividad que se lleve a cabo en la institución debe llevar a un mejoramiento.</p>
<b>2F. Coevaluación</b>	<p>El proceso de coevaluación no es mencionado por todos los docentes, pero no se desconoce su importancia dentro del proceso formativo del estudiante. Los pocos ejercicios de coevaluación son propuestos por algunos docentes en el aula cuando hay trabajo en equipo o de exhibición de trabajos expresando un juicio de valor, teniendo como principal parámetro el respeto.</p>	<p>Los directivos docentes reconocen que la coevaluación no se encuentra establecida de manera institucional, se realiza entre pares académicos y poco con los estudiantes, se reconoce que en la institución hay que fortalecer la coevaluación. Los directivos docentes consideran que, en el colegio, hay maestros que no valoran la autoevaluación ni la coevaluación para nada, si no es lo que el maestro dice, y eso demuestra verticalidad en el proceso de</p>	<p>Los estudiantes no mencionan el término coevaluación ni reconocen la actividad dentro de su proceso formativo.</p>	<p>El proceso de coevaluación no es reconocido ni aplicado por todos los miembros de la comunidad educativa. La coevaluación se reconoce como una actividad de gran importancia dentro del proceso formativo de los miembros del colegio. Se reconoce por los miembros entrevistados, que es necesario fortalecer los procesos de autoevaluación y coevaluación. Para la institución, el principal parámetro y</p>

evaluación, ya que, es establecida como un mecanismo de poder coercitivo por parte del docente.

---

En el presente capítulo, llamado resultados de la investigación, se expone inicialmente una descripción de los datos sociodemográficos de los miembros de la comunidad educativa que hicieron parte de la muestra de estudio. Posterior a la transcripción de las entrevistas, se realizó la categorización y codificación con la información obtenida y de acuerdo con la operacionalización de las categorías de estudio propuesta en la Tabla 5. Seguidamente, se relacionan las respuestas de los participantes en cada una de las categorías de análisis propuestas con sus respectivas subcategorías y conceptos asociados, se escriben algunas respuestas representativas en cada uno de los casos. Para un mayor entendimiento de los resultados, se presentan redes semánticas y diagramas *Sankey* de las categorías y subcategorías descritas, los cuales se obtuvieron de la unidad hermenéutica del *Atlas. ti*. Finalmente, se propone una triangulación de datos recopilados de las entrevistas hechas a los docentes, los directivos docentes y los estudiantes de la institución. A continuación, se presenta el capítulo V, en el cual se analizan los resultados de la presente investigación doctoral.

## CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

## 5.1 Discusión de resultados

En el presente capítulo, se expone una discusión de resultados que, de acuerdo con los objetivos planteados, se ha profundizado en los significados de la evaluación y metaevaluación y sus asociaciones dentro de los miembros de la institución educativa. De esa manera, el análisis de los datos permitió un acercamiento al objeto de estudio planteado, porque a pesar de la pandemia que agobia el campo educativo, la escuela sigue activa y se transforma en este momento según las circunstancias, adquiriendo un ritmo más tecnológico, pero sin dejar perder la esencia del acercamiento al estudiante y al conocimiento. Por lo tanto, las interacciones, las interpretaciones, las propuestas, las contradicciones y los puntos de similitud encontrados, llevaron a entender diferentes perspectivas y a darle un sentido lógico a la investigación. A continuación, se presenta la discusión de resultados, la cual se realizó de acuerdo con la pregunta de investigación principal y los objetivos propuestos.

### 5.1.1 Discusión Pregunta de Investigación.

Considerando que la pregunta de investigación planteada es ¿Por qué es necesario diseñar una propuesta de modelo profesional para la incorporación de la metaevaluación en los procesos de evaluación que realizan los docentes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda?, y en concordancia con Mosquera (2018), es necesario unificar y especificar una serie de conceptos dentro de la comunidad de docentes para poder llegar a elaborar una propuesta que promueva la metaevaluación en la institución educativa. A pesar de

que el colegio cuenta con un Pacto o Manual de Convivencia Institucional, también se promueve la libertad de cátedra, motivo por el cual se dificulta la unificación de un proceso. De acuerdo con lo expuesto y con Quevedo (2017), se hace necesario la elaboración de una propuesta metaevaluativa para comenzar a unificar conceptos y procesos de evaluación en el aula por parte de los miembros de la comunidad docente.

Continuando con lo planteado y en concordancia con Marcipar y Luciani (2017), la propuesta metaevaluativa se hace necesaria para entender con mayor profundidad el proceso evaluativo y para incrementar la calidad de los resultados en el aprendizaje de los estudiantes. Además, se requiere de una propuesta metaevaluativa para disminuir los porcentajes de pérdida en los diferentes grados y para evitar quejas y reclamos por los resultados obtenidos durante el desarrollo de la evaluación. En este sentido y como lo menciona Huaylupo (2011), la evaluación dejaría de ser un mecanismo de poder del docente y pasaría a ser un proceso compartido entre estudiantes y docentes.

Asimismo, como lo expresa Wilches (2016), es indispensable fortalecer la evaluación formativa para que realmente se otorgue una evaluación integral del estudiante, ya que, no se valoran solamente los conocimientos sino las competencias sociales que le permiten al individuo interactuar en comunidad. Por este motivo, se hace necesario la incorporación de un proceso metaevaluativo en la institución, y así dar lugar, a la aplicación de diversas actividades como la observación, la reflexión y la retroalimentación como bases de la metaevaluación formativa y sumativa. A continuación, se exponen los conceptos de evaluación y otros elementos encontrados en los resultados los cuales

consolidan las bases para la elaboración de una propuesta metaevaluativa:

En el Pacto de Convivencia Institucional (2019-2020), se estipula que la evaluación, es una actividad continua y debe contemplar de manera integral el proceso formativo del estudiante durante el año escolar. A su vez, la evaluación culmina, en una valoración de los avances y la superación de dificultades por parte de los estudiantes. En este sentido y, en concordancia con Wilches (2016), la evaluación del proceso enseñanza – aprendizaje en la institución de estudio y según los hallazgos encontrados, se centra en los juicios de valor que debe emitir el docente después de un proceso formativo aplicado en un bimestre académico. Específicamente para los docentes, los resultados de la evaluación se convierten en una herramienta de reflexión y retroalimentación acerca de la forma como transmiten los conocimientos al estudiante o si el estudiante comprendió el tema expuesto y se considera como la afirmación del aprendizaje.

Algunos docentes, también proponen la retroalimentación de su trabajo en diferentes momentos, uno de ellos es al observar un bajo desempeño académico generalizado, en este caso, el docente percibe que el error fue de él, por lo tanto, revisa la planeación, los procesos y propone otro tipo de trabajo para que el estudiante asimile mejor los contenidos. Otra situación en la que el docente sugiere la retroalimentación es en el trabajo de campo o de área, en este tipo de reuniones, se retroalimentan los procesos y las actividades propuestas y se comentan los procesos con los estudiantes considerados casos especiales, ya sea por rendimiento académico o por convivencia. La idea anterior, la expone el autor Sánchez (2019), quien expresa que la metaevaluación es un trabajo

social, donde toda la comunidad participante obtiene un aprendizaje. En este marco, se observa solamente un grupo pequeño de docentes, quienes proponen un proceso de retroalimentación entre ellos luego de observar sus prácticas docentes. Este proceso es de iniciativa de los docentes, como actividad de mejoramiento de sus prácticas de aula.

Para los directivos docentes, la retroalimentación presenta unos fines específicos que comienzan con la actividad de observación y se continúa con la reflexión para culminar con la propuesta de criterios que mejoren procesos de aula. Así como Parra, Guzmán y Marín (2017), concluyen en su trabajo de tesis, que la insuficiente práctica de la retroalimentación en la labor docente, le otorga mayor relevancia al enfoque cuantitativo de la evaluación. Cabe notar, que no todos los docentes realizan las actividades de retroalimentación, se consolidan las prácticas convencionales o tradicionales y se le indica al estudiante que adopte mejores hábitos de estudio y cumplimiento sin indagar por sus dificultades, lo cual indica que se da mayor énfasis a la calificación numérica. Otro momento en que se realiza la actividad de retroalimentación, es con el padre de familia, se le comunica la situación del estudiante, se le permite al padre exponer sus puntos de vista al respecto y se establecen compromisos para el mejoramiento de la situación, ya sea académica o convivencial, además, se proponen estrategias de seguimiento tanto en casa como en el colegio.

Toda actividad que realiza el docente en el aula y fuera de ella lleva consigo la intención del mejoramiento, ya sea, del estudiante, del algún proceso, de las planeaciones, de sus prácticas pedagógicas o de sus prácticas evaluativas. Todo

mejoramiento inicia, por lo general, con una observación y el deseo de encaminar un cambio que beneficie la comunidad. En diversas ocasiones, se plantean actividades que proponen un mejoramiento en algún proceso, pero en la práctica, solo se queda escrito, no se observa ni reflexiona al respecto. Asimismo, las evaluaciones de carácter externo, de las cuales se obtienen puntajes cuantitativos sugieren un mejoramiento en diferentes niveles de la institución como administrativo y directivo, no solamente a nivel académico ni de aula. Se proponen planes de mejoramiento a nivel institucional, pero se detecta, que se realizan actividades repetitivas, no se socializa dicho plan de mejoramiento, por lo tanto, no se implementa y difícilmente se le realiza un seguimiento. Dichas acciones, contradicen los planteamientos de Quevedo (2017), con respecto a la utilidad de la metaevaluación que es el seguimiento que se debe realizar a los procesos para que sean coherentes con los resultados esperados.

En concordancia con Carr y Kemmis (1988), quienes aseguran que la evaluación es una valoración integral del evaluado, considerando lo anterior, en el plantel educativo, los resultados de las valoraciones cuantitativas y evaluaciones, se entregan al padre de familia en un instrumento institucional denominado boletín de notas. Este boletín se entrega al finalizar cada período académico en una reunión de padres de familia por curso en la cual se dan indicaciones generales sobre el grupo, se hacen sugerencias para todos, a los estudiantes que obtienen valoraciones de superior y alto en las asignaturas se entrega el boletín al acudiente; a los estudiantes que han obtenido valoraciones de básico y bajo, el docente habla con cada acudiente del estudiante de manera personal sobre su desempeño, posibles causas y acuerdos para el



mejoramiento. Asimismo, el padre de familia, puede hablar con los docentes de las diferentes asignaturas en las que el estudiante ha obtenido bajas valoraciones para escuchar los puntos de vista, las indicaciones y valoraciones cualitativas del estudiante.

Otro hallazgo destacado dentro de los resultados, es considerar la evaluación como requisito. Para los estudiantes es indispensable realizar las evaluaciones porque es una forma de saber cómo van, si aprendieron o tienen alguna dificultad en la materia, la nota de la evaluación es un indicativo de aprobación o reprobación. Para los docentes, en concertación con Rodríguez (2017), citado en el marco teórico, las evaluaciones hacen parte de la praxis evaluativa posterior a la realización de una práctica de enseñanza como una verificación de avances; se considera como requisito porque es imprescindible otorgar una valoración numérica de cada estudiante. Otro aspecto expuesto como requisito, son los formatos que se envían por parte de la SED y MEN como instrumentos de evaluación externa, por lo general les corresponde a los directivos docentes diligenciar dichos documentos, enviarlos, recibir los resultados obtenidos de manera cuantitativa. A su vez, es requisito, participar en los diferentes proyectos que se proponen desde la SED y MEN.

También emerge el término verificar que se emplea como sinónimo de confirmación de procesos, de resultados y objetivos propuestos. Siguiendo a Rodríguez (2017), la verificación se efectúa a través de los resultados obtenidos por los estudiantes y a partir de esta verificación, se adecuan las planeaciones y se realizan planes de mejoramiento que son actividades extras para el estudiante refuerce conceptos, mejore y presente la

recuperación de notas. Continuando con el autor, la actividad de verificación de calificaciones obtenidas durante el proceso evaluativo, para el docente es un indicador de avance, de aprobación o de reprobación del estudiante; en este aspecto, los estudiantes manifiestan que algunos docentes explican y retroalimentan las actividades de mejoramiento, pero otros docentes simplemente se las entregan y les indican para que fecha las deben realizar. En cambio, los directivos docentes emplean el vocablo verificación para referirse al seguimiento de proyectos internos o externos que se desarrollan a nivel institucional. Así como también verifican la entrega de planeaciones quincenales por parte de los docentes y las remisiones de los estudiantes a diferentes instancias de control y mejoramiento como coordinación y orientación escolar.

A continuación, se presenta la discusión de los resultados teniendo en cuenta las categorías de análisis propuestas y los objetivos de investigación establecidos para llegar a la construcción de un modelo profesional para el desarrollo de competencias metaevaluativas en los docentes de la institución educativa.

### **5.1.2 Discusión Objetivo General.**

Teniendo en cuenta los resultados de cada una de las categorías y el objetivo general de la presente investigación que consiste en el diseño de una propuesta de modelo profesional para que los docentes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda jornada mañana, adquieran competencias necesarias para la incorporación de la metaevaluación en los procesos educativos, ya que, se identifica que la mayoría de los docentes no incorporan en su práctica evaluativa aspectos metaevaluativos que lleven a un

mejoramiento en el proceso formativo del estudiante y según las categorías y subcategorías que guiaron la investigación, se puede deducir lo siguiente:

Las diferentes formas de evaluación, son consideradas por los miembros del plantel, como un requisito propuesto por el sistema de evaluación nacional en el que se está inmerso y como requisito institucional para entregar un boletín de calificaciones al padre de familia como resultado de un proceso formativo que se traduce en una nota final de período académico por asignatura. En este sentido y en concordancia con la tesis de Wilches (2016), para el estudiante, el sistema evaluativo aplicado se reduce a la obtención de un promedio de las notas que llevan a la nota final que se presenta en el boletín. Continuando con el autor, también se coincide, en la mínima participación que tiene el estudiante en la construcción y planteamiento en colaboración con el docente de actividades de enseñanza y de evaluación. Asimismo, en el momento de la valoración final, ya el docente no solo tiene en cuenta aspectos formales de la evaluación, sino que tiene presente los elementos no formales observados o comentados por el mismo estudiante.

Para Cronbach (1982) y Delgado (1996), quienes proponen la evaluación desde el inicio del proceso y no solamente al final, con el anterior planteamiento, se identifica la institución, ya que, un primer momento de evaluación en el aula, es denominada evaluación inicial, diagnóstica o prueba de entrada. Dicha evaluación, se aplica al comenzar el nuevo año escolar, con el fin de detectar los conocimientos previos que tiene el estudiante, sus dificultades y carencias cognitivas. Además, los resultados de la

prueba diagnóstica, le permiten al docente detectar los vacíos del grupo en general para comenzar su asignatura, los niveles de motivación que presenta el estudiante hacia el nuevo conocimiento, y a su vez, le proporciona información para organizar la planeación del primer período en cada grado. Los resultados de dichas evaluaciones, son entregados al estudiante con una valoración cuantitativa, que no se tiene en cuenta para la nota final del primer período. La mayoría de docentes, realiza una retroalimentación de la evaluación aplicada al grupo en general, este proceso se realiza para indicarle al estudiante donde estuvo la falla o donde estuvo la fortaleza para que siga avanzando.

Cada docente cuenta con libertad institucional para la realización de la prueba inicial, puede escoger el instrumento que considere que más se ajusta a la asignatura impartida y el grado de los alumnos. El instrumento más utilizado para este tipo de evaluaciones, es la prueba escrita, ya que, los docentes justifican la evaluación tradicional, en el hecho de manejar un elevado número de estudiantes en el aula y el alto número de grupos asignados. Al emplear esta clase de instrumento, se argumenta su fácil y ágil calificación, y así, se obtienen los resultados más rápido. También se detecta en la población estudiantil, un notable desacuerdo en la presentación de una evaluación diagnóstica, en primera instancia porque no tiene nota, indican que no recuerdan lo del año anterior, que no es de mucho agrado comenzar el año con una evaluación y no consideran que puedan aprender con errores del año anterior; además, enfatizan que así tengan dificultades ya pasaron el año y la meta es pasar este nuevo año escolar.

Continuando con los planteamientos coincidentes de Delgado (1996), la evaluación diagnóstica o inicial, se implementa solo al comienzo del año escolar, el estudiante que llega semanas o meses después del inicio del año a la institución, no se le aplica este tipo de evaluación, en estos casos, se esperan los resultados del desempeño del estudiante. Mediante los resultados de la evaluación diagnóstica, no es posible identificar de forma concreta la totalidad de los aprendizajes adquiridos por los alumnos, por lo que se hace posible repetir, o en su defecto, omitir otros aprendizajes que el docente, a su criterio, considere pertinente. Asimismo, la evaluación inicial no le permite al docente identificar estilos de aprendizaje, intereses del alumno ni ritmos de desarrollo, aspectos que son imprescindibles en la planeación, la determinación de criterios de evaluación y orientación de procesos en el aula, características descritas en los propósitos de la evaluación del Decreto 1290 de 2009 y retomados por la institución en el SIEE.

La experiencia profesional de los docentes y como lo afirma Scriven (1991), con la evaluación formativa se consolidan y se rescatan las fortalezas del estudiante, aunque también se resalta que el hecho de establecer ritmos de aprendizaje, se hace una actividad compleja y casi imposible en el aula, por la cantidad de estudiantes que deben atender y por la cantidad de grupos que les asignan hasta completar la carga académica, por lo tanto, se acude a la estrategia de formación de subgrupos en el aula. Un primer subgrupo y el minoritario son los estudiantes destacados, los que siempre van al día con todo, cumplen y respetan las normas, son los estudiantes que se notifican como monitores. El segundo subgrupo es el de los estudiantes del centro que son la mayoría, estos chicos no sobresalen, pero realizan las actividades, sacan las notas mínimas para

pasar, es el grupo de alumnos menos atendido, solo se espera que sigan respondiendo a las actividades propuestas y no bajen las calificaciones. Un tercer subgrupo, son los de la cola, son los estudiantes que manifiestan dificultades cognitivas, no demuestran interés por aprender y en ocasiones tienen dificultades de convivencia, a este grupo se le coloca mayor atención por presentar bajo desempeño académico y convivencial, se realiza constante seguimiento para disminuir el porcentaje de reprobación escolar.

Por experiencia laboral, para los docentes, la evaluación formativa suele ser la más importante en el aprendizaje de los estudiantes; aunque se detecta, que no se establece ningún instrumento para registrar las observaciones del proceso; esto concuerda con los resultados de Wilches (2016), quien afirma que la evaluación formativa es difícil de tener en cuenta porque no se puede cuantificar, ni establecer en un informe cualitativo. En este aspecto, la evaluación es reconocida como un elemento orientador de la planeación y de las estrategias que se requieren aplicar con el estudiante para incrementar su aprendizaje. Los resultados de la evaluación ofrecen información al docente, la cual, le permite dar inicio a un proceso de reflexión para replantear y orientar las prácticas evaluativas, revisar estrategias metodológicas, identificar falencias cognitivas y conductuales en el estudiante, detectar los esfuerzos realizados, vislumbrar errores en el proceso aplicado. Lo anterior concuerda con el propósito de la evaluación planteado en le SIEE, que se refiere a la reorientación de procesos pedagógicos que llevan a la formación integral del estudiantado.

Dentro de los hallazgos encontrados, se evidencia que la evaluación formativa, es comprendida como un seguimiento de procesos, que llevan a la mayoría de los docentes a reflexionar sobre su praxis en el aula, a proponer cambios a favor del aprendizaje de los estudiantes, lo anterior en concordancia con Scriven (1991), cuando se observan los resultados de las evaluaciones, se detectan dos posturas en el docente, una de ellas, es la actitud de replantear la planeación, de indagar con los estudiantes la situación para volver a mirar donde está la falla para proponer una estrategia de mejoramiento. La segunda actitud detectada, que se contradice con lo propuesto por el autor, es la de entregar los resultados al estudiante, realizar una corrección de la evaluación para todo el grupo y recomendar a los estudiantes que para la próxima evaluación estudien para mejorar las calificaciones y no pierda el bimestre; en este caso, no se detecta la reflexión ni la retroalimentación de manera formativa.

Al detenerse a examinar los resultados de la evaluación formativa, se pretende establecer un balance entre el conocimiento y alcance de habilidades cognitivas adquiridas por el estudiante, y al mismo tiempo, determinar las habilidades sociales y convivenciales que se detectan en el alumno durante las interacciones con sus compañeros de aula y los docentes con los que tiene contacto. Asimismo, como se expresa el Proyecto Educativo Institucional (PEI), uno de los ejes de trabajo va enfocado al fortalecimiento de los valores familiares y la socialización, en este marco de ideas, los procesos de socialización y de convivencia, toman gran importancia en la evaluación formativa, no se le otorga una calificación numérica como tal, solo se da una apreciación verbal al estudiante y padres de familia correspondiente. Asimismo, Hernández (2017),

en su estudio de investigación concluye, que los procesos evaluativos que realizan los docentes deben contemplar aspectos afectivos y axiológicos para lograr la formación integral del estudiante.

Se puede concluir que los docentes del plantel educativo, no realizan un proceso de metaevaluación. Dentro del proceso evaluativo se incluyen actividades como la observación, la reflexión, la retroalimentación y la autoevaluación. Se hace necesario la unificación de criterios para el desarrollo de las actividades mencionadas. El resultado del presente trabajo de investigación confiere el diseño de instrumentos de metaevaluación unificados que orienten las prácticas evaluativas con el fin de brindar un mayor apoyo pedagógico, tanto al docente como al estudiante, para que la evaluación sea vista como una actividad que produce mejoras a nivel de conocimiento y convivencia. Los instrumentos favorecerían el logro de objetivos propuestos, la unificación de criterios de evaluación, la disminución de la reprobación escolar y el aprovechamiento de los instrumentos evaluativos. De acuerdo con lo expuesto, se da respuesta al objetivo general y al objetivo específico número cuatro, en las conclusiones se presentan tres instrumentos que complementan el proceso de evaluación de los estudiantes en el plantel educativo y se sugieren como inicio de un proceso de metaevaluación.

