

¿CÓMO ENTIENDEN LA EVALUACIÓN FORMATIVA LOS DOCENTES?

HOW DO TEACHERS UNDERSTAND THE FORMATIVE EVALUATION?

Eva Pasek de Pinto¹, María Teresa Mejía²

¹Docente jubilada Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), Núcleo Valera, Estado Trujillo, Venezuela. mlinearicova@hotmail.com; ²Docente invitada de Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt (UNERMB), Núcleo Valera; Estado Trujillo, Venezuela; Doctoranda de la Universidad Fermín Toro (UFT), Barquisimeto, Estado Lara, Venezuela. mariateresa_mejia@hotmail.com

Resumen

El propósito de esta investigación consistió en develar la concepción de la evaluación formativa de los aprendizajes que poseen los docentes como guía de su acción evaluativa en el aula. La metodología, dentro del paradigma cualitativo, se realizó aplicando como estrategia de recolección de información la entrevista en profundidad a ocho docentes que laboran de primero a sexto grados de educación primaria en la escuela “Giraluna” en Valera. Las entrevistas se grabaron y se transcribieron, luego se analizó, se clasificó y se organizó la información, se elaboraron categorías y se establecieron relaciones entre categorías y subcategorías; finalmente, se trianguló para contrastar la visión de docentes e investigadoras con la teoría y los resultados de estudios previos. Como resultado se obtuvieron tres categorías que reflejan la concepción de la evaluación formativa de los docentes entrevistados: evaluación formativa definida como realimentación, evaluación formativa entendida como función con diversas finalidades y cierto desconocimiento con visiones erradas de la evaluación formativa. Se concluye que la concepción que utilizan los docentes en su práctica evaluativa está pensada como la realimentación inmediata y vinculada a funciones de realimentación, de diagnóstico, de actividades de autoevaluación, reflexión y para tomar decisiones. Ninguno la asume como el proceso que es y requiere ser planificado, pues la realizan si es necesario.

Palabras clave: Evaluación formativa, concepciones de evaluación formativa, realimentación, evaluación como proceso.

Summary

The purpose of this research was to unveil the understanding of the formative evaluation of learning that have teachers as a guide of its evaluative action in the classroom. The methodology, within the qualitative paradigm, was applying as a data collection strategy the interview in depth eight teachers who work from first to sixth grades of primary education in the school “Giraluna” in Valera. The interviews were recorded and transcribed, then analyzed, classified and organized information, categories were developed and established relationships between categories and subcategories; finally, it was contrasted the view of teachers and researchers with the theory and the results of previous studies. As result was obtained three categories that reflecting the idea of the formative evaluation of the interviewed teachers: defined formative evaluation and feedback, formative evaluation, understood as a function with different purposes and some unfamiliarity with misguided visions of the formative evaluation. It is concluded that the concept that teachers use in their evaluation practice understands as feedback immediately and linked to functions of feedback, diagnostic, self-evaluation activities, reflection and to make decisions. None takes it as the process is and requires to be planned, as they made it if necessary.

Keywords: formative evaluation, concepts of formative evaluation, feedback and evaluation process.

Entregado: 28/05/2014 - **Aprobado:** 08/09/2014

Introducción

Por excelencia, la educación es la responsable principal de la definición de las relaciones del hombre con su entorno natural y social, en el hogar o en la escuela, proporcionando valores y actitudes sociales, así como experiencias constructivas que permitirán aprovechar oportunidades y desarrollar potencialidades. Al respecto Flórez (2003) apunta que la educación no solo significa socializar a los individuos, sino también actuar en ellos sembrando inquietudes, promoviendo un espíritu crítico, la conjetura y la creatividad para fortalecer lo más valioso de cada uno: su potencialidad como personas. Es por eso que, según Blanco y González (2010), las funciones del docente se complejizan a medida que aumenta la cobertura de la educación, como también las necesidades sociales planteadas al sistema educativo.

Pero es en el campo evaluativo donde se han experimentado los mayores cambios en las formas de evaluar, en los objetivos de la evaluación y en los tipos de evaluaciones que se pueden emplear. La evaluación se concibe como el motor de todo proceso de construcción del conocimiento en el cual, docentes y estudiantes obtienen información para el análisis y la toma de decisiones (Stufflebeam y Shinkfield, 1985). Así, según el Sistema Educativo Bolivariano (2007:67), es “un proceso sistemático, sistémico, participativo y reflexivo que permite emitir una valoración sobre el desarrollo de las potencialidades del y la estudiante, para una toma de decisiones que garantice el logro de los objetivos establecidos en el Currículo Nacional Bolivariano.” Esto significa que, en la actualidad, se valora el aprendizaje del estudiante en el proceso y en el producto, de tal manera que la evaluación durante el proceso educativo se constituye, asimismo, en un proceso pues se trata de una actividad

sistemática y continua cuyos propósitos principales son: ser un instrumento de ayuda al crecimiento personal de los estudiantes, estimar su rendimiento en cuanto a sus progresos respecto de sí mismo y en relación con los contenidos/conocimientos fijados en el currículo; detectar las dificultades de aprendizaje, las fallas existentes en el modo de enseñar y en los procedimientos pedagógicos utilizados, todo ello de cara a mejorar el proceso educativo.

Esta evaluación se entiende como formativa y Rotger (1992: 186), la define como el “proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado.” Definición que se corresponde con lo planteado por el Currículo Nacional Bolivariano (2007: 68), cuando establece que el tipo de evaluación procesual o formativa, “se planifica con la finalidad de obtener información de los elementos que configuran el desarrollo del proceso educativo de todos y cada uno de los y las estudiantes, proporcionando datos para realimentar y reforzar los procesos.” También López (2009:35), expresa que este tipo de evaluación “hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar”.

Se trata, entonces, de un conjunto de actividades orientadas a la identificación de errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas, pues, una evaluación orientada a constatar logros o fracasos al final de una unidad de aprendizaje o al final del proceso educativo carece de sentido. O sea, considerada como un tipo de evaluación dentro del mismo sistema, se entiende también como un proceso.

