

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**Evaluación para el aprendizaje en primer grado de primaria en una I.E. privada
de Lima en el marco de una educación remota de emergencia**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN
CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTORA

Simon Cosme, Rosmery Yenny

ASESORA

Salinas Cruz, Maria Angela

2021

RESUMEN

Los procesos de aprendizaje y enseñanza tuvieron que adaptarse a una nueva modalidad llamada Educación remota de emergencia debido a las medidas adoptadas por los países por el COVID-19. En tal sentido, todos los procesos educativos se han tenido que trasladar de lo presencial a lo remoto. En este nuevo contexto se reconoce que la evaluación cumple un rol fundamental, puesto que ayudará a recoger información necesaria para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como fortalecer la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje frente a la enseñanza remota. El objetivo principal de esta investigación es analizar la evaluación para el aprendizaje en primer grado de primaria en una I.E. privada en el marco de una educación remota de emergencia. La metodología de este estudio es de enfoque cualitativo y es una investigación descriptiva. En este estudio se concluye que el enfoque de evaluación que se emplea es para el aprendizaje, debido a que existe una relación horizontal entre estudiantes y maestra, se da de forma constante, y la finalidad es mejorar el proceso de aprendizaje-enseñanza. Asimismo, las técnicas de evaluación empleadas son las formales e informales, mientras que los instrumentos utilizados son los relacionados al saber y al demuestra cómo. En cuanto al rol de la docente, ella es una guía y acompañadora de los procesos de aprendizaje, mientras que los estudiantes tienen un rol activo, participativo, crítico y reflexivo. Finalmente, el aporte de este estudio es amplificar la literatura que existe sobre la evaluación en el contexto de una educación remota de emergencia.

Palabras claves: evaluación para el aprendizaje, educación remota de emergencia, COVID-19, primaria.

ABSTRACT

The Teaching and Learning Processes had to adapt a new modality denominated Emergency Remote Education due to the measure adopted by the COVID-19 affected countries. In this regard, all educational processes have had to move from in person to remote schooling. In this new context, assessment is known for playing a fundamental role, given that it will help to compile required information to improve the Teaching-Learning Processes strengthening the autonomy of students in their learning through remote education. The main purpose of this study is to analyze the Assessment for Learning in first grade of elementary education in a Private School within the Emergency Remote Education framework. Moreover, the methodology of this study has a qualitative approach with a descriptive research. Therefore, the study concludes that the assessment approach employed is for learning, because there is a horizontal relationship occurring constantly between students and teacher, also the purpose is to improve the Teaching-Learning Process. In addition, Formal and Informal Assessment Techniques were applied, whereas those related to knowledge and expressing how were used as instruments; regarding the role of teacher, she is a guide and accompanies the learning processes, whereas the students have a reflexive, critical, participative and active role. Finally, the contribution of this study is to increase the existing literature on assessment within the Emergency Remote Education framework.

Keywords: Assessment for Learning, Remote Emergency Education, COVID-19, Elementary Education

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por permitirme realizar una de las grandes metas que tengo en la vida y por siempre estar para mí cuando más lo necesito.

A mis padres, Fabian y Graciela, y a mi hermano, Jhonny, por siempre confiar en mí y nunca dejarme sola, por ser mi soporte y motivación en la vida.

A mi primo Ronald, por ser como un hermano mayor para mí, por sus consejos y por motivarme con su ejemplo.

A mis amigos y amigas por acompañarme en esta travesía y en cada una de mis pequeñas metas.

A mi asesora por su comprensión y apoyo en la realización de esta investigación.

Y a todas aquellas personas que me han inspirado a ser una mejor persona cada día.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	VII
PARTE 1: MARCO TEÓRICO	2
CAPÍTULO 1: EVALUACIÓN PARA LOS APRENDIZAJES	2
1.1. ¿Qué se entiende por evaluación?	2
1.1.1. Evaluación de los aprendizajes	2
1.1.2. Evaluación para los aprendizajes	4
1.2. Tipos de evaluación	6
1.2.1. Evaluación diagnóstica	6
1.2.2. Evaluación formativa	7
1.2.3. Evaluación sumativa	8
1.3. Técnicas e instrumentos de evaluación	9
1.3.1. Técnicas de evaluación	9
1.3.2. Instrumentos de evaluación	10
1.4. Rol de los agentes en la evaluación	11
1.4.1. Rol del docente	11
1.4.2. Rol del estudiante	12
1.4.3. La evaluación según sus agentes	13
CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA (ERE)	15
2.1. ¿Qué se entiende por educación remota de emergencia?	15
2.2. Rol de los agentes en la educación remota de emergencia	17
2.2.1. Rol del docente	17
2.2.2. Rol del estudiante	19
2.3. Evaluación en la educación remota de emergencia	20
2.4. Impacto de la educación remota de emergencia	22
PARTE II	23
CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLÓGICO	24
1.1. Objetivos de la investigación	24
1.2. Tipo de investigación	25

1.3. Definición de categorías	25
1.4. Metodología	26
1.4.1. Informantes	26
1.4.2. Técnicas e instrumentos	26
1.4.3. Procesamiento de datos	27
1.4.4. Principios éticos	29
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	30
2.1. Enfoque de evaluación	30
2.2. Técnicas e instrumentos de evaluación	34
2.3. Rol de los agentes	37
CONCLUSIONES	42
RECOMENDACIONES	43
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ANEXOS	49



INTRODUCCIÓN

El año 2020 fue atípico debido a que, en un principio, los procesos de enseñanza y aprendizaje se dieron de forma presencial; sin embargo, a causa del COVID-19 muchos países tomaron ciertas medidas para asegurar el distanciamiento social y así evitar el contagio. Todo esto produjo que exista un cambio de la educación presencial a la educación remota de emergencia, que, en palabras de Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond (2020), es una enseñanza que se da como parte de un plan de emergencia y que terminará cuando se pueda volver a las aulas; no obstante, se realizan esfuerzos, como la implementación del programa “Aprendo en casa”, para que la educación que se brinde sea de calidad.

En relación a lo expuesto anteriormente, la evaluación cumple un rol fundamental, puesto que permitirá conocer qué se debe mejorar y qué se debe potenciar con la finalidad de tomar decisiones para la mejora de la enseñanza y aprendizaje en tiempos de COVID-19. Por consiguiente, surge la pregunta de investigación “*¿De qué manera realiza una docente de primer grado de primaria la evaluación para el aprendizaje en el marco de una educación remota de emergencia?*”

Este tema tiene relevancia debido a que aportará literatura que enriquecerá el campo científico y, a su vez, servirá de guía para varios docentes que necesiten tener lineamientos sobre cómo realizar una evaluación en el marco de una educación remota de emergencia. Asimismo, si bien existen pautas para realizar una evaluación tomando en cuenta esta nueva modalidad, no existe abundante literatura que brinde información sobre el proceso de evaluación que se ejecuta en un determinado grado porque el tema es reciente, por lo que se espera que esta investigación sea de gran aporte para investigadores, directivos, docentes, tutores, estudiantes en formación, entre otros.

La literatura que existe sobre este tema es reciente y de actualidad. En esta línea, Rapoport, Rodríguez y Bressanello (2020) brindan orientaciones sobre cómo se

debería realizar la evaluación en el marco de una educación remota de emergencia. Por su parte, EDULLAB (2020) explican cuál es el rol que debe tener el docente en esta nueva modalidad de enseñanza, en la que enfatizan la importancia de realizar una evaluación para el aprendizaje. Del mismo modo, existen antecedentes sobre el proceso evaluativo que han enriquecido este estudio como los fundamentos teóricos de Castillo y Cabrerizo (2010), Canabal y Castro (2012), Ruz (2018), entre otros; todos ellos han desarrollado conceptos sobre la evaluación para el aprendizaje que se debe implementar en las aulas.

Tomando en cuenta lo anterior, el objetivo principal de este estudio es analizar cómo realiza la evaluación para el aprendizaje una docente de primer grado de primaria en el marco de una educación remota de emergencia. Para responder a ello, se plantearon tres objetivos específicos: en primer lugar, describir el enfoque de evaluación que se emplea en el marco de una educación remota de emergencia; en segundo lugar, identificar las técnicas e instrumentos de evaluación que se utilizan en el marco de una educación remota de emergencia y, en tercer lugar, describir la participación de la docente y los estudiantes en la evaluación en el marco de una educación remota de emergencia.

En esta investigación se desarrollarán los siguientes apartados: en una primera parte, se desarrollan los conceptos relacionados a la evaluación para el aprendizaje y, por otro lado, el desarrollo de la literatura en torno a la educación remota de emergencia. En una segunda parte, se explica la metodología empleada en este estudio, dentro de la cual se especifica el objetivo general y específicos; el tipo de investigación; categorías y subcategorías de estudio; la informante; las técnicas e instrumentos de recojo de información; el procesamiento de datos, y los principios éticos que se han tomado en cuenta para la elaboración de esta investigación. Asimismo, se realiza la discusión y análisis de resultados, así como las conclusiones y recomendaciones de este estudio.

Finalmente, es preciso recalcar que una de las limitaciones de esta investigación fue no poder acceder a más informantes para realizar una descripción más amplia de cómo se está realizando la evaluación para los aprendizajes en el marco de una educación remota de emergencia.



PARTE I
MARCO TEÓRICO

PARTE 1: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1: EVALUACIÓN PARA LOS APRENDIZAJES

El proceso de evaluación ha adquirido un rol importante en los últimos años y se considera que es dinámico, interactivo y colaborativo, que se encuentra relacionado con la enseñanza, la vida cultural y social del aula (Ruz, 2018). Tal relevancia radica en que, las prácticas evaluativas en el contexto educativo no se limitan a la medición de resultados, sino que se orientan a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En este primer capítulo se desarrollarán conceptos básicos sobre lo que implica la evaluación para los aprendizajes. En un primer apartado, se describirá el concepto de evaluación; para ello, se establecerá la diferencia entre evaluación del aprendizaje y evaluación para el aprendizaje. Asimismo, en el segundo apartado se explicarán los tipos de evaluación de acuerdo a su funcionalidad: diagnóstica, formativa y sumativa. Además, en el tercer apartado se desarrollarán las técnicas e instrumentos que se usan en el proceso evaluativo. Finalmente, se describirá la participación que tienen los agentes dentro de la evaluación.

1.1. ¿Qué se entiende por evaluación?

1.1.1. Evaluación de los aprendizajes

Actualmente, la evaluación es una herramienta valiosa que permite identificar las necesidades que se deben atender con prioridad para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, en un principio la evaluación que se realizaba se centraba en identificar lo que el alumnado conocía en relación a un tema y con esta información poder clasificarlo. Dentro de este marco, a continuación, se desarrollarán los conceptos claves en torno a la evaluación tradicional o evaluación de los aprendizajes.

Por su lado, Bravo y Fernández (2000) afirman que la evaluación surge en el ámbito educativo como una medida para clasificar a niños y niñas en diferentes niveles. Del mismo modo, establecen dos orígenes de este tipo de evaluación: Binet con el primer test mental que evaluaba procesos superiores y en la Primera Guerra

Mundial con la finalidad de seleccionar a los mejores soldados para desempeñar ciertas funciones. Es así como, este tipo de evaluación se convirtió en la herramienta con más validez y fiabilidad para evaluar el logro de niños y niñas, y que servía únicamente para determinar si un estudiante podía o no pasar de curso, grado, entre otros.

Como se describe en el párrafo anterior, se evidencia que la evaluación de los aprendizajes surge como una medida eficaz que respondía a las demandas sociales y que por mucho tiempo ha quedado interiorizada en los procesos educativos. De eso se desprende que, las evaluaciones tradicionales se enfocan en las prácticas individuales, el conocimiento interno y no tiene relación con el contexto social (Fawns y O'Shea, 2018). Asimismo, la evaluación del aprendizaje no puede darnos información sobre aspectos más complejos como el desempeño o actitudes de los estudiantes, ya que se ejecuta a través de una tarea puntual en un momento particular.

Tomando en cuenta el contexto educativo, la evaluación del aprendizaje se daría cuando se realiza después de períodos (unidades, bimestres, trimestres, entre otros) y cuando los resultados se contrastan con los resultados de los planes de estudio (Ghanavati, 2015). En otras palabras, se realiza únicamente una comparación entre lo que los estudiantes conocen y lo que se esperaba en el plan de estudio dejando de lado la reflexión, la retroalimentación y la toma de decisiones que puedan mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En líneas generales, la evaluación de los aprendizajes es entendida como un mecanismo para catalogar a los niños y niñas partiendo de los resultados obtenidos a través de pruebas tradicionales (tests, exámenes escritos, entre otros). La finalidad de este tipo de evaluación es que el docente pueda conocer qué tanto sabe el estudiante sobre un determinado tema. Al mismo tiempo, la evaluación de los aprendizajes se realiza de manera individual y no es utilizada como una herramienta de mejora de los aprendizajes.