### **5.1.3 Discusión objetivo específico número uno.**

El primer objetivo específico, consiste en determinar los elementos referentes al grado de precisión, control y utilidad del modelo de la evaluación que emplean los docentes. Para inspeccionar este objetivo, se tuvo en cuenta la categoría de evaluación y las



subcategorías de evaluación diagnóstica, evaluación sumativa y evaluación formativa.

En este objetivo emergen diversos elementos, en primer lugar, el modelo de evaluación institucional está basado en el desarrollo de los valores, el desarrollo de habilidades cognitivas y habilidades socio-emocionales. Como lo mencionan Parra, Guzmán y Marín (2017), es función del docente buscar un equilibrio para lograr la integralidad en el proceso formativo del estudiante; en este aspecto, se puede afirmar, que la mayoría de los docentes, coloca en primer lugar la adquisición de conocimientos por parte del estudiante, se planean diferentes actividades y escogen instrumentos de enseñanza y de evaluación para verificar los objetivos propuestos en el plan de estudios. Según los autores mencionados, en su estudio concretan que la metaevaluación, es un proceso que fortalece y optimiza la práctica docente, a través del desarrollo de habilidades socioformativas.

Como lo menciona el MEN (2016), un elemento de partida en el proceso de evaluación institucional, es la evaluación diagnóstica, este tipo de evaluación, se realiza al comienzo del año escolar como método para verificar los conocimientos previos que trae el alumno. Se evidencia, que el docente selecciona libremente el instrumento de evaluación que va a emplear, dependiendo de los resultados obtenidos, se planea una actividad de nivelación para el grupo en general a manera de retroalimentación. De acuerdo con lo propuesto por el MEN (2016), la evaluación diagnóstica o inicial es de vital importancia porque ofrece la posibilidad de establecer el nivel de conocimiento de los estudiantes y para los docentes, se convierte en la materia prima orientadora del proceso de aprendizaje. En este orden de ideas, la evaluación inicial, diagnóstica o prueba de

entrada que se realiza en el plantel educativo, funciona como punto de partida en la compensación de los aprendizajes que, según el docente, el alumno debe haber adquirido en los años escolares anteriores. De acuerdo con dichos resultados, se planean actividades y los temas de inicio para el primer bimestre académico.

A la evaluación inicial o diagnóstica, no se le asigna una valoración cuantitativa, el docente la utiliza como información para planear los contenidos según las necesidades del estudiante y objetivos propuestos por el docente. En este sentido, el modelo de evaluación inicial es flexible y permite realizar los ajustes pertinentes para el mejoramiento de los aprendizajes en los discentes. Al considerarse la evaluación a nivel institucional como un proceso continuo y en concordancia con Anijovich (2017), esta clase de evaluación se conforma por la evaluación durante el proceso y culmina con una evaluación final que es sumativa. En el colegio, se propone la evaluación formativa que, según la autora, es una evaluación que le indica al docente cómo y qué aprende el estudiante, además, tiene en cuenta las particularidades del alumno en su aprendizaje. Conforme a lo expuesto, en el plantel, la evaluación formativa, se realiza durante todo el bimestre académico incluyendo características cualitativas y cuantitativas sin desligarse de la evaluación sumativa. Dentro de los aspectos cualitativos, se observan y se reflexionan los comportamientos de los estudiantes y, se tiene en cuenta la información no formal del proceso educativo del estudiante.

Para la comunidad docente, la evaluación formativa, tiene un carácter orientador, porque los resultados van indicando el proceso del estudiante; en ese sentido, se

considera de importancia la reflexión y la retroalimentación para realizar los ajustes necesarios y promover el mejoramiento integral del estudiante. Aunque, la mayoría de docentes afirman, que las actividades no se desarrollan a cabalidad, por el alto número de estudiantes y la cantidad de grupos que deben cubrir, dicha situación, hace que se dificulte la observación de particularidades en los estudiantes y, por lo tanto, se acude a la evaluación tradicional. Los aspectos anteriores, hacen que el docente se centre únicamente en los estudiantes que presentan desempeños académicos bajos y, junto con los padres de familia y, en ocasiones con las entidades de coordinación y orientación escolar, buscar la mejor solución posible para el incremento de las calificaciones y disminuir el porcentaje de reprobación escolar. En estos casos, Burgos y Díaz (2015), concluyen en su estudio que es necesario un instrumento que propicie la reflexión y la autorregulación del estudiante, permitiendo la autoevaluación y coevaluación dentro del aula.

Otro elemento importante a considerar es, la evaluación sumativa, que para Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), es una evaluación en la que se valoran los objetivos propuestos por el docente y se determina si el estudiante ha logrado el conocimiento que se ha querido transmitir. En esta subcategoría se destaca este tipo de evaluación como el resultado numérico del proceso evaluativo de los estudiantes, dicho resultado se expresa a través de una calificación numérica de acuerdo con la escala evaluativa adoptada por la institución educativa. La valoración final del período académico, va directamente en el boletín de notas que se le entrega al padre de familia. La evaluación sumativa, es de gran interés para los padres de familia, ya que, es un indicativo si el

estudiante va aprobando o reprobando el año escolar; se observa que es de trascendencia para el acudiente y para el estudiante la obtención de notas aprobatorias de las asignaturas, porque de esta manera los padres y estudiantes interpretan el nivel de logro de los aprendizajes.

Dentro de la evaluación sumativa, en la institución educativa y según lo plantea el SIEE y el Consejo Académico, se considera como requisito de valoración, la aplicación de una prueba al final del período académico que pretende medir el nivel de conocimientos adquiridos por el estudiante durante el proceso de enseñanza al final del bimestre según el cronograma escolar, la prueba la diseña el docente, teniendo en cuenta las normas establecidas a nivel institucional, la cual debe presentarse con preguntas tipo ICFES, cuyas respuestas son de selección múltiple con única respuesta correcta. Se pretende que las preguntas lleven al desarrollo del pensamiento crítico, en este sentido, se observa que las evaluaciones responden únicamente a rendir cuentas sobre el conocimiento que posee el estudiante; los directivos invitan a la comunidad docente a reflexionar sobre el diseño de este tipo de evaluación, para que realmente se cumpla con el objetivo de desarrollar en el alumno competencias de pensamiento. Esto con el fin de preparar a los estudiantes para que en grado 11 se enfrenten con mayor éxito a la prueba de Estado como requisito para acceder a la educación superior.

Dentro de los conceptos de evaluación, se destacan Stufflebeam y Shinkfield (1985), quienes aluden que a partir de la evaluación se obtiene información necesaria para el mejoramiento de valoraciones posteriores. Esto coincide con los resultados obtenidos,

porque según el planteamiento anterior, en la institución educativa, se obtiene información del estudiante desde los aspectos cualitativos y cuantitativos que arroja el estudiante. Las principales valoraciones que se realizan al estudiante, son de tipo cuantitativo, las cuales corresponden a un número de uno a cinco, de acuerdo con la escala valorativa establecida en la institución. Los aspectos cualitativos de la evaluación al estudiante, solamente se verbalizan y se expresan en términos de motivación, se invita a continuar mejorando, y en otras ocasiones, de aliento a seguir estudiando y a superar dificultades encontradas. Continuando con Stufflebeam (2001), es de vital importancia, estimar los aportes cualitativos y cuantitativos para lograr un equilibrio en las valoraciones al estudiante; según lo expuesto, se observa que los docentes consideran en mayor medida los elementos cuantitativos para la asignación de la calificación al estudiante.

La evaluación también es contemplada como un mecanismo de poder y control que utiliza el docente sobre los grupos o situaciones que, en algún momento dado, no se logra un dominio disciplinario sobre los estudiantes. Mencionando a Brown (2007), quien plantea que la evaluación se encamina a fortalecer las habilidades del estudiante; en contradicción a lo dicho por el autor, para algunos docentes de la institución, la evaluación, se convierte en una comprobación de la asimilación de contenidos, si comprendieron y si tienen falencias en los aprendizajes o temas que se imparten. Para un estudiante la evaluación es importante porque así determinan si van aprobando el año escolar o no. También, los estudiantes asocian la reprobación con la empatía que tengan con el docente de la asignatura, si les cae mal, si el profesor es regañón o si tiene

actitudes hacia ellos de poca socialización o retroalimentación. En cuanto a la práctica docente y evaluativa directamente en el aula, se observa como común denominador la aplicación de los instrumentos de enseñanza como instrumentos de evaluación.

Los docentes manifiestan seguir una filosofía tradicional sobre todo al principio de sus carreras profesionales, aunque, actualmente se evidencia que siguen procesos de evaluación que les permiten mayor acercamiento con el alumno y las familias, lo cual permite mejorar el clima de aula y evidenciar los valores familiares de los estudiantes; este concepto, de evaluación como proceso, coincide con la definición de Tyler (1967), quien afirma que el proceso determina el alcance de los objetivos planteados en el proceso pedagógico. Por otro lado, también se señala dentro del proceso de la práctica evaluativa, la praxis de la evaluación tradicional por el alto número de estudiantes en los grupos y el número de grupos que el docente debe acompañar, situaciones que hacen que las prácticas de enseñanza y de evaluación se generalicen. Además, se enfatiza que por estos mismos motivos los instrumentos de enseñanza se convierten en los instrumentos de evaluación; la rotación constante entre los diversos cursos asignados, fortalece la aplicación de técnicas masivas y no permite ahondar en las necesidades particulares de los estudiantes que así lo requieren.

Con respecto a los criterios de evaluación, se constata que cada docente posee sus propios criterios de evaluación de acuerdo con su asignatura, se detallan criterios mínimos o acuerdos de área establecidos entre los grupos de trabajo docente; no se percibe un número concreto de criterios ni los instrumentos que permiten la evaluación,

estos aspectos son libres para cada docente, el cual los escoge conforme a su experiencia y formación. Por su parte, los estudiantes afirman que los docentes les hacen copiar en los cuadernos los criterios y formas de evaluación, con el inconveniente de que se quedan ahí anotados y no son asimilados, ni son tomados en cuenta durante el bimestre académico; solo los recuerdan cuando hacen algún reclamo de calificaciones y el docente les indica nuevamente los criterios expuestos anteriormente; situación que concuerda con Huaylupo (2011), quien expone un significado de evaluación asociado al progreso o al castigo y al reconocimiento de todos los elementos que conforman la evaluación tanto para el docente como para los estudiantes.

Dentro de los hallazgos, se puede concluir, que no existen criterios básicos de evaluación ni calificación unificados en los docentes del colegio que incluyan aspectos cognitivos, socioafectivos, comunicativos y prácticos como hace referencia el Pacto de Convivencia. El planteamiento anterior, coincide con las conclusiones a las que llegó Peña (2015) en su estudio investigativo, indicando que es necesario establecer criterios en el proceso de evaluación e incluir procedimientos cualitativos que faciliten la recolección de información que permita fortalecer el proceso formativo. A su vez, Mosquera (2018), concluye en su estudio, que los aspectos que se consideran favorables dentro del sistema evaluativo se deben consolidar y permanecer, por el contrario, los aspectos que no son considerados favorables se deben cambiar y/o mejorar. Lo anterior coincide con los comentarios en las entrevistas de los directivos docentes, en cuanto a que, en la institución educativa, se realizan planes de mejoramiento para los elementos evaluados que no obtienen niveles positivos en las evaluaciones internas y los

coordinadores afirman que los aspectos evaluados positivamente permanecen, los demás se cambian o desaparecen.

Para la institución educativa, la evaluación constituye una herramienta de regulación o de coerción por parte del docente en momentos específicos dentro del aula, cuando el estudiante manifiesta actitudes de no querer realizar las actividades; también se utiliza para controlar el aprendizaje de los estudiantes, esto indica, que la evaluación se emplea en mayor medida de manera cuantitativa y no se aprovecha en su totalidad como un medio para la adquisición de valores, saberes y descubrimiento de talentos requeridos para el proceso formativo del alumno (MEN, 2020; PNDE, 2016-2026).

Igualmente, la evaluación es percibida como un elemento de poder, a causa de que la calificación cuantitativa es el único elemento para demostrar que se ha aprobado el año escolar, a su vez, la calificación numérica representa el esfuerzo, el cumplimiento y la superación de dificultades; lo anteriores planteamientos, de considerar la evaluación como mecanismo de poder y control del docente, concuerdan con los hallazgos de Wilches (2016) en su trabajo de tesis, ya que, es el docente quien define los objetivos, los temas y las formas de evaluación a realizar con los discentes. Los procesos propuestos en el aula deben ser expresados en una nota numérica según la escala de valoración descrita en el SIEE, por lo tanto, es un requisito, a nivel nacional e institucional, valorar cuantitativamente los procesos de aula, a partir del análisis de los procesos pedagógicos aplicados como lo sugiere el MEN (2020).



En el contexto institucional, el objetivo central de la evaluación es valorar el saber cognitivo, lo anterior concuerda con las posturas de Scriven (1991) y Stake (1975), quienes describen que la finalidad de la evaluación es la valoración de la misma. Aunque no se dejan a un lado aspectos cualitativos, dichos aspectos no cuentan con el mismo porcentaje dentro de la nota final del período académico y no se ven reflejados en el boletín que se entrega a los padres de familia. De igual forma, los padres de familia al obtener el informe valorativo o boletín de notas, suelen observar si su hijo va aprobando o no el año escolar, no se indaga por el aprendizaje, solo se indaga por las posibilidades de recuperación para aprobar, se agradece al docente con el que se aprueba, y en algunos casos, se descalifica al docente con el que se reprueba. De esta forma, el estudiante se siente presionado tanto por sus padres como por los docentes para obtener buenas calificaciones en las evaluaciones cuantitativas, lo cual en ningún momento coincide con las características institucionales establecidas para la valoración integral de los alumnos.

La evaluación dentro de la institución es vista como un proceso que engloba aspectos cognitivos, académicos y convivenciales de los estudiantes. A su vez, se asume el proceso que comienza desde la planeación y desarrollo de una serie de actividades para lograr un objetivo propuesto. Este planteamiento coincide con el concepto de evaluación propuesto por Casarini (1997), quien destaca en el proceso evaluativo tiene presente el conocimiento, las prácticas y debe culminar en una calificación. Por lo anterior, en el colegio y cumpliendo con el sistema educativo nacional, al finalizar el proceso, el resultado se expresa en una calificación cuantitativa según la escala de valoración

asumida por el plantel educativo con criterios cualitativos y cuantitativos que se asumen como: superior de 4.6 a 5, alto de 4 a 4.5, básico de 3 a 3.9, bajo de 1 a 2.9. Desde las directivas, se insiste en que el proceso sea continuo, que sea muy flexible en cuanto a la variedad de actividades, se da libertad al docente para que escoja los instrumentos de enseñanza y de evaluación de acuerdo con su campo de enseñanza y experiencia.

Otro de los hallazgos en cuanto al proceso de evaluación a nivel institucional, se desarrolla en tres momentos durante el bimestre académico, lo que coincide con la propuesta de Delgado (1996). En un primer momento, se realiza la evaluación inicial o diagnóstica, también llamada prueba de entrada que solo se realiza al comenzar el año escolar. En segundo lugar, se consideran dentro del proceso, todas las actividades valorativas que el docente considere pertinentes para lograr el aprendizaje conforme a los criterios de evaluación establecidos. En tercer lugar, se propone la evaluación que se establece al final del período académico como resultado del proceso de evaluación, en este momento se da una valoración cuantitativa y debe incluir la nota de la evaluación bimestral y una nota de autoevaluación. En la práctica evaluativa, el docente debe considerar información que observe pertinente acerca de los avances, dificultades y comportamientos de los estudiantes, es decir, los aspectos formales y no formales concernientes al proceso evaluativo del estudiantado. El proceso evaluativo es centrado en la calificación, por el número de alumnos se hace dispendioso detectar los aspectos no formales en el proceso del alumno.

#### **5.1.4 Discusión objetivo específico número dos.**

El segundo objetivo específico consiste en establecer en qué medida se promueve la autoevaluación como actividad que produce mejoramiento. Para este objetivo se analizaron y tuvieron en cuenta las categorías de evaluación y metaevaluación con sus respectivas subcategorías, ya que el concepto de autoevaluación emerge durante todo el proceso de resultados y análisis. La totalidad de los docentes afirma que utiliza la autoevaluación a nivel personal y con los estudiantes. A nivel personal, el docente emplea la reflexión en momentos cuando detecta que los resultados de la evaluación realizada a los estudiantes, no presenta los resultados esperados, en este caso, se cuestiona sobre la posible falla durante los procesos de enseñanza y evaluativos, la mayoría de docentes propone acciones remediales para que el estudiante mejore las calificaciones y se disminuya el número de alumnos con bajas valoraciones en los boletines de calificaciones. Como lo indican Martínez, Yániz y Villardón (2018), la autoevaluación que realiza el docente de las prácticas debe contemplar como base la reflexión con una intención de mejoramiento en sus conocimientos, actuaciones, habilidades y debilidades.

Para este objetivo específico, se consideró la subcategoría de metaevaluación formativa, ya que, la autoevaluación es considerada como un componente del proceso formativo de los estudiantes basada en la reflexión y como una oportunidad que otorga la posibilidad de reiniciar una actividad o un comportamiento desde una nueva perspectiva (Martínez, Yániz y Villardón, 2018). Aunque el anterior planteamiento es contradictorio, en la medida en que el docente no proponga un trabajo de reflexión al estudiante sobre sus actuaciones, resultados, comportamientos y simplemente se le

indique que debe colocarse una nota al final del bimestre, lo cual sucede, porque la autoevaluación está establecida en el Pacto de Convivencia como un requisito dentro de la evaluación y, en segundo lugar, no existe un criterio institucional que guíe la autoevaluación con el estudiante. Otro proceso que el docente quiere incluir a largo plazo en el proceso formativo del estudiante, con la actividad de autoevaluación, es la autorregulación de pensamientos, actitudes y criterios transformadores para la vida.

La comunidad de docentes y directivos del plantel, reconoce que la actividad de autoevaluación hace parte del proceso formativo de los estudiantes, dicha actividad fue sugerida desde la coordinación académica, fue analizada y aprobada por el Consejo Académico donde se decidió incluir la autoevaluación al final de cada bimestre académico, asignándole una valoración de uno a cinco a la cual se le asigna un porcentaje del 10% de la nota final del período académico. Como concluye Peña (2016), es importante establecer en los docentes y en los estudiantes estrategias metacognitivas que promuevan la autonomía, la reflexión y la retroalimentación, lo que invita a la institución educativa a especificar criterios para realizar la autoevaluación a los estudiantes, cada docente la propone en el aula de manera diferente, por lo tanto, se observa y, los estudiantes lo confirman en sus participaciones, que algunos docentes solamente les indican colocarse una nota de autoevaluación.

Asimismo, el docente emplea la autoevaluación con el estudiante, en primer lugar, porque se encuentra estipulada en el Pacto de convivencia y se debe incluir, como requisito, en el proceso evaluativo del estudiante con una valoración numérica que

equivale al 10% de la nota final del período académico. Para la autoevaluación con el estudiante, no se observa un criterio establecido a nivel institucional, cada docente la propone de diferentes formas, una de ellas es la de otorgarse una nota cuantitativa sin ningún tipo de cuestionamiento al respecto; otros docentes establecen una serie de interrogantes para que el estudiante tenga en cuenta los aspectos en el momento de otorgarse la valoración por autoevaluación. La autoevaluación al estudiante, no es proceso continuo dentro de la institución, ya que, solo se propone al finalizar el período académico. Para que la autoevaluación sea una propuesta de mejoramiento, como indica Martínez (2021), es necesario considerarla como proceso continuo, para que así, verdaderamente favorezca actitudes reflexivas y de cambio, tanto en el docente como en el discente.

Otro grupo de docentes, proponen para la autoevaluación, una serie de preguntas para que el estudiante las responda a manera de reflexión y después se asigna la nota teniendo en cuenta los aspectos planteados de desempeño académico, esfuerzo, dedicación a la asignatura, cumplimiento, asistencia, participación en clase y comportamiento entre otros. Dichas preguntas para la autoevaluación, no son unificadas, cada docente plantea las interrogantes según los objetivos establecidos de la asignatura al inicio del período académico. Continuando con Peña (2016), en su estudio demuestra, que la instrucción que se le da al estudiante es de gran validez para su formación, ya que, las instrucciones ofrecen el desarrollo de habilidades metacognitivas de organización, control y reflexión sobre el aprendizaje adquirido, la forma de aprender y la utilidad del conocimiento. Se observa en la institución la carencia en el estudiante de

la formación de dichas habilidades que favorezcan el desarrollo de la autoevaluación y la coevaluación.

De igual manera, la autoevaluación también es utilizada por el docente como un apoyo para incrementar el reconocimiento de falencias y destrezas por parte del estudiante, concordando con lo expuesto por Quevedo (2017), en su trabajo de tesis, la autoevaluación permite que el estudiante observe sus propias actuaciones y establezca un dictamen sobre la misma. En teoría, las destrezas se refuerzan, pero lo que se observa dentro de la comunidad, es que los estudiantes aventajados se escogen como monitores de sus compañeros y como líderes organizadores de actividades y presentaciones. Cuando se detecta una falencia, se proponen medidas de corrección acordadas con el grupo o estudiante en particular. En ocasiones, solo se le ofrece al estudiante otra serie de trabajos o actividades para que presente y recupere sus notas. Cuando la falencia es comportamental, se sigue un proceso de seguimiento y de observación, si es necesario, se pasa el caso a otra orientación escolar y coordinación. En el Pacto de Convivencia, según el tipo de falta, se sigue un conducto regular con el estudiante, donde se promueve una secuencia de compromisos entre las partes involucradas con la finalidad de que el estudiante reconozca y cambie sus actitudes.

