

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica aplicada a
estudiantes del tercer ciclo de primaria en una escuela pública de
Lima durante el periodo de educación remota 2021

Tesis para obtener el título profesional de Licenciado en Educación con
especialidad en Educación Primaria que presenta:

Nicanor Zagaceta Gallac

Asesore(s):

Katya Giovanie Hurtado Cordero

Lima, 2023


Informe de Similitud

Yo, Katya Giovanie Hurtado Cordero, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado

Percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica aplicada a estudiantes del tercer ciclo de primaria en una escuela pública de Lima durante el periodo de educación remota 2021 del autor Nicanor Zagaceta Gallac, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 23 %. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 14/03/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 14 de marzo de 2023

Apellidos y nombres de la asesora: Hurtado Cordero, Katya Giovanie Paterno Materno, <u>Nombre1 Nombre 2</u>	
DNI:09751289	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4190-9128	

RESUMEN

Son escasos los estudios realizados a nivel nacional e internacional acerca de la evaluación diagnóstica. Por ende, se resalta la relevancia y la peculiaridad de la presente investigación dentro del ámbito pedagógico y en el marco de la implementación de la evaluación diagnóstica por parte del Ministerio de Educación del Perú. Desde este trabajo, se reconoce la importancia de esta evaluación como orientadora e impulsadora de la mejora de la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje basándose en una información realista de los estudiantes, por esta razón, resulta esencial conocer las percepciones docentes, pues es la manera como el docente la interpreta. En este trabajo se aborda el problema: ¿Cuáles son las percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer ciclo de primaria en una escuela pública de Lima durante el periodo de educación remota 2021? Para ello, se propuso el siguiente objetivo general: analizar las percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer ciclo de primaria en una escuela pública de Lima durante el periodo de educación remota 2021. El enfoque metodológico es cualitativo y el nivel es descriptivo. Para el recojo de información se usó la técnica de la entrevista, teniendo el guion de entrevista como su instrumento, el cual fue aplicado a cuatro docentes. A partir de los resultados obtenidos se evidencia que los docentes en su mayoría reconocen conceptos alineados a lo que describen los diferentes teóricos; no obstante, también se pudo identificar vacíos conceptuales y falta de profundización teórica. Finalmente, existe una clara evidencia de que los docentes dan una valoración positiva a la evaluación diagnóstica y la consideran de gran importancia para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Palabras claves: Evaluación diagnóstica, insumos o técnicas de la evaluación diagnóstica, percepciones docentes, evaluación.

ABSTRACT

There are few studies carried out at the national and international level about diagnostic assessment. Therefore, the relevance and peculiarity of this research within the pedagogical field and within the framework of the implementation of the diagnostic evaluation by the Ministry of Education of Peru is highlighted. From this work, the importance of this evaluation as a guide and promoter of the improvement of the quality of the teaching and learning process is recognized based on realistic information from the students, for this reason, it is essential to know the teaching perceptions, since it is the way, the teacher interprets it. In this paper, the problem is: What are the teachers' perceptions about the diagnostic evaluation applied to students in the third cycle of primary school in a public school in Lima during the remote education period 2021? To do this, the following general objective was proposed: to analyze the teachers' perceptions on the diagnostic evaluation applied to students in the third cycle of primary school in a public school in Lima during the remote education period 2021. The methodological approach is qualitative and the level is descriptive. For the collection of information, the interview technique was used, having the interview script as its instrument, this was applied to four teachers. From the results obtained it is evident that the teachers mostly recognize concepts aligned to what is described by the different theorists; However, conceptual gaps and a lack of theoretical depth could also be identified. Finally, there is clear evidence that teachers give a positive assessment to the diagnostic evaluation and consider it of great importance for the improvement of the teaching-learning processes.

Key words: Diagnostic evaluation, inputs or techniques of the diagnostic evaluation, teachers' perceptions, evaluation

ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	6
PARTE I MARCO CONTEXTUAL	9
1.1. Fundamento Legal Peruano de la Evaluación Diagnóstica	9
1.2. Fuentes de Recojo de Información para la Evaluación Diagnóstica	10
PARTE II MARCO CONCEPTUAL	13
CAPÍTULO 1 LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE	14
1.1 Definición y Propósito de la Evaluación para el Aprendizaje	14
1.2 Principios de la evaluación para el aprendizaje	16
1.3 Etapas de la Evaluación	20
1.4 Tipos de Evaluación para el Aprendizaje	21
CAPÍTULO 2 LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA	23
2.1 Origen y Definición de la Evaluación Diagnóstica	23
2.2 Objetivos o Propósitos de la Evaluación Diagnóstica	26
2.3. Funciones de la Evaluación Diagnóstica	28
2.4. Características de la Evaluación Diagnóstica	30
2.5. Dimensiones de la Evaluación Diagnóstica	33
2.6. Momentos de Aplicación de la Evaluación Diagnóstica	35
PARTE III INVESTIGACIÓN	38
CAPÍTULO 1 DISEÑO METODOLÓGICO	38
1.1 Enfoque Metodológico	38
1.4 Técnicas e Instrumentos para Recolección de Datos	41
1.5 Técnicas para la Organización, Procesamiento y Análisis	42
1.6 Principios Éticos de la Investigación	43
CAPÍTULO 2 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	45
2.1. Categoría: Sentido de la Evaluación Diagnóstica	45
2.1.1 Subcategoría: Definición de Evaluación Diagnóstica	45
2.1.2 Subcategoría: Funciones de la Evaluación Diagnóstica	47
2.1.3 Subcategoría: Importancia de la Evaluación Diagnóstica	49
2.2. Categoría Fuentes de Recojo de Información para la Evaluación Diagnóstica	53
2.2.1 Subcategoría: El Portafolio	54
2.2.2. Subcategoría: Carpeta de Recuperación	56
2.2.3. Subcategoría: Registro del SIAGIE	58

2.2.4. Subcategoría: Evidencias de Aprendizaje de las Experiencias de Aprendizaje	60
2.2.5. Subcategoría: Entrevista a los Familiares	62
2.2.6. Subcategoría: Kit de Evaluación	64
CONCLUSIONES	67
RECOMENDACIONES	69
REFERENCIAS	70
ANEXOS	76



INTRODUCCIÓN

La presente investigación indaga sobre las percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica siendo este un tema sumamente relevante por dos razones: la primera está relacionado con la escasez de investigaciones en el ámbito tanto nacional como internacional y la segunda por la implementación de esta evaluación a nivel nacional con aras a la mejora de calidad educativa del trasfondo de las prácticas educativas; a pesar de la relevancia del mismo, este ha sido poco investigado en el país y cabe mencionar que no se encontraron investigaciones sobre este. La relevancia de la temática radica en la peculiaridad de esta investigación y la necesidad e importancia de la evaluación diagnóstica para los procesos de enseñanza-aprendizaje siendo que esta posibilita determinar el punto de partida para el trabajo docente.

En la literatura actual, se concibe a la evaluación como un proceso continuo. Es así que autores representativos como Casanova, 1999; Coll, Martín y Onrubia, 2001; González, 2001, Guzmán, 2010 y Contreras, 2010 (citados en Ferreyra, 2012) y Ahumada (2003) definen la evaluación de los aprendizajes como un proceso sistemático que tiene como objetivo proveer, delinear y procesar información válida, confiable y oportuna sobre el logro de las metas educativas y así poder emitir juicios de valor sobre las mismas a fin de tomar decisiones para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desde estos aportes se puede visibilizar la complejidad de la evaluación a la que se enfrenta el docente actual, la cual requiere de compromiso y reflexión constante de este proceso.

Desde los autores mencionados anteriormente se puede constatar la importancia de percibir a la evaluación como un proceso abierto y continuo en el cual se puede recoger información de forma oportuna para mejorar procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, el acto de evaluar permite tomar decisiones (estas pueden ser nuevas acciones para mejorar los resultados) y emitir juicios de valor (como retroalimentar al estudiante con miras a la mejora continua). Desde las citas expuestas anteriormente se destaca la labor docente, puesto que es la persona responsable de llevar a cabo los procesos tanto de evaluación como de enseñanza.