Por todo lo anterior, resulta que la evaluación de los aprendizajes tiene una connotación negativa en los procesos educativos; sin embargo, no es del todo cierto, ya que estas son más objetivas, confiables y válidas, además de que se optimiza el tiempo (Dikli, 2003). A pesar de ello, se debe considerar que las evaluaciones tradicionales que se ejecutan a través de exámenes escritos, tests, pruebas estandarizadas no deben ser las únicas sobre las cuales el docente va a dirigir todo el

proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de evaluaciones puede formar parte del proceso evaluativo, mas no ser el único medio para determinar si un estudiante tiene o no un buen desempeño académico.

1.1.2. Evaluación para los aprendizajes

En contraposición a la evaluación de los aprendizajes, a mediados de los años 70 surge una nueva manera de entender a la evaluación y que sigue presente hasta la actualidad. La evaluación para el aprendizaje surge a partir de una eclosión de modelos de evaluación que pretendían alejarse del modelo tradicional positivista y acercarse más al nuevo paradigma: naturalista. El nuevo paradigma se centraba más en entender que existen diversas realidades que no son gobernadas por leyes causales predeterminadas a diferencia de la anterior, que concebía una sola realidad objetiva (Alcaraz, 2015).

Por lo anterior, durante el proceso evaluativo se le da énfasis al intercambio de opiniones y experiencias entre los involucrados, y se promueve la emancipación de los individuos con la finalidad de comprender y reconstruir las experiencias educativas. En tal sentido, después de tantos años de haberse utilizado solamente las evaluaciones tradicionales para determinar los logros de los estudiantes, resultó necesario cambiar la concepción que se tiene sobre las evaluaciones con la finalidad de que el estudiante se convierta en un participante activo en sus procesos de pensamientos, en la organización del conocimiento y en su propia evaluación (Bravo y Fernández, 2000). De la misma forma, la evaluación para el aprendizaje resulta beneficiosa tanto para el docente como para los estudiantes en la medida en que les permite obtener información para tomar decisiones sobre sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación para el aprendizaje es una práctica que se da de forma diaria entre estudiantes y maestros desde la reflexión y el diálogo que busca una mejora en el aprendizaje continuo de niños y niñas (William, 2011). Además, se centra en el estudiante como un agente consciente de sus propios procesos y le ofrece diversas oportunidades para desarrollar sus propias habilidades. En tal sentido, en la evaluación para el aprendizaje se concibe al estudiante como alguien crítico y reflexivo, y que le encuentra el sentido a lo que está aprendiendo.

Este nuevo concepto de evaluación se enfoca en la producción y no en la reproducción que hacían los estudiantes mediante la evaluación tradicional o del aprendizaje. Asimismo, es concebida como un medio y no un fin (Ghanavati, 2015) con el objetivo de acompañar a niños, niñas y docentes en la toma de decisiones. Del mismo modo, Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) nos afirman que la evaluación para los aprendizajes tiene como propósito redireccionar el aprendizaje y forma parte de los procesos educativos; caso contrario a la evaluación de los aprendizajes, que tiene como finalidad certificar el aprendizaje.

Dentro del proceso de evaluación, Ruz (2018) afirma que las evaluaciones se pueden dividir de acuerdo a su funcionalidad y estas son las siguientes:

- Evaluación diagnóstica: Se da al inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y permite obtener un juicio de valor y una toma de decisiones para luego realizar la planificación educativa tomando en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes.
- Evaluación formativa: Esta se da durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y provee información tanto a estudiantes como a docentes que contribuye a la toma de decisiones que puedan mejorar estos procesos.
- Evaluación sumativa: También conocida como acumulativa y de resultados, esta se da al terminar un determinado período y su finalidad es calificar el nivel de desempeño de los estudiantes en relación a los objetivos curriculares.

En términos generales, la evaluación para el aprendizaje tiene como finalidad desarrollar y mejorar el aprendizaje de niños y niñas, mas no de solo certificar lo aprendido. Asimismo, las prácticas evaluativas que se dan en el marco de una evaluación para el aprendizaje están dirigidas a obtener información relevante sobre los procesos de aprendizaje y, en tal sentido, ayuden tanto a docentes como a estudiantes a evaluarse a sí mismos y ser conscientes de que lo que están realizando es relevante para el aprendizaje de los estudiantes. Ante ello, Ruz (2018) plantea que las evaluaciones educativas deben cumplir la función de recoger información para luego analizarlas, emitir un juicio de valor y, posteriormente, tomar decisiones que mejoren lo evaluado.

1.2. Tipos de evaluación

1.2.1. Evaluación diagnóstica

La clasificación de la evaluación puede variar de acuerdo al criterio a tomar en cuenta. En este caso, la clasificación que se desarrollará es de acuerdo a su funcionalidad: diagnóstica, formativa y sumativa. Para el primer tipo de evaluación, Huhta (2008) afirma que esta implica realizar un análisis de las fortalezas y debilidades que tenga una persona y compararlas con ciertos criterios. Asimismo, las pruebas diagnósticas tienen principalmente dos funciones: identificar qué metas de aprendizaje no ha adquirido aún el estudiante y señalar posibles causas. En ese sentido, la evaluación diagnóstica sirve como un medio para recoger información sobre el estado actual de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales que posee el estudiante al comenzar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, a su vez, ayuda a tomar decisiones sobre la manera en la que se va a intervenir para mejorar ese proceso.

Por su parte, Leighton y Gierl (2007) postulan que la evaluación diagnóstica está diseñada para medir estructuras de conocimiento y habilidades específicas en los estudiantes para proporcionar información sobre sus fortalezas y debilidades cognitivas, mientras que Csapó y Molnár (2019) afirman que la evaluación diagnóstica generalmente es un tipo de evaluación que está centrada en explorar las dificultades de los estudiantes y evalúa si están preparados para realizar una tarea de aprendizaje y, por lo tanto, sirve para medir el conocimiento previo que pueden tener. En tal sentido, se evidencia que la evaluación diagnóstica sirve como referente para realizar el plan de acción que va a ayudar a que los estudiantes sobresalgan y mejoren sus procesos de aprendizaje.

Por lo anterior, se puede decir que la evaluación diagnóstica se da al iniciar un período determinado con la finalidad de recoger información relevante sobre el estado en el que se encuentran los estudiantes para realizar la planificación didáctica y tomar acciones que favorezcan a niños y niñas. Asimismo, Ainscow (2001), Arnaiz (2003) y Esquivel (2006) citados por Ruz (2018) afirman que este tipo de evaluación favorece a la educación inclusiva, ya que permite que se adapten los procesos de enseñanza a las necesidades de los estudiantes.

1.2.2. Evaluación formativa

En relación a la evaluación formativa, Michael Scriven fue el primero en describirla como un proceso que se orienta a mejorar la calidad de un determinado programa y que se diferencia de la evaluación sumativa por el hecho de que esta última busca determinar si el programa fue eficaz o no (Ruz, 2018). En tal sentido, se evidencia una clara diferencia entre la evaluación formativa y sumativa por sus propósitos específicos. Este tipo de evaluación se da generalmente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y contribuye con la toma de decisiones para mejorar las actividades o acciones que se están ejecutando en ese proceso.

Al respecto, Ghanavati (2015) afirma que la evaluación formativa tiene el objetivo de otorgar comentarios significativos a docentes y estudiantes para facilitar y mejorar los procesos de aprendizaje de niños y niñas y, a su vez, los procesos de enseñanza de los maestros. En ese sentido, este tipo de evaluación se convierte en una evaluación reguladora en tanto que facilita que los mismos estudiantes aprendan a regular sus procesos de aprendizaje. Asimismo, es importante recalcar que la evaluación formativa no es una oposición a la evaluación sumativa o diagnóstica, sino que a partir del momento o de la necesidad que se tenga cada una de ellas puede adoptar una función diferente.

En la evaluación formativa los docentes pueden aplicar diversas herramientas que ayuden a determinar el conocimiento, la comprensión y habilidades de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje (Aboulsoud, 2011). Asimismo, para que esta evaluación se dé de forma efectiva se debe brindar una retroalimentación inmediata a los estudiantes que ayuden a que el estudiante identifique su desempeño, reconozca sus avances e identifique en qué áreas debe mejorar. En tal sentido, la retroalimentación cumple un rol fundamental en la evaluación formativa, ya que ayuda a que niños y niñas se vuelvan más conscientes de sus propios procesos de aprendizaje.

Aboulsoud (2011) postula también que la evaluación formativa no solamente evalúa los logros de los estudiantes, sino que es una herramienta muy valiosa de diagnóstico que permite identificar y concentrar los esfuerzos en las áreas en las que los estudiantes tienen dificultades. Del mismo modo, no solo es beneficiosa para los

niños y niñas, sino que les permite a los maestros a monitorear el impacto que están teniendo sus prácticas de enseñanza en la comprensión y comportamiento de los niños y niñas. Esto es importante porque ayuda a realizar los ajustes necesarios para obtener mejores resultados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por su lado, Garrison y Ehringhaus (2007) afirman que la evaluación formativa es parte del proceso de aprendizaje y cuando se da en el aula esta proporciona información necesaria para realizar ajustes a la enseñanza y el aprendizaje mientras suceden. Para explicar la importancia de este tipo de evaluación plantean el siguiente ejemplo: imaginemos que alguien quiere obtener una licencia de conducir y al finalizar cada práctica que realizó se le da una calificación, ¿qué pasaría si la calificación final sería el promedio de todas las anteriores? Definitivamente, estas no reflejarían la capacidad que tiene ahora para conducir; sin embargo, las bajas calificaciones obtenidas al comienzo lo perjudicaron y, por otro lado, ¿qué hubiera pasado si esta persona se hubiera sentido desmotivada al no saber identificar en qué aspectos debe mejorar?

Con el ejemplo anterior, se puede entender la relevancia que tiene la evaluación formativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que orientan al estudiante a identificar sus fortalezas y debilidades. Asimismo, ayuda a que los docentes determinen cuáles serán los próximos pasos durante el proceso. A su vez, el estudiante no solo se quedaría con la idea de que lo hizo bien o mal, sino que recibe información más completa y relevante sobre el desempeño que está teniendo.

1.2.3. Evaluación sumativa

La evaluación sumativa se da al finalizar un determinado período y sirve para obtener información del rendimiento de los estudiantes en primaria y secundaria (Ghanavati, 2015). El propósito fundamental de este tipo de evaluación es detectar lo que los estudiantes saben en un momento en específico, en este caso puede ser al finalizar un bimestre, un trimestre, una unidad, el año escolar, entre otros. Asimismo, se suele dar como parte de un proceso de calificación y es un componente clave para medir el aprendizaje de niños y niñas en relación a los estándares planteados.

Garrison y Ehringhaus (2007), por su lado, postulan que las evaluaciones sumativas suelen estar asociadas a las evaluaciones estandarizadas que provienen

del Estado; sin embargo, también se dan a nivel de colegio y contribuyen a determinar lo que los estudiantes saben y no saben. En ese sentido, forman parte del proceso de calificación y responde a las demandas de padres y estudiantes en el sentido en que ellos mismos solicitan resultados de sus desempeños. Esto debido a que, por mucho tiempo, las creencias evaluativas han estado más relacionadas a la evaluación del aprendizaje y son los mismos padres los que exigen notas a los docentes.

Por lo anterior, al igual que el concepto de evaluación del aprendizaje, la evaluación sumativa puede tener una connotación negativa; sin embargo, esta debe ser entendida como un medio para medir en un determinado momento lo que los estudiantes conocen y saben en ese momento, mas no para calificarlos y tomar este tipo de evaluación como lo único que rige el proceso de evaluación. Ante ello, Castillo y Cabrerizo (2010) postulan que no tendría coherencia negarle el valor a este tipo de evaluación queriendo ponerla en contraposición a la evaluación formativa, ya que los resultados personales y académicos que acreditan una evaluación sumativa dan credibilidad a los progresos y logros obtenido en la evaluación formativa y viceversa.

1.3. Técnicas e instrumentos de evaluación

1.3.1. Técnicas de evaluación

Las técnicas de evaluación son estrategias que utiliza el docente para recoger información sobre las evidencias que el estudiante ha creado y pueden ser de tres tipos: observación, entrevista y análisis documental o de producciones (Hamodi, López y López, 2015). Por su lado, Ruíz (2015) afirma que estas técnicas son los procedimientos mediante los cuales se realizará la evaluación y que responden a la pregunta ¿cómo se va a evaluar?

En ese sentido, a pesar de que diversos autores no hacen una notable diferencia entre técnicas e instrumentos de evaluación, Castillo y Cabrerizo (2010) citados por Ruíz (2015) señalan que las técnicas son el método que incluye estrategias y procedimientos que sirven para recolectar información, mientras que los instrumentos son los dispositivos directos y concretos con los que se va a registrar la información requerida.

Por un lado, Hamodi et al. (2015) hacen una diferenciación entre las técnicas de evaluación al proponer dos perspectivas: 1) en la que no participan los estudiantes y 2) en la que sí participa el educando. Esta clasificación se muestra a continuación:

- Cuando el docente es el único que va a aplicar las técnicas estas pueden ser el análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales); y la observación directa del estudiante, del grupo, entre otros.
- Cuando el estudiante participa las técnicas empleadas pueden ser la autoevaluación (mediante la autorreflexión), evaluación entre pares (análisis documental y observación) y la evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal).