La autoevaluación no se realiza solamente a nivel de estudiantes, los docentes manifiestan realizar este proceso no tan frecuente, sino en momentos específicos durante las semanas de trabajo institucional al inicio y fin de año escolar con el propósito de revisar acciones y proponer nuevas. En otros casos, la autoevaluación se realiza

cuando se observan bajos resultados en la mayoría de estudiantes, el docente reflexiona sobre el proceso aplicado, se cuestiona sobre las posibles causas que llevaron a la reprobación y la forma en que se va a cambiar la estrategia, se ajusta la planeación o se hace una actividad remedial para disminuir la cantidad de estudiantes con pérdida en la asignatura. Para algunos docentes, este proceso es innecesario y se culpa al alumno de no estudiar lo suficiente, de no asistir a clase, de no realizar las actividades a tiempo y de no querer aprender. Este último planteamiento contradice con Velasco y Mosquera (2016), autores que proponen la autoevaluación como una manera de metaevaluación aplicada a la práctica de la evaluación, la cual se establece como un mecanismo dinámico y transformador.

### **5.1.5 Objetivo específico número tres.**

El tercer objetivo específico plantea identificar la utilidad que le otorga el docente, los estudiantes y directivos del colegio a la evaluación empleando procesos de observación, reflexión y retroalimentación. Para la verificación de este objetivo se tuvieron en cuenta las categorías de evaluación y metaevaluación, considerando que los conceptos mencionados sobresalen en los resultados del estudio. En primer lugar, emerge el concepto de observación, que concuerda con Peña (2016), al considerar la observación como una verificación de acciones del estudiante y como elemento de la evaluación formativa de aspectos cognitivos o comportamentales. Debido a la cantidad de estudiantes y número de grupos que el docente debe atender, se hace muy compleja la actividad de observación y seguimiento, por lo tanto, en la mayoría de los casos solo se le indica al estudiante cómo mejorar sus comportamientos y en casos especiales o

reiterativos con faltas graves se realiza un seguimiento constante y, si es necesario con remisión a orientación o a comité de convivencia.

El cambio de normas educativas a nivel nacional, siempre va enfocado a lograr la calidad de la educación. Según el MEN (2018b), es importante incluir en el proceso formativo del estudiante, el desarrollo de habilidades sociales que le permitan convivir, consolidar conocimientos básicos de aprendizaje y sepa qué hacer con lo adquirido. Con relación a lo expuesto, se puede determinar que cada acción que realiza el docente, se hace con la expectativa de lograr un mejoramiento continuo e incrementar en los estudiantes las habilidades requeridas para la vida comunitaria, la vida familiar y la vida fuera del colegio. Así lo manifiestan los estudiantes, al expresar y reconocer que todo lo que hace el docente es para el bienestar de ellos, porque quieren que sean buenas personas, porque quieren que se esfuercen por conseguir los objetivos, sino que cada cual lo hace a su manera.

Como menciona Tamayo (2018), para que la evaluación sea integral, es conveniente valorar desde diferentes maneras para lograr una visión global del evaluado, al igual que, para los directivos docentes, en la evaluación formativa es indispensable que el docente tenga en cuenta diversos aspectos como los cognitivos, los socioafectivos, comportamentales y habilidades comunicativas. Además, es indispensable establecer procesos de reflexión, autoevaluación y coevaluación que se encuentran mencionados en el SIEE, pero no se establece la forma como estos procesos deben realizarse con los estudiantes. Los directivos docentes, especifican y admiten dentro de los hallazgos, que



la mayoría de docentes realiza autoevaluación con los estudiantes, pero no se realiza la coevaluación, los miembros de la institución no se han apropiado de la coevaluación y es necesario seguir trabajando en estos procesos a la par con la heteroevaluación para obtener una valoración asertiva y verdaderamente integral del educando (Tamayo, 2018).

Para la actividad de observación no existe un instrumento institucional que permita determinar las características que se deben observar en los estudiantes, cada docente establece los aspectos conforme con sus criterios evaluativos, su experiencia en la práctica con los alumnos a cargo y los aprendizajes esperados. De esta manera se dificulta incluir la actividad de observación dentro del proceso formativo, ya que, se realiza a criterio del evaluador sin parámetros institucionales. Posterior a la observación, se continua con una reflexión sobre los resultados obtenidos a los procesos aplicados para adaptar actividades de superación en el aula o en las planeaciones de los docentes que realizan el proceso. Los resultados concuerdan con la afirmación de Escudero (2016), acerca de la mayor importancia que se le debe otorgar a la actividad de reflexión, porque así se visualizan y se obtienen mejores beneficios de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje favoreciendo la toma de decisiones con respecto al mejoramiento de un proceso.

La reflexión también es propuesta al estudiante como una actividad previa a la autoevaluación, en algunos casos, se le propone al estudiante diversas preguntas con el fin de direccionar la asignación de la nota autoevaluativa. Se evidencia que el estudiante,

no tiene la habilidad para usar la reflexión como actividad de autoconocimiento, no se tienen en cuenta los aspectos propuestos por el docente como mejoramiento; el estudiante es capaz de detectar sus fallas y es consciente de sus errores, pero aún requiere de colaboración y guía de un adulto para cambiar conductas erróneas. Por parte de los directivos del plantel se promueve la reflexión a nivel de procesos, pero con un carácter crítico y que lleve al desarrollo integral del estudiante, es así como se concuerda con los planteamientos de Escudero (2016), quien plantea ver la reflexión como una herramienta que origina habilidades formativas para la vida, dejando de lado la preocupación por cumplir solamente con el plan de contenidos curriculares.

La actividad de retroalimentación, según Recamán (2015), lo que pretende es mejorar la práctica pedagógica, a medida que el docente va revisando los contenidos de la asignatura que imparte y de las estrategias que aplica en el proceso de enseñanza, de esta manera, se van diseñando ambientes didácticos adecuados al contexto y de mayor aprendizaje para los estudiantes. En este panorama, el docente del plantel educativo, emplea la retroalimentación como una verificación de procesos evaluativos en el aula, también se emplea como una corrección de evaluaciones y conductas y como una manera de establecer herramientas para el mejoramiento de procesos, además, se emplea para planear alguna actividad remedial en caso de ser necesario. También se propone la retroalimentación, con los padres de familia que solicitan información sobre sus hijos y/o en citaciones de casos especiales por rendimiento académico o convivencial de los estudiantes, en dichas reuniones se establecen compromisos a los cuales se les realiza el debido seguimiento.

La retroalimentación es una actividad indispensable en el ámbito educativo, mediante la cual se detecta en qué se está fallando, y de esta forma, se establecen acciones de mejoramiento en las prácticas de aula y evaluativa. Según los resultados, en la institución educativa, se consideran como base de la retroalimentación, la observación y la reflexión, actividades que favorecen el cumplimiento de los objetivos propuestos si se realizan de manera constante, aspectos que concuerdan con lo planteado por Areiza, González, Torres y Cuervo (2018), y la OCDE (2018), para quienes la retroalimentación con los estudiantes posibilita un aprendizaje más exitoso, un acercamiento a las metas con mayor eficacia y el desarrollo en los estudiantes de habilidades como la autonomía y el metaconocimiento por medio de la revisión de las formas y métodos de estudio comparados con los resultados. La retroalimentación, también permite identificar las actividades a las que se les puede dar continuidad, no solo a nivel de aula, sino en cualquier nivel de la institución educativa.

A pesar de que la actividad de retroalimentación se emplea principalmente como corrección de evaluaciones y trabajos por parte del docente, se evidencia que los profesores que realizan la actividad proponen cambios en sus procesos de aula y los estudiantes presentan mayor interés por indagar sobre sus resultados y formas de mejoramiento. En actividades de retroalimentación con el estudiante y padres de familia, muchas veces revelan que el alumno necesita de otra intervención profesional distinta a la pedagógica, en este momento se establecen las remisiones adecuadas que permitan su mejoramiento, todo a partir de la observación de situaciones particulares y reflexiones entre pares de trabajo docente por campos de estudio o por ciclos. Por lo anterior, es

conveniente para el plantel educativo y como lo expresan Pérez, López, Hortigüela y Gutiérrez (2017), proponer dentro del proceso evaluativo al estudiante, actividades de retroalimentación dentro y fuera del aula, ya que, es una actividad que promueve nuevas experiencias de aprendizaje para los docentes y los estudiantes.

Uno de los autores contemporáneos que mencionan la metaevaluación formativa es Hernández (2017), quien se basa en los planteamientos de Patton para proponer que los juicios evaluativos deben ser expresados en términos de utilidad y al uso que se le quiera otorgar, teniendo en cuenta los conceptos del autor, en el plantel educativo se descubre que, al interior del aula, se realizan actividades que se consideran parte del proceso de evaluación y llegan a contemplarse en la calificación definitiva del estudiante. De acuerdo con el autor y con los resultados obtenidos, una de las actividades, es la reflexión que proponen algunos docentes para que el estudiante a través de respuestas a preguntas establecidas, genere una apreciación en primera instancia cualitativa y posteriormente cuantitativa como finalización del proceso de autoevaluación. A su vez, entre docentes proponen la autoevaluación como un proceso a largo plazo que lleve a la autorregulación como parte del proceso formativo para la vida dentro y fuera del colegio. En este sentido, se tiene el concepto de metaevaluación formativa como el resultado de la reflexión y como la posibilidad que tiene el estudiante de mejorar, de volver a hacer las tareas académicas y/o convivenciales de una forma autorregulada y con nuevas posibilidades sobresalir por aspectos positivos.

En el proceso llamado metaevaluación formativa, se aprecia un grupo reducido de docentes de básica secundaria que realiza metaevaluación cualitativa al interior del aula. Este equipo de trabajo propone la observación de las clases y se retroalimentan con comentarios, reflexiones y experiencias del trabajo cotidiano, todo con el fin de proponer mejoras en la práctica pedagógica y la reacción de los estudiantes en diferentes contextos metodológicos. Este pequeño equipo de trabajo, plantea dentro de sus criterios de evaluación los procesos de autoevaluación y coevaluación con los estudiantes. Las actitudes mencionadas, refuerzan el planteamiento de Franco (2017), quien concluye que el docente debe fortalecer sus competencias en la enseñanza de la reflexión, retroalimentación y pensamiento crítico. La autoevaluación se propone como reflexión de los desempeños, de los comportamientos, de los retos y metas que los docentes motivan a los estudiantes a proponerse. Asimismo, la actividad de coevaluación, es propuesta entre pares del mismo curso, por pocos docentes, cuando se organizan trabajos en equipo y exposiciones en el aula.

En la institución educativa se está comenzando a implementar la actividad de autoevaluación, se observa que algunos docentes la aplican como reflexión, otros como retroalimentación, otros como observación personal, en el único aspecto en que coinciden es en el otorgamiento de una valoración numérica para computar con la nota final del bimestre. De la misma manera, el estudiante revela, que emplea la autoevaluación de diferentes maneras, en la mayoría de los casos se aprovecha esta nota para subir el promedio o para lograr una nota final que permita aprobar, esto debido a que el profesor debe respetar la nota que el estudiante se asigna, así se indiquen

preguntas de reflexión, el discente aprovecha esta calificación a su favor en la valoración numérica. Los hallazgos encontrados, no concuerdan con los planteamientos de Franco (2017), quien propone que la autoevaluación es comprendida en el espacio educativo como una actividad de comprensión de la propia conducta, visto de esta manera, la institución educativa debe darle a la autoevaluación un enfoque más cualitativo que cuantitativo.

Igualmente, los directivos docentes promueven la autoevaluación en toda la comunidad, ya que, se observa que hay docentes que no promueven la autoevaluación ni la coevaluación durante las prácticas evaluativas, solamente se evidencia la heteroevaluación. También, se determina que los docentes contratados bajo el Decreto 1278, tienen mayor disposición a realizar actividades de autoevaluación con los estudiantes, porque replican el modelo de evaluación de desempeño con el cual los evalúan. En el Pacto de Convivencia, se propone una autoevaluación del estudiante con la participación de los padres de familia según un seguimiento y revisión de actividades propuestas para realizar en casa; este procedimiento no es mencionado por los miembros de la comunidad y no se aplica como se propone en el documento.

#### **5.1.6 Objetivo específico número cuatro.**

El cuarto objetivo específico, consiste en establecer un proceso de metaevaluación en la institución educativa mediante la realización de un instrumento metaevaluativo. Para este objetivo se analizó la categoría de metaevaluación y las subcategorías de metaevaluación sumativa y formativa. Como lo considera Bustelo (2003), la

metaevaluación es una herramienta que consiste en plantear aspectos de mejoramiento sobre la evaluación realizada. Se observa que en el plantel educativo se realizan procesos de evaluación con el estudiante y actividades que dan indicios de un proceso metaevaluativo como la reflexión, la autoevaluación y la retroalimentación, aunque no se han estipulado como procesos institucionales, son considerados de gran relevancia para el proceso formativo, tanto de los estudiantes como de los docentes. La mayoría de docentes manifiesta no realizar un análisis sobre los resultados de la evaluación, simplemente se observan y si la mayoría son bajos se realizan actividades remediales con los estudiantes que lo necesitan para disminuir el número de pérdida.

Dentro de la subcategoría de metaevaluación formativa, según Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), este tipo de metaevaluación, se enfoca hacia la observación, juicio y verificación de las actitudes y de los avances de los estudiantes. en concordancia con los resultados, en el plantel, se evidencia el desarrollo de la autoevaluación que hace el docente de sí mismo mediante la observación y análisis de los resultados que obtuvo con el grupo de estudiantes. La autoevaluación que se le propone al estudiante, en algunas ocasiones se efectúa con una serie de interrogantes que el docente considera pertinentes y en otros casos, solamente se le indica al estudiante que se otorgue una calificación; situación que el estudiante aprovecha para elevar las notas e incluso para alcanzar el promedio mínimo de aprobación del período académico. Para el docente, la actividad de autoevaluación se debe realizar, porque está contemplada dentro del Pacto de Convivencia y se le otorgó un porcentaje del 10% dentro de la valoración final del período académico; pero no se ha estipulado el proceso de realización de dicha

autoevaluación con el estudiante para que realmente sea un proceso formativo que conduzca a un mejoramiento y cumpla con los objetivos propuestos por los autores.

Asimismo, se admite dentro de la comunidad docente que no se realiza el proceso de coevaluación, siendo ésta, como lo mencionan Vizcaino, Marín, Ruíz, y Borjas (2017), quienes exponen el planteamiento de Topping, la coevaluación consiste en determinar las características de un trabajo realizado, así como, los aprendizajes obtenidos, junto con compañeros de igual condición académica, laboral o profesional. Teniendo en cuenta el planteamiento anterior y los resultados obtenidos, en el plantel educativo, no se desconoce el interés y la importancia de la coevaluación, cuyo término se encuentra en el Pacto de Convivencia y hace alusión a una retroalimentación crítica entre estudiantes sobre el trabajo realizado. En este aspecto, los docentes afirman no realizar la coevaluación, porque algunos estudiantes lo aprovechan como represalia en contra de sus compañeros. Un número mínimo de docentes de básica secundaria realiza con los estudiantes el proceso de coevaluación, al proponer trabajos en equipo, exposiciones, laboratorios y actividades que requieran de interacción entre estudiantes donde el parámetro principal es el respeto de opiniones y comentarios.

La subcategoría de metaevaluación sumativa, no se menciona por los miembros entrevistados, es considerada como la revisión de los resultados numéricos obtenidos al final del período académico como una verificación del aprendizaje adquirido por los estudiantes en las fechas establecidas según el calendario escolar. Para el docente, no es desconocido que la metaevaluación sumativa va a la par con la metaevaluación



formativa, lo anterior concuerda con los propósitos de la metaevaluación expuestos por Stufflebeam (2001), donde se señala, que la metaevaluación formativa proporciona información para la metaevaluación sumativa. Lo anterior con el fin de darle buen uso a la evaluación para lograr un verdadero fortalecimiento y mejoramiento del proceso de evaluación en la institución educativa.

Observando el panorama de evaluación al estudiante en el plantel educativo, se considera conveniente realizar algunas sugerencias a tener en cuenta durante el desarrollo del proceso evaluativo y formativo:

- Dar mayor espacio dentro de las reuniones de docentes para establecer criterios de evaluación mínimos de ciclo y/o campo de estudio.
- Incrementar el proceso de autoevaluación, incluyendo criterios de observación, reflexión, retroalimentación.
- Implementar el proceso de coevaluación.
- Elaboración de la evaluación bimestral con preguntas que generen competencias de pensamiento.
- Trabajo en equipo de docentes por grados, ciclos o campos enfocados a temas de evaluación.
- Realizar la evaluación diagnóstica como parte inicial del proceso de evaluación al estudiante.
- Los tipos de evaluación sumativa y formativa son complementarios por lo que deben especificarse los aspectos no formales del proceso a evaluar.

- Las valoraciones numéricas deben recogerse durante todo el proceso evaluativo y no solamente al final del bimestre.
- Otorgarle el valor del porcentaje de las actividades junto con los estudiantes.
- Entregar oportunamente los resultados de las evaluaciones, realizar retroalimentación de las mismas asegurándose de que el estudiante entienda y clarifique los aprendizajes.
- Las valoraciones cualitativas es necesario registrarlas en un instrumento evaluativo adecuado.
- Socializar los resultados de las evaluaciones externas y realizar seguimiento a los planes de mejoramiento.
- La verificación de las valoraciones numéricas es indispensable realizarlas constantemente y no solo al final del período.
- Especificar un proceso de metaevaluación.
- Incluir procesos de metaevaluación sumativa y formativa.
- El mejoramiento del estudiante debe ser integral, tener en cuenta aspectos académicos y convivenciales.

#### **5.1.7 Discusión objetivo específico número cinco.**

El quinto y último objetivo específico del presente estudio, consiste en identificar las estrategias e instrumentos que emplean los docentes del colegio durante el proceso evaluativo aplicado a los estudiantes. Para este objetivo, se analizaron las categorías y subcategorías relativas a la evaluación. Se identifica que los docentes de la institución,

presentan libertad en la aplicación de instrumentos para valorar el aprendizaje de los estudiantes. En un primer momento del año escolar, se realiza la evaluación diagnóstica, inicial o prueba de entrada; para esta evaluación el docente emplea principalmente pruebas escritas, cuestionarios de repaso, guías evaluativas o lecturas comprensivas. A la evaluación diagnóstica, no se le asigna ninguna valoración cualitativa ni cuantitativa, es un referente de partida para el docente en la planeación inicial de la asignatura. Esto concuerda con los hallazgos de Quevedo (2017), en su investigación, quien concluye que la prueba diagnóstica es fundamental para detectar habilidades no logradas de los estudiantes en años anteriores y le da la posibilidad al docente para establecer una metodología que supla carencias y dominios teóricos.

Asimismo, durante el período académico, el docente asegura que emplea una serie de instrumentos con los cuales dinamiza el proceso de aprendizaje y, en la mayoría de los casos se convierten en instrumentos de evaluación. Para registrar los resultados de las valoraciones, no se emplean instrumentos unificados, se observa que utilizan en un archivo de *Excel* o de *Word* una planilla donde se registran las calificaciones obtenidas por el estudiante. De manera obligatoria los docentes utilizan la evaluación bimestral, que debe ser elaborada con preguntas tipo ICFES de selección múltiple con única respuesta y tener un carácter de análisis crítico en su estructura; a la vez, el docente debe considerar algunas recomendaciones establecidas a nivel institucional con respecto a encabezados, tipo y tamaño de letra para la elaboración de la prueba que es de carácter estrictamente cuantitativo.

Igualmente, para otorgar la valoración final, el docente debe considerar dentro del proceso evaluativo, una calificación que se otorga al estudiante como autoevaluación, aunque, no existe un instrumento a nivel institucional para llevar a cabo dicha actividad, ni se han establecido criterios para la valoración de la autoevaluación, porque como afirman Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), los procesos dentro del aula deben plasmar los aprendizajes de los estudiantes y, aunque no existe un patrón universal para realizar la autoevaluación, ésta debe contemplar actividades de reflexión, análisis y retroalimentación. La mayoría de los docentes propone una serie de interrogantes para que el estudiante se cuestione a nivel personal y se asigne una calificación cuantitativa. Lo único que se encuentra establecido es un criterio porcentual el cual le asigna a la autoevaluación un valor del 10% dentro de la calificación final del período académico. Aunque se detecta, que cada docente presenta libertad para asignar los diferentes porcentajes a las estrategias e instrumentos de evaluación empleados durante el proceso de aprendizaje; la evaluación bimestral, siendo requisito de evaluación al final del período académico, no tiene un porcentaje institucional establecido.

La evaluación sumativa, como menciona Wilches (2016) en su tesis, se convierte esencialmente en una apreciación numérica al final de un período evaluativo establecido previamente y, se considera como una comprobación de los aprendizajes adquiridos por los estudiantes. En el plantel educativo, la nota que se obtiene al finalizar el período académico, se logra al considerar el promedio de las calificaciones obtenidas durante la aplicación de actividades de enseñanza y de evaluación. Cada docente propone los instrumentos y las actividades para conseguir las valoraciones según los criterios y

procesos que se ha propuesto lograr con los grupos de estudiantes. Dichos instrumentos, varían según la dinámica de la clase, el estilo del profesor, la asignatura, el momento de evaluación y el tiempo con que se cuenta para el desarrollo de lo planeado, ya que, en diversas ocasiones, se priorizan actividades propuestas por los diferentes proyectos educativos institucionales o externos a nivel de dirección local o SED, lo que limita el tiempo de acción dentro del aula para dar cumplimiento al plan de estudios.