La evaluación diagnóstica brinda la posibilidad de conocer las características, las debilidades, las fortalezas, los saberes previos, los estilos y ritmos de aprendizajes de los estudiantes así como su contexto. Desde la perspectiva de Arriaga (2015) esta

evaluación brinda a los docentes una información integral y holística para el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje. Ferreyra (2012) por su parte menciona que el diagnóstico o indagación permite integrar los conocimientos que traen los estudiantes para construir los nuevos conocimientos mediante un aprendizaje funcional y significativo.

En este sentido, resulta crucial conocer las percepciones instauradas en los docentes sobre la evaluación diagnóstica. Ante esta necesidad de conocer las percepciones docentes, emerge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer ciclo de primaria en una escuela pública de Lima durante el periodo de educación remota 2021? Para ello, se propuso el siguiente objetivo general analizar percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer ciclo de primaria en una escuela pública de Lima durante el periodo de educación remota 2021. Para un óptimo desarrollo se ha abordado los siguientes objetivos específicos: Describir las percepciones de los docentes sobre el sentido de la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer ciclo de primaria y Describir las percepciones docentes sobre las características de las fuentes de las fuentes de información empleadas en la evaluación diagnóstica.

De otro lado, siguiendo la línea de la justificación se ha optado por algunas motivaciones personales vinculadas a la significatividad del tema en el contexto actual y las experiencias en las prácticas discontinuas. Por un lado, una de estas motivaciones surge a partir de la propuesta del Ministerio de Educación por implementar la evaluación diagnóstica en los colegios públicos de manera masiva. Por otra, está relacionado a que durante las prácticas discontinuas se observó que los docentes no utilizaban este tipo de evaluación e incluso no la mencionaron; de manera, que resulta crucial conocer qué piensan los docentes. Estas son las razones que acrecentaron mi interés por profundizar más acerca de este tema.

El enfoque metodológico por el cual se rige esta investigación es cualitativo teniendo como objeto de estudio las percepciones de los docentes. El nivel del estudio es descriptivo, dado que brinda información detallada para la comprensión de las percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica. En tal sentido, para el recojo de información, se usó la técnica de la entrevista semiestructurada y su instrumento respectivo el guion de entrevista, el cual se compone de tres partes, el protocolo de presentación, datos personales del informante y la lista de preguntas.

En la revisión de fuentes, no se encontró antecedentes que traten específicamente el tema de percepciones sobre la evaluación diagnóstica. A continuación se presentan algunos antecedentes, tanto internacionales como nacionales.

Una investigación realizada en Colombia por García (2019) acerca del tema de evaluación diagnóstica inicial como posibilidad para planificar la introducción a la realidad de la enseñanza de la relatividad en educación media, llegó a las siguientes conclusiones: la evaluación diagnóstica favorece a la planificación de contenidos educativos y permite la mejora de la práctica pedagógica.

Arriaga (2015) en su tema sobre el diagnóstico educativo como una importante herramienta en manos de los docentes para elevar la calidad de la educación, concluye que el diagnóstico facilita al docente el obtener información suficiente de las características de cada alumno para realizar adaptaciones y ajustes necesarios en búsqueda de la mejora educativa.

En el ámbito nacional la investigación realizada por Huarcaya (2020) sobre las percepciones y estrategias vinculadas con la evaluación de los aprendizajes en una institución educativa pública en la educación a distancia concluye que un docente puede poseer percepciones que no se alinean con lo que propone la literatura sobre la evaluación para el aprendizaje y los procesos que implica. No obstante, en la práctica educativa se evidencia lo contrario.

Finalmente, se da a conocer que la presente investigación se ha organizado en tres partes. La primera desarrolla el marco contextual de la evaluación diagnóstica en el Perú, la segunda parte aborda el marco conceptual que se ha dividido en dos capítulos, el primer capítulo presenta la evaluación para el aprendizaje y el segundo capítulo aspectos claves de la evaluación diagnóstica. La tercera parte se divide en dos capítulos, el primero aborda el diseño metodológico y el segundo capítulo presenta el análisis y la interpretación de los resultados. Como etapa final, se encuentran las conclusiones, las recomendaciones y los anexos correspondientes.

PARTE I MARCO CONTEXTUAL

El presente capítulo describe el marco normativo sobre la cual se sustenta la evaluación diagnóstica dentro del sistema educativo peruano. Para ello se tuvo que indagar en las diferentes normativas implementadas por el Ministerio de Educación, para a partir de ello presentar el fundamento legal peruano sobre evaluación diagnóstica.

1.1. Fundamento Legal Peruano de la Evaluación Diagnóstica

La evaluación para el aprendizaje en la Educación Básica, de acuerdo con las nuevas políticas adoptadas por el Ministerio de Educación, es una actividad que debe ser permanente, continua, formativa y flexible, la cual llegar a concretarse en la práctica pedagógica del docente y su objetivo está centrado en mejorar las competencias de los estudiantes. Desde la propuesta se hace énfasis en el desarrollo de diversas formas de evaluar (autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación) donde intervienen diferentes actores (docentes y estudiantes) en la búsqueda de la mejora continua. Asimismo, en aras de esta búsqueda de la mejora continua, se empezó a implementar la evaluación diagnóstica (D.S. N°011-2012-ED, 2012).

A pesar de que la evaluación diagnóstica lleva algunos años instaurada dentro del sistema educativo peruano, es con la llegada de la pandemia que parece haber adquirido mayor relevancia. El 2020 ha sido un año histórico para la evaluación diagnóstica, ya que el Ministerio de Educación mediante Resolución Viceministerial 192-2020 propuso la universalización de esta dentro de la educación básica en todas sus modalidades. Esta propuesta fue planteada en miras al período lectivo del año 2021 con la finalidad de obtener información que permita reconocer los niveles de desarrollo reales de las competencias de los estudiantes.

Para la puesta en marcha de la universalización de esta evaluación el Ministerio de Educación brindó una serie de capacitaciones mediante diferentes plataformas (PeruEduca, YouTube, entre otras), de igual forma las instancias descentralizadas, como las Direcciones Regionales de Educación, Unidades de Servicios Educativos Locales y los propios centros educativos por medio de sus directores también asumieron la responsabilidad de brindar orientaciones y capacitaciones a los docentes al respecto.

1.2. Fuentes de Recojo de Información para la Evaluación Diagnóstica

El Ministerio de Educación (MINEDU), como el órgano rector de las políticas educativas nacionales y en el marco de la emergencia sanitaria ha tomado una serie de medidas que posibiliten la mejora de los procesos de enseñanza en las diferentes modalidades de educación. Una de las estrategias más importantes y retadoras que se realizó en el año 2020 fue la creación de la plataforma educativa Aprendo en Casa.

En diciembre del 2020 el Ministerio de Educación después de haber realizado un año de enseñanza en la modalidad de educación remota a distancia aprobó un documento normativo denominado: Orientaciones para el desarrollo del año escolar 2021 en instituciones y programas educativos de la Educación Básica Regular. En este documento, se brinda orientaciones tanto para el personal docente y directivo sobre cómo implementar la evaluación diagnóstica de entrada para el periodo lectivo 2021. A través de este documento se puede evidenciar las acciones que está desarrollando el MINEDU con la finalidad de que los estudiantes puedan seguir aprendiendo y fortaleciendo sus competencias.

Para la implementación de la evaluación diagnóstica el Ministerio de Educación consideró pertinente realizar una serie de acciones. En primer lugar, se tiene las capacitaciones que se realizó haciendo uso de diversas plataformas Facebook, YouTube y el mismo Aprendo en Casa e incluso webinars, entre otros. Asimismo, los directores también fueron los encargados de capacitar al personal docente. En segundo lugar, se encuentran los cursos virtuales brindados a los docentes por la plataforma de PeruEduca. Por último, se elaboró un manual dirigido a los docentes denominado: Orientaciones para la evaluación diagnóstica y la planificación anual. Desde esta amplia gama de acciones emitidas por el MINEDU se puede ver el compromiso con la finalidad de mejorar la educación.