Por otro lado, Díaz-Barriga y Hernández (2002) citados por Ruíz (2015) clasifican las técnicas de evaluación en informales, formales y semiformales:

- Informales: observación de las actividades realizadas por estudiantes y exploración por medio de preguntas en clase
- Formales: pruebas, exámenes y evaluación de desempeño
- Semiformales: evaluación de portafolio, trabajos y ejercicios en clase

1.3.2. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación son las herramientas que tanto el docente como los estudiantes utilizan para los procesos de evaluación y sobre los cuales se va a organizar la información requerida (Hamodi et al., 2015). Si bien Ruz (2018) plantea cinco tipos de instrumentos de evaluación: cuestionarios, listas de cotejo, fichas, escalas y registros, Tejada (2010) citado por Hamodi et al. (2015) clasifica a los instrumentos de evaluación en tres tipos tomando en cuenta una evaluación por competencias:

- Instrumentos relacionados con el “saber” y el “cómo”: pruebas orales, ensayos, las objetivas y mapas conceptuales
- Instrumentos relacionados con el “demuestra cómo”: pruebas de desempeño, rúbricas y entrevistas
- Instrumentos relacionados con el “hace”: portafolios (carpetas de aprendizaje, dossiers, etc.)

Por su lado, Rodríguez e Ibarra (2011) citados por Hamodi et al. (2015) se refieren a los instrumentos de evaluación como herramientas que son tangibles y reales que utiliza una persona que evalúa para organizar y sistematizar sus valoraciones. Entre ellas se encuentran las listas de control, escalas de valoración, rúbricas, diario del profesor, ficha de observación, fichas de seguimiento individual o grupal, fichas de autoevaluación, fichas de coevaluación, informe de expertos e informe de autoevaluación.

1.4. Rol de los agentes en la evaluación

1.4.1. Rol del docente

En el proceso de evaluación el docente actúa como un agente reflexivo y crítico y no solo como alguien que califica a los estudiantes (Castillo y Cabrerizo, 2010). En ese sentido, el rol del docente se centra en mejorar procesos de enseñanza y autoevaluarse a sí mismo con la finalidad de mejorar sus prácticas pedagógicas. Asimismo, es relevante que el docente conciba a la evaluación como un proceso formativo en el que las correcciones que realizará servirán como herramientas para la formación de los estudiantes y que su función no es la de ejecutar evaluaciones sobre el mismo estudiante.

Para entender mejor el rol del docente en los procesos de evaluación, Castillo y Cabrerizo (2010) plantean el siguiente ejemplo: supongamos que el estudiante es un deportista que quiere desarrollar ciertas habilidades para mejorar su desempeño y llegar a sus metas propuestas; por lo tanto, tendrá a un entrenador (docente) que lo ayudará a cumplir sus objetivos. Todo esto implica que el entrenador tenga un conocimiento sobre el deportista (evaluación diagnóstica); posterior a ello, que se entrene por muchas horas para promover el desarrollo de sus habilidades y corregir ciertos errores (evaluación formativa). Sin embargo, el día de la prueba, el entrenador se convierte en el mismo juez a causa de que no exista una persona ajena (evaluación sumativa).

Con el anterior ejemplo se puede entender que el docente, mediante sus prácticas evaluativas, buscará y se centrará en promover que sus estudiantes sean

conscientes de sus propios aprendizajes al inicio, durante y al final de todo el proceso. Del mismo modo, Lorrie (2006) plantea que los maestros tienen el rol de considerar qué prácticas pedagógicas funcionan y cuáles no a medida que van recogiendo evidencias acerca de la comprensión que tienen los estudiantes sobre lo trabajado en clase. En tal sentido, el docente debe buscar explicaciones sobre los éxitos o fracasos que se han evidenciado en el proceso de aprendizaje.

Finalmente, Medina-Zuta y Deroncele-Acosta (2019) que el docente, como una persona reflexiva, debe verificar cuáles han sido sus propósitos de enseñanza y qué acciones ha realizado para alcanzarlos, así como reflexionar sobre lo que necesita para mejorar en el proceso y que no sea necesario esperar hasta el final. En ese sentido, se entiende que el docente tiene que ser reflexivo durante todo el proceso evaluativo y debe ser crítico sobre su propio accionar docente para mejorar tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje.

1.4.2. Rol del estudiante

En cuanto al rol que tiene el estudiante en el proceso evaluativo, Canabal y Castro (2012) señalan que se necesita realizar un cambio en la relación que mantienen los docentes con los estudiantes pasando de una relación unidireccional a una horizontal, en la que todos tienen responsabilidades con el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ese sentido, el rol del estudiante necesita volverse más activo y participativo en el proceso de evaluación, a diferencia de la evaluación tradicional en el que el estudiante es catalogado en determinada categoría según los resultados obtenidos a través de una evaluación sumativa (Fuentes-Diego y Salcines-Talledo, 2018).

Asimismo, el estudiante, al igual que el docente, debe realizar una constante autoevaluación sobre su propio proceso, a pesar de que se tenga miedo de que los estudiantes no van a ser sinceros con ello. Ante ello, hay que reforzar y trabajar la parte reflexiva para que eso no suceda. Del mismo modo, tomando en cuenta que, si el uso de la autoevaluación de los estudiantes se desestima, la evaluación se convierte en una herramienta de poder y no en la potenciadora del aprendizaje (Martínez, Gil y Martínez (2013) citados por Fuentes-Diego y Salcines-Talledo, 2018); por lo tanto, el rol del estudiante es clave para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por todo lo anterior, el estudiante debe tener la capacidad y actitud para hablar y expresar sus opiniones sin temor, así como las habilidades para indagar y cuestionarse a sí mismos y los demás (Canabal y Castro, 2012). En tal sentido, es fundamental que desde muy pequeños se trabaje con los niños y niñas el desarrollo del pensamiento crítico, la autorreflexión, la indagación y que no solo se conviertan en simples receptores de información que van a memorizar conceptos para una evaluación tradicional, sino que tengan la capacidad de ser críticos con ellos mismos y con su entorno.

1.4.3. La evaluación según sus agentes

Castillo y Cabrerizo (2010) plantean que la evaluación se puede dividir tomando en cuenta a los agentes que participan dentro de ella:

- En la *autoevaluación* son las mismas personas las que evalúan su propio trabajo, por lo que las responsabilidades del evaluado y evaluador recaen en uno mismo; esta puede darse por el docente o por el estudiante. En tal sentido, para autoevaluarse es necesario ser conscientes de lo que se está ejecutando y de los objetivos que se pretenden alcanzar. Esta modalidad permite asumir la autonomía tanto del proceso de enseñanza como de aprendizaje. Si no existe la autoevaluación no se podría seguir avanzando, ya que ninguno de los agentes podría ser consciente de lo que está haciendo y, por lo tanto, tomar decisiones.
- La *heteroevaluación* es una modalidad en la que los evaluados y evaluadores son diferentes personas y se realiza con los agentes de un mismo centro de estudios. Esto se puede dar cuando el docente evalúa a sus estudiantes; el director evalúa a los docentes; los directivos evalúan algún aspecto del centro educativo; entre otros.
- En la *coevaluación* las mismas personas que pertenecen a un grupo determinado se evalúan mutuamente; el papel de evaluador y evaluado se intercambia alternativamente. De forma más específica, esta suele darse cuando los estudiantes realizan su evaluación entre pares, lo que les permite

tomar conciencia de sus propios avances y los de sus compañeros, así como desarrollar y fomentar la convivencia, solidaridad, respeto mutuo, entre otros.

Tomando en cuenta lo anterior, la aplicación de la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación promueven un mejor desarrollo de habilidades, así como la motivación de los agentes del proceso evaluativo (Tamayo, 2018). En tal sentido, los tres tipos de evaluación de acuerdo a sus agentes deben ser alternados a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje para ofrecerle más posibilidades de mejorar y desarrollarse formativamente a los estudiantes.



CAPÍTULO 2: EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA (ERE)

La educación remota de emergencia (ERE) es un término que ha surgido a causa de la pandemia generada por el COVID-19. Al respecto, los procesos educativos han tenido que continuar a pesar de encontrarse en aislamiento social y una de las medidas adoptadas por varios países del mundo ha sido la educación remota de emergencia, en la que muchos docentes y estudiantes han tenido que adaptarse de manera rápida con la finalidad de seguir construyendo aprendizajes significativos.

En este segundo capítulo se desarrollarán conceptos básicos que permitan entender la educación remota de emergencia que surgió a causa del COVID-19. En ese sentido, en un primer apartado se describirá lo que se entiende por educación remota de emergencia. Asimismo, en el segundo apartado se desarrollará el rol que deben tener los docentes y estudiantes en este tipo de educación. Del mismo modo, en un tercer apartado se explicarán algunos lineamientos a tomar en cuenta al momento de evaluar en la educación remota de emergencia y, finalmente, se detallará cuál es el impacto que puede generar más adelante la ERE.

2.1. ¿Qué se entiende por educación remota de emergencia?

A raíz del brote del COVID-19 la Organización Mundial de la Salud (OMS) advirtió que se trataba de una pandemia mundial y para evitar la propagación de este virus varios países tomaron medidas como cerrar las escuelas, institutos, universidades, centros comerciales, gimnasios, entre otros con la finalidad de garantizar el distanciamiento social (Bozkurt y Sharma, 2020). Esta situación obligó que los estudiantes puedan recibir una enseñanza remota de emergencia. En el caso peruano, se implementó el programa “Aprendo en Casa” en las plataformas de radio, televisión e internet (Lechleiter y Vidarte, 2020) procurando que los niños sin acceso a internet no se vean afectados; en otros casos, las clases se realizaban a través de videoconferencias en las plataformas de Zoom, Meet, Teams, entre otros.

La educación remota de emergencia surge como una respuesta al contexto en el que se encuentra la sociedad en el año 2020 debido al COVID-19. Se le denomina así debido a que, en un principio, los procesos educativos estaban planificados y

enfocados a una educación presencial; sin embargo, en poco tiempo tuvieron que adaptarse para poder ser ejecutados a distancia.

Por su lado, Hodges et al., (2020) señalan que la enseñanza remota de emergencia es un cambio temporal que ha surgido debido a la pandemia y que implica que una vez que se haya terminado la crisis se pueda volver a la modalidad presencial. En tal sentido, se ha evidenciado que muchas escuelas, universidades e institutos han tenido que tomar decisiones en el camino, ya que no era algo que se encontraba planificado para que se lleve de manera remota.

Además de creer que lo que ha venido sucediendo en el sistema educativo de muchos países es un gran experimento de aprendizaje en línea (Zimmerman, 2020), se puede decir que la educación remota de emergencia está siendo una gran oportunidad para desarrollar las competencias digitales de los estudiantes de todo el mundo, es decir, que tengan las habilidades necesarias para dar un uso crítico y seguro de las TIC.

Asimismo, se debe entender que el propósito principal es proporcionar a los estudiantes un acceso temporal a la construcción de sus propios aprendizajes; por esa razón, se debe desvincular la educación remota de emergencia con la educación virtual, debido a que en este último modelo las experiencias educativas se dan de manera asíncrona y las planificaciones se encuentran realizadas para llevarse a cabo siempre a través de una plataforma virtual.

Esta nueva modalidad produjo mucha ansiedad tanto a docentes como estudiantes, ya que se presentaban las preocupaciones en torno a la salud y a lo económico; sin embargo, se ha tratado de seguir teniendo aprendizajes significativos y que todos los estudiantes puedan tener acceso a la educación. En cuanto a la forma de evaluación, al estar en una situación de emergencia se han tenido que tomar acciones para adaptarse a las circunstancias y seguir utilizándola como una herramienta de mejora.

En la educación remota de emergencia es muy importante el uso de las tecnologías educativas, que son las herramientas tecnológicas orientadas al desarrollo de aprendizajes (Green, Burrow y Carvalho, 2020); por tal razón, se ha podido evidenciar que en los diferentes niveles educativos era necesario que los estudiantes contarán con al menos un celular, tablet o laptop para continuar con sus estudios. Por otro lado, aquellos que no lo tuvieron se han visto perjudicados, ya que no podían

recibir la misma educación de calidad que se ha tratado de ofrecer. En ese sentido, una estrategia que han usado varios países es el de abarcar y expandir sus formas de enseñanza a diversas plataformas como radio, televisión, aplicaciones, entre otros; todo ello con la finalidad de que todos tengan la posibilidad de acceder a una formación académica a pesar de las circunstancias en las que la sociedad se encontraba.

2.2. Rol de los agentes en la educación remota de emergencia

2.2.1. Rol del docente

Una de las principales responsabilidades de los docentes en la educación a distancia y tomando en cuenta el contexto de una enseñanza remota de emergencia, según Simonson, Smaldino, Albright y Zvacek (2000) citados por Dikli (2003), es el de asegurarse que todos sus estudiantes se encuentren familiarizados con las tecnologías, así como con las estrategias de evaluación que se utilizarán para que puedan ser autónomos en sus procesos de aprendizaje.