La expresión de evaluación sumativa, fue considerada por Cronbach (1982), como parte del proceso de enseñanza, la cual debe compaginar con la evaluación formativa para que realmente constituya un proceso. Por lo anterior y en concordancia con el autor, este tipo de evaluación, también es considerado por los miembros del plantel educativo como una herramienta de mejoramiento e incremento del proceso formativo de los estudiantes, porque al rectificar a tiempo evaluaciones y conductas se hace más fácil la corrección de las mismas mediante la retroalimentación de las actividades, evaluaciones, talleres, devolución de trabajos y tareas con la nota; se percata, que las notas de las evaluaciones escritas son las de mayor porcentaje a la hora de obtener la calificación final. Todos los anteriores procesos con el fin de propiciar un mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje cuantitativo. En cuanto al desarrollo socio afectivo del estudiante, como lo menciona Cronbach (1982) y en concordancia con los resultados, se realiza mediante la observación de comportamientos cotidianos y se da la corrección inmediatamente, cuando la falta es muy grave se comienza un proceso con director de grupo y si es necesario con la coordinación de convivencia. Tanto docentes como padres

de familia y estudiantes, están pendientes de una valoración cualitativa que se le da al estudiante, pero no va incluida en el boletín de notas, se realiza en forma verbal.

La valoración sumativa es considerada el mayor indicativo de aprobación o reprobación del año escolar para los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, al docente le interesa que los estudiantes aprendan, los estudiantes y padres de familia se inclinan por la importancia de aprobar el año escolar, ya que, la evaluación para alumnos y padres de familia se traduce en una calificación, no se ve interés por lo que se aprendió sino por la calificación que se obtuvo. Lo anterior contradice a la postura de Wilches (2016), quien afirma en su tesis, que la evaluación sumativa es un informe sobre la evolución del alumno con respecto a un objetivo establecido. Otro aspecto que resalta en la evaluación sumativa, es el hecho de los períodos académicos en los cuales se encuentra dividido el año escolar, al final del período, se observa un mayor movimiento entre docentes preocupados por obtener las notas parciales para lograr la calificación global, en estos momentos se presiona más al estudiante para que se ponga al día en la entrega de trabajos o actividades pendientes, y de esta manera, llegar a la semana de recuperación con el menor número de estudiantes posibles.

Al finalizar el período académico, se plantea como requisito institucional, aplicar una evaluación bimestral tipo ICFES, para esta clase de evaluación, desde la coordinación académica, se estipulan una serie de normas para su planteamiento que van desde el encabezado de la prueba, el tipo de letra, el tipo de preguntas, el número de preguntas que se deben realizar por asignatura según la intensidad horaria de la materia. Cada

docente plantea su prueba teniendo en cuenta que las preguntas deben llevar un encabezado y las respuestas son de selección múltiple con única respuesta; también se recomienda en este tipo de prueba, proponer una lectura que despierte el pensamiento crítico en los estudiantes. En la realidad, no se verifica que se cumplan las condiciones propuestas, se plantean preguntas de argumentación, preguntas dicotómicas, preguntas textuales e inferenciales, en pocas ocasiones el profesor admite realizar preguntas de pensamiento crítico.

Dentro de la característica participativa que contempla la evaluación en el colegio y, como lo destacan Areiza, González, Torres y Cuervo (2018), en la evaluación es necesario la interacción entre docentes y discentes, en acuerdo con el autor, los docentes destacan que en los alumnos que se involucran en las actividades y procesos que propone el docente, se observan mejores resultados cuantitativos y/o cualitativos que en los estudiantes que se consideran apáticos ante el trabajo propuesto. En ocasiones, se asigna un monitor a este tipo de estudiantes, que es un compañero del curso, con mejor rendimiento académico, para que le colabore en el desarrollo de actividades; cabe aclarar que no en todos los casos funciona la estrategia, depende del interés de ambos por mejorar. Asimismo, la autoevaluación, aunque se contempla como un proceso formativo, se le asigna un porcentaje del 10%, a la valoración que el estudiante se coloca como calificación por este ítem.

#### **5.1.8 Discusión Supuesto Teórico.**

El enfoque que adopta el colegio, se enfatiza en lograr la integralidad del individuo en formación durante la permanencia del alumno en el plantel y su desarrollo como persona; no se dejan de lado los desempeños académicos organizados en campos de conocimiento, ni los aspectos dinámicos de convivencia. En dicho enfoque, expuesto en el Pacto de convivencia, se menciona el término metaevaluación una sola vez en todo el documento, como nuevo concepto, el cual hace referencia a una forma de construir y transformar la escuela otorgándole significado humanista e integral al proceso formativo de los estudiantes. En ningún apartado del documento se vuelve a mencionar la palabra metaevaluación, ni se observa un proceso metaevaluativo dentro de las prácticas evaluativas institucionales. Se puede enfatizar en este punto, los conceptos de metaevaluación que exponen en su trabajo de investigación Vásquez y Sosa (2016), considerándola como un proceso continuo que involucra el análisis de objetivos, acciones, verificaciones y retroalimentaciones que intervienen en las evaluaciones. Lo cual destaca la relevancia de evaluar la evaluación como lo expone Scriven (2009).

En el plantel educativo se observa, que los miembros entrevistados, no emplean el término metaevaluación. Para Scriven (2009), es significativo, revisar los resultados obtenidos de las prácticas evaluativas como forma de construcción de un mejoramiento; bajo este pensamiento, la metaevaluación en el colegio, es asociada con una serie de actividades que dan cuenta de los resultados de procesos de práctica docente y práctica evaluativa. La metaevaluación en sí, se recoge en actividades que se hacen cada vez más cotidianas dentro de los miembros de la comunidad. Lo anterior, ratifica una de las conclusiones obtenidas por Marcipar y Luciani (2017), quienes, en su estudio de



investigación, afirman que la metaevaluación en el ámbito educativo es necesaria para la construcción de una cultura de autorreflexión en todos los miembros de la comunidad educativa. Se propone la observación inicialmente de los comportamientos del estudiante, se observa su convivencia, sus actitudes, sus respuestas frente a situaciones, se observa el desempeño académico del estudiantado, a través de las calificaciones obtenidas. La actividad de observación se hace compleja por la cantidad de alumnos que un docente debe atender en un año escolar, constantemente se retiran e ingresan estudiantes, lo cual hace aún más compleja la labor del docente.

Se recurre es a la observación, seguimiento y control de los estudiantes que se consideran casos especiales por su bajo nivel de cumplimiento, bajo desempeño y/o dificultades convivenciales. Santos Guerra (1996), propone la observación como base de la reflexión de resultados y de la búsqueda del mejoramiento; aspectos que se realizan muchas veces sin éxito, ya que, los docentes observan, que los estudiantes con limitaciones en su aprendizaje, a pesar de que son remitidos a orientación y al sistema de salud para obtener un diagnóstico específico de su dificultad, los avances que se evidencian son muy pocos y el tratamiento es muy lento. En ocasiones no se cuenta con la colaboración del padre de familia, el cual omite las remisiones y el estudiante empeora la situación académica o convivencial. Para los estudiantes, la observación recae en sí mismos, se observan los aciertos, los desaciertos, los comportamientos, el rendimiento académico y reconocen cuando han actuado bien o cuando se equivocaron.

Para mayoría de docentes, la observación se convierte en una herramienta para determinar si la planeación y los criterios de evaluación empleados fueron efectivos o necesitan alguna modificación. Continuando con Santos Guerra (1996), la metaevaluación promueve nuevas alternativas de evaluación, en este sentido y de acuerdo con lo observado por los directivos, un cierto grupo de docentes realiza algún tipo de corrección en sus planeaciones y son más interesados en promover grupos de discusiones pedagógicas en temas asociados a la búsqueda de propuestas novedosas de mejoramiento, el rediseño de planeaciones y la disminución de la reprobación o la deserción escolar. Asimismo, se observa que un grupo de docentes trabajan mecánicamente, realizan actividades repetitivas y la pedagogía aplicada es muy tradicional. A pesar de estas observaciones, la institución respeta el estilo de las prácticas docentes, se da espacio a una filosofía abierta siempre y cuando se tengan en cuenta las directrices institucionales.

Emerge también el vocablo reflexión, que en repetidas ocasiones hace alusión a la actividad previa a la asignación de una nota de autoevaluación, en este aspecto, el estudiante debe autoevaluarse, proponer una nota que refleje el desempeño, el esfuerzo, la responsabilidad y el comportamiento durante el período académico. En el plantel educativo, la reflexión es considerada la base de los procesos de autoevaluación y coevaluación. Lo anterior concuerda con los planteamientos de Santos Guerra (1996), manifiesta que la autoevaluación es una crítica reflexiva, en este sentido, es indispensable establecer un mecanismo de reflexión y autoevaluación en la institución. Para realizar la actividad de reflexión, la mayoría de los docentes proponen una serie de

preguntas al estudiante, para que este piense en los elementos propuestos y pueda indicar una calificación acorde con sus conductas. Los docentes admiten, observar estudiantes que llevan a cabo el proceso de reflexión a cabalidad, pero, un grueso de estudiantes lo pasa a la ligera y no concuerdan sus acciones con la nota que expresan. La nota de autoevaluación se respeta, pero se invita al estudiante a que reflexione sobre si se merece esa nota en casos de que el docente considere que no corresponde.

La actividad de reflexión, además, es propuesta para el estudiante como base de los procesos de autoevaluación y coevaluación, se pretende a largo plazo que el estudiante adquiera hábitos de autorregulación entendida como capacidad de autocontrol y como actividad base para pensar antes de actuar y de hablar. Asimismo, para los docentes, el autoconocimiento lleva a procesos de reflexión y autoevaluación más profundos, más certeros y propenden mayor facilidad para el reconocimiento de falencias, destrezas y habilidades que generen un mejor proceso formativo integral. Es de esta manera, como lo propone Díaz (2001), donde la reflexión se vuelve un acto ético cotidiano y comunitario porque el mejoramiento es de todos y no de unos pocos, por este motivo, los directivos docentes, siempre hacen una invitación a reflexionar y enfatizar en las situaciones que rodean al estudiante, que el docente no se centre solo en las dificultades del estudiante sino en sus aciertos y fortalezas, sugieren que no se determine la evaluación del estudiante únicamente por el contenido que haya asimilado, sino que se tengan en cuenta los aspectos no formales del proceso evaluativo.

El término retroalimentación, es una tarea propuesta por el docente como verificación de resultados de las evaluaciones hechas a los estudiantes, especialmente cuando las calificaciones han sido bajas. En este aspecto, se corrigen las evaluaciones para todos los estudiantes en el aula, una de las finalidades de la retroalimentación, es que el estudiante observe sus errores, aprenda del error, verifique sus conocimientos y, en dados casos, se propone un taller u otra evaluación escrita como recuperación de la calificación. A su vez, se realiza retroalimentación de los comportamientos de los estudiantes, se propone una reflexión de acuerdo con la situación ocurrida y él o los estudiantes implicados quedan en observación y seguimiento como parte del proceso de autorregulación. Como lo expresan Vásquez y Sosa (2016), en su investigación, la retroalimentación es considerada como un reflejo del trabajo realizado y corregido en comunicación con otros docentes y estudiantes involucrados en el proceso evaluativo.

Otro hallazgo a considerar es, el tema de la coevaluación, el término no es desconocido para los miembros de la comunidad, este proceso se considera importante en la formación de los estudiantes, pero aún no se ha implementado formalmente por la comunidad de docentes. En el Pacto de convivencia, la coevaluación es propuesta como parte de la evaluación integral que debe desarrollarse entre pares de estudiantes, a través de una retroalimentación crítica del trabajo de los compañeros, con este proceso se pretende mejorar la calidad del aprendizaje de los estudiantes, a través de la detección de habilidades, destrezas y falencias entre los mismos estudiantes. La mayoría de los docentes expresan no realizar la coevaluación porque no se ha creado una cultura entre estudiantes para opinar sobre el trabajo del otro en forma coherente, por más que se den

indicaciones al respecto, la mayoría de estudiantes no las sigue generando decepción y malos entendidos en el aula. Es necesario proponer el fortalecimiento de la autoevaluación y la coevaluación mediante un instrumento que logre la interacción - reflexión – retroalimentación (Burgos y Díaz, 2015).

Solo un grupo de tres docentes de básica secundaria, manifiesta realizar coevaluación con los estudiantes, para esta actividad se proponen diversos instrumentos evaluativos como trabajos en grupo, trabajos colaborativos, exposiciones, laboratorios de biología e idiomas entre otras actividades. Para el desarrollo de la coevaluación, se dan criterios al estudiante donde se exigen normas de respeto mutuo, honestidad y congruencia en el momento de hacer comentarios al compañero. Asimismo, este grupo de docentes propone la coevaluación entre ellos, al observarse las prácticas docentes de aula entre ellos se realizan comentarios críticos que les permiten mejorar ciertos aspectos de la praxis y manejo de alumnos considerados casos especiales. De igual manera, los directivos docentes realizan procesos de coevaluación al finalizar el año escolar con los docentes del Decreto 1278 para detallar los aspectos analizados en la autoevaluación cualitativa y cuantitativa exigida como evaluación externa a dichos docentes con los instrumentos enviados por la SED.

Los directivos y docentes del plantel educativo, reconocen que se debe fortalecer la autoevaluación e implementar la coevaluación con parámetros acordados de manera institucional, donde primen los valores, la reflexión, la retroalimentación, con una valoración cualitativa como proceso formativo para la vida. Al igual que Parra, Guzmán

y Marín (2017), quienes concluyeron en su trabajo de tesis, que no se cuenta con instrumentos que promuevan la metaevaluación, sino que existen instrumentos de evaluación para los estudiantes y docentes. A su vez, los docentes sugieren que los procesos de autoevaluación y coevaluación, deben ser implementados no solo a nivel de estudiantes sino para docentes e incluso a nivel de directivos. A pesar de que, en el Pacto de convivencia, se encuentran propuestos como elementos de evaluación la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, se evidencia que los docentes utilizan la heteroevaluación como mecanismo de poder y control sobre el aprendizaje del estudiante.

Los autores más recientes que han tratado el término metaevaluación, incorporan la metaevaluación sumativa como la expresión de juicios de valor que incluyen diversos criterios, uno de ellos es Hernández (2017). La expresión metaevaluación sumativa, no es empleada por los miembros de la comunidad de docentes ni directivos de la institución. Se asocia con la revisión de las calificaciones obtenidas por el estudiante al final del proceso para indicarle si ha aprobado la asignatura, si ha reprobado o se le asigna un plan de recuperación para disminuir la estadística de pérdida final de estudiantes. La metaevaluación sumativa, es estimada como un seguimiento continuo a través de las actividades propuestas durante el bimestre tanto académicos como extra clase y la participación en eventos de comunidad. Dicho seguimiento culmina en una calificación conforme a la escala valorativa numérica propuesta por el plantel educativo.

En cuanto a los directivos docentes, la metaevaluación sumativa está relacionada con el cumplimiento que el docente debe tener en cuanto a las fechas de entrega de notas a los estudiantes, la digitación de las mismas en la plataforma de calificaciones para la posterior entrega en el boletín al padre de familia. Los anteriores procesos, están contemplados dentro de las funciones del docente, son establecidos como requisitos institucionales y organizados en el cronograma de actividades que se da a conocer a toda comunidad educativa por diferentes medios. Por lo anterior se observa, que el proceso evaluativo se prioriza dentro del calendario escolar al final del período y, por estas fechas los docentes agilizan la solicitud de trabajos, recuperaciones y evaluaciones bimestrales. En esta dinámica, la evaluación no toma dentro de la institución educativa un carácter continuo, ni permanente, ni de procesos, se evalúa para aprobar, se evalúa para disminuir el número de estudiantes reprobados.

En el presente capítulo, se plantea el análisis de los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a la muestra seleccionada del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda. Dentro del análisis, se destacan las categorías, las subcategorías y los conceptos emergentes de las mismas. Asimismo, los resultados se asocian con los diferentes autores consultados sobre el tema y se da respuesta a las preguntas de investigación y el objetivo general planteados que dieron origen al presente trabajo de investigación. A continuación, se presentan las conclusiones finales del estudio correspondientes a los procesos de evaluación y metaevaluación establecidos en el plantel educativo.

## 5.2 Conclusiones

A través de una serie de preguntas hechas a los docentes, estudiantes y directivos docentes, se investigó la dificultad que presentan los procesos de evaluación y metaevaluación en la práctica cotidiana del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda. Una vez analizada y discutida la información que se obtuvo en cada una de las categorías y de las dimensiones trazadas para establecer cómo es el proceso de evaluación que realizan los docentes del colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, para el diseño de un modelo metaevaluativo dando respuesta a la pregunta de investigación principal que fue el inicio de la presente tesis doctoral ¿cuáles son los procesos de evaluación y metaevaluación que implementan los docentes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda?

Para los docentes y los directivos, la evaluación es considerada como una valoración que se ofrece del estudiante a nivel cuantitativo y cualitativo. Dando respuesta al objetivo específico número uno, se establece como un elemento del modelo de evaluación que las valoraciones cuantitativas se obtienen al final de un proceso de evaluación en un período de tiempo determinado y después de realizar una serie de actividades a las cuales se les asigna una calificación numérica de acuerdo con una escala propuesta por la institución. La evaluación también es considerada como una forma de medir los aprendizajes adquiridos por los estudiantes, a su vez, la evaluación es percibida como un mecanismo de control y poder por parte del docente hacía el estudiante. A pesar de esto, los estudiantes no consideran culpable al sistema ni al profesor cuando pierden alguna evaluación ni asignatura, pues entienden que deben dedicar mayor tiempo a su estudio y cumplir con lo propuesto. Además, para los docentes de la institución, la



evaluación se realiza de dos maneras principalmente, una evaluación formativa y una evaluación sumativa, las cuales acopladas, llevan a la evaluación integral del estudiante como lo propone el SIEE del plantel educativo.

A pesar de que ambos tipos de evaluación se emplean en diferentes momentos del proceso evaluativo, se puede establecer que en el grupo de docentes predomina el ejercicio de la evaluación sumativa. Dentro de los procedimientos evaluativos, que se registran para dar respuesta al objetivo específico número uno, se observa que los docentes intentan realizar una evaluación continua y con predominio de la evaluación formativa, se establece que prevalece la evaluación sumativa, ya que, por normatividad, el sistema de evaluación obliga al docente a adjudicar una valoración numérica en base cinco, una vez finalizado el período o bimestre académico y al culminar el año escolar, se da una valoración numérica global. Pese a que se considera que la evaluación formativa es de mayor relevancia, no se especifica algún instrumento para el registro de dichas observaciones no formales, que orienten la evaluación sumativa en el momento de definir la calificación final de la asignatura. La práctica evaluativa se centra en el estudiante, en sus aspectos convivenciales y de conocimiento adquirido, considerándose dichos aspectos de mayor esfuerzo y trabajo para el docente.

En el objetivo específico uno, se identifican dentro del modelo de evaluación tres momentos principales del proceso evaluativo. El primero es la evaluación diagnóstica, que orienta al docente en la planeación inicial y en la toma de indicaciones de cómo comenzar su asignatura y cómo suplir algunas falencias con las que llega el estudiante

al nuevo año escolar. El segundo momento es la evaluación del período en sí, en la cual se emplean diferentes técnicas e instrumentos de enseñanza y de evaluación para obtener el logro de los objetivos basándose en los criterios expuestos al estudiante en el momento de arranque del período académico. En este momento de práctica evaluativa, se busca la trasmisión de los conocimientos al estudiante y la verificación de su respectiva asimilación. El tercer momento de evaluación detectado, es la evaluación sumativa, que se manifiesta al final del período académico, en este instante se adjudica la valoración final, se tiene en cuenta la evaluación bimestral que realiza cada docente al finalizar el período académico, los aspectos no formales de cada estudiante, las calificaciones obtenidas durante el proceso evaluativo y se incluye una nota de autoevaluación.

Correspondiente al segundo objetivo específico que considera la promoción de la autoevaluación como actividad que produce mejoramiento, los docentes y directivos docentes establecen que realizan autoevaluación en el momento en que revisan los resultados de las evaluaciones que realizan a los estudiantes, en esta fase, reflexionan sobre su quehacer pedagógico, sus prácticas de aula y evaluativa. Para la actividad de autoevaluación docente, no se emplea ningún instrumento institucional, cada docente lo realiza, de acuerdo con sus criterios, actividades propuestas, registro de información obtenida a lo largo del proceso de evaluación; a partir de estos hallazgos, se propone un cambio en la planeación, en las actividades de aula o en la elaboración de un plan de mejoramiento para que el estudiante supere dificultades. Se observa que, los docentes que realizan autoevaluación desarrollan mayor capacidad de reflexión, se sienten más

seguros en la realización de sus prácticas de aula y evaluativas, escuchan más a sus estudiantes y proponen la autoevaluación a los estudiantes como herramienta de conocimiento y aprendizaje.