Sin embargo, en las instituciones de educación primaria venezolanas, según investigaciones como la de Pérez (2005), la evaluación mantiene indicios de carácter tradicional pues, no ha sido desplazada como medio principal del docente para expresar su poder, aunado a que se reduce a considerarla como una etapa del proceso de aprendizaje necesariamente terminal, con énfasis en el producto. Esto coincide con los hallazgos de Pérez (2011) y Román (2011), quienes encontraron la persistencia de una práctica evaluativa alejada del constructivismo, centrada en lo punitivo, donde abundan los exámenes, pruebas y otros instrumentos basados mayormente en la medición cuantitativa. Así mismo, Turpo (2012), quien en un estudio sobre las concepciones de evaluación de los docentes, identificó la convivencia de enfoques evaluativos en las que son reconocibles discursos y rutinas consideradas como “tradicionales”; yuxtapuestos a las “modernas”. Es decir, coexisten finalidades evaluativas centradas en la aprobación de los logros de aprendizaje (rendimiento) con las funciones políticas de la evaluación que priorizan el uso de la normatividad vigente.

Estas prácticas, mediante la observación directa, se han constatado como realidades en la Escuela Bolivariana “Giraluna” ubicada el municipio Motatán del estado Trujillo, cuando los docentes valoran el aprendizaje de la memorización de hechos, aplican pruebas cortas o interrogatorios. En consecuencia, se pretende develar la concepción de la evaluación formativa de los aprendizajes manifestada por los docentes, tomando en cuenta que las concepciones son consideradas por Martínez (2002) como visiones del mundo expresadas por los actores que les producen conocimiento y les conducen a modos particulares de conocer y hacer acerca de la realidad.

Materiales y Métodos

El estudio se realizó en la Escuela Bolivariana “Giraluna” ubicada en el municipio Motatán del estado Trujillo. Metodológicamente consistió en una investigación dentro del paradigma cualitativo, por lo que se seleccionó de manera intencional 8 docentes, ya que prevalece la profundidad sobre la extensión (Martínez, 2006:83), además, porque se pretende conocer la concepción de la evaluación formativa que subyace en su práctica evaluativa. En consecuencia, se utilizó la técnica de la entrevista en profundidad, la cual, según Martínez (2000), es una conversación entre dos personas, dirigida y registrada por el entrevistador para favorecer la producción de un discurso sobre un tema definido. La ventaja esencial de la entrevista reside en que son los mismos actores sociales quienes proporcionan los datos relativos a sus comportamientos, prácticas, opiniones, deseos, actitudes y expectativas, aspectos que por su misma naturaleza es casi imposible de observar desde fuera.

A este respecto, las entrevistas se realizaron en el lugar de trabajo de los informantes: aulas de la Escuela Bolivariana Giraluna, lo que generó un ambiente de confianza y cordialidad. Durante el desarrollo de las entrevistas se utilizó una guía de entrevista, la cual según Gurdíán- Fernández (2007: 216), “debe mostrar coherencia teórica, es decir, los tópicos de conversación deben ser fieles a los objetivos teóricos perseguidos, de tal manera que permitan conseguir información suficiente para avalar la investigación”. En este caso, las preguntas y respuestas estuvieron orientadas a indagar sobre las concepciones de evaluación formativa que poseen los docentes.

Aunado a esto, las entrevistas se grabaron con el fin de no perder ningún

aporte verbal y/o gestual importante, ni realizar interpretaciones de lo expresado antes de someter las grabaciones al correspondiente análisis. Cabe señalar que hubo manifestación de un alto grado de colaboración de los entrevistados así como de interés en el estudio y en sus posibles resultados.

Finalmente, atendiendo a la rigurosidad que requiere todo análisis de los datos de investigación, se decidió seguir un procedimiento de análisis y clasificación que facilitó la construcción de categorías y sub categorías (Pasek de Pinto, 2006). A tal efecto, la información clasificada se configuró en categorías y subcategorías y se establecieron relaciones entre ellas. Posteriormente, se utilizó la triangulación para contrastar la visión de docentes e investigadoras con la teoría y los resultados de estudios previos, operación que permitió validar los hallazgos (Martínez, 2000). Finalmente, se concluye sobre la base del objetivo que orientó la investigación.

3.- Resultados

A continuación se presentan las expresiones obtenidas en las entrevistas (E) en las cuales los docentes (Doc1, Doc2,..) manifestaron su visión de la evaluación formativa. Tomando en cuenta las palabras de los docentes, se organizaron en tres categorías: 1) evaluación formativa definida como realimentación, 2) evaluación formativa percibida como una función con diversas finalidades y, 3) el desconocimiento y visiones erradas de la evaluación formativa.

I.- Evaluación formativa entendida como realimentación.

Las locuciones que evidencian esta concepción, son las siguientes:

Edoc2 (junio 2013), expresó: “evaluar formativamente es realimentar para mejorar y se puede hacer según sea el caso”;

Edoc8 (junio 2013), indicó: “es la realimentación del alumno y del profesor sobre el progreso del alumno durante el proceso de aprendizaje”.

Edoc3 (junio 2013), señaló: “Realimentar ya es evaluar formativamente porque podemos corregir ahí mismo las debilidades”.

Edoc1 (junio 2013), dijo: “cuando hago realimentación estoy evaluando de manera formativa”.

Edoc8 (junio 2013), iteró: “si aplico realimentación se supone que ya estoy haciendo evaluación formativa”.

En las expresiones anteriores se evidencia que los docentes manejan la noción de realimentación como definición de evaluación formativa. Así se tiene que, para los Doc1, Doc2, Doc3 y Doc8, evaluar formativamente es realimentar. Esta concepción contradice a diversos autores, entre ellos Rotger (1992: 186), quien la define como el “proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado.”

De acuerdo con ello, se puede afirmar que, por definición, la evaluación formativa es un proceso, una de cuyas características es la de estar implicada en el proceso educativo y hace posible un continuo reajuste de todo el proceso. Es decir, lo realimenta, ya que de acuerdo con autores como el Sistema Educativo Bolivariano (2007), Stufflebeam y Shinkfield (1985), Zambrano (2006), Rodríguez y García (2011), Broadfoot (en Pérez-Gómez y otros, 2009), realimentar es una de sus funciones, pero no la define.

Cabe presentar aquí, los resultados de Stincone (2009), quien encontró que la

concepción sobre evaluación cualitativa de los aprendizajes que los docentes de la Escuela Bolivariana Juana de Ávila poseen, está centrada en la descripción de las diferentes cualidades que presentan los alumnos, cargada de subjetividad, realismo y de gran utilidad para abordar la diversidad escolar así como para realimentar el aprendizaje. En ese mismo orden de ideas, para Cruz (2008), contribuye a fortalecer la capacidad de los estudiantes para mejorar su desempeño, obtener logros en su aprendizaje pues, la evaluación formativa brinda información cuyo propósito, más allá de estimar el rendimiento, es ser utilizada para modificar el aprendizaje, o sea, realimentar.