En ese sentido, es fundamental que el docente domine las herramientas que existen para que pueda orientar y guiar de mejor forma a los niños y niñas en sus procesos de aprendizaje. Por su parte, el grupo de Investigación e Innovación EDULLAB (2020) propone que las funciones que los docentes deben tener en cuenta para realizar una enseñanza en tiempos de COVID-19 son las siguientes:

1. *Rediseñar y volver a planificar didácticamente el curso:* Se debe programar cómo trabajar los contenidos y actividades más relevantes con el alumnado a través de la red.
2. *Preparar y remitir un documento con orientaciones educativas generales:* Es importante que este documento contenga información sobre la programación de clases sincrónicas, envío de tareas, uso de recursos, entre otros.
3. *Conocer el funcionamiento de las plataformas o herramientas educativas virtuales:* Implementarlos en las clases ayudará a mejorar la comunicación, realizar retroalimentación efectiva, entre otros.

4. *Establecer un protocolo o mecanismo para el envío de tareas:* Se deben fijar plazos para la realización de la actividad y las entregas de las evidencias. De esta manera, las familias podrán organizarse de mejor manera.
5. *Tener presencia virtual y comunicarse con el alumnado de forma positiva:* Utilizar el correo, mensaje de texto o grabación de audio para mantener una comunicación constante con los estudiantes y con la familia promoverá mayor involucramiento en los procesos de aprendizaje.
6. *Buscar, seleccionar y elaborar materiales didácticos:* Estos recursos ayudarán a crear aprendizajes más significativos y pueden ser videos, infografías, esquemas, animaciones, presentaciones, entre otros.
7. *Compartir recursos didácticos que se vayan elaborando:* Compartir los recursos que uno va elaborando podrían ayudar a otros docentes que también se están adaptando a esta nueva modalidad.
8. *Colaborar con el equipo directivo y docente:* Informar las acciones que uno viene realizando a los directivos es muy importante para no perder la comunicación. De igual manera, la coordinación entre docentes será clave para no sobrecargarse de mucho trabajo.
9. *Tener presente que las familias son diversas:* No todas las familias cuentan con los mismos recursos y tampoco pueden tener la misma implicación. La labor docente implicará adaptarse a las condiciones de las familias y atender las posibles desigualdades que pueden surgir.
10. *Vivir la experiencia de la enseñanza no presencial como una oportunidad para mejorar:* Esta situación puede ser abrumadora en un comienzo, pero también es una gran oportunidad para desarrollar nuestras competencias digitales y desarrollarte profesionalmente.

Por lo anteriormente mencionado, es importante que los docentes aprovechen y hagan uso de las tecnologías en la implementación de sus clases procurando dejar de lado el rol tradicional de transmisor de información para convertirse en el creador de oportunidades de aprendizaje para los niños y niñas. Asimismo, los maestros deben seguir orientando a sus estudiantes en las actividades que posibiliten el cumplimiento de los propósitos esperados. En la educación remota de emergencia el rol de los

padres es clave, por lo que la creación de vínculos significativos será muy importante para un mejor acompañamiento y aprendizaje de los estudiantes.

2.2.2. Rol del estudiante

Ahora que los procesos de enseñanza y aprendizaje se realizan de forma remota el rol que tienen los estudiantes adquiere mayor protagonismo, incluso más que en la educación presencial. Ante ello, Rugeles, Mora y Metaute (2015) señalan que este rol se relaciona con cuatro aspectos importantes:

1. *Relacionado a la autodisciplina:* El estudiante potencia y mejora su capacidad para distribuir su tiempo de forma que pueda cumplir con todas sus actividades, lo que implica que él mismo se oriente al logro de sus propias metas. Además, Alfie Kohn (2008) citado por Rugeles, Mora y Metaute (2015) afirma que la autodisciplina es la capacidad de tener control sobre su propia fuerza de voluntad para el logro de sus objetivos; por lo tanto, el estudiante deberá gestionar su aprendizaje dedicándose de forma permanente a sus tareas, trazándose metas, tomando decisiones y siendo perseverante.
2. *Relacionado al mejoramiento del autoaprendizaje:* Tomando en cuenta que el autoaprendizaje es la capacidad que tienen los estudiantes de aprender de forma autónoma a través de la adquisición de conocimientos y habilidades, el rol que deben tener los niños y niñas es el de involucrarse en la toma de decisiones en relación a la organización de sus tiempos y espacios, así como identificar sus ritmos de aprendizaje. Asimismo, como los espacios virtuales de aprendizaje permiten la implementación de metodologías de enseñanza más activas y dinámicas, el estudiante se ve favorecido al poder desarrollar su autoaprendizaje.
3. *Relacionado al fortalecimiento del análisis crítico y reflexivo:* El estudiante es capaz de razonar, analizar y argumentar sobre hechos u acciones que lo involucren a él o a los demás, así como reflexionar en torno a la formación que está recibiendo.
4. *Relacionado a la mejora del trabajo colaborativo:* Debido a que los entornos virtuales cuentan con diversas herramientas tecnológicas que posibilitan la

interacción entre los miembros del entorno virtual, el estudiante es capaz de establecer y elaborar sus redes de acuerdo a los intereses, valores o afinidades que tenga tomando en cuenta la flexibilidad de sus horarios y el acceso a Internet que pueda tener.

Por todo lo anterior, se puede afirmar que el rol principal de los niños y niñas es el de ser activos y constructores de sus propios aprendizajes, para lo cual deberán ser personas reflexivas y conscientes de lo que están realizando. Del mismo modo, al tener un rol activo y participativo en la construcción de sus aprendizajes podrán contribuir con la generación de bases de conocimiento para sus comunidades de aprendizaje dándose una gestión de conocimiento más dinámica.

2.3. Evaluación en la educación remota de emergencia

Al igual que en la educación presencial las evaluaciones deben ser formativas para proveer de información sobre los procesos de aprendizaje que está teniendo el alumnado; para ello, será importante realizar un seguimiento a los estudiantes, ofrecer retroalimentación constante y modificar las estrategias para que sean más efectivas (CEPAL, 2020). Para lograr ello, Rapoport, Rodríguez y Bressanello (2020) proporcionan pautas para realizar una evaluación en el marco de una educación remota de emergencia:

1. *Utilizar la evaluación desde su funcionalidad de seguimiento y retroalimentación:* El docente debe enfocarse en realizar un seguimiento de cada uno de los estudiantes para ir recogiendo información sobre estrategias de comunicación, actividades y recursos que son más pertinentes para ellos.
2. *Brindar devoluciones periódicas, personalizadas y detalladas sobre las evidencias y/o tareas:* Los estudiantes necesitan sentir la presencia de sus maestros; por lo tanto, se recomienda realizar un seguimiento de las evidencias.
3. *Evitar evaluaciones sumativas:* Las circunstancias en las que nos encontramos no son pertinentes para acreditar, promocionar o calificar.

4. *Recoger evidencias de los aprendizajes obtenidos:* Es imprescindible obtener información sobre los aprendizajes alcanzados y no alcanzados durante el confinamiento para tenerlos como punto de partida cuando se regrese a las clases presenciales.
5. *Promover la autoevaluación de los estudiantes y favorecer los procesos metacognitivos:* Esto ayudará a que desarrollen su autonomía y sean conscientes de la construcción de sus aprendizajes.
6. *Elaborar instrumentos de seguimiento y evaluación para registrar aprendizajes y situaciones particulares de cada estudiante:* Estos deben responder al contexto en el que nos encontramos recogiendo así información sobre cada uno de ellos.

Por su lado, el Ministerio de Educación del Perú (2020) en la Resolución Viceministerial N° 193-2020 presenta tres disposiciones generales que se deben tener en cuenta al momento de evaluar a los estudiantes peruanos:

1. *La evaluación debe tener como centro al alumnado y, de tal manera, contribuir al reforzamiento de su autoestima:* El docente debe promover que los estudiantes tengan una imagen positiva sobre sí mismos y reconocer su esfuerzo ante la enseñanza remota.
2. *La determinación de los niveles de logros alcanzados por los estudiantes debe realizarse a través de evidencias de aprendizaje relevantes:* Es importante que se dé la selección de evidencias que brinden información sobre los avances y dificultades del estudiante.
3. *La reflexión es clave para el desarrollo de competencias:* El alumnado debe comprender los criterios de evaluación para que, partiendo de ello, se vuelva más autónomo en su aprendizaje. Por lo tanto, se le debe facilitar orientaciones, consejos, estrategias, entre otros para que pueda reflexionar y tomar decisiones con la finalidad de mejorar su propio proceso.

2.4. Impacto de la educación remota de emergencia

El impacto que ha generado la educación remota de emergencia es significativo y es necesario rescatar lo positivo de los grandes cambios que surgieron en las formas de enseñanza y aprendizaje. En primer lugar, las familias han tenido un rol más activo en los procesos de aprendizaje de los hijos, por lo que es necesario que sigan pasando momentos de juegos, planifiquen las tareas y retos del hogar, así como dialogar sobre temas públicos (Takehara, 2020). Ahora que se han involucrado en mayor medida es imprescindible que cuando se retorne a la educación presencial no se desvinculen de los procesos de aprendizaje de sus hijos. Asimismo, ha sido una gran oportunidad para que los padres se den cuenta del rol tan importante que cumple el maestro, por lo que se espera que en un futuro las relaciones entre familias y docentes sean más significativas.

En segundo lugar, gracias a las herramientas digitales los estudiantes y docentes se han podido conectar de manera más efectiva, por lo que el acceso que todos tengan será clave para seguir desarrollando los procesos de aprendizaje (Lederman citado por The Learning Factor, 2020). Sin embargo, en muchos países se ha evidenciado que existe una gran brecha digital entre los estudiantes promoviendo así desigualdades, por lo que se espera que las autoridades correspondientes tomen decisiones e implementen políticas en mejora de un sistema educativo que promueva las competencias digitales de sus estudiantes.

En tercer lugar, Takehara (2020) postula que ha sido una gran oportunidad para relacionar la educación con la era digital, por lo que se esperaría que se le continúe dando la misma importancia a las plataformas y herramientas digitales en la educación presencial. En un mundo globalizado y en el que cada día los estudiantes se encuentran expuestos a un montón de información verídica y no verídica resultará imprescindible desarrollar ciertas competencias desde la escuela para un mejor aprovechamiento de los recursos tecnológicos.

Si bien al comienzo pudo causar estrés y frustración por no saber cómo adoptar las medidas necesarias, la educación remota de emergencia ha dejado muchos aprendizajes en el camino que pueden servir para realizar mejoras en el sistema educativo y, de esta manera, en el aprendizaje de los niños y niñas del país.



PARTE II
INVESTIGACIÓN

PARTE II: INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1: DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación tiene como tema principal a la evaluación para los aprendizajes en el marco de una educación remota de emergencia a raíz del COVID19. En tal sentido se ha planteado la siguiente pregunta de investigación: *¿De qué manera realiza una docente de primer grado de primaria la evaluación para el aprendizaje en el marco de una educación remota de emergencia?*

Para ello, en este apartado se desarrollará el diseño metodológico de la investigación. En primer lugar, se detallará el objetivo general y específicos. En segundo lugar, se explicará cuál es el tipo de investigación. En tercer lugar, se desarrollarán las categorías y subcategorías de estudio. Finalmente, se describirá la metodología de la investigación, en la que se presenta quién es la informante; las técnicas e instrumentos de recojo de información; el procesamiento de datos, y los principios éticos que se han tomado en cuenta para el desarrollo de este estudio.

1.1. Objetivos de la investigación

Objetivo general

- Analizar cómo realiza la evaluación para el aprendizaje una docente de primer grado de primaria en el marco de una educación remota de emergencia

Objetivos específicos

- Describir el enfoque de evaluación que se emplea en el marco de una educación remota de emergencia
- Identificar las técnicas e instrumentos de evaluación que se utilizan en el marco de una educación remota de emergencia
- Describir la participación de la docente y los estudiantes en la evaluación en el marco de una educación remota de emergencia

1.2. Tipo de investigación

El enfoque metodológico de esta investigación es cualitativo, debido a que se realizará un proceso de recolección de datos sin una medición numérica. Mediante este enfoque, se podrá iniciar un estudio indagando el contexto en el que se trabajará para explorar y describir fenómenos que permitan generar fundamentos teóricos. Considerando que los escenarios o hechos que se dan en el campo educativo son complejos y necesitan de varios indicadores para explicarlos se optó por el enfoque cualitativo, ya que es humanista. Los estudios que se dan con un enfoque cualitativo pueden utilizar técnicas como observación no estructurada, revisión de documentos, entrevistas abiertas, entre otros (Otero, 2018).