Continuando con la respuesta al objetivo específico número dos, mediante el cual se indaga sobre el proceso de autoevaluación como actividad que produce mejoramiento; se deduce que la autoevaluación para los miembros de la comunidad educativa, lleva implícito un propósito formativo y de mejoramiento para los docentes y los estudiantes al contemplar el propio desempeño, los logros y/o desaciertos obtenidos en un período de tiempo establecido. Por lo anterior, la autoevaluación, no debe considerarse como la adjudicación de una calificación numérica, por el contrario, es el momento de aprovechar verdaderamente las actividades de reflexión y retroalimentación como constantes en la evaluación formativa para que produzca beneficios y transformaciones de vida. Además, la autoevaluación debe considerarse como una actividad cotidiana dentro del proceso evaluativo para que enriquezca la formación y se generen verdaderos cambios que favorezcan el desarrollo integral de la persona.

En cuanto al objetivo específico número tres, el cual se refiere a la identificación que el docente y los directivos docentes le proporcionan a la actividad de retroalimentación, se puede concluir que no es una práctica continua dentro del proceso de evaluación, aunque es una labor necesaria, ya que, le permite al docente replantear sus prácticas de aula y evaluativas, porque, la evaluación es una actividad dentro del proceso formativo y no solamente para señalar lo que el estudiante no ha adquirido. La retroalimentación,

también le permite al alumno establecer sus fortalezas y debilidades tanto en sus aprendizajes como en sus comportamientos. A pesar de ser una actividad de suma importancia, algunos docentes no retroalimentan los resultados de la evaluación y, no se comunican a tiempo las falencias ni se precisan las formas para superar dificultades. La actividad de retroalimentación, se realiza de manera verbal con el estudiante, no se registran los diálogos y/o acuerdos establecidos en el plan de mejoramiento.

Es por medio de la reflexión que los docentes, directivos y estudiantes, logran que la actividad de retroalimentación sea productiva y se entienda la evaluación como un proceso continuo, que propenda la ejecución de la práctica evaluativa como una manera de enriquecer la evaluación formativa, la cual debe complementarse con la evaluación sumativa al final del proceso valorativo. De acuerdo con lo expuesto, se da respuesta al objetivo específico número dos, mediante el cual se indaga sobre el proceso de autoevaluación como actividad que produce mejoramiento; en este sentido, se concluye que la autoevaluación tiene como base tres actividades orientadoras y no se excluyen la una de la otra, dichas actividades aparecen en diferentes momentos del proceso de formación a manera de observación, reflexión y retroalimentación. Es necesario otorgar mayor importancia a la actividad de autoevaluación, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, ya que, permite consolidar otro proceso como la autorregulación de comportamientos. En la institución se propone la autoevaluación, como una actividad al final del período académico, en la cual se le indica al alumno que se asigne una nota de acuerdo con su rendimiento, se le ofrecen al estudiante una serie de interrogantes para que reflexione sobre sus acciones y proponga su mejoramiento.

Con respecto al objetivo específico número tres que consiste en identificar la utilidad que el docente le otorga los procesos de observación, se puede concluir que un aspecto importante dentro del proceso de evaluación en la comunidad, el cual se realiza, pero no se le otorga la importancia que debe, es el desarrollo del registro de observaciones como componen la evaluación formativa, dicho proceso conduce a un mayor fortalecimiento de la evaluación integral al estudiante y, a su vez contribuye al incremento de la autorregulación del estudiante como capacidad básica del reconocimiento de aciertos y debilidades puntuales en sus acciones. Lo anterior se concluye, porque al indagar al docente sobre la realización de la evaluación formativa, la respuesta fue afirmativa y se enfatizaba el carácter orientador de la evaluación para el docente y el estudiante. Pero al cuestionar sobre el proceso autorregulación en el estudiante, ya se afirmaba que es un proceso muy complejo de instaurar en la formación de una persona y, por la cantidad de estudiantes es casi imposible observar y detallar a todos los alumnos a su cargo.

Los docentes y directivos docentes reconocen que sus sistemas de evaluación han cambiado a lo largo de sus carreras profesionales, en sus inicios laborales el trabajo fue considerado netamente tradicional, donde primaba la repetición del conocimiento sin ningún tipo de proceso de aprendizaje. En estos momentos, la evaluación tradicional se sigue aplicando en menor medida, por la cantidad de estudiantes que se deben atender en el colegio, pero a su vez, se tienen en cuenta los aspectos no formales de la evaluación en el momento de establecer la evaluación sumativa al finalizar el período académico. También, se han involucrado dentro de la evaluación del estudiante actividades como la observación y la reflexión, tanto de sus avances al igual que de sus

dificultades. Aunque se reconoce que se ha comenzado a ahondar en el proceso de autoevaluación, es necesario que se incluyan indicaciones que lleven a la autorregulación del estudiante y así se incremente su proceso formativo para la vida.

Para los estudiantes, la evaluación consiste en realizar las actividades propuestas por el docente y dependiendo de la calidad de trabajo se obtiene una calificación y, así es posible, identificar si van aprobando o reprobando el año escolar. Además, se evidencia que a los padres de familia les interesa que su hijo apruebe el año escolar, los docentes le apuntan a que el estudiante aprenda y los estudiantes señalan el aprobar las asignaturas así sea con la nota mínima para no repetir el grado escolar. Con relación al tercer objetivo específico que contempla la identificación de la utilidad que el docente le otorga a los procesos de observación, reflexión y retroalimentación; se puede concluir que en este sentido, la evaluación se interpreta centrada en el aprendizaje del alumno con una reflexión formativa en el momento de adjudicar la valoración cuantitativa al estudiante. En este aspecto, también se destaca la retroalimentación, ya que, los docentes consideran de gran importancia, retroalimentar las evaluaciones que se realizan en el aula para que el estudiante se percate de sus errores. Pese a que todos los docentes no realizan retroalimentación con los estudiantes, suele considerarse una actividad dentro del proceso evaluativo con los estudiantes.

Dando respuesta al objetivo específico número cinco, se identifica como estrategia docente durante el proceso evaluativo, el desarrollo de las evaluaciones bimestrales, los docentes deben elaborarlas según criterios institucionales establecidos desde el Consejo

Académico en cuanto a encabezado, tipo de letra, número de preguntas, estilo de preguntas tipo ICFES de pensamiento crítico. En relación a este tipo de preguntas, los docentes manifiestan que no son expertos en la redacción de la pregunta ni en los ítems de selección, por lo que terminan realizando preguntas que den cuenta del conocimiento que se imparte en el aula y no de la habilidad de razonamiento del estudiante. Los docentes también manifiestan, que este tipo de evaluación les facilita el trabajo, puesto que es más fácil y rápido de calificar debido al alto número de alumnos que deben evaluar durante todo el año. Para casi la mayoría de docentes, la evaluación bimestral posee un alto porcentaje dentro de la nota final del bimestre académico. Para las directivas del plantel, los docentes no han avanzado en el tema de la práctica evaluativa, se sigue realizando lo mismo desde hace varios años, al respecto, se concluye que el docente se enfatiza en los contenidos y conceptos volviendo a sus mismas creencias, sin interiorizar nuevos panoramas de mejoramiento.

La filosofía evaluadora que expresan los docentes, se puede determinar a través de la forma como definen la evaluación y por los vocablos manifestados. Para los docentes, la evaluación es considerada como un proceso, una valoración, una medición, una orientación; dichos conceptos manifiestan las utilidades que el docente le otorga a la evaluación, lo que da respuesta al objetivo específico número tres. Una de dichas utilidades, es la finalidad formativa y la otra es la finalidad sumativa o de medición, donde la evaluación final se convierte en una valoración netamente numérica. Además, se puede enumerar, que el total de docentes de la institución redacta sus propios criterios de evaluación para establecer el proceso evaluativo con los diferentes grupos de

estudiantes, el cual culmina con una valoración numérica. Los criterios de evaluación varían dependiendo de la asignatura, del nivel del grupo, de la experiencia del docente y de la programación en el plan de estudios. Dicha situación se genera debido al desconocimiento por parte del docente del SIEE, la falta de apropiación de las normas establecidas a nivel institucional en el Manual de convivencia escolar, por el alto número de estudiantes en los grupos y la cantidad de cursos que cada docente debe atender para completar su carga académica.

En el objetivo específico número cinco, no fue fácil de identificar las estrategias e instrumentos que se emplean en el proceso de evaluación con los estudiantes, ya que, dentro del trabajo docente no se observa el uso de instrumentos unificados para registrar las calificaciones del proceso evaluativo, para el registro de calificaciones cuantitativas, cada docente diseña su forma de registrar el proceso evaluativo de sus estudiantes. Tampoco se emplea un instrumento unificado para registrar los juicios cualitativos respecto al alcance de los objetivos propuestos con los estudiantes. Aunque los docentes le entregan a cada grupo de estudiantes los criterios que tendrán en cuenta para evaluar durante el período académico, los estudiantes no los tienen en cuenta o no los recuerdan, ya que, son diferentes para cada asignatura. Los estudiantes como objeto central de los procesos de aprendizaje y de evaluación, enriquecieron el presente estudio con sus respuestas que corroboraron, o en su defecto, contrapuso la información obtenida por parte de los docentes.

En cuanto al quinto objetivo específico planteado, se puede concluir que los



instrumentos de evaluación que emplean los docentes, estos son diseñados como herramienta para recoger información acerca del estado de aprendizaje que tiene el estudiante con respecto a los contenidos que son impartidos. Por motivos del corto tiempo que se permanece en el aula y la cantidad de estudiantes, en la mayoría de los casos, los instrumentos de enseñanza se convierten en instrumentos de evaluación, observándose así, que las actividades de enseñanza y evaluación se realizan de manera simultánea en el aula de clase. Para los estudiantes, esta estrategia es vista como un mecanismo de control, porque mantiene la disciplina en clase, asegura la asistencia y el cumplimiento con lo propuesto por el docente. A la vez, la evaluación es reconocida como una actividad necesaria dentro del proceso formativo del estudiante, que indica progreso, aciertos y desaciertos en la práctica evaluativa.

Finalmente, el término metaevaluación no es utilizado por los docentes, ni los directivos ni los estudiantes del plantel. La palabra metaevaluación, se encuentra escrita una sola vez en el SIEE y se especifica dentro del enfoque del colegio como un procedimiento necesario realizar en un futuro para fortalecer las prácticas evaluativas internas y externas en la institución educativa. Cabe señalar, que los docentes de la institución realizan actividades que propenden el interés por un proceso metaevaluativo como lo son la observación, la reflexión, la retroalimentación y la autoevaluación. Aunque dichas actividades no son obligatorias, si se detecta que un grueso de docentes les atribuye importancia en las prácticas de aula y evaluativas tanto de manera personal como con los estudiantes. Por lo anterior, se hace necesario establecer criterios institucionales básicos que orienten las prácticas metaevaluativas y no se reduzcan

solamente a la asignación de nuevas actividades al estudiante para disminuir el número de reprobación en cada una de las asignaturas y los grados de educación impartidos.

Otro aspecto importante a considerar es, la actividad de coevaluación, los docentes y los directivos docentes admiten que el proceso de coevaluación se realiza muy poco o no se realiza en lo absoluto por la mayoría de docentes. Los alumnos no mencionan el término coevaluación, ni relacionan que sea un proceso que se desarrolle en el aula. En la institución, se reconoce la coevaluación como un proceso sustancial en la formación de la persona, ya que, la evaluación entre pares fortalece la crítica constructiva y los valores como el respeto y la honestidad como principales parámetros del proceso coevaluación. Además, se acepta, que es necesario instaurar una serie de normas o criterios que acompañen el progreso de los procesos de coevaluación y metaevaluación y, de esta manera, fortalecer el mejoramiento en las prácticas evaluativas y el incremento de la metaevaluación formativa. Según lo expuesto, se da respuesta al objetivo específico número cuatro por lo cual se proponen instrumentos metaevaluativos con el fin de establecer las actividades de autoevaluación y coevaluación dentro del proceso inicial de metaevaluación y aprovechar los resultados del proceso evaluativo.

### **5.2.1 Modelo de metaevaluación para docentes y estudiantes.**

Para Anijovich (2017), la evaluación formativa es una oportunidad no solo para mejorar las calificaciones sino para que el alumno tenga en cuenta sus logros académicos y considere sus aciertos y dificultades. Dentro del proceso de metaevaluación es de gran importancia fortalecer las actividades de autoevaluación y

coevaluación entre los estudiantes y docentes basados en la observación, la reflexión y la retroalimentación constante del trabajo planeado y realizado. La autoevaluación debe involucrar aspectos académicos y comportamentales para fomentar la mejora a nivel integral en el proceso formativo de los estudiantes.

Como lo menciona Calatayud (2018), la autoevaluación es una estrategia adecuada para enseñar a identificar los progresos y retrocesos de la persona. Además, contribuye a la toma de conciencia de los propios actos, permite la identificación de la forma de aprender, propicia el autoconocimiento y autorregulación de los discentes. El docente debe considerar la autoevaluación como una estrategia más dentro del proceso de evaluación proporcionando técnicas de observación, reflexión y retroalimentación que le proporcionen al estudiante información para su mejoramiento en diversos aspectos de su formación académica y personal. De esta manera, el estudiante no se sentirá evaluado únicamente por el profesor, sino que se sentirá con mayor participación en su propio proceso enseñanza – aprendizaje.

#### ***5.2.1.1 Instrumento guía para autoevaluación del estudiante.***

Como parte de la propuesta pedagógica para completar la evaluación, se propone la siguiente autoevaluación del estudiante con las siguientes instrucciones: Utilizando el siguiente instrumento, por favor reflexione sobre su cumplimiento en los aspectos propuestos. En cada aspecto coloque una X en la casilla que corresponda de acuerdo con su desempeño. Al final realice una valoración general y propuesta de mejora.

Aspecto	Niveles		
	Siempre	A veces	Se le dificulta hacerlo
Domino los contenidos básicos de las asignaturas			
Participo activamente en las actividades propuestas			
Tengo en cuenta los criterios de evaluación dados por el docente			
Dedico tiempo para preparar las evaluaciones y trabajos sugeridos por el docente			
Sigo las normas establecidas en clase			
Entrego de manera oportuna mis trabajos y actividades			
Aprovecho el tiempo de la clase para aprender, preguntar y responder interrogantes			
Llego puntual a la clase			
Expreso mis opiniones con respeto y de forma coherente			
Hablo solo los temas de la clase y evito hablar sobre temas que no son parte de la clase.			
Coloco la debida atención a las clases, explicaciones y participaciones			
Sigo las indicaciones que el profesor da en clase			
Permito el desarrollo de la clase de manera tranquila			

Cuento con los materiales e implementos necesarios para el trabajo en clase			
Mi comportamiento y actitudes en clase promueven el buen desarrollo de la misma			
Me siento orgulloso de mi trabajo			
He aprendido			
<b>Valoración</b>			
<b>Propuesta de mejora:</b>			

### 5.2.1.2 Instrumento guía de autoevaluación docente.

Sumado a la propuesta se sugiere el formato de autoevaluación docente con las siguientes indicaciones: Utilizando el siguiente instrumento, por favor reflexione sobre su desempeño en los aspectos propuestos. En cada aspecto coloque una X en la casilla que corresponda de acuerdo con su desempeño. Al final realice las observaciones que considere pertinente y propuesta de mejora.

<b>Aspecto</b>	<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Por mejorar</b>	<b>No observado</b>
Defino claramente los objetivos al inicio de cada actividad				
Escojo los contenidos según el nivel de los estudiantes				
Planeo según los objetivos y contenidos				

Doy a conocer los criterios de evaluación de manera oportuna a los estudiantes				
Tengo en cuenta los ritmos de aprendizaje de los estudiantes				
Conecto los conocimientos previos a los actuales y tengo en cuenta el contexto				
Establezco plazos considerables para el desarrollo y entrega de las actividades				
Propongo a los estudiantes material e información de diferentes fuentes y adecuadas para el logro de los objetivos propuestos				
Propongo diferentes estrategias de aprendizaje para el entendimiento de los contenidos				
Utilizo diferentes recursos materiales y tecnológicos para el desarrollo de actividades				
Brindo oportunidad para la interacción y la participación durante las clases				
Busco la solución a los conflictos presentados en clase de manera oportuna				
Estimulo un clima de aula democrático, participativo y motivador				
Observo interés por parte de los estudiantes hacia las actividades propuestas				
Promuevo la participación de los estudiantes				
Reflexiono y evalúo mi labor docente realizando las respectivas modificaciones cuando considero necesario				
Doy respuestas cuantitativas y cualitativas a las producciones de los estudiantes de manera oportuna				
Realizo retroalimentación oportuna con los estudiantes sobre sus fortalezas y debilidades				

Establezco momentos de reflexión y autoevaluación en mis prácticas de aula				
Propongo actividades que favorezcan la coevaluación entre estudiantes				
Propongo actividades de reflexión que favorezcan el desarrollo socioemocional del estudiante				
Estoy atento(a) a las dificultades de los estudiantes				
Tengo en cuenta los criterios de evaluación establecidos al momento de dar la valoración final del estudiante				
Tengo en cuenta los aspectos formales y no formales de la evaluación en el momento de dar la valoración final del estudiante				
<b>Observaciones:</b>				
<b>Propuesta de mejora:</b>				

Una de las recomendaciones establecidas para docentes y estudiantes es fortalecer el proceso de coevaluación, para ello se establecen algunas recomendaciones en torno al tema y su aplicación en el aula con los estudiantes como lo indican, Rodríguez, Ibarra y García, (2013). Para ellos, la coevaluación es parte del proceso de evaluación y en la cual se ven involucrados tanto estudiantes como docentes debido a que es una herramienta que establece la evaluación entre pares siguiendo unos criterios predeterminados para lograr competencias comunicativas, convivenciales, reflexivas, argumentativas, críticas y para profundizar la comprensión del compañero de trabajo.

Para lograr una adecuada actividad de coevaluación entre los alumnos es necesario establecer actividades de aula que generen la retroalimentación del trabajo entre pares.

Además, es necesario dar a conocer los parámetros o criterios de evaluación que se tendrán en cuenta durante el desarrollo de la actividad propuesta, especialmente los criterios de respeto y comunicación asertiva. Asimismo, es indispensable que el estudiante realice y acepte los comentarios de sus compañeros reconociendo los aciertos y las posibles dificultades presentadas en el proceso. Es interesante destacar el papel del docente, ya que, debe proporcionar la actividad adecuada para poder realizar la coevaluación y destacar elementos que faciliten la retroalimentación durante toda la implementación del trabajo propuesto. Por lo anterior, el profesor debe analizar y establecer con sus discentes los criterios de evaluación, la definición clara de qué se va a evaluar, cuándo se va a evaluar y las reglas claras de los comentarios que se realicen en el momento de la retroalimentación, es indispensable dejar claro que en el momento de la coevaluación lo que se evalúa es el trabajo y no a la persona en sí.

#### **5.2.1.3 Instrumento guía para coevaluación entre pares de estudiantes.**

De igual forma, se sugiere una guía para evaluación entre pares de estudiantes para lo cual se proponen las indicaciones siguientes: Utilizando el siguiente instrumento, por favor reflexione sobre su cumplimiento en los aspectos propuestos. En cada aspecto coloque una X en la casilla que corresponda de acuerdo con su desempeño. Al final realice una valoración general y propuesta de mejora.



Aspecto	Niveles		
	Siempre	A veces	Se le dificulta hacerlo
Participa en la toma de decisiones dentro del equipo			
Cumple con los trabajos y actividades asignadas			
Participa en todas las actividades realizadas por el equipo			
Apoya a los compañeros que lo necesitan			
Intercambia material y conocimiento dentro del equipo de trabajo			
Realiza aportes significativos para el desarrollo del trabajo en equipo			
Escucha y respeta las opiniones de sus compañeros			
Colabora en la presentación del producto final			
Cumple con los acuerdos establecidos previamente			
Respeto y cumple las normas de convivencia			
Retroalimenta con respeto a sus compañeros			
Se logra culminar la actividad			
<b>Valoración:</b>			
<b>Propuesta de mejora:</b>			

En cuanto a las proyecciones del presente trabajo investigativo, se puede indicar, que se generan nuevas investigaciones asociadas al tema de la metaevaluación y, se hace hincapié en la responsabilidad que cada integrante de la comunidad educativa, desde sus propias funciones pueden aportar al mejoramiento de los procesos evaluativos y metaevaluativos del plantel educativo, es decir, que los docentes y directivos docentes susciten interrogantes que promuevan nuevas propuestas investigativas y, de ésta manera integrar saberes educativos que involucren el contexto en varios ámbitos del conocimiento educativo. Además, el presente estudio se puede replicar en la jornada de la tarde de la misma institución educativa y comparar los resultados obtenidos, para generar un lenguaje y una cultura institucional más unificada.

Las líneas futuras de investigación que promueven el presente trabajo de tesis, van orientados a la ampliación del enfoque cualitativo, empleando la observación participante para lograr un mayor acercamiento al objeto de estudio de la evaluación y la metaevaluación. Asimismo, se hace conveniente completar la información obtenida con actores distintos a los docentes, directivos docentes y estudiantes, como lo son los padres de familia, ya que, éstos intervienen en el aprendizaje de sus hijos y se observan las recomendaciones y presiones como elementos cruciales en los aprendizajes de los discentes especialmente en los cursos de básica primaria; ya en los cursos de básica secundaria, la influencia radica como un mecanismo de control de aprobación o reprobación. Por lo tanto, modificar los esquemas cognitivos de las familias y de los estudiantes, es una labor necesaria desde la escuela.