Asimismo, el MINEDU puso a disposición de los docentes una serie de herramientas o técnicas para el desarrollo de la evaluación diagnóstica. Desde lo establecido, esta evaluación se realiza al inicio del año lectivo (*febrero y marzo*) para su implementación se cuenta con fuentes como la carpeta de recuperación, el registro en el SIAGIE, el portafolio, y el kit de evaluación para primaria y secundaria, evidencias de aprendizaje recogidas a partir de experiencias diseñadas por los docentes y las entrevistas a familias. Lo descrito se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 1*Fuentes de recojo de información para el desarrollo de la evaluación diagnóstica*

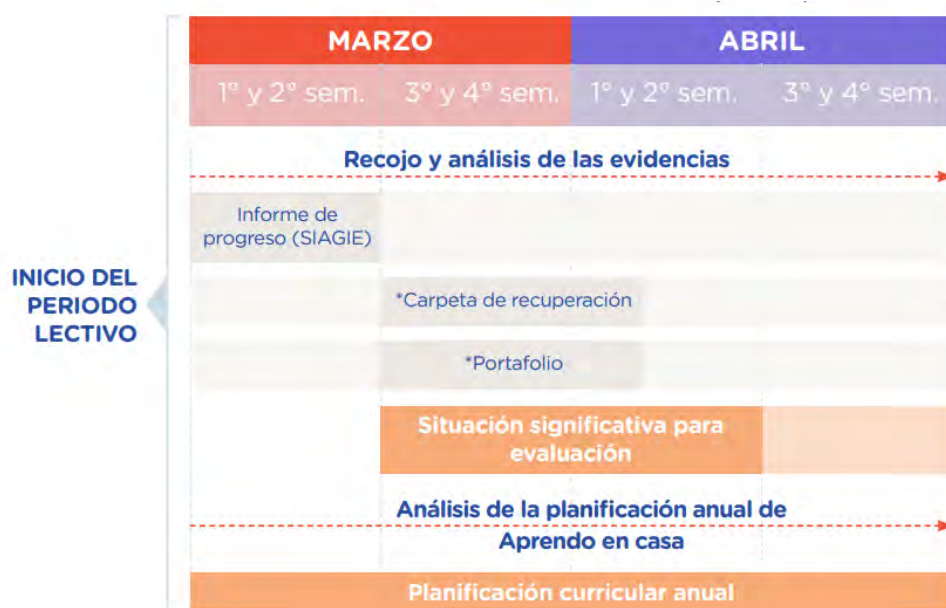
Fuentes	Descripción
La carpeta de recuperación	Esta carpeta contiene una serie de experiencias de aprendizaje que deben ser desarrolladas por los estudiantes de manera autónoma con la finalidad de afianzar algunos aspectos claves para el desarrollo de sus competencias y los ayuden a avanzar hacia el nivel esperado (MINEDU 2021). El desarrollo de esta carpeta se realiza a inicios del año escolar durante los meses enero y febrero y se entrega al docente al iniciar el periodo lectivo, tiene como objetivo servir de insumo para la evaluación diagnóstica.
Informe de progreso del SIAGIE	El informe del progreso del Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE) es utilizado como un insumo que contribuya al desarrollo de la evaluación diagnóstica. Este documento registra: las competencias que no han sido calificadas, las competencias en proceso y las competencias logradas.
Portafolio	El portafolio de evidencias es una herramienta que recopila información sobre el avance de los estudiantes permitiendo el monitoreo del proceso de aprendizaje por parte del profesor y por el mismo estudiante. Según el MINEDU (2020) el portafolio contiene una gama de evidencias adquiridas en las diferentes modalidades de estudio (presencial y no presencial), facilitando la evaluación y retroalimentación de los estudiantes referente a sus logros y dificultades en el desarrollo de sus competencias y los aspectos que más requieren fortalecerlos.
Kit de evaluación	Consta de una serie de preguntas a ser resueltas por los estudiantes en las áreas de Matemática y Comunicación. Estas pruebas diagnostican el nivel del logro de los estudiantes.
Evidencias de aprendizaje recogidas a partir de experiencias diseñadas por los docentes	Los docentes realizan la implementación de la evaluación con el objetivo de recoger evidencias a partir del desarrollo de diferentes experiencias de aprendizaje. Estas evidencias permitirán conocer el nivel del logro de los estudiantes y las dificultades que puedan presentar.
Entrevistas a los padres de familia	Otra de las propuestas del MINEDU es realizar una entrevista a los familiares de los estudiantes con el fin de obtener información para determinar el nivel de desarrollo de sus competencias.

Las fuentes expuestas en la tabla anterior evidencian las propuestas implementadas por el MINEDU en miras de la mejora educativa. En aras de esta mejora a partir de la evaluación diagnóstica se pretende conocer el nivel real de las competencias que han logrado los estudiantes en un año marcado por la pandemia y la educación a distancia para brindar una enseñanza diferenciada. Las propuestas mencionadas se desarrollan siguiendo la calendarización que propone el Ministerio

de Educación. En ese sentido, en la Figura 1 se presenta la propuesta del MINEDU.

Figura 1

Calendarización del análisis y recojo de evidencias



Fuente: MINEDU (2021, p. 5)

Como se aprecia en la Figura 1, se propone en primer lugar la revisión del informe de progreso (SIAGIE) para considerar posteriormente el análisis de la carpeta de recuperación, el portafolio, la planificación y las situaciones significativas que proporcionan evidencias del avance de los estudiantes.

Las fuentes propuestas por el MINEDU han sido y están siendo aplicadas por los docentes de diferentes instituciones educativas en aras de la mejora continua. No obstante, no se sabe con certeza qué es lo que piensan los docentes sobre estas fuentes y cómo las conciben. Esta investigación pretende esclarecer algunas de estas interrogantes.

PARTE II MARCO CONCEPTUAL

Tradicionalmente no se reconocía a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, se le atribuían las funciones de calificar, medir, certificar los aprendizajes así como la de categorizar a los estudiantes según sus resultados. Esta evaluación de tipo sumativa era aplicada al finalizar el periodo de enseñanza. En ese sentido, una de las definiciones más completas la realiza Ahumada, (2005) quien describe a la evaluación como un proceso que permite “obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna sobre el mérito y valía del aprendizaje de un estudiante con el fin de emitir un juicio de valor que permita tomar diversos tipos de decisiones” (p.12). Cabe mencionar que este proceso debe ser integral, continuo, sirva como herramienta en todo momento y, sobre todo, esté orientado a mejorar los aprendizajes (Moreno, 2016).

Siguiendo esa misma línea Castillo y Cabrerizo (2010) describen la evaluación como un proceso abierto, contextualizado y dinámico que se da en un espacio y tiempo determinado. Desde la perspectiva de la evaluación diagnóstica se puede claramente evidenciar un cambio conceptual, dado que esta pierde el carácter sancionador y únicamente sumativo y se convierte en un proceso continuo para centrarse en conocer a los estudiantes con el fin lograr la mejora de los aprendizajes. Sobre la base de las definiciones expuestas se evidencia que la evaluación ya no es un componente estático, sino que pasa a convertirse en un proceso dinámico y abierto que considera al contexto del estudiante y a las características de este.

Para las metas trazadas en la presente investigación, así como para tener una mejor comprensión del problema de la investigación, en los siguientes apartados se describe los aspectos concernientes a la evaluación para el aprendizaje y a la evaluación diagnóstica. Es así que, en el primer capítulo se brinda una aproximación genérica de la evaluación para el aprendizaje para luego centrarse en la definición, los principios, las características y los tipos de evaluación para el aprendizaje. En el segundo capítulo se detallan algunos aspectos que componen la evaluación diagnóstica: definición, propósito, características, los momentos de aplicación, entre otros.

CAPÍTULO 1 LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE

Esta evaluación considera de forma relevante el desarrollo y la mejora de los aprendizajes. “Assessments provide critical information on the processes and contexts that enable learning as well as on those that may be hindering learning progress” (UNESCO, 2020, p. 1). En esa misma línea, García-Medina, et al. (2015) describen que el valor primordial que posee la evaluación dentro del proceso de aprendizaje es propiciar información valiosa que luego permitirá tomar decisiones para la implementación de acciones; de esta forma mantener y aprovechar lo aprendido para fortalecerlo. A partir de las citas mencionadas se puede constatar la relevancia que posee la evaluación dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Considerando la importancia de esta evaluación para el aprendizaje y la evaluación diagnóstica urge sumergirse en una revisión y profundización teórica a la luz del aporte de los diferentes autores que sustentan su uso. En tal sentido, en el presente apartado se pasa al desarrollo de esta evaluación de manera meticulosa y secuenciada.