El tipo de investigación seleccionado es el descriptivo-analítico (Torres y Cárdenas, 2010), debido a que se busca explicar cómo realiza una docente de primer grado de primaria la evaluación para el aprendizaje en el marco de una educación remota de emergencia tomando en cuenta los fundamentos de una evaluación formativa y la enseñanza remota como escenarios para generar aprendizajes óptimos. Morales (2012) plantea que en este tipo de investigación se espera determinar y caracterizar un determinado fenómeno mediante la descripción exacta de actividades, procesos y personas.

1.3. Definición de categorías

Tabla N° 1. Categorías de investigación

Categorías	Subcategorías
Enfoque de evaluación	Evaluación del aprendizaje
	Evaluación para el aprendizaje
Técnicas e instrumentos de evaluación	Técnicas de evaluación
	Instrumentos de evaluación
Participación de los agentes en la evaluación	Rol del docente
	Rol del estudiante

Fuente: Elaboración propia

1.4. Metodología

1.4.1. Informantes

La fuente de información para esta investigación es la docente del área de Comunicación de primer grado de primaria de una Institución Educativa Privada ubicada en el Cercado de Lima, la que pertenece a la Unidad de Gestión Local (UGEL) 03. Se seleccionó a esta docente porque es una de las que se acompaña en la práctica pre profesional, por lo que existe viabilidad en la investigación y se podrá acceder a la información de manera oportuna. Asimismo, el criterio de selección de la docente del área de Comunicación es que se encuentra en constante capacitación y como parte de su formación continua ha llevado cursos como Herramientas Informáticas para Docentes, Plataforma Virtual PAIDEIA, Autoevaluación Institucional para la Mejora Continua, entre otros.

Por consiguiente, se considera que una fuente de información óptima sería la docente, ya que ella es la encargada de diseñar y plantear una evaluación con la finalidad de mejorar los procesos de aprendizaje de los niños y niñas de primer grado de primaria en el marco de una educación remota de emergencia.

1.4.2. Técnicas e instrumentos

Las técnicas empleadas responden al enfoque metodológico y son las siguientes: entrevista y observación. Estas han sido seleccionadas con la finalidad de recoger información sobre las categorías expuestas anteriormente y realizar una triangulación para brindar validez y confiabilidad al proceso de investigación.

Para un correcto proceso de validación de instrumentos se contactó con dos jueces expertos con la finalidad de realizar mejoras en los instrumentos diseñados: guía de entrevista semiestructurada (Anexo 1) y guía de observación (Anexo 2).

Guía de entrevista semiestructurada

La entrevista nos ayuda a recoger información desde la posición del sujeto a través de interrogaciones, explicaciones, percepciones, entre otros. Para realizarla, es importante especificar un determinado lugar, horario y recursos. Es necesaria la

grabación y transcripción de la información posteriormente; para ello, es fundamental tener una guía de entrevista (Díaz y Sime citados por Diaz, Suárez y Flores, 2016). Para efectos de esta investigación, la entrevista fue semiestructurada y se realizó con la docente a cargo de enseñar el área de Comunicación en un salón de primer grado con el objetivo de obtener información relevante sobre las tres categorías de investigación. La guía de entrevista elaborada tomando en cuenta los fundamentos teóricos tenía 11 preguntas en un principio; sin embargo, se optó por agregar una más durante la ejecución de la entrevista.

Guía de observación

La observación es una forma organizada para realizar un registro visual de lo que se pretende conocer (Campos y Martínez, 2012). Asimismo, nos permite percibir de una manera objetiva lo que sucede en un determinado contexto; para ello, se requirió de una guía de observación que permite registrar el proceso evaluativo en primer grado de primaria en el marco de una educación remota de emergencia; las técnicas e instrumentos que se usan y cuál es el rol que tiene la docente y los estudiantes en la evaluación; por lo tanto, la guía de observación tiene tres divisiones y cada una responde a las categorías planteadas.

Tabla N° 2. Técnicas e instrumentos para el recojo de información

Técnicas	Instrumentos
Entrevista	Guía de entrevista semiestructurada
Observación	Guía de observación

Fuente: Elaboración propia

1.4.3. Procesamiento de datos

El primer paso fue realizar el diseño de los dos instrumentos: guía de entrevista semiestructurada y guía de observación. Después de las observaciones y sugerencias de los jueces expertos se realizaron los ajustes necesarios a los instrumentos de recolección de información. En segundo lugar, se les explicó a los participantes a través de un correo electrónico el procedimiento que se seguiría para la obtención de datos; para ello, se le adjuntó un consentimiento informado a la docente (Anexo 3) y

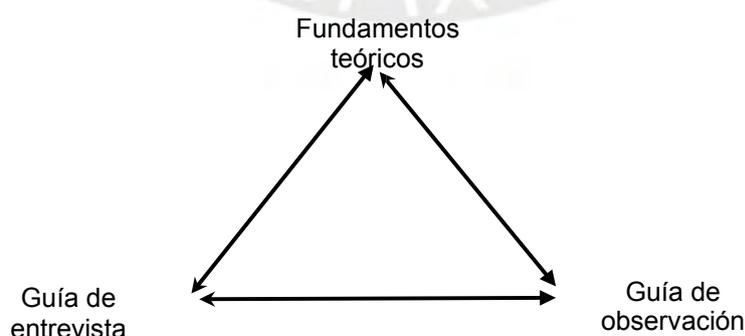
otro consentimiento informado a los padres de familia (Anexo 4) para que autoricen registrar datos de las observaciones de clase.

En tercer lugar, se realizó la entrevista con la informante y se realizaron tres observaciones de clases sincrónicas con los estudiantes. Debido a que para las clases sincrónicas los estudiantes se encuentran divididos en dos grupos y solo en un día de toda la semana tiene clase todo el grupo junto, se optó por observar una clase en la que se encuentren presentes todos; otra en la que esté el grupo uno; y otra en la que se encuentre el grupo dos.

Para el procesamiento de información, se construyeron dos matrices para cada instrumento aplicado. En primer lugar, se construyó la matriz para la guía de entrevista (Anexo 5) que recolectó información sobre las tres categorías propuestas; para ello, se codificó cada pregunta y se transcribieron las respuestas. En segundo lugar, la matriz para la guía de observación (Anexo 6) fue construida para identificar emergentes y encontrar similitudes y/o diferencias entre las tres sesiones observadas.

Finalmente, para el análisis e interpretación de los datos obtenidos se utilizó la triangulación con la finalidad de asegurar fiabilidad y validez al trabajo de investigación. La triangulación se presenta cuando se hace uso de varios métodos para analizar un mismo fenómeno desde diferentes perspectivas (Okuda y GómezRestrepo, 2005). En ese sentido, se procedió a analizar la información tomando en cuenta los datos recogidos en la guía de entrevista, en la guía de observación y los fundamentos teóricos. Para ello se construyó una matriz de triangulación (Anexo 7) y una tabla de codificación (Anexo 8) para una mejor comprensión de los datos.

Figura N° 1. Triangulación de métodos para el análisis de los resultados



Fuente: Elaboración propia

1.4.4. Principios éticos

Debido a que esta investigación se realiza con seres humanos, se ha decidido tomar en cuenta los principios éticos del Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2016):

1. Respeto por las personas: brindar información adecuada a las personas involucradas en el proceso de investigación y asegurarse de que su participación sea totalmente voluntaria.
2. Beneficencia y no maleficencia: garantizar el bienestar de las personas y ser conscientes de las acciones que se cometen para no causar daño ni a los investigados ni a terceros.
3. Justicia: asegurar que no existan sesgos y se toleren prácticas injustas debido a limitaciones de capacidades o conocimientos.
4. Integridad científica: tener una acción honesta y comunicar los resultados obtenidos a los involucrados en el proceso de investigación.
5. Responsabilidad: ser conscientes de la responsabilidad profesional que demanda realizar un trabajo de investigación ante la sociedad.

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

A continuación, se desarrollará el análisis e interpretación de los resultados tomando en cuenta los objetivos específicos de la investigación, los cuales se enmarcan en las siguientes categorías de estudio: enfoque de evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación y rol de los agentes. Asimismo, para cada categoría se han identificado ciertas etiquetas que permiten realizar el análisis correspondiente y de manera más detallada.

2.1. Enfoque de evaluación

En este apartado se espera describir el enfoque de evaluación que la docente utiliza en el marco de una enseñanza remota de emergencia. Para ello, se va a identificar si sus prácticas evaluativas se enmarcan dentro de una evaluación del aprendizaje o para el aprendizaje.

Para esta categoría de estudio, se han identificado tres etiquetas: *relación docente-estudiante*, *la retroalimentación* y *finalidad de la evaluación*. En tal sentido, se procederá a analizar cada una de ellas para conocer el enfoque de evaluación que utiliza la docente en el marco de una educación remota de emergencia.

Tomando en cuenta a la evaluación para el aprendizaje como enfoque, se espera que la *relación entre los docentes y los estudiantes* sea de manera horizontal, es decir, que exista un diálogo constante, abierto y tolerante. Una relación horizontal entre docente y estudiante no significa que el docente no tenga autoridad, sino que, más bien, él sea el guía y orientador promoviendo una evaluación formativa que aporte al aprendizaje de los estudiantes.

Ante ello, en la entrevista realizada la docente C señala que la evaluación que ella realiza es constante y tiene relación con las competencias planteadas en el Currículo Nacional en el área de Comunicación. A continuación, lo señalado:

“El trabajo de evaluación es un trabajo diario. Desde el momento en el que entran los niños, están en clases, tú ya estás evaluando, estás mirando, estás observando, al menos yo, lo que hago, desde cómo responden las preguntas de acuerdo a la capacidad

que tengo y el desempeño que estoy trabajando esto va desarrollándose a lo largo de las clases de forma oral, de forma escrita, y a través de la lectura” (P1)

De igual manera, en una de las observaciones realizadas, mientras la docente mostraba los videos de los estudiantes en el que narraban el inicio de su cuento ella pedía que prendan su micrófono para dialogar y hacerle las preguntas necesarias. Entre las intervenciones de dos estudiantes se evidenció lo siguiente:

Una de ellas interviene y menciona que se equivocó en la narración de su cuento, otra menciona que se dio cuenta de que se olvidó de saludar. (O1)

A partir de lo anterior, se puede evidenciar que la evaluación que la docente realiza es constante y diaria, así como interactiva y dinámica (Ruz, 2018). En tal sentido, considerando que dentro del enfoque de una evaluación del aprendizaje las evaluaciones se realizan cada cierto tiempo y no fomentan la participación activa de los estudiantes, en este caso sí se ha podido evidenciar una evaluación constante y la participación activa de niños y niñas a pesar de encontrarse en una educación remota de emergencia, es decir, que las evaluaciones, en un principio, no estaban planificadas para realizarse a través de las videoconferencias.

Asimismo, William (2011) afirma que la evaluación para el aprendizaje es una práctica que se tiene que dar de forma diaria entre docentes y discentes promoviendo la reflexión y el diálogo con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En tal sentido, es importante recalcar que tanto lo que la docente afirma como sus prácticas evaluativas se relacionan con el enfoque de evaluación para el aprendizaje porque busca que los estudiantes desarrollen la capacidad de hablar y expresar sus ideas sin temor a equivocarse; de esta manera se vuelven más conscientes de sus propios procesos de aprendizaje.

En cuanto a la *retroalimentación*, esta cumple un rol muy importante dentro de la evaluación para el aprendizaje, ya que ayuda a que los niños y las niñas se vuelvan más conscientes de sus propios procesos de aprendizaje reconociendo sus avances e identificando en qué áreas deben mejorar. En esta línea, se le preguntó a la docente

sobre cómo realizaba esta acción en las videoconferencias y ella respondió lo siguiente:

“era con las evidencias que ellos me mandaban, los primeros 10 minutos de mi clase los tomaba, todas las clases hacía la revisión de la tarea anterior, revisión de tareas, todos los días, así era un niño, dos, cinco, quince, todo lo ponía, un trabajito, el ejemplo, a la semana siguiente otro niño y así para que ellos vean el error, qué estaba bien, qué opinan, a ver te parece, te gusta esto, aprendimos, cómo lo aprendimos y con preguntas, todo el tiempo” (P5)

En ese sentido, C realiza la retroalimentación mostrando trabajos en la clase para que los niños puedan identificar qué está bien, cómo aprendieron, entre otros. Esto es muy interesante, puesto que permite que los estudiantes reconozcan sus errores por sí mismos y puedan realizarse autopreguntas. En esta misma línea, en una de las clases observadas, en la que los estudiantes iban mostrando la canción que habían creado se evidencia que la docente le brinda la siguiente retroalimentación a un estudiante:

‘Gracias por tu opinión, ahora escúchame, yo te voy a decir una cosita que te faltó ya porque me ha gustado mucho que hayas saludado, has dicho tu nombre, has usado bonitos recursos no verbales, te felicito por eso, muy bien, con tus gestos y movimientos, excelente, tienes muy buenas rimas, pero te faltó dos cositas: la primera no dijiste la melodía de tu canción, te olvidaste de decir de qué melodía estábamos hablando, es importante decir de qué melodía y lo otro seguir practicando la letra r, me gusta mucho porque en las trabadas sí te está saliendo bien, sí te salen muy bien, pero cuando dices por ejemplo regresó, ahí todavía te falta un poquito más de practicar, a ver prende tu micro y repite’, él repite y le dice que va a practicar y la docente lo felicita porque él mismo está diciendo que va a practicar. (O2)

Ante ello Aboulsoud (2011) afirma que la evaluación para el aprendizaje permite no solamente evaluar los logros de los estudiantes, sino que también sirve de diagnóstico para identificar y concentrar esfuerzos en las áreas en las que presentan dificultades. Por tal razón, la retroalimentación que realiza la docente es efectiva y se encuentra dentro del enfoque de evaluación para el aprendizaje porque le brinda al estudiante las herramientas necesarias para que pueda mejorar su desempeño.