Sin embargo, cuando los docentes conciben la evaluación formativa como realimentación porque consideran que contribuye a fortalecer la capacidad de los estudiantes para mejorar su desempeño y obtener logros en su aprendizaje, están confundiendo la noción con su función. Ya se mencionó al respecto que es un proceso pues cubre varias etapas y una de sus funciones es realimentar.

II.- Evaluación formativa entendida como una función con diversas finalidades

En esta concepción, la evaluación formativa es percibida como algo que se hace para cumplir con algún propósito, quiere decir, “sirve para...”. En consecuencia, dentro de esta categoría se agruparon las diversas concepciones en las cuales los docentes entrevistados señalaron su utilidad. Bajo esa mirada, se pudo configurar las sub-categorías: evaluación formativa como función de realimentación, de diagnóstico, como actividad de autoevaluación y reflexión, y, para tomar decisiones.

2.1.- Evaluación formativa como función de realimentación. Los docentes

identifican la evaluación formativa como función de realimentación, lo que es evidente en las siguientes frases:

Edoc4 (julio, 2013), manifestó: “es la que proporciona datos para realimentar y reforzar los procesos de aprendizaje y mediación”;

Edoc5 (julio, 2013), expresó: “ofrece la oportunidad de realimentar el proceso evaluativo para poder corregir las deficiencias de aprendizaje”;

Edoc7 (junio 2013), dijo: “Se realiza durante todo el proceso mediante una realimentación mutua y continua del educador y el educando”.

La evaluación formativa, concebida como función de realimentación, es entendida como una actividad cuya finalidad es realimentar, mas no como proceso, tal como indica su definición. En este sentido contradice lo que señala el argumento de Zambrano (2006) para quien la realimentación es parte fundamental de la evaluación formativa, pero no es la evaluación en sí misma. Asimismo, se opone a lo que señalan Rodríguez y García (2009), cuando la conciben como un conjunto de actividades que están orientadas a la identificación de errores, comprender sus causas y tomar decisiones para superarlas, puesto que, implícitamente, está aludiendo a su proceso.

También se contrapone a Broadfoot (en Pérez-Gómez y otros, 2009), quien la asume como un proceso de búsqueda e interpretación de información para su utilización por los estudiantes y sus maestros, a fin de decidir dónde se encuentran los estudiantes en su proceso de aprendizaje, hacia dónde necesitan dirigirse y cuál es la mejor forma para llegar hasta allí.

En síntesis, al entender la evaluación formativa como función de realimentación se enfatiza una de sus funciones, pero no es la evaluación formativa. La realimentación

cumple con la finalidad formativa de la evaluación como una práctica tendiente tanto a conocer el nivel de comprensión de los estudiantes acerca de los conocimientos y nivel de desarrollo de habilidades y destrezas propias de un determinado contenido enseñado. Sin embargo, no la define puesto que dada su sistematicidad, es un proceso.

2.2.- Evaluación formativa como actividad diagnóstica. Por otra parte, algunos docentes entienden que la evaluación formativa es una actividad de diagnóstico. Así, tenemos:

Edoc7 (junio 2013), expresó que permite la: “Identificación de las debilidades más comunes de aprendizaje donde se les da la oportuna solución”;

Edoc3 (junio 2013), indicó que: “Permite evidenciar las debilidades y fortalezas del educando, se corrige al instante aprovechando la inquietud del estudiante”.

En los enunciados anteriores, se observa que estos docentes conciben la evaluación formativa como actividad diagnóstica porque les permite la identificación de debilidades y fortalezas de aprendizaje. Cabe destacar que, aun cuando un diagnóstico se realiza al inicio del año escolar, antes de un nuevo tema o unidad, en la práctica de estos docentes no hay confusión puesto que aclaran que solucionan las inquietudes de inmediato, durante el proceso de enseñanza aprendizaje, lo que le permite avanzar con seguridad.

Tal práctica concuerda con lo referido por Cruz (2008), para quien posibilita el análisis de necesidades educativas, proporciona información sobre estrategias de intervención, la información que aporta facilita la toma de decisiones sobre cualquier aspecto de ejecución didáctica. Implica, por tanto, un examen, un monitoreo continuo que informa al docente sobre el dominio del estudiante de los contenidos en la clase.

Esta implicación la corrobora Bodrova (en Álvarez, 2009), quien precisa que, no sólo se han de tener en cuenta las potencialidades y posibilidades de los sujetos en desarrollo, sino se han de crear vías de desarrollo colaterales que compensen las dificultades o deficiencias que pueda presentar cada estudiante en particular en el curso del aprendizaje. Así, los docentes sienten que la evaluación formativa les permite detectar debilidades, fortalezas y otros aspectos que requieren cambios para mejorarse, los que deben estimularse y motivarse. Si bien no se considera como un punto de partida, incluye el diagnóstico y se trata de hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje con el fin de observar los avances de cada estudiante, es decir, los progresos y limitaciones experimentadas a lo largo del proceso.

2.3.- Evaluación formativa como actividad de autoevaluación y reflexión. En este sentido, se expresaron dos docentes con las siguientes palabras:

Edoc4 (junio 2013), manifestó: “no creo que yo tenga que ver directamente con la auto evaluación y reflexión del estudiante, porque eso es parte de su esfuerzo como aprendices”;

Edoc8 (julio 2013), expuso: “Le permite al estudiante revisar sus propias debilidades y fortalezas, reconocerlas a través del momento de auto observación y autocorrección”.

Se destaca en las palabras de estos docentes, que aun cuando la evaluación formativa es un proceso que dirige y orienta el docente, consideran que en la autoevaluación y la reflexión es el estudiante quien debe revisarse y reconocer sus dificultades y potencialidades. Existen estudios que corroboran esta visión, como el de Colmenares (2008), quien planteó como objetivo principal desarrollar prácticas de autoevaluación y coevaluación entre pares,

en las cuales el protagonismo lo tiene el estudiante y los logros en el aprendizaje dependen fundamentalmente de la capacidad para detectar sus debilidades haciendo uso de procesos de auto-observación, autocorrección y autorreflexión. Sus hallazgos evidenciaron un cambio en la concepción de la evaluación que tenían los estudiantes, el compromiso y el sentido de responsabilidad que mostraron en el desempeño del rol como evaluadores, además de la confianza que se generó entre los pares frente a los procesos evaluativos compartidos.