1.1 Definición y Propósito de la Evaluación para el Aprendizaje

De acuerdo con Wiliam (2011), el término evaluación para el aprendizaje aparece por primera vez en 1986, posteriormente este también es utilizado en el título de un artículo presentado en el American Educational Research Association (AERA) en 1992, en el transcurso de ese mismo año en Estados Unidos se publicó un libro denominado *Testing for learning* y tres años más tarde (1995) se volvió a publicar otro libro que hacía referencia a esta evaluación. A partir del año 2000 hacia adelante, el nombre de evaluación para el aprendizaje ganó gran popularidad, volviéndose un tema muy estudiado por diferentes investigadores.

Broadfoot et al. (2002) señala que la evaluación para el aprendizaje (EpA) es un proceso de búsqueda de información e interpretación de la evidencia para que luego sea usada tanto por docentes como por alumnos para identificar el nivel alcanzado por estos, que es lo que se busca alcanzar y cuál es el mejor camino de alcanzarlo. Asimismo Tical (2009) propone que la EpA es un proceso de identificación, análisis y reflexión sobre los logros de aprendizaje, en este proceso se

realiza un recojo de información a través del uso de diversas herramientas informales y formales (de situaciones como las observaciones y las respuesta que los estudiantes presenten frente a las actividades y las preguntas), de forma que esto permita realizar la mejora del aprendizaje pueda.

Siguiendo con las ideas, Salas y Salas (2017) precisan que la evaluación para el aprendizaje es un proceso integral, cualitativo. En este proceso se valoran los resultados alcanzados por los alumnos en relación con los objetivos propuestos, con los recursos y las condiciones existentes; posibilita la comprensión detallada de cómo se está aprendiendo, cómo se está enseñando y cómo se puede mejorar el proceso. Las definiciones presentadas remarcan el sentido procesual de la evaluación, a través de la cual se busca identificar, reflexionar y analizar el avance de los estudiantes: cómo están aprendiendo y cómo se está enseñando, a dónde se quiere llegar y cuál es la mejor manera de llegar a la meta establecida. Asimismo, se afirma la responsabilidad que deviene de esta para comprometer la participación de docentes y estudiantes en las experiencias de evaluación, haciendo uso de diferentes herramientas.

Morales y Uribe (2015) afirman que la EpA es una herramienta que debe potenciar los aprendizajes, fortalecer los conocimientos adquiridos y dar cuenta de las nuevas comprensiones alcanzadas por los estudiantes. Sin embargo, esta evaluación por sí sola no resuelve las dificultades que presentan los estudiantes sino más bien ayuda a sean planteados con mayor eficacia (Herrera, s/f). Morales y Uribe precisan que la evaluación es valiosa cuando se realiza en el momento adecuado, cuando se utiliza los métodos y técnicas adecuados, cuando va acompañada de un diagnóstico pormenorizado del contexto para que sea una evaluación contextualizada y realista y cuando se sabe qué hacer con los resultados.

Por su lado, Stings (2005) considera que la evaluación EpA promueve el aprendizaje de los estudiantes y forma parte de la práctica cotidiana de los estudiantes, profesores y compañeros (Tical, 2009 y Klenowski, 2009). Esta práctica diaria fomenta la participación activa de los estudiantes en la construcción de su propio aprendizaje en el que se pretende que los estudiantes estén en la capacidad de evaluarse a sí mismos y tengan el placer por lograr un buen aprendizaje (Puñez, 2015 y Assessment Reform Group, 2002). Es decir, desde esta evaluación no solo se pretende que el estudiante tome un papel protagónico en su aprendizaje sino que tome el liderazgo en su evaluación como sujeto activo, reflexivo y pensante.

La participación activa en esta evaluación invita a que el estudiante asuma la gestión o el liderazgo de su proceso evaluativo por intermedio de la autoevaluación y la coevaluación. El docente, por su parte, debe orientar al estudiante en los diferentes procesos de aprendizaje y de evaluación y brindar una retroalimentación de forma oportuna. Klenowski (2009) menciona que esta evaluación requiere de una reflexión constante de los procesos que se viven en el aula de manera que ello permita la mejora del aprendizaje de manera continua. Un papel activo por parte de los estudiantes y la reflexión constante permitiría que estos sean conscientes del nivel de logro en el que se encuentran y posibilitará que puedan autorregular y mejorar su procesos de aprendizaje.

A partir de lo expuesto se propone la siguiente definición: la EpA es un proceso continuo de búsqueda e interpretación de evidencias que permite identificar los logros y las dificultades de los estudiantes para la mejora de los aprendizajes. Es decir, su propósito está centrado en mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación. Este proceso implica explicitar lo que el estudiante debe aprender, sentir la conexión entre la parte emotiva con el aprendizaje, la comprensión sobre el propio proceso de aprendizaje, se incluye además la cultura escolar (Puñez, 2015).

1.2 Principios de la evaluación para el aprendizaje

La evaluación para el aprendizaje está sujeta a ciertos principios que resultan necesarios conocer, dado que orientan su desarrollo eficaz. Según Huarcaya (2021) estos principios la determinan y queda bajo la responsabilidad del docente cómo usarla. Es así como luego de una exhaustiva revisión de fuentes bibliográficas se pudo constatar la existencia de los siguientes principios, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 2

Principios de la evaluación para el aprendizaje

Autores	Principios
(López y Pérez 2019)	<ul style="list-style-type: none"> ● Clarificar y compartir las intenciones de aprendizaje con los estudiantes. ● Innovar en la efectividad de las conversaciones en clase, tareas y actividades que muestren evidencia del aprendizaje ● Proveer feedback al estudiante. ● Activar a los estudiantes como recursos de aprendizaje de unos para otros y activar a los estudiantes como responsables de su propio aprendizaje.

Autores	Principios
(Broadfoot et al, 2002)	<ul style="list-style-type: none"> ● La evaluación es parte de una planificación efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje: ● Centrada en cómo los alumnos aprenden. ● Se concibe como parte central para la práctica. ● Habilidad docente clave. ● Sensible y constructiva. ● Fomenta la motivación de los estudiantes. ● Promueve la comprensión de los objetivos y criterios. ● Orienta de manera constructiva a los estudiantes sobre cómo mejorar. ● Fomenta el desarrollo de sus capacidades para la gestión de su propio aprendizaje. ● Reconoce las distintas áreas de logro de los estudiantes.
(Zúñiga 2017)	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluar de acuerdo con los propósitos y los resultados de aprendizaje. ● Participación activa de los estudiantes en la evaluación. ● Retroalimentación con perspectiva de futuro y con posibilidades de mejora.
(Mineduc, 2013)	<ul style="list-style-type: none"> ● Es parte de una planificación efectiva para enseñar y para aprender. ● Se centra en cómo aprenden los estudiantes. ● Ser considerada como central en todas las actividades docentes. ● Es una competencia clave para los docentes ● Se debe expresarse en forma positiva y constructiva. ● Considera importante la motivación del estudiante. ● Promueve compromiso hacia las metas de aprendizaje y comparte los criterios de evaluación. ● Brinda orientaciones constructivas sobre cómo mejorar su aprendizaje. ● Desarrollar la autonomía de los estudiantes (para autoevaluarse, reflexionar y gestionar su propio aprendizaje). ● Genera oportunidades de aprender de todos los estudiantes en todas las áreas del quehacer educacional.

A partir de lo señalado por los autores, se presenta esta síntesis de los principios de la evaluación para el aprendizaje:

a. Clarificar y compartir las intenciones de aprendizaje y los criterios de evaluación con los estudiantes.