Continuando con nuevas líneas de investigación, se puede recalcar, que los docentes como protagonistas del proceso evaluativo, son los actores propicios para proponer temas de investigación en su contexto, y de esta manera enriquecer sus competencias docentes, en cuanto a la adquisición de aptitudes aplicables en sus prácticas pedagógicas y evaluativas. Las respuestas que se logran después de un proceso investigativo, fortalecen al profesional, permitiéndole comprender cada vez más la realidad circundante y, así, alcanzar un fin común que favorezca la comunidad, a través de la indagación, la reflexión, la acción y la toma de decisiones para llenar de mayor significado la evaluación y la metaevaluación. Otros temas de investigación latentes, se pueden enfocar hacia las reacciones que presentan los docentes frente al proceso evaluativo, además, si su forma de evaluar influye en el proceso enseñanza – aprendizaje, así como, el establecimiento nuevas formas de evaluación que guíen las prácticas evaluativas al eliminar las notas cuantitativas y concurren en una propuesta de mejora para la comunidad educativa. Cualquiera de estos temas, son nuevas experiencias, que dejan las puertas abiertas para incrementar el potencial de la presente tesis doctoral.

Considerando las aportaciones para la sociedad y el campo de conocimiento estudiado que se derivan de la presente tesis doctoral, se destaca la proyección de nuevos estudios que compaginen con estrategias necesarias para fortalecer el proceso evaluativo mediante la implementación de la metaevaluación como herramienta de mejoramiento en el proceso enseñanza – aprendizaje. Otro aspecto importante, para la comunidad educativa específicamente es la presentación de un proceso evaluativo más

legible, más transparente, más equitativo, más participativo y de mejor calidad para discentes y docentes; aspectos que se ven reflejados en la calidad del proceso evaluativo. Asimismo, es de relevancia mencionar, que la metaevaluación en el campo educativo, es una estrategia que optimiza la relación entre estudiantes y docentes favoreciendo el aprendizaje, ya que permite la adquisición de competencias reflexivas, autoevaluativas y co-evaluativas para la vida de los sujetos implicados en el proceso.

En el presente trabajo de investigación se logra describir el proceso de evaluación del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda, sin embargo, en todo proceso de investigación las verificaciones deben llevar a un mejoramiento, por lo tanto se exponen a continuación las fortalezas, las oportunidades, las debilidades y amenazas que se observaron durante el desarrollo de la siguiente tesis doctoral:

**Fortalezas:**

- Se considera una investigación pertinente, ya que, la problemática de la evaluación se considera una práctica compleja para el docente y de gran responsabilidad.
- La evaluación es vista dentro una óptica diferente, ya que, se logró reflexionar sobre la importancia de incluir procesos metaevaluativos dentro del proceso de evaluación.
- El problema de estudio se plantea tomando en consideración un diseño metodológico que se ajusta a la indagación profunda y permitió responder la pregunta de investigación y el objetivo establecido, los cuales dieron inicio al

presente trabajo de tesis.

- Fortalecimiento de la experiencia investigadora en cuanto al desarrollo de trabajos de investigación en temas de evaluación y metaevaluación.

### **Oportunidades:**

- El presente estudio investigativo es una motivación para ahondar sobre la implementación de la metaevaluación en el campo educativo y el impacto en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- La investigación revela la oportunidad de fortalecer las competencias de los docentes en las prácticas evaluativas mediante la aplicación de un proceso metaevaluativo.
- Se evidencia también, la oportunidad de mejora dentro de la institución educativa a nivel de procesos de evaluación, que benefician tanto a los docentes como a los estudiantes en los resultados del proceso formativo.
- Se le debe brindar al padre de familia del estudiante mayor participación en los procesos de aprendizaje y evaluativos de sus hijos en el rol de estudiante, ya que los padres de familia y acudientes hacen parte importante de la comunidad educativa.

### **Debilidades:**

- En el diseño metodológico, dentro de los instrumentos de recolección de datos se planteó inicialmente el desarrollo de la observación participante, sin embargo, debido a la situación de la pandemia a nivel mundial, fue imposible llevar a cabo

la observación directa en el escenario institucional original. Aunque la escuela siguió funcionando, no había manera de observar las clases directamente y contemplar la presentación de la clase del docente, así como las reacciones de los alumnos ante la evaluación. Pese a que se podría haber ingresado de manera virtual como observadora, la investigadora decidió no realizar dicha observación porque no se lograría tener una vista panorámica de todo el escenario y de los actores, tanto docentes como estudiantes, que permitieran una apreciación objetiva de la situación.

- Las respuestas de los estudiantes a las entrevistas, no aportaron la suficiente información, ya que sus respuestas son muy cortas y sin explicaciones.
- Los estudiantes no están familiarizados con las expresiones de coevaluación y heteroevaluación, situación que limita las respuestas frente al tema.

#### **Amenazas:**

- El estudio puede verse amenazado por las actitudes renuentes de los docentes a cambiar las prácticas evaluativas en el aula. Es decir, a no implementar actividades de reflexión, autoevaluación, coevaluación y la no utilización del instrumento metaevaluativo propuesto.

Por ende, se concluye que el proceso de metaevaluación en la institución educativa, es incipiente por parte de los docentes y directivos docentes. Se evidencia el inicio de una cultura metaevaluativa con la implementación de actividades de observación, reflexión, retroalimentación y autoevaluación por parte de los docentes, directivos

docentes y estudiantes. Los resultados que arroja el estudio son cimientos para proyectar estudios que se combinen con el desarrollo de estrategias de evaluación y metaevaluación en los colegios que lleven a favorecer las dinámicas educativas y al mismo tiempo generen espacios de aprendizaje más significativos para los estudiantes y los docentes.

Lo expuesto anteriormente, destaca la evidencia, la pertinencia y la relevancia de la importancia de la aplicación de la metaevaluación en los contextos escolares, porque le da continuidad al proceso educativo y evaluativo en el aula. Asimismo, la metaevaluación ofrece el alcance de los propósitos educativos referentes a la aplicación de la flexibilización curricular, la identificación de ritmos y estilos de aprendizaje, la implementación de estrategias pedagógicas que apoyen al estudiante en su proceso de aprendizaje, incluyendo la implementación de un plan de mejoramiento, hasta lograr la formación integral de la persona. De igual manera, es importante incluir en el SIEE, un apartado que incluya las actividades de autoevaluación, coevaluación y metaevaluación, no como actividades obligatorias, sino como inherentes a las prácticas educativas y evaluativas que optimicen el proceso enseñanza-aprendizaje.

## Referencias

- Abreu, A. (2017). La Ética en la Investigación Educativa. *Revista Cientific*, 2 (4), pp. 338-350. Recuperado de [http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista\\_Scientific/article/view/108/105](http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/108/105)
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1), pp. 31-38. Recuperado de <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32/30>
- Alkin, M. (1969). Evaluating the Cost-Effectiveness of Instructional Programs. From the Proceedings of the Symposium on Problems in the Evaluation of Instruction. University of California, Los Angeles. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED031818.pdf>
- Areiza, E., González, Y., Torres, L. & Cuervo, B. (2018). La evaluación de los aprendizajes académicos en la licenciatura en educación especial de la Universidad de Antioquia. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, (54), pp. 171-198. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6835803>
- Barbosa, E. (2018). *Caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de matemáticas de primaria del Colegio Marruecos y Molinos I.E.D.* (Tesis de Maestría). Universidad Externado de Colombia. Recuperado de [https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1328/1/CBA-Spa-2018-Caracterizacion\\_de\\_las\\_pr%C3%A1cticas\\_evaluativas\\_de\\_los\\_docentes\\_de\\_matem%C3%A1ticas\\_de\\_primaria\\_del\\_Colegio\\_Marruecos\\_y\\_Molinos\\_IED\\_Trabajo.pdf](https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/1328/1/CBA-Spa-2018-Caracterizacion_de_las_pr%C3%A1cticas_evaluativas_de_los_docentes_de_matem%C3%A1ticas_de_primaria_del_Colegio_Marruecos_y_Molinos_IED_Trabajo.pdf)
- Borda, P., Dabenigno, V., Freidin, B. & Güelman, M. (2017). *Herramientas para la investigación Social N° 2 - Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Argentina: Desarrollo Editorial Carolina De Volder – Centro de Documentación e Información. IIGG. Recuperado de [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/pdf\\_1605.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf)
- Brovelli, M. (2001). Evaluación curricular. *Fundamentos en humanidades*, II(4), pp. 100-122. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400406.pdf>
- Brown, H. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. Fifth Edition. San Francisco State University: Pearson Longman. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/184040151/Brown-H-D-2007-Principles-of-Language-Learning-and-Teaching-Fifth-Edition>
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Burgos, A. & Díaz, L. (2015, septiembre). Metaevaluación de la inserción áulica en Práctica Docente usando rúbricas. *Revista de Educación en Biología*, 18(2), 67-75. Recuperado de [file:///C:/Users/monic/Downloads/22472-Texto%20del%20art%C3%ADculo-64259-1-10\\_20181204%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/monic/Downloads/22472-Texto%20del%20art%C3%ADculo-64259-1-10_20181204%20(1).pdf)
- Bustelo, M. (2003). Metaevaluation as a Tool for the Improvement and Development of the Evaluation Function in Public Administrations. *Canadian Evaluation Society*. Recuperado de [https://evaluationcanada.ca/distribution/20021010\\_bustelo\\_maria.pdf](https://evaluationcanada.ca/distribution/20021010_bustelo_maria.pdf)



- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Revista de la Escuela de Psicología*, 2(1), pp. 53-82. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>
- Cáceres, Z. & Munévar, O. (2016). Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación. *Revista Actividad Física y Desarrollo Humano*, 7, pp. 1-13. Recuperado de [https://redib.org/Record/oai\\_articulo2974859-evolucion-de-las-teorias-cognitivas-y-sus-aportes-a-la-educaci%C3%B3n](https://redib.org/Record/oai_articulo2974859-evolucion-de-las-teorias-cognitivas-y-sus-aportes-a-la-educaci%C3%B3n)
- Calatayud, M. (2018). La autoevaluación. Una propuesta formativa e innovadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(2), 1pp. 35-172. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/3081/3964>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casarini, M. (1997). *Teoría y diseño curricular. Las fuentes del currículo*. México: Trillas. Recuperado de <https://docplayer.es/36441113-Casarini-m-1997-teoria-y-diseno-curricular-mexico-trillas-pp-reproducido-con-fines-educativos-y-de-investigacion.html>
- Chaverra, B. & Hernández, J. (2021). La metaevaluación en el profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 21(84), pp. 501-513. Recuperado de [https://revistas.uam.es/rimcafd/article/view/rimcafd2021\\_83\\_006/13946](https://revistas.uam.es/rimcafd/article/view/rimcafd2021_83_006/13946)
- Constitución Política de Colombia. [Const]. Julio de 1991 (Colombia). Recuperado de <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Córdoba, J. (2016). Metaevaluación de la percepción de los participantes del proceso de autoevaluación de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, programa de Derecho. *Revista CRITERIOS. Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política internacional*, 9(9), pp. 125-143. Recuperado de <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/criterios/article/view/3097/2592>
- Correa, M., Castro, F. & Lira, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, (7), pp. 58-63. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917885008.pdf>
- Cronbach, L. (1982). *Designing evaluations of educational and social programs*. Editorial: Jossey-Bass Inc Pub; 1st edición. Recuperado de <https://www.amazon.com/-/es/Lee-J-Cronbach/dp/0875895255>
- Cruz, J. (2017). *La medición de la calidad de la educación en América Latina en el marco de la Agenda ODS 4 – Educación 2030*. [Diapositiva de Power Point] Recuperado de <https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/2017-05-juan-cruz-perusia-unesco.pdf>
- DANE (2020). *Estratificación socioeconómica para servicios para servicios públicos domiciliarios*. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/servicios-al-ciudadano/servicios-informacion/estratificacion-socioeconomica>
- Delgado, K. (1996). *Evaluación y calidad de la educación*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Di Lorenzo, L. (2015). Décadas de predominio positivista en los operativos de evaluación de la calidad: la necesidad de pensar y construir un paradigma-otro. *Argonautas. Revista Digital de Educación y Ciencias Sociales*, 5(5), pp. 101-119  
Recuperado de <http://www.argonautas.unsl.edu.ar/07%20di%20lorenzo%205.html>
- Díaz, L. (2001). La metaevaluación y su método. *Revista de Ciencias Sociales*, 43(92-93), pp. 171-192. Recuperado de <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA109132177&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=04825276&p=AONE&sw=w&userGroupName=anon%7E5859d64>
- Díaz Barriga, F. & Hernández (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill
- Díaz-Muñoz, G. (2020). Metodología del estudio piloto. *Revista chilena de radiología*, 26(3), pp. 100-104. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-93082020000300100](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-93082020000300100)
- Domingo, J., Segura, J., & Grau, A. (2018). La evaluación continua: una aportación a como corregir algunos efectos negativos. *Revista RIDU. d'Innovació Docent Universitària*, (10), pp. 44-58. Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/116068/La+evaluaci%F3n+continua.pdf;jsessionid=6F4DE03F0BDD9BB867916A67530DEE54?sequence=1>
- Domínguez, C. (2015). *La Metaevaluación: Una aproximación desde el fondo de cooperación Chile-México* (Tesis de maestría). Universidad de Chile. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136274>
- Domínguez, C. & González, C. (2015). *Las funciones y fines de la evaluación del aprendizaje*. Cuba: EDUMED – Conferencia. Recuperado de [http://edumed2015.sld.cu/index.php/edumed/index/manager/files/Lasfuncionesyfinesdaevaluacin\\_Conferencia\\_.pdf](http://edumed2015.sld.cu/index.php/edumed/index/manager/files/Lasfuncionesyfinesdaevaluacin_Conferencia_.pdf)
- Dopico, I. (2003). Metaevaluación: ¿por qué y para qué? *Revista Cubana de Educación Superior*, 23(3), pp. 43-58. Recuperado de <https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA146892239&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=02574314&p=IFME&sw=w>
- Elizalde, L., Pérez, C. & Olvera, B. (2008). Metaevaluación del proceso de evaluación docente: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. *Reencuentro*, (53), pp. 113-124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34005310.pdf>
- Escudero, C. y Cortez, L. (2018). *Técnicas y métodos cualitativos para la investigación científica*. Ecuador: UTMACH. Recuperado de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12501/1/Tecnicas-y-MetodoscualitativosParaInvestigacionCientifica.pdf>
- Escudero, T. (2016). La investigación evaluativa en el siglo XXI: Un instrumento para el desarrollo educativo y social cada vez más relevante. *Revista RELIEVE*, 22(1), pp. 1-20. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/8164/7819>
- Ferreres, V. & González, A. (2006). Capítulo 1. Cultura y Ciencia. En Ferreres, V. y González, A. (Eds.). *Evaluación para la mejora de los centros docentes* (23-74). España: Praxis. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?id=T0LYMArzGeYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=T0LYMArzGeYC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

- Flavell, J. (1979). Metacognición y seguimiento cognitivo: una nueva área de investigación cognitivo-evolutiva. *Psicólogo estadounidense*, 34 (10), pp. 906-911. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.34.10.906>
- Flores, A. (2005). *La socialización vista desde la perspectiva de Vigotsky: Propuesta de un taller de socialización para maestros de educación básica*. (Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional. México) Recuperado de <http://200.23.113.51/pdf/22019.pdf>
- Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. Universidad de Barcelona. España: RECERCAT. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Franco, M. (2017). *Modelo de formación de profesores para la generación de metaconocimiento y formación de competencias metacognitivas* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid, España]. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/49385/1/T40290.pdf>
- Freixas, M. (1990). *Alternativa de capacitación para los ingenieros civiles del área de ingeniería de proyecto del Instituto Mexicano del Petróleo. Unidad 3: el análisis y la interpretación de la información*. Universidad del Valle, México. Recuperado de [http://www.repositoriogeneral.unam.mx/app/webroot/digitalResourcesFiles/425/863\\_2015-08-24\\_200126.117751/6%20Investigaci%C3%B3n%20Social%20II%20U3.pdf](http://www.repositoriogeneral.unam.mx/app/webroot/digitalResourcesFiles/425/863_2015-08-24_200126.117751/6%20Investigaci%C3%B3n%20Social%20II%20U3.pdf)
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Revista Scielo, Perú*, 7(1), pp. 201-229. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2307-79992019000100010](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010)
- García, E. (2009). Metaevaluación. Román Reyes (Ed.), *Diccionario crítico de ciencias sociales. Terminología científico social. Tomo III*. Plaza y Valdés Editores. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/M/index.html>
- Gimeno Sacristán, J. (1997) La evaluación de la enseñanza. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez: *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata. Recuperado de [http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/eacademicos/archivos/semanaestatal/Elab\\_examenes\\_libroCOMPRNDERYTRANSFORMAR.pdf](http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/eacademicos/archivos/semanaestatal/Elab_examenes_libroCOMPRNDERYTRANSFORMAR.pdf)
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- González, D. & Villarreal, J. (2019). *Metaevaluación de la evaluación de diseño del programa de inclusión social prospera 2016* (Universidad Autónoma del Estado de México). Recuperado de <http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/105854>
- Guba, E. & Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. y J.A. Haro, *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora. Hermosillo, Sonora Recuperado de [http://www.ustatunja.edu.co/cong/images/curso/guba\\_y\\_lincoln\\_2002.pdf](http://www.ustatunja.edu.co/cong/images/curso/guba_y_lincoln_2002.pdf)
- Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), pp. 1-9. Recuperado de <https://repositorio.uide.edu.ec/bitstream/37000/3645/3/document.pdf>

- Gutiérrez, E. (2010). Evaluación de la Educación. Un modelo de evaluación del desempeño docente que contribuye en la mejora de la calidad de los servicios educativos. *Congreso Iberoamericano de educación*. Buenos Aires-Argentina. Recuperado de <https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE3221Gutierrez.pdf>
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México, D. F.: Paidós Educador. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/400299563/Miradas-constructivistas-en-psicologia-de-la-educacion-pdf>
- Hernández, J. (2017). *Metaevaluación del programa de Administración de la Universidad de San Buenaventura*. (Tesis de maestría, Universidad Externado de Colombia). Recuperado de [https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/534/1/CCA-spa-2017Metaevaluaci%C3%B3n\\_del\\_programa\\_de\\_administraci%C3%B3n\\_de\\_la\\_Universidad\\_de%20San\\_Buenaventura.pdf](https://bdigital.uexternado.edu.co/bitstream/001/534/1/CCA-spa-2017Metaevaluaci%C3%B3n_del_programa_de_administraci%C3%B3n_de_la_Universidad_de%20San_Buenaventura.pdf)
- Hernández, M. & Aguilar, T. (2008). Teoría de la complejidad y aprendizaje: algunas consideraciones necesarias para la enseñanza y la evaluación. *Revista digital Efdeportes.com*, 13(121). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd121/teoria-de-la-complejidad-y-aprendizaje.htm>
- Hernández, M., Villarroel, V. & Zambrano, J. (2020). Dimensiones e indicadores para la metaevaluación de los aprendizajes: reflexión y propuesta del campo teórico de la evaluación en educación superior. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2). Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142020000200003](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000200003)
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. Recuperado de [https://www.academia.edu/29927112/HERNANDEZ\\_SAMPIERI\\_R\\_2010\\_Metodolog%C3%ADa\\_de\\_la\\_Investigaci%C3%B3n](https://www.academia.edu/29927112/HERNANDEZ_SAMPIERI_R_2010_Metodolog%C3%ADa_de_la_Investigaci%C3%B3n)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. (2017). Las concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), pp. 107-128. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/6965/7290>
- Huaylupo, J. (2011). Teoría y práctica evaluativa. Una aproximación epistemológica. *Revista Ciencias Sociales Universidad de Costa Rica*, III – IV (133-134), pp. 23-40. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/153/15323589003.pdf>
- Husserl, E. (1985). Fenomenología y Antropología. En: *Anuario de Filosofía Jurídica y Social 1985. Filosofía, derecho y sociedad* (pp. 365-377). Sociedad Chilena de filosofía jurídica y social. Recuperado de <http://filosofiajuridica.cl/wp-content/uploads/2015/02/1985-24-veloso-traduccion-husserl.pdf>
- ICFES Mejor saber. Prueba Saber 11°. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/acerca-examen-saber-11>

- Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018 (2020). Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. Recuperado de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>
- Jorba, J. & Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación *Aula de Innovación Educativa*, 20, pp. 20-30. Recuperado de [https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/187512/aulinnedu\\_a1993n20aJorba.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/187512/aulinnedu_a1993n20aJorba.pdf)
- Jornet, J. (2016). Methodological analysis of the PISA project as an international assessment, *RELIEVE*, 22 (1), 1-23. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/8293/8394>
- Jover, G., González, V. & Prieto, M. (2017). Una Filosofía de la Educación en el siglo XXI. Reseña. *Revista Complutense de Educación*, 29(2). Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/informaciones/vol-lxxvi-2018-no-271-una-filosofia-de-la-educacion-del-siglo-xxi/>
- Klimenko, O. & Alvares, J. (2009). Aprender cómo aprendo: la enseñanza de estrategias metacognitivas. *Educación y Educadores*, 12(2), pp. 11-28. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83412219002.pdf>
- Ley General de Educación (Ley). Ley 115 de febrero 8 de 1994. Colombia. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Livingston, J. (2003). Metacognition: An overview. U.S. *Department of Education- Buffalo University*. ERIC. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/234755498\\_Metacognition\\_An\\_Overview](https://www.researchgate.net/publication/234755498_Metacognition_An_Overview)
- López-Calva, J. (2019). Ética e investigación educativa: aproximación teórica para su comprensión desde la estructura dinámica del bien humano. *Revista Colombiana de Educación*, (76), pp. 223-242. Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/8129>
- López, P. (2006). *Metaevaluación de la evaluación del desempeño docente: caso Corporación Universitaria UNITEC*. (Tesis de Maestría, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia). Recuperado de [https://ciencia.lasalle.edu.co/maest\\_docencia/583/](https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/583/)
- Maldonado, J. (2018). El Conocimiento. *Metodología de la Investigación Social*. Colombia: Ediciones de la U. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang\\_es&id=FTSjDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=para+digmas+en+investigaci%C3%B3n+cualitativa&ots=6I4M-RHKY4&sig=QkBeMsrWESh5Jg-3ku00YJYn86U#v=onepage&q=paradigmas%20en%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=FTSjDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA5&dq=para+digmas+en+investigaci%C3%B3n+cualitativa&ots=6I4M-RHKY4&sig=QkBeMsrWESh5Jg-3ku00YJYn86U#v=onepage&q=paradigmas%20en%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa&f=false)
- Maldonado, J. & Martínez, C. (2016). Análisis de Modelos de Evaluación de Posgrados a distancia en América Latina y el Caribe. *Revista de Pedagogía de la Sociedad Española de Pedagogía*. *Bordón*, 68(3), pp. 73-90. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/311258352\\_ANALISIS\\_DE\\_MODELOS\\_DE\\_EVALUACION\\_DE\\_POSGRADOS\\_A\\_DISTANCIA\\_EN\\_AMERICA\\_LATINA\\_Y\\_EL\\_CARIBE](https://www.researchgate.net/publication/311258352_ANALISIS_DE_MODELOS_DE_EVALUACION_DE_POSGRADOS_A_DISTANCIA_EN_AMERICA_LATINA_Y_EL_CARIBE)
- Marcipar, S. & Luciani, M. (2017). La meta-evaluación en la agenda de la educación superior. *Revista Ciencias Económicas*, 1(14), pp. 185-197. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6213247>
- Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), pp. 613-619. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63023334008>