En el mismo orden de ideas, autores como Vinacur (2009), sostiene que la autoevaluación de un estudiante involucra un proceso por medio del cual él obtiene información y reflexiona sobre su propio aprendizaje. Es el estudiante quien lleva a cabo la evaluación de su propio progreso en la construcción de los conocimientos, dominio de procedimientos, desarrollo de habilidades y, en la formación de sus actitudes. Igualmente, Pozo y Monereo (2002), aseveran que la responsabilidad de la regulación cae en el propio estudiante, donde él detecte sus errores, reconozca las razones de dichos errores y encuentre sus propios caminos para corregirlos.

Sin embargo, cabe resaltar que es un proceso bajo la responsabilidad del docente, según lo pauta el Sistema Educativo Bolivariano (2007), que establece que la evaluación formativa exige que los docentes de este sistema, no sólo sean activadores, facilitadores de los saberes y del proceso de apropiación de los aprendizajes, pues al mismo tiempo deben estar orientados hacia el aprender a reflexionar. Así mismo, Zambrano (2006), se pronuncia sobre la necesidad de reconocer que el docente como ejecutor de este proceso de reflexión y de toma de decisiones es la persona que tiene la mayor incidencia sobre el proceso educativo.

De igual manera, para Álvarez (2009) evaluar es orientar, estimular y proporcionar herramientas para que los estudiantes progresen en su aprendizaje, pues son ellos quienes pueden y tienen que hacerlo.

En lo que respecta a la reflexión, para Camilloni (2004), Castillo y Cabrerizo (2004), supone un pensamiento orientado hacia las acciones pasadas con el fin de mejorar y obtener enseñanzas en relación con el futuro, transformar experiencia en aprendizaje. Luego, implica concentrarse en la experiencia pasada para descubrir nuevas relaciones y nuevas posibilidades de pensamiento. También, Cruz (2008), informó que los alumnos mostraron que la aplicación de la evaluación formativa del desempeño trajo efectos positivos en cuanto a promover el desarrollo de la autorregulación de los estudiantes.

Vale decir, entonces, que no son sólo los docentes los únicos involucrados en la evaluación formativa; pues a través de la autoevaluación y reflexión, también el estudiante debe recoger información sobre aspectos y comportamientos, información que le es de gran utilidad para mejorar el proceso de aprendizaje. Ya vimos que el Sistema Educativo Bolivariano (2007), establece que la evaluación formativa exige a los docentes estar orientados hacia el aprender a reflexionar.

2.4.- Evaluación formativa como actividad útil para la toma de decisiones. Esta concepción se conformó con las siguientes expresiones:

EDoc1 (junio 2013), declaró: “Se fundamenta en la toma de decisiones oportunas donde se evidencia el progreso académico del alumno”.

EDoc4 (junio, 2013, opina que: “A medida que se va evaluando se toma la decisión que se crea más conveniente”.

EDoc7 (julio, 2013), manifestó: “me ayuda a decidir si debo o no cambiar la estrategia de aprendizaje”

EDoc8 (julio, 2013), expresó: “lo bueno de la evaluación formativa es que uno puede tomar la decisión de ver lo que debe hacer con el alumno, si éste ha asimilado el aprendizaje o debe corregir los desajustes”.

Las anteriores frases señalan la concepción de los docentes en el sentido que la evaluación formativa es una actividad útil para la toma de decisiones. Sin embargo, en este punto es importante destacar que no están definiendo la evaluación formativa, haciendo evidente cierto desconocimiento, puesto que la identifican con uno de los pasos del proceso que la define (Rotger, 1989; Stufflebeam y Shinkfield, 1985; entre otros), aunque éste sea un aspecto medular de la evaluación formativa en tanto proceso de recolección de información, elaboración de juicios y toma de decisiones.

Cabe resaltar, entonces, diferentes autores que enfatizan la toma de decisiones como un paso relevante, pero siempre dentro del proceso de evaluar formativamente. Así, Bordas y Cabrera (2001), manifiestan que aporta elementos de juicio para decidir sobre la necesidad o no de modificar aquellos aspectos o componentes que parezcan disfuncionales. Similarmente, Broadfoot (en Pérez-Gómez y otros, 2009), cuando dice que evaluar implica buscar e interpretar información con el fin de decidir dónde se encuentran los estudiantes en su proceso de aprendizaje, hacia dónde necesitan dirigirse y cuál es la mejor forma para llegar hasta allí. Asimismo, las acciones evaluativas, señala Vinacur (2009), cobran sentido en tanto medio para la toma de decisiones.

Por tanto, es fundamental que el docente sepa cómo tomar decisiones durante el proceso de evaluación y principalmente, tenga

presente que los juicios sobre el desempeño de los estudiantes se emiten bajo parámetros o criterios preestablecidos que describen los conocimientos, habilidades y entendimientos en un dominio de aprendizaje.

3.- Desconocimiento y visiones erradas de la evaluación formativa

A continuación se presentan expresiones que denotan cierto desconocimiento del proceso de evaluación así como concepciones erradas manifestadas por los docentes respecto de las características, funciones y proceso de la evaluación formativa:

3.1.- Desconocimiento del proceso evaluativo. No obstante que se hizo innegable cierto desconocimiento de los docentes sobre características, funciones y el proceso de evaluación formativa, es importante resaltar que sólo un docente lo aceptó:

Edoc4 (julio 2013), admitió: “a veces no sé cómo tomar las decisiones, si lo hago o no, me cuesta saber cuál criterio es el adecuado para evaluar al estudiante”

En estas palabras, el docente desvela su desconocimiento en cuanto a los cuatro aspectos siguientes: a) el proceso global de la evaluación (búsqueda de información, emitir juicios y tomar decisiones); b) el emitir juicios específicamente, pues, desconoce los criterios de evaluación, su construcción y su uso; c) el proceso de toma de decisiones con base en el análisis de la información recabada sobre la actuación del estudiante y su juicio; y, d) la incertidumbre ante la toma de decisión, pues duda si la debe tomar o no, sin tomar en cuenta (o tal vez considerando) que su decisión propiciará la mejora del aprendizaje del estudiante y el perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje como un todo.