El docente necesita revisar su programación y el propósito transmitirlo o comentarlo en palabras comprensibles a los estudiantes, esto permitirá a los estudiantes tener claridad sobre lo que van a aprender y en cómo van a ser evaluados. Conocer estos criterios despertará la conciencia, el compromiso y la comprensión en los estudiantes de qué es lo que se pretende lograr. La comprensión y el compromiso ocurre cuando se logra que los estudiantes participen en la toma de decisiones conjuntamente con los maestros, en lo relacionado con los objetivos y

criterios de evaluación, entre otros. Para concretar estos aspectos resulta valioso que tanto docentes como estudiantes socialicen y consensuen los objetivos y de ambas partes se establezcan compromisos.

b. Innovar en la efectividad de las conversaciones en clase, tareas y actividades que muestren evidencia del aprendizaje.

La valoración y la interpretación que realice el docente de la evaluación posibilita implementar innovaciones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas innovaciones se sustentan en la información proporcionada por las evidencias de aprendizaje que el docente recoge en las evaluaciones. Es preciso señalar que la innovación debe ser un aspecto a desarrollar de manera continua por parte del docente.

c. Proveer feedback al estudiante.

A partir de los resultados obtenidos en la evaluación, el docente proporciona el feedback o la retroalimentación a los estudiantes, estos reciben orientación sobre los aspectos a mejorar en su aprendizaje: aciertos, errores, fortalezas (potenciarlas para la consecución de nuevos aprendizajes) y debilidades (se deben trabajar de manera constructiva para superarlas). Así el docente orienta de manera constructiva a los estudiantes sobre cómo mejorar siendo esto una gran oportunidad para el aprendizaje

d. Activar a los estudiantes como recursos de aprendizaje de unos para otros y como responsables de su propio aprendizaje.

Los estudiantes deben ser capaces de construir su propio aprendizaje de manera autónoma, así como también trabajar en colaboración con sus compañeros en la consecución de los objetivos propuestos por el docente. En ese sentido la aplicación de la evaluación diagnóstica proporciona información para orientar la autogestión del estudiante en su aprendizaje y la interacción positiva entre los estudiantes.

e. La evaluación es parte de una planificación efectiva del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La planificación debe ser realizada en función de la información del progreso de los estudiantes y utilizarla para la consecución de los propósitos de aprendizaje. Esta planificación debe responder a las fortalezas, debilidades y características de los estudiantes e incluir estrategias para la comprensión de los criterios de evaluación. Conocer estos aspectos permitirá al estudiante ser consciente de cómo

será evaluado y cuáles serán los objetivos que debe de alcanzar.

f. Centrada en cómo los alumnos aprenden.

La planificación, la evaluación y la enseñanza deben estar enfocadas a cómo los estudiantes aprenden, es decir, a las características, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje. Asimismo, los estudiantes también deben ser conocedores de cómo aprenden y lo que se pretende que aprendan. Ser conscientes de su proceso de aprendizaje.

g. Se encuentra presente en el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

La evaluación puede realizarse en las diferentes actividades cotidianas que se realizan en el aula. Por ejemplo, en las participaciones de aula, las tareas, las preguntas; es decir, en los diversos procesos que se realizan en el aula. Esta evaluación debe estar presente en todo momento de manera que ello contribuya a recopilar información sobre cómo aprenden los estudiantes, sus logros y también sus dificultades para la mejora de los aprendizajes.

h. Ser usada de forma competente por los docentes.

La evaluación para el aprendizaje es una habilidad clave que los docentes deben poseer, por ello requieren conocimientos específicos para planificar una evaluación efectiva, observar cómo los estudiantes aprenden, recoger la información, analizar e interpretar las evidencias de aprendizaje, brindar una retroalimentación eficaz e impulsar la autoevaluación. En ese sentido, resulta importante que los docentes reciban apoyo o capacitaciones para el desarrollo o el fortalecimiento de estas habilidades.

i. Sensible y constructiva.

La evaluación genera un impacto emocional en los estudiantes, por esta razón los docentes deben ser conscientes de cómo las notas o los comentarios pueden generar repercusiones negativas en los estudiantes y minar su autoestima. Por ello, resulta importante que los comentarios que realice el docente sean lo más constructivos posibles tanto para el aprendizaje como para la motivación. En otras palabras, se debe también resaltar los logros y no solo los errores o dificultades.

j. Fomenta la motivación de los estudiantes.

La EpA fomenta la motivación al enfatizar los logros en lugar del fracaso, no es una evaluación que sancione al estudiante sino que le permite mejorar su aprendizaje. En efecto, la motivación se logra a través de métodos de evaluación que

protejan la autonomía del alumno, que proporcionen una retroalimentación constructiva y la creación de oportunidades para el desarrollo de la autonomía.

k. Fomenta el desarrollo de sus capacidades para la gestión de su propio aprendizaje.

En la evaluación para el aprendizaje se debe propiciar que los aprendices sean capaces de autoevaluarse de manera continua de manera que ello permita la reflexión y la autonomía. Los estudiantes que poseen autonomía tienen la capacidad de buscar y adquirir nuevas habilidades y nuevos conocimientos. Por esta razón, los profesores deben fomentar en los estudiantes el deseo y la capacidad de hacerse cargo de su aprendizaje mediante el desarrollo de habilidades de autoevaluación.

l. Reconoce las distintas áreas de logro de los estudiantes.

La evaluación para el aprendizaje debe reconocer el logro de todos los estudiantes en las diferentes materias y dimensiones. Reconocer a cada estudiante como único y capaz de desarrollarse para ello se debe brindar oportunidades de mejora de manera que esto permita reconocer el esfuerzo de los estudiantes.

Los principios mencionados anteriormente son los que avalan la presente investigación y son propuestos para el desarrollo de una evaluación para el aprendizaje de manera eficaz. Son estos quienes darán una clara dirección al docente sobre cómo desarrollar esta evaluación dentro de las aulas.

1.3 Etapas de la Evaluación

La evaluación es un proceso que se divide en etapas que necesariamente se tienen que desarrollar para el cumplimiento de una evaluación pensada en la mejora de los aprendizajes. Estas etapas permiten tanto al docente como al estudiante vivenciar el verdadero proceso que debe de seguir la evaluación para cumplir su cometido. Es preciso señalar que Jorba y Sanmartí (1993) las llama etapas mientras que Castillo y Cabrerizo (2010) las denomina como fases.

Tabla 4

Etapas de la evaluación

Autores	Etapas de la evaluación
Jorba y Sanmartí (1993)	- Búsqueda de información - Emisión de juicios de valor
Castillo y Cabrerizo (2010)	- Toma de decisiones

Después de haber observado la tabla 4 se pasa a describir las etapas que mencionan los autores expuestos.

a. Búsqueda de información

La evaluación como proceso sistémico y flexible hace posible el recojo de información sobre el progreso del aprendizaje de los estudiantes, sus fortalezas y también sus dificultades. Para el recojo de esta información el docente necesita de procedimientos (válidos y fiables) e instrumentos de evaluación como rúbricas, listas de cotejo, escalas de valoración entre otras.

b. Emisión de juicios de valor

Una vez que se realice el recojo de información el docente pasa a dar una interpretación de la información y la formulación de juicios de valor.

c. Toma de decisiones

La toma de decisiones se da a partir de la interpretación realizada y considera las necesidades, fortalezas y debilidades identificadas en los estudiantes. Esta toma de decisiones permite adaptar la planificación, los recursos y las estrategias de aprendizajes acorde a las características de los estudiantes.

1.4 Tipos de Evaluación para el Aprendizaje

En la literatura especializada sobre evaluación se encuentra una clasificación de los tipos de evaluaciones según sus modalidades. No obstante, incluso los diferentes investigadores no logran ponerse de acuerdo en la gran variedad de clasificaciones que existen lo cual se presta a diferentes interpretaciones. Es decir, se encuentran posturas variadas. Sin embargo, en esta investigación se tomarán los aportes de Casanova (citado en Castillo y Cabrerizo, 2010) quien realiza una agrupación realmente interesante considerando ciertos criterios, tal como se observa en la siguiente tabla.

Tabla 5

Tipos de evaluaciones según modalidad, momento, funciones y actores

Tipos de evaluación según modalidad, momento, funciones y actores			
Modalidad	Antes de...	Durante...	Después de...
Momentos	Inicial	Procesual	Final
Funciones	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Actores	Docentes, estudiantes y la administración educativa.		