Asimismo, en el marco de una educación remota de emergencia es imprescindible que se siga brindando una retroalimentación efectiva, por lo que cada docente deberá realizar un seguimiento constante de cada uno de sus estudiantes. En este caso, se puede apreciar que la retroalimentación se realiza de manera grupal y personal en el momento oportuno con la finalidad de mejorar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas.

En cuanto a la *finalidad de la evaluación*, por mucho tiempo se había considerado que esta servía solo para medir los conocimientos de los estudiantes; sin embargo, en la línea de una evaluación para el aprendizaje esta debe fomentar la autonomía y autorreflexión de los estudiantes convirtiéndolos en participantes activos de su formación (Bravo y Fernández, 2000). En esta línea, C señala lo siguiente:

“yo digo cuánto uno puede enseñarles, mientras que tú les permitas ser autónomos ellos lo van a hacer” (P11)

En tal sentido, ella es consciente de la importancia de la evaluación como medio para que los estudiantes desarrollen su autonomía y, a su vez, realiza acciones para que los estudiantes comprendan la finalidad de la evaluación y la importancia de ser reflexivos:

La docente les muestra una rúbrica de evaluación y les dice que esa hoja les ayuda porque se van a autoevaluar y lo van a usar en segundo grado. Luego, lee cada uno de los criterios para que se autoevalúan y les explica cómo realizarlo. (O2)

Tomando en cuenta lo expuesto anteriormente, se podría considerar que la docente está aplicando una de las disposiciones brindadas por el Minedu (2020) en la Resolución Viceministerial N° 193-2020 sobre la evaluación en el marco de una enseñanza remota de emergencia: el estudiante debe comprender por qué y para qué está siendo evaluado con la finalidad de que pueda reflexionar y tomar sus propias decisiones sobre su proceso de aprendizaje. Por consiguiente, se evidencia que la maestra promueve que los estudiantes identifiquen la relevancia de ser reflexivos, y se realizan acciones para modelar y explicar cómo deben autoevaluarse, lo que es muy necesario para que el alumnado pueda realizarlo posteriormente.

Por su lado, Rapoport, Rodríguez y Bressanello (2020), dentro de las pautas brindadas sobre cómo evaluar en una educación remota de emergencia, afirman que

es importante promover la autoevaluación de los estudiantes y favorecer sus procesos metacognitivos, puesto que de esta forma los niños y las niñas desarrollarán su autonomía y serán más conscientes de sus procesos de aprendizajes. Este último aspecto es muy relevante, ya que si los estudiantes no logran desarrollar su autonomía y ser críticos con su formación constantemente necesitarán de la aprobación de alguien para tomar decisiones tanto a nivel académico como personal.

Para concluir, se evidencia que la docente utiliza el enfoque de evaluación para el aprendizaje en el marco de una educación remota de emergencia, puesto que la relación que tiene con sus estudiantes es interactiva y dinámica promoviendo la reflexión crítica. Asimismo, existe una retroalimentación por parte de la docente, lo que facilita el logro de las metas de cada uno de sus estudiantes. Finalmente, en cuanto a la finalidad de la evaluación, se ha identificado que esta es la de fomentar la autonomía y participación activa de los estudiantes.

2.2. Técnicas e instrumentos de evaluación

Con respecto a este apartado, se identificarán las técnicas e instrumentos de evaluación que se utilizan en el marco de una enseñanza remota de emergencia partiendo de lo que señala la teoría y haciendo un contraste con la información obtenida en la entrevista y observación. En cuanto a las *técnicas de evaluación* se precisará cuáles son informales, formales y semiformales, mientras que con los *instrumentos de evaluación* se detallará cuáles son los que se encuentran relacionados con el “saber”, “demuestra cómo” y “hace”.

Las técnicas de evaluación son las estrategias que utiliza el docente para recoger información sobre las evidencias que el estudiante ha creado (Hamodi, López y López, 2015). Ante ello, la docente afirma que usa la observación y la entrevista.

“Yo he usado la observación cuando realizan algún trabajo en clase” (P6)

“la entrevista con ellos no lo he usado, salvo esta parte donde dan su opinión, podría ser esa la más rica, la que me favorece” (P6)

Conforme a lo mencionado por la docente en las observaciones de clase se evidenció que la técnica que más uso fue la observación.

En la primera parte de la sesión, la docente observa los videos de tres niños en los que hacen una pequeña narración del personaje de su cuento. En la segunda parte, realiza una prueba a través del formulario de Google. (O1)

La docente realiza una evaluación de desempeño cuando los estudiantes presentan las canciones que han creado. (O2)

La docente utiliza la prueba escrita como técnica para evaluar la escritura de sus estudiantes. (O3)

Tomando en cuenta la clasificación propuesta por Díaz-Barriga y Hernández (2002) sobre las técnicas de evaluación, se puede identificar que la docente aplica las técnicas formales para efectos de una evaluación sumativa, es decir, para las evaluaciones que se registrarán en Sieweb (plataforma educativa), mientras que hace uso de las técnicas informales para recoger información sobre qué aprendieron, cómo lo aprendieron, entre otros.

Tabla N°3. Técnicas de evaluación aplicadas por la docente

Técnicas de evaluación	Tipos	Evidencia
Informales	Observación de las actividades que realizan los estudiantes y formulación de preguntas	Se realizó la formulación de preguntas al interrogar a los estudiantes sobre qué aprendieron, cómo lo aprendieron, entre otros.
Formales	Pruebas, exámenes y evaluación de desempeño	Se realizó la aplicación de pruebas a través de un formulario para evaluar comprensión lectora, de exámenes para evaluar escritura y evaluación de desempeño para expresión oral.
Semiformales	Evaluación de portafolio	No hay evidencia.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los instrumentos de evaluación, Hamodi, López y López (2015) postulan que son herramientas que tanto el docente como los estudiantes utilizan para el proceso evaluativo. En esa línea, al preguntarle a la docente sobre los instrumentos de evaluación utilizados a través de un entorno virtual ella respondió lo siguiente:

“ficha de observación, rúbrica, lista de cotejo, prueba escrita, esas cuatro” (P7)

“Ahora, si usamos implementos o algunas aplicaciones para poder ayudarlos sí, trabajamos con formularios cuando hacemos las preguntas de comprensión por ejemplo no, alguna historia, alguna lectura que ellos hacen y responden (...) preguntas cortas, preguntas sencillas, con ayuda de imágenes.” (P1)

“La otra que tenemos es ficha de observación cuando ellos trabajan la forma oral, las llenamos nosotras y se lo mandamos también a los papás vía Classroom y la última de escritura es que ellos tienen unas fichas pequeñas en las que ellos necesariamente tienen que escribir no, más allá de lo que hacemos en el chat.” (P1)

Tomando en cuenta lo anterior, en las clases observadas se evidenciaron los siguientes instrumentos de evaluación: formulario de Google, rúbrica y examen.

En la segunda parte se presenta un audio para que los niños respondan en un formulario de Google. (O1)

Luego, cuelga en el tablón del curso el formulario para que los niños puedan acceder. Después, lee cada pregunta para que los niños vayan marcando en el formulario de Google. (O1)

El instrumento es una rúbrica que es usada tanto por la docente como por los estudiantes para realizar su autoevaluación de la canción que presentaron. (O2)

La técnica es prueba escrita y el instrumento es el examen que es usado por los estudiantes. La rúbrica de evaluación es usada por la docente. (O3)

En esa línea, considerando la clasificación de instrumentos tomando en cuenta una evaluación por competencias propuesta por Tejada (2010) citado por Hamodi,

López y López (2015) los instrumentos utilizados se encuentran relacionados con el “saber” y el “demuestra cómo”.

Tabla N°4. Instrumentos de evaluación aplicados por la docente

Instrumentos de evaluación	Tipos	Evidencia
Instrumentos relacionados con el “saber”	Pruebas orales, ensayos, las objetivas y mapas conceptuales	Se aplicó la prueba objetiva al utilizar el formulario y el examen.
Instrumentos relacionados con el “demuestra cómo”	Pruebas de desempeño, rúbricas y entrevistas	Se utilizaron las pruebas de desempeño al evaluar expresión oral y las rúbricas para evaluar el examen escrito.
Instrumentos relacionados con el “hace”	Portafolios y dossiers	No hay evidencia.

Fuente: Elaboración propia

2.3. Rol de los agentes

Rol docente

Para describir cuál es el rol que tiene la docente en la evaluación en el marco de una educación remota de emergencia se han tomado en cuenta las siguientes etiquetas: el *docente como guía* y la *interacción con sus estudiantes*. En primer lugar, en cuanto al rol del *docente como guía*, en el proceso de evaluación el docente debe actuar como un guía, un agente reflexivo y crítico, y no solamente como alguien que califica a los estudiantes (Castillo y Cabrerizo, 2010). En tal sentido, se le preguntó a C sobre el rol que debe tener el maestro en el proceso evaluativo en el marco de una educación remota de emergencia. Ella refiere lo siguiente:

“Un docente acompañador, que no sé, como un papá, me gustaría que sea así porque es el que no juzga, sino que sea el que te ayuda, que está contigo, que te da confianza para que el niño (...) te diga miss, me equivoqué, ah okey vuélvelo a intentar.” (P8)

En esa línea, se observaron distintas acciones de la docente en torno al rol descrito anteriormente.

Mientras cada niño termina su prueba le va mostrando a la docente. (O3)

ella lo ve y le pide que revise su examen porque solo ha escrito tres líneas. Le recuerda todos los criterios que debe incluir. (O3)

Finaliza el video y le dice que le faltó decir dónde vivía el personaje de su cuento. Le dice que está correcto el personaje y su nombre y que vamos a ir mejorando dónde vivía el personaje. (O1)

Por lo anterior se desprende que, la docente está asumiendo un rol de acompañante, reflexivo, crítico y que se preocupa por recoger información sobre la comprensión que sus estudiantes están teniendo de lo que se está trabajando en las clases. Asimismo, Mediana-Zuta y Deroncele-Acosta (2019) afirman que el docente tiene que verificar cuáles han sido sus propósitos de enseñanza y qué acciones ha realizado para alcanzarlos; por lo tanto, al ir acompañando a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje puede identificar si cumplieron los propósitos de aprendizaje.

En cuanto a la *interacción que tiene con sus estudiantes*, esta debe ser dinámica e interactiva; para lo cual, se deben buscar los mecanismos necesarios para lograrlo. Ante ello, en una de las observaciones realizadas se evidenció que mientras los estudiantes se encontraban realizando una prueba escrita la docente les iba preguntando cómo iban y observaba estudiante por estudiante.

Mientras van escribiendo, la docente los anima a continuar, les va preguntando cómo van, va viendo estudiante por estudiante cómo va. (O3)

De esta forma, la docente no solo acompaña a los estudiantes, sino que también los motiva a continuar y muestra preocupación por el desempeño de los estudiantes. Al preguntarle sobre el rol de sus estudiantes, C afirmó que están en constante interacción con ella postulando lo siguiente:

“Son niños que, si no están en contacto con la profesora, no participan, no van a aprender, si están sentados mirando y no

hacen nada, no van a aprender, si ellos mismos no reflexionan de lo que les falta o lo que necesitan tampoco no les va a interesar, es un círculo.” (P11)

Es así como, la docente se encuentra en constante interacción con sus estudiantes y reflexiona acerca de la importancia de que se encuentren activos en las clases para que les pueda interesar su proceso de aprendizaje. Tomando en cuenta ello, la relación que tienen los estudiantes con la docente es horizontal, en la que todos tienen responsabilidades en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Canabal y Castro, 2012).

Del mismo modo, de acuerdo a las funciones descritas por EDULLAB (2020) en el marco de una educación remota de emergencia, el docente debe tener presencia virtual y comunicarse con los estudiantes de forma positiva con la finalidad de involucrar más a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. En tal sentido, se evidencia que la docente constantemente realiza preguntas y busca que la comunicación entre ella y sus estudiantes sea fluida y dinámica.