- Martínez, C. (2018). La evaluación de programas educativos. Teoría de la evaluación de programas. Concepto y funciones de la evaluación de programas. En UNED (Ed.). *Evaluación de programas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia: Madrid Recuperado de [https://books.google.com.co/books?id=I34\\_DwAAQBAJ&pg=PT70&lpg=PT70&dq=meta%20evaluaci%C3%B3n+2015&source=bl&ots=pLe8WAVCQS&sig=XQbkQr3CEr1-BYOpG5\\_uvauZcZc&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj-tvfidLdAhVPylMKHdpobQM4ChDoATAlegQIAxAB#v=onepage&q=metaevaluaci%C3%B3n%202015&f=false](https://books.google.com.co/books?id=I34_DwAAQBAJ&pg=PT70&lpg=PT70&dq=meta%20evaluaci%C3%B3n+2015&source=bl&ots=pLe8WAVCQS&sig=XQbkQr3CEr1-BYOpG5_uvauZcZc&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwj-tvfidLdAhVPylMKHdpobQM4ChDoATAlegQIAxAB#v=onepage&q=metaevaluaci%C3%B3n%202015&f=false)
- Martínez, M., Yániz, C. & Villardón, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (56). Recuperado de <https://revistas.um.es/red/article/view/321621/225691>
- Martínez, M. (2021). La importancia de la autoevaluación docente en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad Abierta*, 4(1). Recuperado de <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2021/01/16/la-importancia-de-la-autoevaluacion-docente-en-el-proceso-de-aprendizaje/>
- Masiello, V. (2019). *Prácticas evaluativas innovadoras en el Campo de la Formación General del Profesorado de Educación Inicial de la Escuela Normal Superior N° 32 "General José de San Martín" de la ciudad de Santa Fe durante el año 2017* (Tesis de maestría, Universidad Nacional del Litoral). Recuperado de <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/5620>
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Editorial GEDISA. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang\\_es&id=ZLewDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT351&dq=investigaci%C3%B3n+cualitativa&ots=fl-xyzi6AK&sig=B8Xp9qxbWUUhWOpBnb6l\\_IGuy0#v=onepage&q=investigaci%C3%B3n%20cualitativa&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=lang_es&id=ZLewDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT351&dq=investigaci%C3%B3n+cualitativa&ots=fl-xyzi6AK&sig=B8Xp9qxbWUUhWOpBnb6l_IGuy0#v=onepage&q=investigaci%C3%B3n%20cualitativa&f=false)
- Mendoza del Toro, I. & Companioni, I. (2018). Metodología de la evaluación de la gestión directiva en el proceso educativo de la escuela primaria. *Revista Única. Universidad & Ciencia*, 7(2), pp. 281-296. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/287219768.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (1994). *Decreto 1860 de 1994*. 3 de agosto de 1994. Capítulo IV, artículo 47, 48, 49 y 50 (Colombia). Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Decreto 1290 de 2009*. 16 de abril de 2009. Artículos 1, 3, 4, 16. (Colombia). Recuperado de <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1260109>
- Ministerio de Educación Nacional, (2017). *Evaluación*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-179264.html>
- Ministerio de Educación Nacional. Prueba PISA (2017). Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-363487.html?noredirect=1>
- Ministerio de Educación Nacional (2018a). *Evaluación anual de desempeño docente y directivos docentes*. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-246098.html?noredirect=1>

- Ministerio de Educación Nacional (2018b). *La calidad: esencia de la educación en las aulas de clase*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-373629.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-373629.html?_noredirect=1)
- Ministerio de Educación Nacional, (2020). *Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes – SIEE*. Recuperado de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-397381.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-397381.html?_noredirect=1)
- Miranda, M. y Villasís, M. (2019, enero-marzo). El protocolo de investigación VIII. La ética de la investigación en seres humanos. *Revista Alergia México*, 66(1), 115-122. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ram/v66n1/2448-9190-ram-66-01-115.pdf>
- Montalvo, N. (2019). *Teorías conductistas del aprendizaje* (Tesis de especialización, Universidad Nacional de Tumbes - Perú). Recuperado de <http://repositorio.untumbes.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12874/1543/MONTALVO%20%20RUBIO%20NORMA%20%20YOYANY.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montero, A. (2020). Contexto histórico del origen de la Ética de la investigación científica y su fundamentación filosófica. *Revista Ethika*, 1(1), pp. 11-29. Recuperado de <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/ETK/issue/view/5411/pdf>
- Moreno, G., Martínez, R., Moreno, M., Fernández, M. & Guadalupe, S. (2017). Acercamiento a las Teorías del aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Ciencia, Tecnología y Educación*, 4(1), pp. 48-60 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6756396>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: Editorial Casa abierta al tiempo, Universidad Autónoma Metropolitana. Recuperado de [https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_.pdf](https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)
- Mosquera, D. (2018). Análisis sobre la Evaluación de la Calidad Educativa en América Latina: Caso Colombia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), pp. 43-55. Recuperado de <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.003>
- Navarro, V. y Jiménez, F. (2012). La mejora en la evaluación formativa de maestros de educación física a través de un instrumento de metaevaluación didáctica. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, VIII (27), pp. 63-79. Recuperado de <https://www.cafyd.com/REVISTA/02705.pdf>
- OCDE. (2015). Panorama de la educación. Recuperado de: [https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/Panorama%20de%20la%20Educacion%202015%20\(2\).pdf](https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/Panorama%20de%20la%20Educacion%202015%20(2).pdf)
- OCDE (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*, Versión preliminar, OECD Publishing, Paris. Recuperado de [https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework\\_PRELIMINARY%20version\\_SPANISH.pdf](https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/ebook%20-%20PISA-D%20Framework_PRELIMINARY%20version_SPANISH.pdf)
- OCDE (2018). *Revisión de recursos escolares – Colombia*. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/OECD-Reviews-School-Resources-Summary-Colombia-Spanish.pdf>
- OCDE PISA (2015). *Informe PISA. Resultados Clave*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf>

- Omar, M. & Ruiz, R. (2010). Relación de la metacognición con otras ciencias: psicológicas y pedagógicas. *Revista Electrónica EduSol*, 10(32), pp. 72-82. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5822906>
- Organista, P. (2005). Conciencia y Metacognición. *Avances en Psicología Latinoamericana. Fundación para el avance de la Psicología*, 23(1), pp. 77-89. Recuperado de <https://revistas.uosario.edu.co/index.php/apl/article/viewFile/1243/1108>
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), pp. 93-110. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Osses, S. & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos, Valdivia*, 34(1), pp. 187-197. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052008000100011](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011)
- Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal Morphology*, 35(1), pp. 227-232. Recuperado de [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0717-95022017000100037](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95022017000100037)
- Oviedo, H. & Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de Psiquiatría*, 34(4), pp. 572-580. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Pacto de Convivencia Institucional Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda 2019-2020. Impresión: Secretaría General – Imprenta Distrital
- Paredes, E. (2016-2017). De la evaluación diagnóstica a la evaluación sumativa: logros y fracasos en los aprendizajes. *Debates en Evaluación y Currículum/ Congreso Internacional de Educación Evaluación*, 2(2), pp. 1507-1518. Recuperado de <http://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/A208.pdf>
- Parlett, M., & Hamilton, D. (1989). La evaluación como iluminación. En Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. pp.450-466.
- Parra, F. & Keila, N. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista de Investigación*, 38(83), pp. 155-180. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>
- Parra, H., Guzmán, I. & Marín, R. (2017). La Evaluación y Meta Evaluación de la Docencia Universitaria desde la Socio-Formación. *Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE*. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1758.pdf>
- Patiño, L. (2018). *Teorías y Métodos Conductismo y Enfoque Cognitivo*. Fundación universitaria del Área Andina. Recuperado de <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/3530/68%20TEOR%c3%8dAS%20Y%20M%c3%89TODOS%20CONDUCTISMO%20Y%20ENFOQUE%20COGNITIVO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Patton, M. (1978), *Utilization focused evaluation*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Pedroza, L. & Luna, E. (2017). Desarrollo y Validación de un Instrumento para Evaluar la Práctica Docente en Educación Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), pp. 109-129. Recuperado de [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678006/RIEEE\\_10\\_1\\_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/678006/RIEEE_10_1_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y)



- Peña de la, C. (2016). Aplicaciones didácticas de la metacognición en el aula. En *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar*. (2.ed., pp. 317-322). España: ASUNIVEP. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/309761585\\_Aplicaciones\\_didacticas\\_de\\_la\\_Metacognicion\\_en\\_el\\_aula](https://www.researchgate.net/publication/309761585_Aplicaciones_didacticas_de_la_Metacognicion_en_el_aula)
- Peña, M. (2015). Metaevaluación del proceso de evaluación global institucional del Ecuador con el Modelo V. *Alteridad Revista de Educación*. 10(2), pp. 146-162. Recuperado de <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2015.02>
- Pérez, Á., López, V., Hortigüela, D., & Gutiérrez, C. (2017). Aclaración de los términos implicados en el proceso de evaluación educativa. En López, V. y Pérez, A. *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* pp. 70-91. Editor: Universidad de León. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=686946>
- Piaget, J. (1978). La representación del mundo en el niño. España: Morata.
- Pino del, M. (2014). Caracterización teórica del modelo de evaluación comunicativa. *REVALUE: Revista de evaluación educativa*, 3(1), pp. 1-27. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/308334447\\_Caracterizacion\\_teorica\\_del\\_modelo\\_de\\_evaluacion\\_comunicativa](https://www.researchgate.net/publication/308334447_Caracterizacion_teorica_del_modelo_de_evaluacion_comunicativa)
- Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 PNDE 2016-2026 (Colombia). Estrategia de Monitoreo y Evaluación del Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026 [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf)
- Portal de Educación Evaluaciones Internacionales. (2019). Recuperado de <http://www.educa.jccm.es/es/sistema-educativo/evaluacion-educativa/evaluaciones-internacionales>
- Quevedo, A. (2017). *Propuesta metodológica a partir de la evaluación curricular para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas en el bachillerato de la Unidad Educativa Particular "Corazón de María" de la ciudad de Cuenca. Curso 2016-2017*. (Tesis de Maestría, Universidad Técnica Particular de Loja). Recuperado de [https://www.lareferencia.info/vufind/Record/EC\\_2789f8df315bd268f013dc65abc04a82](https://www.lareferencia.info/vufind/Record/EC_2789f8df315bd268f013dc65abc04a82)
- Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *UNIFE. Avances en Psicología*, 23(1), pp. 9-18. Recuperado de [http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015\\_1/Carlos\\_Ramos.pdf](http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf)
- Ravela, P., Picaroni, B. & Loureiro, G. (2017). Evaluación formativa. En F. Díaz (Ed.), *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajos para docentes*. (139-208). México: Grupo Magro Editores. Recuperado de <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Recamán, B. (2015). ¿Evaluar para qué? *Revista Ruta Maestra* – Edición 12. Recuperado de <https://rutamaestra.santillana.com.co/evaluar-para-que/>
- Reimers, F. & Chung, C. (2016). *Enseñanza y Aprendizaje en el siglo XXI: Metas. Políticas educativas y currículo en seis países*. Fondo de cultura económica. Recuperado de [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=qB\\_dDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=habilidades+y+aprendizaje+del+siglo+XXI&ots=-](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=qB_dDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=habilidades+y+aprendizaje+del+siglo+XXI&ots=-)

- [CFbD2UQmk&sig=xkEJ5qfWJNc10o289SmmrIK\\_8q8#v=onepage&q=habilidades%20y%20aprendizaje%20del%20siglo%20XXI&f=false](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734976)
- Rodríguez, G., Ibarra, M. & García, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de investigación en educación*, 2(11), pp. 198-210. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4734976>
- Rodríguez, M. (2017). *Evaluación de un currículo centrado en la formación integral de los estudiantes*. (Tesis para Maestría, Universidad Católica de Colombia). Recuperado de [https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/15327/1/Tesis.%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20un%20curr%C3%ADculo%20centrado%20en%20la%20foamaci%C3%B3n%20integral%20de%20los%20estudiantes%20dic%202017.pdf](https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/15327/1/Tesis.%20Evaluaci%C3%B3n%20de%20un%20curr%C3%ADculo%20centrado%20en%20la%20formaci%C3%B3n%20integral%20de%20los%20estudiantes%20dic%202017.pdf)
- Rodríguez, M. & Mendivelso, F. (2018). Diseño de investigación de corte transversal. *Revista Médica Sanitas*, 21(3), pp. 141-146. Recuperado de [https://www.unisanitas.edu.co/Revista/68/07Rev%20Medica%20Sanitas%2021-3\\_MRodriguez\\_et\\_al.pdf](https://www.unisanitas.edu.co/Revista/68/07Rev%20Medica%20Sanitas%2021-3_MRodriguez_et_al.pdf)
- Romero, A. & Hurtado, S. (2017). ¿Hacia dónde va el rol del docente en el siglo XXI? Estudio comparativo de casos reales basados en las teorías constructivista y conectivista. *Revista Educativa Digital Hekademos*, (22), pp. 84-92. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280736>
- Rumjaun, A. & Narod, F. (2020). Teoría del aprendizaje social: Albert Bandura. En: Akpan B. y Kennedy, T. (Eds.) *Educación científica en teoría y práctica* (85-99). Springer. Recuperado de [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-43620-9\\_7](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-43620-9_7)
- Salcedo, H. (2010). La evaluación educativa y su desarrollo como disciplina y profesión: presencia en Venezuela. *Revista de Pedagogía*, 31(89), pp. 331-378. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/659/65919436006.pdf>
- Sanabria, L., López, O. & Leal, L. (2014). Desarrollo de competencias metacognitivas e investigativas en docentes en formación mediante la incorporación de tecnologías digitales: aportes a la excelencia docente. *Revista Colombiana de Educación*, (67), pp. 147-170. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413638647003.pdf>
- Sánchez, R. (2019). Metaevaluación del desempeño docente. En Ortíz, I., González, J. y Aguilar, J. (Eds.). *Innovación en el proceso de aprendizaje y práctica docente*. Recuperado de [http://www.profesoresuniversitarios.org.mx/innovacion\\_aprendizaje\\_practica\\_docente.pdf#page=99](http://www.profesoresuniversitarios.org.mx/innovacion_aprendizaje_practica_docente.pdf#page=99)
- Sandín, M. (2003). La enseñanza de la investigación cualitativa. *Revista de Enseñanza Universitaria*, (21), pp. 37-52. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/277262474\\_La\\_ensenanza\\_de\\_la\\_investigacion\\_cualitativa](https://www.researchgate.net/publication/277262474_La_ensenanza_de_la_investigacion_cualitativa)
- Santos Guerra, M. (1996). Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica. Investigación en la escuela, *Investigación en la escuela*, (30), pp. 5-13. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8059>
- Scriven, M. (2009). Meta-evaluation Revisited. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(11), pp. 3-8. Recuperado de

- [https://scholar.google.com.co/scholar?q=An+Introduction+to+Meta-Evaluation&hl=es&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com.co/scholar?q=An+Introduction+to+Meta-Evaluation&hl=es&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
- Scriven, M. (1991). Prose and Cons about Goal-Free evaluation. *American Journal of Evaluation*. 12, (1), pp. 55-63. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/088616339190024R?via%3Dihub>
- Serpa, D., & Miranda, I. (2017). *Las tecnologías de la información y la comunicación TIC en Colombia pp. 1995-2015*. Recuperado de: <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/5739>
- Stake, R. (1975). *Evaluating the Art in Education: A Responsive Approach*. Columbus, OM: Merrill.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. (1987). *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós Ibérica. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=187966>
- Stufflebeam, D. (2001). *Evaluation Models. New Directions for Evaluation*. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/ev.3>
- Stufflebeam, D. & Shinkfield, A. (1985). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Suárez, N., Sáenz, J. & Mero, J. (2016). Elementos esenciales del diseño de la investigación. Sus características. *Revista científica. Dominio de las Ciencias*, 2(número especial), pp. 72-85. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5802935>
- Tamayo, R. (2018). Heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida: consideraciones conceptuales. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2 época. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/heteroevaluacion-autoevaluacion.html>
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Psychology Press. Recuperado de [https://books.google.com.co/books?id=SEpl7643WE0C&pg=PR3&hl=es&source=gbs\\_s\\_elected\\_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.co/books?id=SEpl7643WE0C&pg=PR3&hl=es&source=gbs_s_elected_pages&cad=2#v=onepage&q&f=false)
- Tonda, P. (2011). *La Metaevaluación de la Competencia Evaluadora de los Docentes de Educación Secundaria Obligatoria. Un estudio en el campo de Gibraltar* (Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Educación a Distancia, España). Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Ptonda/Documento.pdf>
- Trindade, V. & Burone, E. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo. Algunas reflexiones sobre la entrevista en la intervención profesional del trabajador social. En Schettini, P. y Cortazzo, I. (Eds.). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, (18-33), (45-54). Edulp: Editorial de la Universidad de la Plata. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento\\_completo\\_-\\_%20Cortazzo%20CATEDRA%20.pdf-PDFA.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo_-_%20Cortazzo%20CATEDRA%20.pdf-PDFA.pdf?sequence=1)
- Tyler, R. (1967). *Changing concepts of educational evaluation*. En R. E. Stack (Comp.), *Perspectives of curriculum evaluation*. AERA Monograph Series Curriculum Evaluation, 1. Chicago: Rand McNally. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED030949.pdf>

- Ugartetxea, J. (2002). La metacognición, el desarrollo de la autoeficacia y la motivación escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (13), pp. 49-74. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=866375>
- Ulloa, J. & Mardones, R. (2017). Tendencias paradigmáticas y técnicas conversacionales en investigación cualitativa en ciencias sociales. *Perspectivas de la comunicación*, 10(1), pp. 213-235. Recuperado de <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/perspectivas/article/view/662>
- UNESCO. *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 Educación 2030 GUÍA* (2016-2017). Recuperado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa)
- UNESCO - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2016). *Mapa de Evaluaciones Educativas*. (Diapositivas de Power Point). Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Mapa-de-Evaluaciones-Educativas.pdf>
- UNESCO - LLECE. (2013). *Evaluación de la calidad en América Latina*. Recuperado de <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/llece/TERCE2013>
- UNESCO - OIE. (2013). *Herramientas de formación para el desarrollo curricular: Una caja de recursos*. Oficina Internacional de Educación, Ginebra Suiza, pp. 1-214. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/Training\\_tools/IBE-CRP-2014\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Training_tools/IBE-CRP-2014_spa.pdf)
- Valenzuela, A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educ. Pesqui*, Sao Paulo, 45(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7252753>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books. Recuperado de [Libro investigación educativa y experiencia de vida van manen \(slideshare.net\)](http://www.slideshare.net/libro-investigacion-educativa-y-experiencia-de-vida-van-manen)
- Vásquez, S. & Sosa, M. (2016). Metaevaluación de la evaluación de las competencias profesionales para la certificación. *Revista Muro de la Investigación*, 1(1), pp. 111-121. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/333197463\\_Metaevaluacion\\_de\\_la\\_evaluacion\\_de\\_las\\_competencias\\_profesionales\\_para\\_la\\_certificacion](https://www.researchgate.net/publication/333197463_Metaevaluacion_de_la_evaluacion_de_las_competencias_profesionales_para_la_certificacion)
- Velasco, M. & Mosquera, F. (2016). La Evaluación y Metaevaluación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje universitario: Una mirada desde las Competencias. *Revista Evaluación e Investigación*, 10 (1), pp. 13-44. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/41743/articulo1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vera, F. (2020). La importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación diagnóstica. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 122, 14pp. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/08/evaluacion-diagnostica.html>
- Vizcaíno, C., Marín, F., Ruíz, E. & Borjas, M. (2017). La coevaluación y el desarrollo del pensamiento crítico. *ADVOCATUS*, 14(28), pp. 141-149. Recuperado de <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/advocatus/article/view/892/692>
- Vygotsky L. (1979). *El desarrollo de procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Weiss, C. (1985). *Investigación evaluativa*. México. Editorial Trillas. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/204940189/Weiss-2C-Carol-Investigacion-Evaluativa>
- Wilches, E. (2016). *Metaevaluación en la clase de Educación Física: un estudio desde la formación en valores en los estudiantes del Colegio Silveria Espinosa de Rendón I.E.D.* (Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional - Colombia). Recuperado de <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1011/TO-19285.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zambrano, C., Rojas, D. & Salcedo, P. (2018). Un método para analizar datos de pruebas educacionales estandarizadas usando almacén de datos y triangulación. *Formación Universitaria*, 11(4), pp. 3-14. Recuperado de [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062018000400003&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-50062018000400003&script=sci_arttext)

## APÉNDICES

### Apéndice 1. Guion original de la entrevista a docentes y directivos docentes.

#### Entrevista semiestructurada personal con los docentes

#### **SUBCOMPETENCIA I: COMPETENCIA DE DELIMITACIÓN DEL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN Y PLANIFICACIÓN**

1. ¿Para qué evalúa?
2. ¿Cuál es su filosofía evaluadora?
3. ¿Qué dificultades encuentra en el ejercicio de la evaluación?
4. ¿Qué conocimientos quiere que sus alumnos aprendan? ¿Académicos o funcionales?
5. ¿Planifica la evaluación?
6. ¿Sigue una evaluación formativa o sumativa? ¿Evaluación continua o tradicional?
7. ¿Cuáles son sus criterios de evaluación? ¿Los alumnos los conocen? ¿Los interiorizan?
8. ¿Tuvo una formación inicial en evaluación?
9. ¿Qué son las competencias?
10. ¿Tiene definidos unos criterios de evaluación y calificación de competencias básicas docentes?
11. ¿Qué hace con un programa tan apretado, le da tiempo evaluarlo todo o selecciona?