Resulta importante describir los tipos de evaluación expuestos por diferentes autores para tener un mejor entendimiento sobre el tema.

a. Evaluación diagnóstica

Esta es una evaluación de inicio que se da antes de cualquier proceso de aprendizaje (curso, actividad o un programa académico), cuyo objetivo está centrado en que el docente adquiera un conocimiento profundo de las características de los estudiantes (sea a nivel personal o académico) para adecuar la enseñanza, la planificación y la metodología al grupo de clase.

b. Evaluación formativa

Es una evaluación que se da a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, su fin es recoger evidencias de aprendizaje de manera continua de forma con el fin reorientarlos, regularlos y reforzarlos en su aprendizaje.

c. Evaluación sumativa

Se trata de una evaluación que se asume después del proceso de enseñanza-aprendizaje (al finalizar un ciclo, una actividad, un programa, un trimestre o un año escolar) con la finalidad de conocer el logro de aprendizajes.

De acuerdo con los objetivos planteados en la presente investigación, se profundizará a continuación en la evaluación diagnóstica.

CAPÍTULO 2

LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Se asume la evaluación diagnóstica considerando los lineamientos del enfoque constructivista puesto que esta indaga sobre las características, las fortalezas, las debilidades y las experiencias previas de los estudiantes para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje considerando dicha información; en ese sentido interesa presentar una alternativa de evaluación que se centre en conocer e identificar las características de los estudiantes en aras de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta evaluación se constituye en una herramienta muy preciada si se trata de contextualizar tanto la evaluación como el aprendizaje. En tal sentido, su práctica debe ser continua sea para iniciar un nuevo año académico, un nuevo ciclo, una nueva materia o tarea para conocer el punto en el que se encuentran los estudiantes.

Como se ha descrito en líneas anteriores, resulta crucial la implementación de la evaluación diagnóstica dentro del quehacer pedagógico siendo fundamental que el docente tenga un conocimiento profundo para una aplicación eficaz. Por ende, en este apartado se profundizará en el tema de la evaluación diagnóstica (definición, características, momentos de aplicación, propósito entre otros). No obstante, es necesario hacer de conocimiento público que existen insuficientes estudios e investigaciones que hablen de este tema en específico.

2.1 Origen y Definición de la Evaluación Diagnóstica

Se inicia señalando que, desde la perspectiva etimológica, la palabra diagnóstico proviene del vocablo griego gnosis, conocer y día, a través, de modo que su significado es “conocer a través” o “conocer por medio de” (Hernández y Martínez, 2019). En esa misma línea, Torres (2010) indica que diagnosis se refiere al término de (diagnosis) hace referencia a “discernir y distinguir”, vinculado a la evaluación diagnóstica significa distinguir, discernir y valorar entre lo que el alumno es capaz de hacer y lo que no. Cabe resaltar que la palabra diagnóstico es un término muy antiguo y ampliamente utilizado dentro del ámbito de la medicina para diagnosticar los malestares de los pacientes.

No existe información precisa sobre cuándo se empezó a utilizar el diagnóstico dentro del campo educativo. No obstante a partir de los años setenta y principios de

los años ochenta se empezaron a intensificar los estudios sobre el diagnóstico dentro del campo educativo con el fin de sistematizar conceptos y develar confusiones. Estos estudios preferentemente se realizaron dentro de las ciencias sociales con el fin de potenciar lo científico (Lázaro, 2002).

Este mismo autor manifiesta que en estas épocas también se realizaron diversas investigaciones en el campo de la pedagogía como de la psicología cuyo objetivo principal estaba centrado básicamente al recojo de información. Otra investigación también realizada en los años noventa por Vives y Garaza (1992), ellos profundizaron sobre este tema señalando que el diagnóstico sirve para conocer a los estudiantes previo a diseñar una intervención formativa. Para realizar el diagnóstico durante esos años ya se utilizaban exámenes de medición u observaciones.

No se conoce con precisión desde cuando apareció el término diagnóstico introducido explícitamente y relacionado con la evaluación. Es decir, de cuándo y cómo apareció el término de evaluación diagnóstica. Según las investigaciones realizadas se encuentra evidencia de que a partir de los años noventa autores como Cardona (1994) García, (1995), Ketele y Roegiers (1995), Tenbrink (1988) ya hablaban de la evaluación diagnóstica como tal. Desde aquellos años hasta el día de hoy el concepto de evaluación diagnóstica no ha cambiado mucho y son escasos los estudios e investigaciones que se realizan dentro de este ámbito comparado con otras modalidades de evaluación.

Profundizando en el concepto de la evaluación diagnóstica, Castillo y Cabrerizo (2010) aclaran que los términos diagnóstico y evaluación son conceptos tanto metodológica como epistemológicamente diferenciados. En ese sentido, consideran que la evaluación está centrada en la mejora del aprendizaje mediante la toma de decisiones con acciones puntuales; en cambio el diagnóstico tiene como objetivo descubrir, describir e interpretar las características y el conocimiento de los estudiantes. De este modo, al aunar los términos, tanto de evaluación y como de diagnóstico, se puede definir que la evaluación diagnóstica es la actividad de descubrir, describir e interpretar las características, las necesidades, las fortalezas y debilidades de los estudiantes de modo que esto favorezca la toma de decisiones y a la mejora del aprendizaje.

Según la definición de Brenes (2006) la evaluación diagnóstica es el conjunto de técnicas y procedimientos que se despliegan antes y durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para Vera (2020) la evaluación diagnóstica es un sistema

orientado a describir, clasificar, predecir, y explicar las características de los estudiantes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Marí (2007) en su definición de evaluación diagnóstica le proporciona un matiz científico, al considerarla como un proceso de indagación científica que requiere actividades de medición, estimación y valoración, orientadas a conocer la realidad educativa con el propósito de tomar decisiones en aras de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. En esa misma línea, Pérez Juste (1990: 17) lo considera actividad técnico-profesional, realizada con una perspectiva de rigor científico destinada a conocer a los estudiantes y su contexto de manera que ello facilite la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva se considera a la evaluación diagnóstica como una actividad de corte científico dado que la información que se recoja y la valoración que se realice debe tener rigurosidad, transparencia y confiabilidad de manera que ello permita la toma de decisiones efectivas y coherentes.

Mientras, García Nieto (1990) define el diagnóstico como un proceso que permite la identificación, valoración y optimización de las características más relevantes de los estudiantes, lo cual facilita y garantiza la toma de decisiones. Siguiendo esa misma idea, Mejía (2019) manifiesta que el diagnóstico es el proceso que posibilita conocer el estado o situación del estudiante y que esta información sirve como un punto de partida para iniciar una acción de mejora. A partir de los conceptos expuestos por estos autores se aprecia a la evaluación no como un componente estático sino como un proceso que procura conocer a los estudiantes en mayor profundidad para enseñar en base a lo que estos ya saben. Dada la importancia de tener un conocimiento realista de los estudiantes con fines de mejorar la información que se recoja debe de tener carácter científico de rigurosidad, confiabilidad y transparencia.

En la literatura de evaluación diagnóstica también se puede identificar una doble definición de esta evaluación: prognosis, referencia a los resultados de un colectivo o grupo-clase, y diagnosis, resultado de cada estudiante (Vega, 2015). En efecto, tanto la diagnosis como la prognosis brindan la posibilidad de que el docente pueda conocer a los estudiantes de manera colectiva o individual según considere importante.

Poner la diagnosis en práctica permite planear y organizar la programación a las características de los estudiantes, facilitar la toma de conciencia del punto de

partida por parte del que aprende, ordenar actividades teniendo en cuenta los prerrequisitos que no son muy claros para el estudiante, organizar el grupo y sus modos de trabajo en los diferentes espacios de clase, etc. (García, 2019).

Para efecto de esta investigación se ha considerado pertinente proponer una definición de evaluación diagnóstica. En ese sentido, se considera a la evaluación diagnóstica como el proceso que permite descubrir o conocer las características, debilidades y logros de aprendizajes de los estudiantes y su contexto mediante la aplicación de una serie de técnicas o procedimientos. Es decir que la evaluación diagnóstica permite analizar, distinguir, discernir entre lo que es capaz de hacer el alumno y lo que no. Es preciso dar a conocer que a la evaluación diagnóstica se la adjudican nombres como: pronóstica, exploratoria, de inicio, entre otros.