Conviene señalar que, dentro del proceso evaluativo, por una parte, los juicios sobre el desempeño de los estudiantes se emiten bajo

parámetros o criterios preestablecidos que describen los conocimientos, habilidades y entendimientos en un dominio de aprendizaje. Por otra parte, dichos juicios constituyen el soporte para analizar alternativas de solución y tomar las decisiones pertinentes (Tenbrink, 1999)

Es de suma importancia resaltar aquí el hecho antes visto: el desconocimiento de los docentes con respecto a la evaluación en general y la evaluación formativa en particular. Así, en la concepción de la evaluación formativa como realimentación y como actividad útil para tomar decisiones (ver apartados 1, 2.1 y 2.4 en esta misma sección de resultados), se está identificando la evaluación formativa con una característica/función y con una fase del proceso, respectivamente, pero ninguna es la evaluación misma. De hecho: ninguno definió la evaluación formativa como un proceso.

Se denota, entonces, una carencia de dominio del proceso de la evaluación formativa, lo cual pudiera incidir negativamente en el aprendizaje, pues limita el progreso del estudiante, al no considerar –o no saber cómo usar- la información recabada continuamente para ayudar a planificar y perfeccionar cualquier proceso que esté operando, tal como lo aseveran autores como Scriven (en Stufflebeam y Shinkfield, 1985) y los mismos Stufflebeam y Shinkfield (1985).

Emitir juicios sobre la base de criterios establecidos y tomar decisiones durante el proceso de enseñanza aprendizaje implica tomar en cuenta las potencialidades, fallas, debilidades y limitaciones para emprender nuevas estrategias que permitan al estudiante mejorar su aprendizaje. Lo esencial es analizar la información recabada, interpretarla, tomar las decisiones pertinentes e intervenir con

las acciones para evitar pérdida de esfuerzos y tiempo a estudiantes y al propio docente en el desarrollo del programa. En ese proceso está implícito el comunicar juicios y decisiones a quienes interese, en especial a los estudiantes hay que informales sus condiciones y lo requerido para realizar los ajustes deseados.

Así, se estima que no todos los docentes han logrado comprender y aplicar un sistema de evaluación adecuado a los nuevos planteamientos pedagógicos constructivos, participativos, donde ellos comprendan cómo hacer para mejorar su praxis evaluativa.

3.2.- Realimentación como motivo de vergüenza/tristeza. Esta visión errada sobre la evaluación formativa emergió de las siguientes opiniones de los docentes:

Edoc3 (junio 2013), piensa que: “los estudiantes sienten vergüenza con sus compañeros cuando se les dice que están equivocados”.

Edoc5 (junio 2013), afirmó: “no hago realimentación para no ver la carita triste que ponen los estudiantes cuando se les hacen ver sus errores”.

Las expresiones muestran una clase de exposición de motivos en contra de la realimentación, pues, se denota que los docentes asumen que genera actitudes emocionales en los estudiantes como vergüenza o tristeza. En este sentido es trascendente insistir en la necesidad de la realimentación para mejorar los procesos educativos; la cual, además, constituye la esencia de la evaluación formativa, por lo que es un error dejar de realizarla, ya que su propósito es ofrecer información sobre el desempeño en general del estudiante, o sobre alguna producción en particular siempre en relación con los objetivos de aprendizaje que se han establecido (Vinacur, 2009).

Sin embargo, vale acotar que toda realimentación incluye dos componentes: la información acerca de su desempeño y la forma de entregarla, que deben hacer posible una mejoría durante el proceso de aprendizaje. De manera que, si sólo se le indican los errores y equivocaciones sin decirles cómo mejorar, se crea incertidumbre, angustia, tristeza y vergüenza. Al respecto, según lo argumenta Camperos (2005), se necesita hacer un análisis profundo de las opciones y acciones tomadas durante el proceso de aprendizaje y para ello es fundamental la realimentación. De la misma manera, en este momento tiene gran relevancia la reflexión, la cual, según Bordas y Cabrera (2001), es un pensamiento sobre las acciones, y permite comprender los factores que explican que los resultados obtenidos en la solución de una tarea sean favorables o desfavorables.

Así se tiene que, la realimentación y la reflexión deben ir de la mano, para que ciertos factores emocionales no interfieran con el aprendizaje y sus logros. Luego, es importante no perder de vista estos factores en el momento de propiciarlas, pues puede convertirse en un aspecto sensible, tal como fue señalado en las expresiones de los docentes.

3.3.- La realimentación parece una pérdida de tiempo. Aunada a la percepción de la realimentación como motivo de tristeza y vergüenza, se encontró su visión como una pérdida de tiempo, presente en las siguientes declaraciones:

Edoc8 (junio 2013), expresó: “no siempre es perceptible una gran respuesta a la realimentación, en muchos casos los estudiantes no hacen grandes cambios o modificaciones a su trabajo sobre la base de lo que yo recomiendo”

Edoc5 (julio 2013), declaró: “no pierdo el tiempo corrigiendo a los estudiantes porque no hacen caso, los evalúo al final”.

Si bien la evaluación formativa se basa en la realimentación, es notoria la deficiencia expuesta en la práctica evaluativa de estos docentes cuando manifiestan que no ven los resultados de su trabajo de realimentación. Así, la consideran una pérdida de tiempo o inútil para lograr una buena respuesta conducente a lograr modificaciones en el aprendizaje de los estudiantes. Esta opinión contradice lo observado por Palazón-Pérez de los Cobos (2011), quien halló que cuando los docentes fomentan la motivación intrínseca de sus alumnos y aplican la evaluación continua y formativa, sus alumnos obtienen mejores resultados académicos.

No obstante, si la evaluación solo provee dicha información para que ésta sea registrada sin tener ningún efecto en la actuación del estudiante, sin ningún impacto en el proceso educativo, entonces, señala Cruz (2008), que no se trata de una realimentación genuinamente formativa. En otras palabras, la realimentación debe ser planificada y ejecutada de tal manera que conduzca a la acción y al avance de los estudiantes en cuanto a su aprendizaje, tal como lo prevé el Sistema Educativo Bolivariano (2007).