#### **2. SUBCOMPETENCIA II: SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE METODOLOGÍAS**

12. ¿Qué instrumentos utiliza?
13. ¿Son instrumentos de enseñanza o de evaluación?
14. ¿Cómo evalúa competencias?
15. ¿Trabaja de manera interdisciplinar?
16. ¿Utiliza las PPDD o PISA para elaborar sus pruebas sobre competencias?
17. ¿Se evalúa a si mismo? ¿Con qué instrumentos? ¿Registra la información obtenida?
18. ¿Valora el trabajo en equipo?
19. ¿Realiza evaluación inicial? ¿Devuelve a sus estudiantes los resultados de la evaluación?

#### **3. SUBCOMPETENCIA III: COMPETENCIA REGULADORA**

20. ¿Ha cambiado su sistema de evaluación desde la implantación de la LOE?
21. ¿Cómo regula en el día a día?
22. ¿Realiza un seguimiento continuo del aprendizaje de sus alumnos?
23. ¿Les enseña a que aprendan de sus errores?
24. ¿Hay alumnos que no quieren o que no se sienten ayudados?
25. ¿Primero enseña y luego evalúa?
26. ¿Son diferentes las actividades de enseñanza y de evaluación?
27. ¿Qué le supone afectivamente el evaluar?
28. ¿Realiza la autoevaluación del alumno y la coevaluación y esto se convierte en una auto-co-calificación?
29. ¿Les enseña a qué de esta forma puedan auto-rregularse?

#### **4. SUBCOMPETENCIA IV: COMPETENCIA PARA INTERPRETAR LOS RESULTADOS Y VALORAR EL PROPIO PROCESO DE EVALUACIÓN**

30. ¿Supone la evaluación una confirmación de sus propósitos?
31. ¿Cómo interpreta los resultados de la evaluación?
32. ¿Utiliza algún programa informático?
33. ¿Qué instrumento es el que más pondera en la interpretación de los resultados?
34. ¿Tiene en cuenta la información no formal e informal que recoge a lo largo del proceso?
35. ¿Valora el progreso del alumno?
36. ¿Cómo sabe si ha evaluado bien?
37. ¿Se evalúa su propia práctica docente? ¿Documenta ese proceso?
38. ¿Evalúa el propio proceso de evaluación?

#### **5. SUBCOMPETENCIA V: COMPETENCIA COMUNICATIVA**

39. ¿Conocen sus alumnos los criterios que utiliza para evaluar, para calificar y para corregir?
40. ¿Realiza una evaluación inicial y comunica a cada uno de sus alumnos las dificultades encontradas y los mecanismos para superarlas?
41. ¿Cómo comunica los resultados? ¿En qué momentos? ¿A quiénes?
42. ¿Esa comunicación posee carácter sancionador u orientador?
43. ¿Es la evaluación un mecanismo de poder del docente?
44. ¿Se sienten siempre evaluados?
45. ¿Cómo les llega la información a las familias?
46. ¿El alumno qué quiere aprender o aprobar? ¿Qué parte de responsabilidad tenemos?
47. ¿Coordina/comunica la evaluación en colaboración con sus compañeros?

## Apéndice 2. Revisión de preguntas de entrevista a docentes y directivos docentes

A continuación, se establece una relación entre las preguntas que conforman la entrevista a docentes y los objetivos planteados, las preguntas que obtuvieron puntaje menor que tres fueron descartadas por presentar poca relevancia con el tema que se investiga.

### Revisión de preguntas - Entrevista para docentes y directivos docentes

N°	PREGUNTAS	OBJETIVOS	OBJ. 1	OBJ. 2	OBJ. 3	OBJ. 4	OBJ. 5	OBJ. 6	TOTAL
1	¿Para qué evalúa?		x	x	x	x	x	x	6
2	¿Cuál es su filosofía evaluadora?		x	x		x	x	x	5
3	¿Qué dificultades encuentra en el ejercicio de la evaluación?		x	x	x	x	x	x	6
4	¿Qué conocimientos quiere que sus alumnos aprendan? ¿Académicos o funcionales?		x	x	x	x	x	x	6
5	¿Planifica la evaluación?		x	x	x	x	x	x	6
6	¿Sigue una evaluación formativa o sumativa? ¿Evaluación continua o tradicional?		x	x			x	x	4
7	¿Cuáles son sus criterios de evaluación? ¿Los alumnos los conocen? ¿Los interiorizan?		x	x		x	x	x	5
8	¿Tuvo una formación inicial en evaluación?								0
9	¿Qué son las competencias?								
10	¿Tiene definidos unos criterios de evaluación y calificación de competencias básicas docentes?								
11	¿Qué hace con un programa tan apretado, le da tiempo evaluarlo todo o selecciona?								
12	¿Qué instrumentos utiliza?		x	x	x	x	x	x	6
13	¿Son instrumentos de enseñanza o de evaluación?		x	x	x	x		x	5



14	¿Cómo evalúa competencias?							0
15	¿Trabaja de manera interdisciplinar?							0
16	¿Utiliza las PPDD o PISA para elaborar sus pruebas sobre competencias?	x					x	2
17	¿Se evalúa a si mismo? ¿Con qué instrumentos? ¿Registra la información obtenida?	x	x	x	x	x	x	6
18	¿Valora el trabajo en equipo?							0
19	¿Realiza evaluación inicial? ¿Devuelve a sus estudiantes los resultados de la evaluación?	x	x		x	x	x	5
20	¿Ha cambiado su sistema de evaluación según el modelo pedagógico?	x	x		x	x	x	5
21	¿Cómo regula en el día a día?							
22	¿Realiza un seguimiento continuo del aprendizaje de sus alumnos?	x	x	x	x	x	x	6
23	¿Les enseña a que aprendan de sus errores?		x	x	x	x	x	5
24	¿Hay alumnos que no quieren o que no se sienten ayudados?							
25	¿Primero enseña y luego evalúa?						x	1
26	¿Son diferentes las actividades de enseñanza y de evaluación?	x			x		x	3
27	¿Qué le supone afectivamente el evaluar?		x	x	x	x		4
28	¿Realiza la autoevaluación del alumno y la coevaluación y esto se convierte en una auto-co-calificación?	x	x	x	x	x	x	6
29	¿Les enseña a qué de esta forma puedan autoe-regularse?	x	x	x	x	x	x	6
30	¿Supone la evaluación una confirmación de sus propósitos?	x		x	x	x		4
31	¿Cómo interpreta los resultados de la evaluación?	x	x	x	x	x	x	6
32	¿Utiliza algún programa informático?							0
33	¿Qué instrumento es el que más pondera en la interpretación de los resultados?	x	x		x	x	x	5
34	¿Tiene en cuenta la información no formal e informal que recoge a lo largo del proceso?	x	x		x	x	x	5
35	¿Valora el progreso del alumno?	x		x	x	x	x	5

36	¿Cómo sabe si ha evaluado bien?	x	x	x	x	x	x	6
37	¿Se evalúa su propia práctica docente? ¿Documenta este proceso?	x	x	x	x	x	x	6
38	¿Evalúa el propio proceso de evaluación?	x	x	x	x	x	x	6
39	¿Conocen sus alumnos los criterios que utiliza para evaluar, para calificar y para corregir?	x	x	x	x	x	x	6
40	¿Realiza una evaluación inicial y comunica a cada uno de sus alumnos las dificultades encontradas y los mecanismos para superarlas?	x	x		x	x	x	5
41	¿Cómo comunica los resultados? ¿En qué momentos? ¿A quiénes?		x		x	x		3
42	¿Esa comunicación posee carácter sancionador u orientador?	x		x	x	x		4
43	¿Es la evaluación un mecanismo de poder del docente?		x		x	x	x	4
44	¿Se sienten siempre evaluados?							0
45	¿Cómo les llega la información a las familias?	x	x			x	x	4
46	¿El alumno qué quiere aprender o aprobar? ¿Qué parte de responsabilidad tenemos?		x		x	x	x	4
47	¿Coordina/comunica la evaluación en colaboración con sus compañeros?	x	x	x	x	x	x	6

### Apéndice 3. Guion entrevista original de la entrevista a estudiantes.

A continuación, se presenta la versión original de la entrevista seleccionada para aplicar a los estudiantes de la institución educativa, la cual se compone de 29 preguntas abiertas con opción de contra pregunta según las respuestas expresadas por los estudiantes. Las preguntas se encuentran asociadas con la evaluación, el proceso evaluativo, las formas de evaluación, el uso de los resultados de la evaluación, los instrumentos que emplean al evaluar, la reflexión y la autoevaluación.

## **SUBCOMPETENCIA I: COMPETENCIA DE DELIMITACIÓN DEL CONTEXTO DE LA EVALUACIÓN Y PLANIFICACIÓN**

1. ¿Qué es para ti la evaluación?
2. ¿Es la evaluación una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo?
3. ¿Es un mecanismo de poder del profesor?
4. ¿La evaluación es un apoyo o un control?
5. ¿Tus profesores la utilizan para ayudarte constantemente en las dificultades de aprendizaje?
6. ¿La evaluación tiene un carácter certificador?
7. ¿Crees que es justa?
8. ¿Qué pretenden conseguir los profesores al evaluarte?
9. ¿Qué es más importante aprender o aprobar para ti? ¿Y para tus padres y profesores?
10. ¿La evaluación selecciona, divide en dos grupos, los que aprueban y los que no?

## **2. SUBCOMPETENCIA II: SELECCIÓN DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE METODOLOGÍAS**

11. ¿Se utilizan instrumentos variados de evaluación?
12. ¿Qué son las competencias? ¿Qué instrumentos se utilizan para valorarlas?
13. ¿Qué hay que hacer para aprobar, aprender cosas de memoria y que a veces no entiendes?
14. ¿Qué tipos de preguntas se realiza en los exámenes, solo conocimientos que puedes exponer gracias a la memoria o son competencias para la que necesitas argumentar, razonar y resolver casos prácticos?

## **3. SUBCOMPETENCIA III: COMPETENCIA REGULADORA**

15. ¿Los profesores te explican en qué fallas sin que tengas que preguntarles, te razonan tus notas, te hacen ver los errores que cometes y cómo debes solucionarlos?
16. ¿Te corrigen trabajos y actividades formativamente o sancionadoramente?
17. ¿Estudias el día antes del examen y eso te permite aprobar o te planificas? ¿Si te examinaras al poco tiempo, aprobarías?
18. ¿Sabes en qué te equivocas?
19. ¿Te autoevalúas? ¿Quién te enseñó a hacerlo?
20. ¿Aprobar depende del profesor que te toque?
21. ¿Solo aprendes aquello que sabes va a ser evaluado?
22. ¿Elaboras tus propios materiales?
23. ¿Las actividades de evaluación te sirven para afrontar los retos que te plantea la vida extraescolar?

## **4. SUBCOMPETENCIA IV: COMPETENCIA PARA INTERPRETAR LOS RESULTADOS Y VALORAR EL PROPIO PROCESO DE EVALUACIÓN**

24. ¿Se tiene en cuenta a las personas o solo el producto, sin tener en cuenta las condiciones de partida ni el esfuerzo?
25. ¿Cómo se obtiene la nota final?
26. ¿Cuál de los instrumentos utilizados para evaluar posee más peso en la evaluación final?

## 5. SUBCOMPETENCIA V: COMPETENCIA COMUNICATIVA

27. ¿Conoces los criterios de evaluación, calificación y corrección que utilizan tus profesores? ¿Los has interiorizado?
28. ¿Sabes lo que cada profesor busca en ti?
29. ¿Tras la evaluación inicial te informan cuáles son tus dificultades?

### Apéndice 4. Revisión de preguntas de entrevista a estudiantes.

A continuación, se establece una relación entre las preguntas que conforman la entrevista y los objetivos planteados, las preguntas que obtuvieron puntaje menor que tres fueron descartadas por presentar poca relevancia con el tema que se investiga.

#### Revisión de preguntas - Entrevista para estudiantes

N°	PREGUNTAS / OBJETIVOS	OBJ. GENERAL	OBJ. ESP. 1	OBJ. ESP. 2	OBJ. ESP. 3	OBJ. ESP. 4	OBJ. ESP. 5	TOTAL
1	¿Qué es para ti la evaluación?	x	x	x	x	x		5
2	¿Es la evaluación una parte sustantiva y necesaria del proceso formativo?	x	x	x	x	x	x	6
3	¿Es un mecanismo de poder del profesor?	x	x		x	x		4
4	¿La evaluación es un apoyo o un control?	x	x	x	x	x	x	6
5	¿Tus profesores la utilizan para ayudarte constantemente en las dificultades de aprendizaje?	x	x	x	x	x	x	6
6	¿La evaluación tiene un carácter certificador?	x						1

7	¿Crees que es justa?	x	x	x	x	x		5
8	¿Qué pretenden conseguir los profesores al evaluarte?	x	x	x	x			4
9	¿Qué es más importante aprender o aprobar para ti? ¿Y para tus padres y profesores?	x	x	x	x	x		5
10	¿La evaluación selecciona, divide en dos grupos, los que aprueban y los que no?	x			x	x		3
11	¿Se utilizan instrumentos variados de evaluación?	x	x	x	x	x	x	6
12	¿Qué son las competencias? ¿Qué instrumentos se utilizan para valorarlas?	x				x		2
13	¿Qué hay que hacer para aprobar, aprender cosas de memoria y que a veces no entiendes?	x	x		x	x	x	5
14	¿Qué tipos de preguntas se realiza en los exámenes, solo conocimientos que puedes exponer gracias a la memoria o son competencias para la que necesitas argumentar, razonar y resolver casos prácticos?	x	x	x	x		x	5
15	¿Los profesores te explican en qué fallas sin que tengas que preguntarles, te razonan tus notas, te hacen ver los errores que cometes y cómo debes solucionarlos?	x	x	x	x	x	x	6
16	¿Te corrigen trabajos y actividades formativamente o sancionadoramente?	x	x	x	x	x	x	6
17	¿Estudias el día antes del examen y eso te permite aprobar o te planificas? ¿Si te examinaras al poco tiempo, aprobarías?			x	x			2
18	¿Sabes en qué te equivocas?	x		x	x		x	4
19	¿Te autoevalúas? ¿Quién te enseñó a hacerlo?	x	x	x	x	x	x	6
20	¿Aprobar depende del profesor que te toque?	x	x		x		x	4
21	¿Solo aprendes aquello que sabes va a ser evaluado?	x	x	x	x	x	x	6
22	¿Elaboras tus propios materiales?			x	x			2

23	¿Las actividades de evaluación te sirven para afrontar los retos que te plantea la vida extraescolar?	x	x	x	x	x	x	6
24	¿Se tiene en cuenta a las personas o solo el producto, sin tener en cuenta las condiciones de partida ni el esfuerzo?	x	x		x	x	x	5
25	¿Cómo se obtiene la nota final?	x	x	x		x	x	5
26	¿Cuál de los instrumentos utilizados para evaluar posee más peso en la evaluación final?	x	x	x	x	x	x	6
27	¿Conoces los criterios de evaluación, calificación y corrección que utilizan tus profesores? ¿Los has interiorizado?	x	x		x	x	x	5
28	¿Sabes lo que cada profesor busca en ti?	x	x	x	x	x		5
29	¿Tras la evaluación inicial te informan cuáles son tus dificultades?	x	x		x	x	x	5

## Apéndice 5. Consentimiento informado



UNIVERSIDAD CUAHTÉMOC

FACULTAD DE EDUCACIÓN A DISTANCIA – PLANTEL AGUASCALIENTES

### CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

**Ciudad y fecha:** Bogotá, D.C., \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2020

**Título del proyecto:** PROPUESTA DE MODELO PROFESIONAL DOCENTE PARA ORIENTAR LA PRÁCTICA DE LA META-EVALUACIÓN

**Responsable:** Mónica del Pilar Jaramillo Soto

**Nombre del participante:** \_\_\_\_\_

Se le está invitando a participar en (o se está invitando a su hijo (a) a participar en) un estudio de investigación científica. Antes de decidir si participará o no, debe conocer y comprender cada uno de los siguientes apartados. Este proceso se conoce como consentimiento informado. Siéntase con absoluta libertad para preguntar sobre cualquier aspecto que le ayude a aclarar sus dudas al respecto.

Una vez que haya comprendido el estudio y si usted desea participar, entonces se le pedirá que firme esta forma de consentimiento, de la cual se le entregará una copia firmada y fechada.

### **JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO**

Desde un plano formal, la presente tesis doctoral aborda aspectos relevantes para los entornos escolares contemporáneos, pues se encamina a preocuparse por los temas convencionales en el ámbito educativo que giran alrededor de la práctica pedagógica, la evaluación y la metaevaluación. Por lo mismo, durante el desarrollo de la investigación se pretende evidenciar las prácticas de la evaluación que se han legitimado como realidades naturalizadas que se imponen en la cultura institucional. Por lo tanto, la investigación no se dedica exclusivamente a observar realidades abstractas y aisladas de la actividad educativa en un escenario concreto; sino que, además, intenta establecer parámetros evaluativos que fortalezcan procesos de reflexión en las prácticas evaluativas y metaevaluativas. En el presente estudio, se busca establecer una estrategia que proponga un mejoramiento en las prácticas evaluativas y, a la vez, que haga más competente y eficiente la evaluación. De esta manera, se pretende proyectar una ruta que conduzca al incremento y desarrollo de la competencia docente metaevaluatora.

### **OBJETIVO DEL ESTUDIO**

- Diseñar una propuesta de modelo profesional para que los docentes del Colegio Virginia Gutiérrez de Pineda jornada mañana, adquieran competencias necesarias, a través, de la incorporación de la metaevaluación en los procesos educativos acordes con las condiciones de la institución.

### **BENEFICIOS DEL ESTUDIO**

El documento en conjunto proporciona una manera nueva de entender, ver y analizar la evaluación en el ámbito institucional. Al obtener una propuesta para orientar las prácticas evaluativas y metaevaluativas en la institución, se disminuyen los riesgos de cometer errores en el proceso evaluativo. Empleo de los resultados de la evaluación en la generación de estrategias de mejoramiento para generar una cultura de reflexión entre los miembros de la comunidad educativa. Reconocer y plantear soluciones en cuanto a recursos, estrategias y nuevas metodologías asociadas a la práctica evaluativa. Posibilidad de hacer de la metaevaluación una práctica continua entre maestros y alumnos con el interés de permitir lecturas novedosas de los resultados del proceso evaluativo. Proveer aportes relevantes en el campo de la evaluación, mediante el diseño de un instrumento que permita evaluar la evaluación.

### **PROCEDIMIENTOS DEL ESTUDIO**

La presente investigación, para la recolección de datos se centra en una entrevista. La entrevista, se realizará de forma virtual con un cuestionario establecido previamente. El tiempo de duración oscila entre 60 a 90 minutos, la entrevista será grabada para su posterior transcripción, sistematización y organización de los datos.

### **RIESGOS ASOCIADOS CON EL ESTUDIO**

Las técnicas utilizadas en el presente estudio no presentan ningún riesgo ni complicación para el participante.

### **ACLARACIONES**

- Su decisión de participar en el estudio es completamente voluntaria.
- No habrá ninguna consecuencia desfavorable para usted, en caso de no aceptar la invitación.

- Si decide participar en el estudio puede retirarse en el momento que lo desee, aun cuando la investigadora responsable no se lo solicite, informando las razones de su decisión, la cual será respetada en su integridad.
- No tendrá que hacer gasto alguno durante el estudio.
- No recibirá pago por su participación.
- En el transcurso del estudio usted podrá solicitar información actualizada sobre el mismo, a la investigadora responsable.

Yo, una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a **Mónica del Pilar Jaramillo Soto**, estudiante de la **Universidad Cuahtémoc**, para la realización de los siguientes procedimientos:

1. Grabación de las entrevistas.
2. Sistematización de datos con las narraciones tácitas durante las entrevistas y observaciones.

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente y anónimamente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la **Universidad Cuahtémoc** bajo la responsabilidad de la investigadora.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma \_\_\_\_\_

Documento de identidad \_\_\_\_\_