2.2 Objetivos o Propósitos de la Evaluación Diagnóstica

La evaluación diagnóstica, como cualquier otra evaluación, tiene objetivos que la caracterizan. Barquín (2016) y Vega (2015) señalan que el objetivo de la evaluación diagnóstica es determinar el punto de partida de los estudiantes, sea de manera grupal o individual, es decir, se pretende identificar el nivel de logro de los estudiantes, sus puntos débiles y sus características. En palabras de Castillo y Cabrerizo (2010) la evaluación diagnóstica tiene como finalidad que el docente inicie el proceso de enseñanza-aprendizaje con un conocimiento realista sobre las características de los estudiantes, tanto a nivel personal como a nivel académico. En esa misma línea, Saavedra (2019) y Guerrero (2018) describen que con la implementación de esta evaluación se busca identificar las capacidades reales, los intereses, expectativas y el tipo de motivación con el que llega el estudiante, así como la selección de estrategias apropiadas, para el logro de los objetivos propuestos y propiciar la aplicación de la retroalimentación.

Este conocimiento es fundamental, puesto que permitirá al docente adaptar la planificación, rediseñar las sesiones de aprendizaje, seleccionar estrategias y adecuar las actividades de acuerdo con los resultados emitidos en la evaluación diagnóstica aplicada. Asimismo, esto contribuye a tener un mejor conocimiento desde donde se parte con la finalidad de desarrollar de manera eficaz el proceso de enseñanza aprendizaje, facilitar la adaptación de la intencionalidad formativa y contribuir de manera óptima a la toma de decisiones pertinentes (Díaz Barriga, 2008).

Fernández (s/f) considera que la evaluación diagnóstica se focaliza en dos aspectos.

- a. Comprobar si los estudiantes poseen los conocimientos necesarios para el desarrollo de los objetivos propuestos.

Este aspecto posibilita tener el conocimiento de si los estudiantes poseen los conocimientos y habilidades necesarias y requeridas para un buen inicio de un curso o de una actividad de aprendizaje planificada. Este conocimiento de manera genérica permite al docente tomar decisiones correctivas y preventivas para que el estudiante tenga un desempeño óptimo en la adquisición del aprendizaje.

- b. Identificar los conocimientos previos del estudiante

Recoger el conocimiento previo de los estudiantes permite adaptar los propósitos de aprendizajes, la planificación, las estrategias y las actividades. Después de conocer las características de los estudiantes, el docente puede tomar diferentes decisiones: iniciar el proceso tal y como se había previsto, remitir a los estudiantes información complementaria e introducir cambios en el contenido del proceso educativo.

Por su parte Vega (2015) sostiene que se debe recoger información de los estudiantes en los siguientes aspectos: el grado de conocimientos previos o prerrequisitos, los ritmos de aprendizaje y las estrategias que manejan, los estilos y hábitos adquiridos con relación al aprendizaje y la representación que se hacen de las tareas que se les proponen. Por lo tanto, el docente tiene que pensar en plantear diferentes evaluaciones que posibiliten el recojo de todos los aspectos ya antes mencionados de manera que ello permita tener un conocimiento profundo de los estudiantes, esto porque muchos docentes piensan que al ponerla en práctica ya están practicando una evaluación diagnóstica cuando en realidad lo que determina la efectividad de esta evaluación es la utilización que se haga de la información que se obtiene de los alumnos (García-Medina, A. et al., 2015).

Desde este estudio se puede afirmar que esta evaluación requiere de un gran compromiso y dominio del docente para llevarla a cabo en el aula de manera efectiva. Se habla de compromiso y dominio porque esta evaluación busca lograr una comprensión profunda, multilateral, compleja y problematizadora de los procesos educativos (Saavedra, 2019).

2.3. Funciones de la Evaluación Diagnóstica

En la literatura se puede encontrar una gran diversidad de funciones que se adjudican a la evaluación diagnóstica. En ese sentido, a continuación se presentan las funciones que diferencian esta evaluación.

Según la investigación realizada por Marí (2001), la evaluación diagnóstica posee cuatro funciones: preventiva, predictiva, potenciadora y correctiva, de tal manera que, una vez realizada esta evaluación los resultados servirán para emprender acciones futuras y mejorar de los procesos de enseñanza. Por su parte Castillo y Cabrerizo (2010) identificaron funciones similares, como la predictiva, de regulación, formativa, preventiva, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, heurística, de verificación y de desarrollo, de suma importancia todas ellas en el contexto educativo.

Desde la postura de Arriaga (2015) la evaluación diagnóstica no debe reducirse a la resolución de problemas con una función explícitamente correctiva sino debe de mirarse desde una perspectiva mucho más amplia con las funciones potenciadora y preventiva o proactiva. Desde las posturas expuestas, se brinda a la evaluación diagnóstica, funciones que integran diferentes ámbitos de intervención, no sólo una visión meramente reduccionista o simplista. A partir de la información obtenida con la evaluación diagnóstica, no solo se busca trabajar las deficiencias de los estudiantes sino también sus fortalezas de forma que estas se sigan desarrollando y no se caiga en el conformismo de lo que ya se alcanzó, sino más bien se propicie el logro de la excelencia.

Verástegui (2006) propone dos funciones considerando los actores educativos docente y estudiantes, de manera que establece que la evaluación diagnóstica cumple una función de regulación para el docente donde éste tiene que tomar decisiones acertadas que se ajusten a las características de los estudiantes. Por otra parte, al referirse a los estudiantes y el aprendizaje, menciona que esta brinda la función de autorregulación, por medio de la cual estos toman conciencia de su estado actual de modo que ello les permita regular su aprendizaje. En efecto, resulta interesante conocer estas dos funciones para mejorar los procesos tanto de enseñanza y aprendizaje.

En esta investigación resulta importante considerar la recopilación de las funciones que realiza Iglesias (2006) al referirse al diagnóstico y considera la

funciones de apreciación, de clasificación, de prevención y pronóstico, corrección modificación, intervención y toma de decisiones, reestructuración o reorganización y de comprobación del progreso en los aprendizajes.

En las diversas investigaciones que se han revisado se pudo constatar que la función más conocida y genérica que se aplica a esta evaluación es la diagnóstica, esto se puede apreciar en las diversas clasificaciones de la evaluación y sus funciones, que realizan autores como Huarcaya (2020), Castillo y Cabrerizo (2010) y Bombelli (2013), entre otros. A partir de las funciones propuestas por los diferentes teóricos, se presenta la siguiente tabla, que ilustra lo comentado.

Tabla 6

Funciones de la evaluación diagnóstica a partir del aporte de diferentes autores

Autores	Funciones
Mari (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Preventiva - Predictiva - Potenciadora - Correctiva
Verastegui (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Reguladora - Autorreguladora
Arriaga (2015)	<ul style="list-style-type: none"> - Potenciadora - Predictiva
Castillo y Cabrerizo (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica - Predictiva - Regulación - Formativa - Preventiva - Prospectiva, - Control de calidad - Descriptiva - Heurística - Verificadora - De desarrollo
Iglesias (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - De apreciación - De clasificación - De prevención y pronóstico - Corrección y modificación - De intervención y toma de decisiones - Reestructuración o reorganización - De comprobación del progreso en los aprendizajes.
Bombelli (2013)	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstica o exploratoria

Considerando el aporte de los diferentes autores se pasará a describir las funciones que se considerarán en la siguiente investigación.