Es importante recordar que la realimentación tiene dos componentes que la condicionan: la información y la forma como ésta es entregada; si no cumple ambas condiciones, no es genuinamente formativa. Lo anterior concuerda con Camperos (2005) para quien en la evaluación formativa debe estar implícita la comunicación ejecutada mediante la realimentación, porque debe indicársele a los estudiantes sus fallas y las formas de superarlas, concederles las oportunidades para subsanar sus errores. Igualmente, que el docente reconozca las fallas de su parte; ello favorece la confianza del estudiante, lo estimula para hacer lo mismo y a rectificar.

Cuando un docente no toma en cuenta que la realimentación es la que verdaderamente le da significado a la evaluación formativa, entonces, señalan Rodríguez y García (2011), es poco probable hacer el seguimiento y la determinación de fortalezas y debilidades a partir de estándares o criterios. Se trata de realimentar de manera continua lo aprendido y la manera como se aprende para así propiciar la modificación y perfeccionamiento de ambos procesos paralelos. En consecuencia, la realimentación genuina como un eje central del proceso de evaluación formativa, es una herramienta que puede ayudar a mejorar y a acelerar el aprendizaje a la vez que empodera a los estudiantes para que puedan convertirse en individuos auto convencidos de su aprendizaje.

3.4.- No aplicar evaluación formativa. El proceso de evaluación de los aprendizajes abarca la evaluación diagnóstica, formativa y final o sumativa. Dejar de aplicar alguna o confundirlas implica, por una parte, desconocimiento del proceso, como ya se explicó (ver apartado 3.1); y, por la otra, no aplicar cabalmente el proceso, aun cuando en este caso, se refiere sólo a la evaluación formativa. Las siguientes locuciones son evidencia de ello:

Edoc3 (julio, 2013), afirmó: “no planifico la realimentación, la hago si lo considero conveniente”.

Edoc3 (julio 2013), indicó: “pienso en la evaluación al final del curso, ahí es cuando tomo las decisiones”

Edoc5 (julio 2013), declaró: “no pierdo el tiempo corrigiendo a los estudiante, porque no hacen caso, los evalúo al final”.

Edoc2 (julio 2013), opinó que: “Sirve para determinar la eficacia y la efectividad de la acción”.

Edoc2 (junio 2013), recalcó: “esta evaluación permite controlar el aprendizaje del estudiante”.

La voz de los informantes permitió inferir la ausencia de evaluación formativa. Por un lado, se tiene a Doc3 y Doc5, quienes: no la planifican, la aplica si lo considera conveniente, no pierde tiempo en ella; o bien, la piensan al final del curso, que es cuando toma decisiones. Esto nos permite afirmar que no aplican la evaluación formativa sino la sumativa o final. Adicional a ello, no toma en cuenta o no sabe que la evaluación formativa implica decisiones de mejora.

Este hecho contradice los argumentos de Rotger (1992), cuando afirma que la evaluación formativa tiene como principal misión informarse continua y adecuadamente de todo lo que ocurre a lo largo del proceso, para, en su caso, tomar las decisiones pertinentes que pueden suponer redefinir los objetivos preestablecidos. No aplicarla, entonces, es dejar de reconsiderar el contexto educativo en todas sus variables: organización de la clase, preparación o documentación del profesor, distribución de las materias, y otros.

Por otro lado está Doc2, quien en sus palabras: “Sirve para determinar la eficacia y la efectividad de la acción”; y, “esta evaluación permite controlar el aprendizaje del estudiante”, demostró que no aplica la evaluación formativa, pues sólo realiza la final o sumativa, cuando en ningún caso manifestó hacer seguimiento al aprendizaje de sus estudiantes. Al contrario, confirmó que sólo valora la efectividad y eficacia por lo que se dedica a usar la evaluación como un control de ello. En razón de lo cual no hace una valoración continua que le informe sobre el dominio del estudiante sobre los contenidos de la clase, considerando que el propósito de la evaluación formativa no es sumar, sino valorar el proceso de

enseñanza aprendizaje, monitoreando cómo los objetivos se integran para lograr el perfil del estudiante.

Este hallazgo es similar al que encontraron Sequea y Rodríguez (2006), cuyos resultados muestran que la evaluación que realizan los docentes está centrada en lo sumativo y en los aspectos observables de la ejecución, con poco énfasis en las características propias de la evaluación formativa.

Desde otro contexto, en este punto es importante señalar que Turpo (2012), encontró que existe una coexistencia de finalidades evaluativas, unas centradas en la aprobación de los logros de aprendizaje (rendimiento o sumativa) y otras, en las funciones políticas de la evaluación que priorizan el uso de la normatividad vigente; en unas se utilizan instrumentos evaluativos que enfatizan en las capacidades resolutorias y expositivas, en desmedro de otros medios y recursos fundando en la observación y reflexión.

Luego, no hacer evaluación formativa es limitar la oportunidad de conocer a sus estudiantes para orientarlos adecuadamente sobre sus fallas y sobre las actividades que posibilitan el aprendizaje. Además, las palabras del docente conducen a pensar que a menudo la evaluación formativa es confundida con la evaluación sumativa o final, pues determinar la eficacia y la efectividad de la acción educativa se realiza al final de un proceso educativo, no durante el proceso.

Los hallazgos obtenidos se condensan en el cuadro 1 de Concepciones de evaluación formativa.

Conclusiones

En la educación venezolana han ocurrido profundos cambios, sin embargo en la práctica de la evaluación de los aprendizajes se evidencia una ejecución tradicional, centrada en las pruebas, las calificaciones finales para la aprobación o promoción al siguiente grado. Es decir, se enfatiza el tipo de evaluación sumativa o final y se le concede menos importancia a la evaluación formativa. Tratando de conocer las concepciones que subyacen a dichas prácticas, la presente investigación tuvo como objetivo develar la concepción de la evaluación formativa manifestada por los docentes, expresiones que, una vez transcritas, analizadas y categorizadas, permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

La concepción que utilizan los docentes en su práctica evaluativa está pensada como la realimentación y corrección de fallas inmediata, sin una visión procesual. Antes bien, se vincula con funciones como la de realimentación, o de diagnóstico; también con actividades como las de autoevaluación y reflexión o, finalidades como la de tomar decisiones. Ninguno la asume como el proceso que es y que requiere ser planificado, por lo que la realizan si lo consideran necesario.