Rol del estudiante

Para describir cuál es el rol del estudiante en la evaluación en el marco de una educación remota de emergencia se han tomado en cuenta las siguientes etiquetas: *estudiante reflexivo y crítico*, y la *interacción entre pares*. En primer lugar, en cuanto al rol del *estudiante como reflexivo y crítico*, a diferencia de las evaluaciones tradicionales, el rol del estudiante en la evaluación debe ser activo, reflexivo y crítico. Ante ello, Castillo y Cabrerizo (2010) postulan que la autoevaluación permite que desarrollen autonomía y si este tipo de evaluación no se da, no se podría seguir avanzando porque ni el docente, ni los estudiantes podrían ser conscientes de lo que están realizando y, de esta manera, tomar decisiones para mejorar.

Asimismo, es importante recalcar que la autoevaluación promueve que los estudiantes sean más críticos con ellos mismos y logren identificar estrategias para aprender a aprender. Al preguntarle a C sobre cómo se realiza la autoevaluación en el marco de una educación remota de emergencia, ella respondió lo siguiente:

“Ellos hacen una autoevaluación cuando yo les pregunto ¿cómo te sentiste? (...) a la hora de exponer, ¿qué sentiste? y todo eso” (P12)

En la misma línea, en una de las clases observadas se evidenciaron las preguntas que propiciaban la autoevaluación de los estudiantes.

Cuando termina la presentación de cada estudiante la docente les pregunta ¿Cómo se sintieron? ¿Crees que te has olvidado de algo? (O2)

La docente para el video y le pregunta a una estudiante ¿qué le faltó al comenzar el video? Ella contesta que el saludo y su nombre. La docente la felicita por darse cuenta de lo que le faltó (O1)

De esta manera, el estudiante tiene la oportunidad de evaluar su propio trabajo, debido a que en este tipo de evaluación la responsabilidad del evaluado y evaluador la tiene una sola persona. Para que se pueda dar una autoevaluación es imprescindible que los estudiantes sean conscientes de lo que están ejecutando y los objetivos que se pretenden alcanzar. Asimismo, Rugeles, Mora y Metaute (2015) postulan que mediante la enseñanza remota los estudiantes pueden involucrarse en mayor medida en la toma de decisiones sobre la organización de sus tiempos y espacios. así como identificar sus ritmos de aprendizaje. En tal sentido, a pesar de que aún se encuentran en primer grado, ellos están desarrollando esa parte crítica y reflexiva sobre sus propios procesos de aprendizaje.

En cuanto a la *interacción entre pares*, durante la evaluación para el aprendizaje es necesario que los estudiantes se relacionen entre sí, puesto que de esta manera aprenderán a trabajar en equipo, ser tolerantes, respetuosos, entre otros. En ese sentido, la coevaluación cumple un rol muy importante, debido a que cada uno de los estudiantes podrá identificar los avances y aspectos por mejorar de sus compañeros. Al preguntarle a C sobre cómo se realiza la coevaluación, ella responde lo siguiente:

“Todas las sesiones (...) empieza el niño a exponer solo, se agranda la pantalla, termina la exposición y lo aplaudimos, y ahí yo activo el chat, los demás para que no estén ahí aburridos, escriben sus opiniones, ahora como ya saben escribir es una

maravilla (...) ahora como ya escriben todos emocionados en el chat y es una cosa qué rica, a mí me encanta, me encanta cómo hablan, cómo se expresan” (P5)

De igual manera, en las observaciones de clase se evidenció que los niños y niñas utilizaban el chat para enviar mensajes a sus compañeros y brindar su opinión sobre el desempeño de sus compañeros.

Cada estudiante presenta la canción que ha creado y cuando termina la docente pide que los demás compañeros realicen comentarios en el chat sobre la participación de su amigo. (O2)

te diré, porque ya están más expresivos, entonces llega un momento donde un niño le dice a otro, fulanito te equivocaste en no sé qué, pero lo hiciste bien, entonces el otro no, prende su micro, no, te has equivocado tú, porque no estás atento le dice, porque yo sí lo dije no miss, y le refuta (P12)

X le escribió “qué bonita canción, tiene ritmo”, Y le escribió “no se olvidó de nada”. (O2)

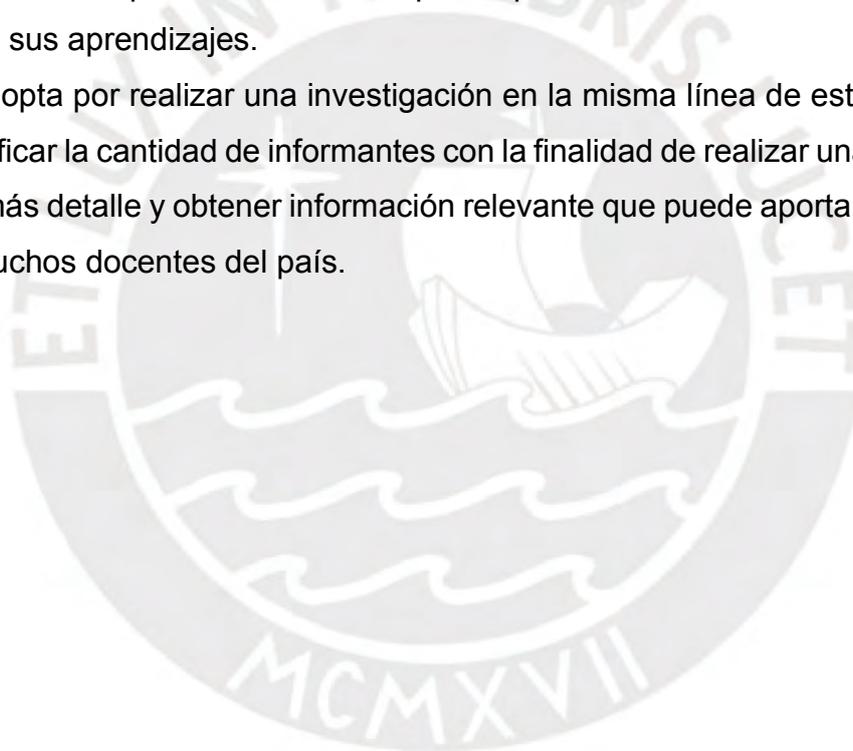
A partir de lo mencionado anteriormente, se evidencia que los niños y niñas interactúan a través del chat para brindar retroalimentación a sus compañeros. De esta forma, los estudiantes, al realizar la coevaluación, necesitan desarrollar la convivencia sana, solidaridad, respeto mutuo, entre otros (Castillo y cabrerizo, 2010). Por tal motivo, se evidencia que los estudiantes tienen la capacidad de cuestionarse a sí mismos y a los demás, así como de expresar sus opiniones sin temor a equivocarse. En esa línea, no se está dando un aprendizaje individualizado, sino que más bien se promueve, dentro de las posibilidades que se tienen, una interacción entre pares con la finalidad de mejorar los procesos de aprendizaje de ellos mismos.

CONCLUSIONES

1. En primer lugar, el enfoque de evaluación que se utiliza es para el aprendizaje, es decir, se realiza con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje dándose de manera diaria a través de las clases sincrónicas. Asimismo, se ha evidenciado que existe un seguimiento a cada uno de los estudiantes y se brinda retroalimentación constante. Del mismo modo, se promueve la autoevaluación y los procesos metacognitivos en los estudiantes, lo que ayuda a que desarrollen su autonomía, lo que es muy relevante en la educación remota de emergencia.
2. En segundo lugar, se ha evidenciado que las técnicas de evaluación que se usan con mayor frecuencia son las informales y formales, dentro de las cuales se encuentran la formulación de preguntas y la aplicación de pruebas y exámenes. En cuanto a los instrumentos de evaluación se aplican los relacionados al saber y al demuestra cómo; entre ellos, se encuentran las pruebas objetivas y las de desempeño. En ambos casos no se evidenció el uso de portafolios o dossiers en el proceso de evaluación en el marco de una educación remota de emergencia.
3. En tercer lugar, el rol que cumple la docente es de guía y acompañadora en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, puesto que se preocupa por que logren los propósitos esperados. Además, procura que sus estudiantes tengan un rol activo durante las clases fomentando la motivación en ellos. Del mismo modo, los estudiantes se autoevalúan logrando así ser autónomos en sus procesos de aprendizaje y críticos cuando deben realizar una coevaluación.
4. Finalmente, la evaluación para el aprendizaje en primer grado de primaria en el marco de una educación remota de emergencia se realiza de forma constante y con la participación activa de los estudiantes promoviéndose un trato horizontal en el que ellos tengan el protagonismo durante las clases. De igual manera, las técnicas e instrumentos empleados se han adaptado al contexto de emergencia en el que se encuentra la sociedad por el COVID-19.

RECOMENDACIONES

1. La investigación llama a la reflexión sobre la importancia de realizar una evaluación para el aprendizaje a pesar de encontrarse en una situación de crisis mundial, por lo que se sugiere tomar en cuenta el proceso evaluativo desarrollado como punto de partida para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes durante el confinamiento.
2. La evaluación que se realiza en el marco de una educación remota de emergencia debe responder al contexto y se debe evitar realizarla de manera sumativa, por lo que un gran recurso para priorizar experiencias significativas será el uso del portafolio o dossier que les permitirá a los estudiantes reflexionar sobre sus aprendizajes.
3. Si se opta por realizar una investigación en la misma línea de esta, se sugiere amplificar la cantidad de informantes con la finalidad de realizar una descripción con más detalle y obtener información relevante que puede aportar a la práctica de muchos docentes del país.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aboulsoud, S. (2011). Formative versus summative assessment. *Education for Health*, 24(2), 651. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Samar_Aboulsoud/publication/51796662_Formative_versus_summative_assessment/links/0deec52d52a87b9464000000/Formative-versus-summative-assessment.pdf
- Alcaraz, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. Recuperado de https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:lix7dSt_29UJ:hhttps://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D5134142+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=pe
- Bozkurt, A., y Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. Recuperado de <https://www.asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447/297>
- Bravo, A. y Fernández, J. (2000). La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema*, 12(Suplemento), 95-99. Recuperado de <https://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/viewFile/7650/7514>
- Campos, G., y Martínez, N. E. L. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>
- Canabal, C. y Castro, C. (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la Educación Superior?. *Pulso: revista de educación*, (35), 215-229.
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: Pearson Educación. Recuperado de http://www.conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/L_evaluacion_educativa_de_aprendizajes_y_competencias.pdf
- CEPAL, N. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Csapó, B., y Molnár, G. (2019). Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia system. *Frontiers in psychology*, 10, 1522. Recuperado de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.01522/full>

- Díaz, C., Suárez, G., y Flores, E. (2016). Guía de investigación en educación. Recuperado de https://files.pucp.education/departamento/educacion/2020/01/31162510/ca_rmen-diaz-elizabeth-flores-y-guadalupe-suarez-guia-de-investigacion-eneducacion.pdf
- Dikli, S. (2003). Assessment at a distance: Traditional vs. alternative assessments. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2(3), 13-19. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1101956.pdf>
- Fawns, T. y O'Shea, C. (2018). Distributed learning and isolated testing: tensions in traditional assessment practices. In *Proceedings of the 2018 Networked Learning Conference* (pp. 132-139). Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Tim_Fawns/publication/327424019_Distributed_learning_and_isolated_testing_tensions_in_traditional_assessment_practices/links/5b8e9198a6fdcc1ddd0d2ec1/Distributed-learning-andisolated-testing-tensions-in-traditional-assessment-practices.pdf
- Fuentes-Diego, V., y Salcines-Talledo, I. (2018). Estudio sobre la implementación de la evaluación formativa y compartida en un ciclo formativo de grado superior.
- Garrison, C., y Ehringhaus, M. (2007). Formative and summative assessments in the classroom. Recuperado de http://ccti.colfinder.org/sites/default/files/formative_and_summative_assessment_in_the_classroom.pdf
- Ghanavati, F. (2015). Alternative versus traditional assessment. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(6), 165-178. Recuperado de <http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/viewFile/136/pdf136>
- Green, J. K., Burrow, M. S., y Carvalho, L. (2020). Designing for transition: supporting teachers and students cope with emergency remote education. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 906-922. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00185-6>
- Grupo de Investigación e Innovación EDULLAB, 2020. Enseñar y aprender desde casa. [Guía elaborada en colaboración con el Área de Tecnología Educativa (ATE) de la Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias]. Recuperado de <https://drive.google.com/file/d/1vuLgGmgcF9Nt6YijsGSNZqbdyMF6pxmi/view>
- Hamodi, C., López, V., y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos*, 37(147), 146-161. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a9.pdf>

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. Recuperado de <https://medicine.hofstra.edu/pdf/faculty/facdev/facdev-article.pdf>
- Huhta, A. (2008). Diagnostic and Formative Assessment. *The handbook of educational linguistics*, 469. Recuperado de [https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS354/Spolsky%20%26%20Hult%20\(eds\)%20\(2008\).%20The%20Handbook%20of%20Education%20Linguistics.pdf#page=493](https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/GS354/Spolsky%20%26%20Hult%20(eds)%20(2008).%20The%20Handbook%20of%20Education%20Linguistics.pdf#page=493)
- Lechleiter, M. y Vidarte, R. (2020). The Peruvian education system: seeking quality and equity during COVID-19 times. Recuperado de <https://gemreportunesco.wordpress.com/2020/04/07/the-peruvianeducation-system-seeking-quality-and-equity-during-covid-19-times/>
- Leighton, J., y Gierl, M. (2007). Why cognitive diagnostic assessment. *Cognitive diagnostic assessment for education*, 3-18. Recuperado de <http://library.tuit.uz/knigiPDF/kor/6-133.pdf#page=13>
- Lorrie, S. (2006). La evaluación en el aula. *Educational Measurement*, 623-646. Recuperado de <https://url2.cl/ihPJQ>
- Medina-Zuta, P., y Deroncele-Acosta, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*, 16(3), 597-610. Recuperado de <https://url2.cl/pgX2s>
- Morales, F. (2012). Conozca 3 tipos de investigación: Descriptiva, Exploratoria y Explicativa.
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(1), 118-124. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Otero, A. (2018). Enfoques de investigación. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Alfredo_Otero-Ortega/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION/links/5b6b7f9992851ca650526dfd/ENFOQUES-DE-INVESTIGACION.pdf
- Rapoport, S., Rodríguez, M., y Bressanello, M. (2020). Enseñar en tiempos de COVID-19: una guía teórico-práctica para docentes. Recuperado de <https://acortar.link/zufs8>
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? *Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado

de

https://paideia.pucp.edu.pe/cursos/pluginfile.php/865352/mod_resource/content/1/Ravela%20%282017%29.pdf

Ministerio de Educación (2020). Resolución Viceministerial N° 193 - 2020 - MINEDU del 11 de octubre del 2020. Recuperado de <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1364676/RVM%20N%C2%B0%20193-2020-MINEDU.pdf.pdf>

Ruíz, J. (2015). TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA AUTOEVALUACIÓN: LA IMPORTANCIA DEL PORTAFOLIO.