Por otra parte, al conceptualizar la evaluación formativa, en su discurso y expresiones, se destaca su asociación con la diagnóstica, pues precisan que permite detectar debilidades y fortalezas del estudiante, lo que se corresponde con la evaluación de diagnóstico en tanto que se constituye en punto de partida y consecuente programación. Sin embargo, en la práctica aparentemente es del tipo formativa, pues, manifiestan que ofrecen una realimentación inmediata, asumiéndola de hecho como estrategia de modificación,

mejora y ajuste. Estas expresiones implican cierto desconocimiento y poca claridad sobre los tipos de evaluación y respecto de las funciones de cada uno de ellos.

Igualmente, hay un desconocimiento de la evaluación formativa como proceso, lo que se evidenció por dos vías: la primera ya que ninguno de los docentes entrevistados la definió como un proceso; y la segunda, al asumirla como diferentes actividades y funciones. Del mismo modo, se manifestó en las concepciones erradas relacionadas con la realimentación como motivo de vergüenza/tristeza, o como una pérdida de tiempo; aunado a quienes no la aplican.

En síntesis, considerando los hallazgos y conclusiones, es notoria la brecha existente entre la teoría respecto al tema de la evaluación formativa y la efectiva aplicación en el aula. Sin embargo, es de esperar que mediante la reflexión, el docente asuma la concepción de evaluación formativa realmente auténtica como un proceso de búsqueda de información para emitir juicios y tomar decisiones, planificado e integrado en el proceso de aprendizaje de tal modo que coadyuve al ajuste inmediato y a la mejora continua de todo el proceso educativo. De igual manera, así como la evaluación sirve de herramienta para hacer ajustes y modificar aprendizajes, debe también ser un instrumento que procure una mejora continua de los mismos procesos evaluativos.

Referencias Bibliográficas:

Álvarez I. Evaluar para contribuir a la autorregulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2009. Consultado en agosto 10 2013. Disponible en <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?368>

Blanco M y González I. Políticas evaluativas del profesorado de primaria, condicionantes de su actividad docente. Bordón. 2010. Consultado octubre 15 2013. Disponible en www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3178524.pdf

Bordas M y Cabrera F. Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía*. 2001. Consulta en agosto 10 2013. Disponible en: http://cmaps.conectate.gob.pa/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1154702758984_567913949_30645.

Camilloni A. Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Quehacer educativo*. 2004. Consultado en agosto 12 2013. Disponible en: <http://cpalazzo.files.wordpress.com/2011/08/camilloni-aluacinformativadelosaprendizajes.pdf>

Camperos M. La evaluación del aprendizaje: ¿Es una práctica constructiva o de poder? Reporte escrito de ponencia expuesta en el I Ciclo de Foros para Docentes Universitarios. Caracas: Universidad Central de Venezuela. 2005, 10 p.

Castillo S y Cabrerizo J. Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos. Madrid: Prentice Hall-Pearson. 2004, 248 p.

Colmenares A. Evaluación de los aprendizajes desde la investigación-acción. Tesis Doctoral. Maracaibo: La Universidad del Zulia. 2008.

Cruz M. Evaluación formativa y autorregulación un estudio de caso. Tesis Doctoral. Quito: Universidad San Francisco de Quito. 2008.

Flórez R. Evaluación Pedagógica y Cognición. Mc Graw Hill. 2003, 226 p.

- Gurdián-Fernández A. El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. 2007, 283 p. Disponible en: http://ceccsica.org/programas-accion/educa/publicaciones_pdf/El_Paradigma_Cualitativo.pdf
- López V. Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*. 2012. Consultado diciembre 16 2013. Disponible en dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3961371.pdf
- López, V. (Coord.). La evaluación formativa y compartida en docencia universitaria: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. Madrid: Narcea. 2009, 270 p.
- Martínez-Miguélez, M. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual Teórico-práctico. México: Trillas. 2000, 182 p.
- Martínez-Miguélez M. La nueva ciencia. Su desafío, lógica y método. Editorial Trillas. México. 2002, 271p.
- Martínez-Miguélez M. Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas. 2006, 350 p.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. Sistema Educativo Bolivariano. Currículo Nacional Bolivariano. Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano. Caracas: Autor. 2007, 80 p.
- Palazón-Pérez de los Cobos. Evaluación de la Docencia y del Aprendizaje en el Marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Tesis Doctoral. Murcia: Universidad Católica de San Antonio. 2011.
- Pasek de Pinto Eva. ¿Cómo construir categorías en Microhistoria? *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. 2006, Consultado octubre 20 de 2013. Disponible en <http://www.unica.edu.ve/ojs/index.php/revistaunica/article/viewFile/97/95>
- Pérez E. Enseñanza y evaluación: lo uno y lo diverso. *Educere*. 2005. Consulta en agosto 10 2013. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603107>
- Pérez-Gómez A, Soto E, Sola M y Serván M. La evaluación como aprendizaje. Madrid: Akal. 2009, 24 p.
- Pérez M. Plan de formación docente sobre la evaluación como acción pedagógica en Educación Inicial. Trabajo de Grado. Valera: Universidad Valle del Momboy. 2011.
- Pozo J y Monereo C Introducción. Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En J.I. Pozo y C. Monereo (Coord.), *El aprendizaje estratégico. Enseñar a aprender desde el currículo* Madrid: Aula XXI/ Santillana. 2002: 11-25.
- Rodríguez L y García N (Coordinadores). *Las Ciencias Naturales en Educación Básica: formación de ciudadanía para el siglo XXI*. Argentina: Secretaría de Educación. 2011, 174 p. Libro electrónico disponible en <http://basica.sep.gob.mx/CIENCIAS%20web.pdf>
- Román F. Plan de formación docente sobre el uso adecuado de instrumentos de evaluación cualitativa en Educación Básica. Trabajo de Grado. Valera: Universidad Valle del Momboy. 2011.
- Rotger Amengual B. Evaluación formativa. Madrid: Cincel. 1992, 190 p.
- Sequea E y Rodríguez Y. Evaluación formativa durante la práctica intensiva de docentes en Educación Integral. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*. 2006, 10 (001): 255- 269.
- Stincone M. Evaluación cualitativa de los aprendizajes en la atención a la diversidad. Tesis Doctoral. Maracaibo: Universidad Rafael Bellosó Chacín. 2009.

- Stufflebeam D. y Shinkfield A. Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica. Barcelona: Paidós. 1985, 380 p.
- Tenbrink T. Evaluación. Guía práctica para profesores. Madrid: Narcea. 1999, 460 p.
- Turpo O. Concepciones y prácticas docentes sobre la evaluación del aprendizaje en el área curricular de ciencia, tecnología y ambiente en las Instituciones de educación secundaria del sector público de la Provincia de Arequipa (Perú). Tesis Doctoral Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. 2012.
- Vinacur T. (Directora). La evaluación formativa. Buenos Aires: Ministerio de educación. 2009, 32 p. Libro digital disponible en http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/evaluacioneducativa/evaluacion_formativa.pdf
- Zambrano G. La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de inglés. Tesis Doctoral. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili. 2006. Disponible en <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8924/GZCap00EspDefImpresion1.pdf?sequence=1>

Anexos

Cuadro 1 Concepciones de evaluación formativa

Categoría	Sub categorías	Expresiones	Autores para contrastar y/o validar
Evaluación formativa entendida como realimentación		EDoc2 (junio 2013), expresó: “evaluar formativamente es realimentar para mejorar y se puede hacer según sea el caso” EDoc8 (junio 2013), indicó: “es la realimentación del alumno y del profesor sobre el progreso del alumno durante el proceso de aprendizaje” EDoc3 (junio 2013), señaló: “Realimentar ya es evaluar formativamente porque podemos corregir ahí mismo las debilidades” EDoc1 (junio 2013), dijo: “cuando hago realimentación estoy evaluando de manera formativa”. EDoc8 (junio 2013), iteró: “si aplico realimentación se supone que ya estoy haciendo evaluación formativa”	Rotger (1992), Sistema Educativo Bolivariano (2007), Stufflebeam y Shinkfield (1985), Stake (1985) Zambrano (2006), Rodríguez (2009), Broadfoot (2008), Stincone (2009), Cruz (2008)
Evaluación formativa como una función con diversas finalidades	Evaluación formativa como función de realimentación	EDoc4 (julio, 2013), manifestó: “es la que proporciona datos para realimentar y reforzar los procesos de aprendizaje y mediación” EDoc5 (julio, 2013), expresó: “ofrece la oportunidad de realimentar el proceso evaluativo para poder corregir las deficiencias de aprendizaje”. EDoc7 (junio 2013), dijo: “Se realiza durante todo el proceso mediante una realimentación mutua y continua del educador y el educando”.	Zambrano (2006) Rodríguez (2009), Broadfoot (2008).
	Evaluación formativa como función diagnóstica	EDoc7 (junio 2013), expresó que permite la: “Identificación de las debilidades más comunes de aprendizaje donde se les da la oportuna solución”. EDoc3 (junio 2013), indicó que: “Permite evidenciar las debilidades y fortalezas del educando, se corrige al instante aprovechando la inquietud del estudiante”.	Cruz (2008), Bodrova (En Álvarez, 2009)
	Evaluación formativa como función de autoevaluación y reflexión	EDoc4 (junio 2013), manifestó: “no creo que yo tenga que ver directamente con la auto evaluación y reflexión del estudiante, porque eso es parte de su esfuerzo como aprendices” EDoc8 (julio 2013), expuso: “Le permite al estudiante revisar sus propias debilidades y fortalezas, reconocerlas a través del momento de auto observación y autocorrección”.	SEB (2007), Colmenares (2008), Vicanur (2009) Pozo y Monereo (2002), Zambrano (2006), Álvarez (2009) Camilloni (2004), Cruz (2008)
	Evaluación formativa como actividad útil para la toma de decisiones	EDoc1 (junio 2013), declaró: “Se fundamenta en la toma de decisiones oportunas donde se evidencia el progreso académico del alumno”. EDoc4 (junio, 2013, opina que: “A medida que se va evaluando se toma la decisión que se crea más conveniente”. EDoc7 (julio, 2013), manifestó: “me ayuda a decidir si debo o no cambiar la estrategia de aprendizaje” EDoc8 (julio, 2013), expresó: “lo bueno de la evaluación formativa es que uno puede tomar la decisión de ver lo que debe hacer con el alumno, si éste ha asimilado el aprendizaje o debe corregir los desajustes”.	Rotger, 1992; Stufflebeam y Shinkfield, 1985 Bordas y Cabrera (2001), Broadfoot (en Pérez-Gómez y otros, 2009), Vicanur (2009),

Desconocimiento y visiones erradas de la evaluación formativa	Desconocimiento del proceso evaluativo	Edoc4 (julio 2013), admitió: “a veces no sé cómo tomar las decisiones, si lo hago o no, me cuesta saber cual criterio es el adecuado para evaluar al estudiante”	Tenbrink, 1999 Scriven (1985) Stufflebeam y Shinkfield (1985).
	Realimentación como motivo de vergüenza/tristeza	Edoc3 (junio 2013), piensa que: “los estudiantes sienten vergüenza con sus compañeros cuando se les dice que están equivocados”. Edoc5 (junio 2013), afirmó: “no hago realimentación para no ver la carita triste que ponen los estudiantes cuando se les hacen ver sus errores”.	Vicanur, (2009) Camperos (2005) Bordas y Cabrera (2001)
	La realimentación parece una pérdida de tiempo	Edoc8 (junio 2013) “no siempre es perceptible una gran respuesta a la realimentación, en muchos casos los estudiantes no hacen grandes cambios o modificaciones a su trabajo sobre la base de lo que yo recomiendo” Edoc5 (julio 2013) “no pierdo el tiempo corrigiendo a los estudiante, porque no hacen caso, los evaluó al final”.	Palazón-Pérez de los Cobos (2011) Cruz (2008) Camperos (2005) Rodríguez y García (2011)
	No aplicar evaluación formativa.	Edoc3 (julio, 2013), afirmó: “no planifico la realimentación, la hago si lo considero conveniente”. Edoc3 (julio 2013), indicó: “pienso en la evaluación al final del curso, ahí es cuando tomo las decisiones” Edoc5 (julio 2013), declaró: “no pierdo el tiempo corrigiendo a los estudiante, porque no hacen caso, los evaluó al final”. Edoc2 (julio 2013), opinó que: “Sirve para determinar la eficacia y la efectividad de la acción”. Edoc2 (junio 2013), recalcó: “esta evaluación permite controlar el aprendizaje del estudiante”.	Rotger (1992) Sequea y Rodríguez (2006) Turpo (2012)

Fuente: Análisis y categorización de las entrevistas elaborado por las autoras (201