Rugeles, P., Mora, B., y Metaute, M. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de investigación*, 12(2), 132-138. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlsi/v12n2/v12n2a14.pdf>

Ruz, I. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación las Américas*, 6, 13-28. Recuperado de <http://revistas.udla.cl/rea/index.php/rea/article/view/22/20>

Takehara, J. (2020). Entrevista Martín Vegas. Recuperado de <https://idehpucp.pucp.edu.pe/entrevistas/martin-vegas-una-educacionremota-y-enaislamiento-social-es-una-experiencia-inedita-en-el-peru-y-elmundo/>

Tamayo, R. (2018). Heteroevaluación, autoevaluación, coevaluación y evaluación compartida: consideraciones conceptuales. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (octubre). Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2018/10/heteroevaluacionautoevaluacion.html>

The Learning Factor (2020). Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión. Recuperado de <http://www.educacionperu.org/wpcontent/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-EmergenciaTextos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>

Torres, M. y Cárdenas, E. (2010). ¿ Qué y cómo se ha investigado sobre la evaluación de los aprendizajes en los últimos cinco años? Estado del arte de las investigaciones (2005-2010). *Enunciación*, 15(1), 145-160.

Vicerrectorado de Investigación. (2016). Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Reglamento. 1 – 12. Recuperado de <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento2.pdf>

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14. Recuperado de <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1507217/1/Wiliam2011What2.pdf>

Zimmerman, J. (2020, March 20). Coronavirus and the Great Online Learning Experiment. *Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/Coronavirusthe-Great/248216>



ANEXOS

ANEXO 1: Guía de entrevista

Introducción a la entrevista

- a) Saludo preliminar
- b) Explicación del propósito de la entrevista
- c) Explicación del objetivo de la investigación
- d) Información sobre la grabación de la entrevista
- e) Reiteración sobre la confidencialidad de la información

Datos del entrevistado

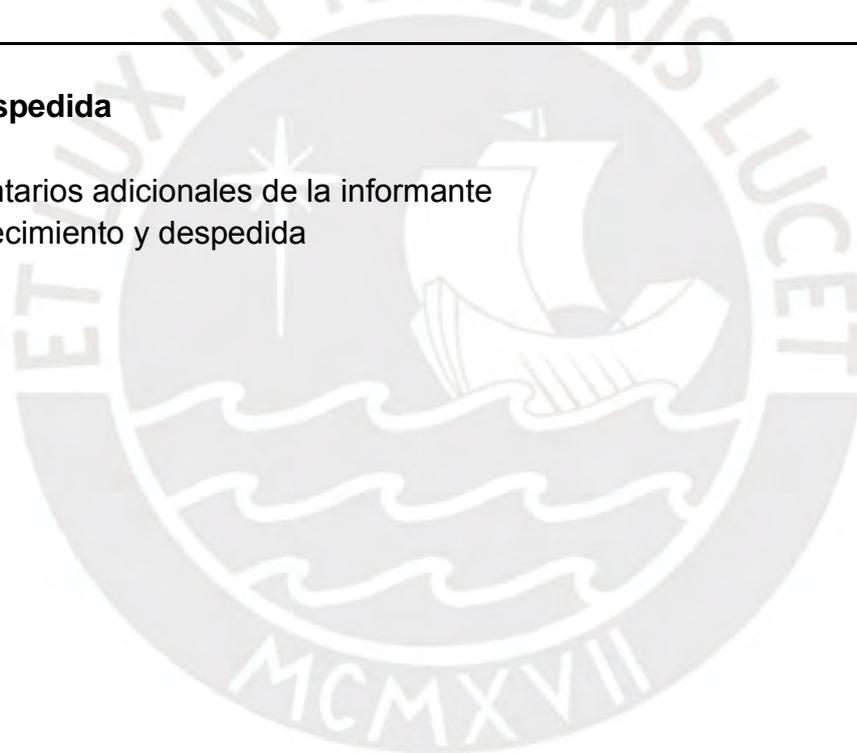
- a) Sexo
- b) Grado y nivel en el que enseña
- c) Tiempo en la I.E

Preguntas
1. Tomando en cuenta que ahora los procesos de aprendizajes se dan en el marco de una educación remota de emergencia, ¿cómo se realiza la evaluación?
2. ¿Considera que se ha podido realizar una evaluación formativa? ¿de qué manera?
3. ¿Podría identificar distintos momentos en los que la evaluación sirvió para tomar decisiones y realizar ajustes en el proceso?
4. ¿Realizó alguna evaluación diagnóstica a los estudiantes de forma virtual o presencial?
5. ¿De qué manera suele dar la retroalimentación? (videollamadas, chats, comentarios privados)
6. Tomando en cuenta la educación remota de emergencia, ¿qué técnicas de evaluación considera que son más factibles de usar? (observación, entrevista, encuesta)
7. En la misma línea, ¿cuáles son los instrumentos de evaluación que usa en esta modalidad de educación? ¿de qué manera? (lista de cotejo, exámenes, rúbricas)

8. ¿Cuál debería ser el rol del docente en este tipo de educación remota? Podría brindar algún ejemplo de ese rol en particular
9. ¿Cómo considera que su rol se relaciona con lo descrito anteriormente? ¿Cuál es el rol que cumple usted en la evaluación?
10. ¿Cuál debería ser el rol del estudiante en la educación remota de emergencia?
11. ¿Considera que sus estudiantes están teniendo un rol semejante al que ha descrito durante el proceso de evaluación?
12. ¿De qué manera los estudiantes realizan la coevaluación y autoevaluación?

Cierre y despedida

- a) Comentarios adicionales de la informante
- b) Agradecimiento y despedida



ANEXO 2: Guía de observación

1. Datos generales del grupo o persona(s) a observar

- a. Institución educativa a la cual pertenece(n):
- b. Niveles educativos de la I.E.:
- c. Aula/grado/sección:
- d. Número de estudiantes:

2. Situación de la observación

- a. Curso o área curricular en el cual se observa:
- b. Fecha:
- c. Descripción de la actividad/ momento de observación:

Aspectos a observar	Ítems	Conductas observadas
Enfoque de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Descripción de las prácticas evaluativas -Descripción del proceso de evaluación -Descripción de cómo se da la retroalimentación 	
Técnicas e instrumentos de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> -Descripción de las técnicas de evaluación empleadas -Descripción de los instrumentos de evaluación empleados 	
Rol de los agentes	<ul style="list-style-type: none"> -Descripción del rol de los agentes -Descripción de cómo se da la coevaluación y autoevaluación 	

ANEXO 3: Consentimiento informado a docente

Sección 1 de 6

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El propósito de este formulario es proveer a los participantes en esta investigación de una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes. Muchas gracias por su tiempo y disposición.

Autora: Rosmery Simon Cosme
Correo: rosmery.simon@pucp.edu.pe
Asesora de tesis: María Angela Salinas Cruz
Correo: maria.sallnas@pucp.edu.pe

Sección 2 de 6

Descripción General

La presente investigación titulada "Evaluación para el aprendizaje en primer grado de primaria en una I.E. privada de Lima en el marco de una educación remota de emergencia" es conducida por Rosmery Simon Cosme, estudiante de 10mo ciclo de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo principal es analizar la evaluación para el aprendizaje en primer grado de primaria en el marco de una educación remota de emergencia.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá lo siguiente:

1. Participar de una entrevista que tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo.
2. Permitirme el acceso a las sesiones de aprendizaje grabadas y almacenadas en Google [Classroom](#).
3. Permitirme el acceso a los instrumentos de evaluación que se encuentran almacenadas en Google [Classroom](#) y/o hacer el envío correspondiente de los mismos a mi correo (en caso no se encuentren en ese entorno virtual)

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Desde ya le agradezco su participación.

Datos Generales



Descripción (opcional)

Nombre Completo *

Texto de respuesta corta

DNI *

Texto de respuesta corta

Correo electrónico *

Texto de respuesta corta

Entrevista



Descripción (opcional)

¿Accede a participar de la entrevista? *

Sí

No

¿Acepta que la entrevista sea grabada para una posterior transcripción de las respuestas? *

Sí

No

Observación de clases



Descripción (opcional)

¿Acepta darme acceso a las sesiones grabadas? *

Sí

No

Instrumentos de evaluación



Descripción (opcional)

¿Acepta darme acceso a los instrumentos de evaluación que ha utilizado a través del entorno virtual Google Classroom? *

Sí

No

ANEXO 4: Consentimiento informado a padres de familia

Sección 1 de 5

CONSENTIMIENTO INFORMADO A PADRES DE FAMILIA

El propósito de este formulario es proveer a los participantes en esta investigación de una clara explicación del desarrollo del estudio "Evaluación para el aprendizaje en primer grado de primaria en una I.E. privada de Lima en el marco de una educación remota de emergencia", así como de su rol en ella como participantes. Muchas gracias por su tiempo y disposición.

Autora: Rosmery Simon Cosme
Correo: rosmery.simon@pucep.edu.pe
Asesora de tesis: María Angela Salinas Cruz
Correo: maria.salinas@pucep.edu.pe

Sección 2 de 5

Descripción General

La presente investigación titulada "Evaluación para el aprendizaje en primer grado de primaria en una I.E. privada de Lima en el marco de una educación remota de emergencia" es conducida por Rosmery Simon Cosme, estudiante de 10mo ciclo de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo principal es analizar la evaluación para el aprendizaje en primer grado de primaria en el marco de una educación remota de emergencia.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá lo siguiente:

1. Permitirme observar la participación que su menor hijo/a tiene en las clases de Comunicación.
2. Autorizar que algunas intervenciones de su hijo/a en las clases de Comunicación sean incluidas en el presente estudio de forma anónima.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Desde ya le agradezco su participación.

Datos Generales del Apoderado(a)



Descripción (opcional)

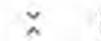
Nombre completo del apoderado(a) *

Texto de respuesta corta

DNI del apoderado(a) *

Texto de respuesta corta

Datos Generales de su hijo(a)



Descripción (opcional)

Nombre Completo *

Texto de respuesta corta

DNI *

Texto de respuesta corta

Participación en la investigación

Descripción (opcional)

¿Accedo a que se observe la participación que mi hijo/a tiene en las clases de Comunicación? *

Sí

No

¿Autorizo que algunas intervenciones de mi hijo/a en las clases de Comunicación sean incluidas en el presente estudio de forma anónima? *

Sí

No

ANEXO 5: Matriz de organización de la guía de entrevista

Pregunta		
Elemento emergente	Hallazgo	Respuesta

ANEXO 6: Matriz de organización de la guía de observación

Aspecto observado	O1	O2	O3
Emergente			
Emergente			
Emergente			

ANEXO 7: Matriz de triangulación

Subcategorías	Codificación (emergente)	Instrumento 1 (Entrevista)	Instrumento 2(Guía de Obs)

ANEXO 8: Tabla de codificación

Elementos	Códigos
Entrevista	E
Pregunta 1	P1
Pregunta 2	P2
Pregunta 3	P3
Pregunta 4	P4
Pregunta 5	P5
Pregunta 6	P6
Pregunta 7	P7
Pregunta 8	P8
Pregunta 9	P9
Pregunta 10	P10
Pregunta 11	P11
Pregunta 12	P12
Observación 1	O1
Observación 2	O2
Observación 3	O3
Docente entrevistada	C
Estudiante 1	X
Estudiante 2	Y