1. Diagnóstica. su objetivo está ligado a conocer los logros, estilos y ritmos de aprendizaje, las características de los estudiantes y su contexto.
2. Preventiva. Esta tiene como objetivo tomar precauciones sobre las problemáticas y dificultades que puedan tener los estudiantes al momento de su aprendizaje para lo cual el docente tendrá que realizar adaptaciones o modificaciones acorde a las características y necesidades de los estudiantes.
3. Predictiva. A partir de la información recolectada su objetivo es predecir qué estrategias, metodologías o técnicas pueden funcionar de manera más adecuada con los estudiantes. Asimismo, se puede pronosticar los futuros problemas que los estudiantes puedan encontrarse al momento de aprender.
4. Potenciadora. Desde esta función, el docente no solo se centra en las deficiencias y debilidades de los estudiantes sino se trata de que los estudiantes potencien aquellas competencias logradas y las perfeccionen cada día para lograr la excelencia.
5. Reguladora. Esta función contribuye a que el docente pueda tomar decisiones pertinentes y eficaces e ir regulando el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con la realidad y las características de los estudiantes y así ir graduando su aprendizaje hasta lograr conseguir las competencias esperadas.
6. Autorreguladora. Ayuda a que los estudiantes tomen conciencia del nivel en el que se encuentran. Esta toma de consciencia propiciará en los estudiantes el estar en la capacidad de ir autorregulando su propio proceso de aprendizaje a través de ciertas acciones que les permitan alcanzar las metas trazadas conjuntamente con el docente.
7. De reestructuración. Se refiere a las adaptaciones curriculares que los docentes pueden realizar a partir de los resultados obtenidos en la implementación de la evaluación diagnóstica con el propósito de mejorar.

2.4. Características de la Evaluación Diagnóstica

La evaluación diagnóstica presenta ciertas características que la hacen única dentro del proceso de aprendizaje. A continuación, en la tabla 7 se describen las

características de la evaluación diagnóstica, que derivan del aporte de diversos autores.

Tabla 7

Características de la evaluación diagnóstica

Autores	Características de la evaluación diagnóstica
Díaz Barriga, (2008)	<ul style="list-style-type: none"> - No se debe asignar una nota a los resultados obtenidos. - Se puede evaluar de diferentes formas. - Se requiere precisar los objetivos. - La información debe ser compartida.
Torres, (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - No es calificada. - Se puede evaluar de diferentes formas. - La información debe ser compartida con los estudiantes. - Puede ser individual o grupal. - Tiene un carácter técnico y científico. - Tiene un carácter preventivo. - Permite aportar conocimientos para mejorar la práctica educativa. - Se puede aplicar en distintos ámbitos de intervención pedagógica.
Castillo y Cabrerizo (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Permite la adecuación de estrategias. - Sirve para pronosticar los futuros desempeños.
Pimienta y Tobón (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Recoge los saberes previos del estudiante. - Determina las fortalezas, debilidades y expectativas del proceso de enseñanza-aprendizaje.
Vera (2020)	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilidad compartida. - Fomenta una cultura de evaluación. - Participación.

A partir de lo observado en la tabla, se describe las características identificadas, las cuales servirán de guía para el marco de esta investigación.

a. No se debe asignar una nota a los resultados obtenidos

Poner una nota implica que esta evaluación pierda su verdadero propósito y en vez de ello tenga una función certificadora. En cambio la evaluación diagnóstica lo que realmente busca es conocer las habilidades, competencias, conocimientos, estilos y actitudes que tienen los estudiantes.

b. Se puede evaluar de diferentes formas

Esta evaluación no está supeditada al uso exclusivo de un solo instrumento de

evaluación, sino que posee un carácter flexible y dinámico que permite optar por otras alternativas. Es decir, se puede evaluar a través de una observación, una entrevista, un cuestionario, entre otros instrumentos. El cómo evaluar dependerá de qué quiere evaluar el docente y que es lo que se pretende recoger.

c. Se requiere precisar los objetivos

Antes de realizar la implementación de la evaluación se debe tener bien definidos los objetivos de la evaluación, los criterios, los instrumentos. En efecto, todos aspectos mencionados deben de guardar estrecha coherencia entre ellos lo cual permitirá alcanzar lo propuesto.

d. La información debe ser compartida

La información que se obtiene de la evaluación no debe ser exclusiva del docente, sino también debe ser compartida con los estudiantes, a fin de que ellos sean conscientes de su punto de partida, sus características, fortalezas, debilidades etc. lo cual les permitirá enfrentarse a los nuevos conocimientos. Al tener este conocimiento, los estudiantes podrán reflexionar en función a ello y tomar acciones de mejora.

e. Puede ser individual o grupal

Esta evaluación puede ser grupal e individual dependiendo de si se quiere lograr una visión global del grupo de estudiantes o particular de un estudiante.

f. Tiene un carácter técnico y científico

Esto implica que ponga en práctica determinadas competencias, técnicas de recolección y análisis de la información de corte científico. Aquí el docente se convierte en un investigador acerca de lo que realmente han logrado adquirir los estudiantes y lo que no.

g. Tiene un carácter preventivo

A través de esta evaluación y con la información que se obtiene se puede prevenir las dificultades que puedan presentar los estudiantes durante el desarrollo de su aprendizaje. Asimismo, también contribuirá a pronosticar los futuros desempeños de los estudiantes. A través de este diagnóstico evaluativo se puede tomar medidas u acciones preventivas que permitan remediar los puntos débiles, así como también potenciar las fortalezas.

h. Permite identificar los conocimientos para mejorar la práctica educativa.

Esta evaluación identifica los conocimientos, características, habilidades, estilo y ritmos de aprendizaje de los estudiantes los cuales posibilitarán desarrollar una enseñanza contextualizada y diferenciada. Al realizar la identificación de los aspectos

señalados se puede adaptar las diferentes actividades y estrategias de manera que estas contribuyen en gran medida a la mejora de los aprendizajes.

i. Se puede aplicar en distintos ámbitos de intervención pedagógica.

Esta evaluación puede ser desarrollada desde diferentes dimensiones (académica, socio afectivo, psicomotriz) y no de forma exclusiva a solo una de ellas. En términos generales esta evaluación permite tener una mirada integral, es decir conocer las distintas áreas del discente.

Finalmente de forma complementaria, Torres (2010) brinda un aporte interesante de lo que no es la evaluación diagnóstica, no es control sobre las programaciones ni es una evaluación de los docentes ni tampoco es una prueba que justifique y argumente los fracasos de los estudiantes; esta evaluación permite perfeccionar la práctica pedagógica y adaptarla a las características de los estudiantes.

2.5. Dimensiones de la Evaluación Diagnóstica

Se puede utilizar la evaluación diagnóstica para conocer, descubrir o describir los diferentes aspectos o dimensiones de los estudiantes y su realidad. Según Paucar (2015), una evaluación integral y holística debe considerar las diferentes variables y dimensiones tanto del estudiante como de su realidad. En ese sentido, los diferentes autores brindan una serie de aportes que se describen a continuación.

Según Paucar (2015) la evaluación diagnóstica debe de considerar las dimensiones cognoscitiva, socio afectiva, psicomotora, de manera que ello permita un conocimiento más profundo de los estudiantes. Para Torres (2010) es importante considerar las dimensiones, como cognitiva, psicomotora y biológica. Por su lado, Vera (2020) describe que el docente debe conocer la dimensión biológica, psicológica y cognoscitiva de cada estudiante. En ese sentido, es importante realizar una evaluación diagnóstica de manera integral y no desde una perspectiva reduccionista y simplista.

En el marco del contexto actual por el covid 19, para que una evaluación diagnóstica sea integral, en estos tiempos de educación virtual, se considera necesario conocer otras dimensiones de la vida del estudiante, como la familiar, social, económica, cultural, tecnológica y emocional. Estas dimensiones forman parte de una evaluación diagnóstica integral puesto que todas estas dimensiones intervienen en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Verastegui (2006) recomienda que

conocer a los estudiantes implica que se tenga que indagar sobre sus condiciones culturales, lingüísticas, socioeconómicas y sociales (Rosales, 2019).

Tabla 8

Dimensiones de la evaluación diagnóstica

Autores	Dimensiones
Torres (2010)	<ul style="list-style-type: none"> - Cognitivas - Psicomotora - Biológica
García (1995)	<ul style="list-style-type: none"> - Biológica - Psicológica - Cognoscitiva
Vera (2020)	<ul style="list-style-type: none"> - Biológica - Psicológica - Cognoscitiva
Rosales (2019)	<ul style="list-style-type: none"> - Social - Económico
Verastegui (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Socioeconómicas - Culturales - Lingüísticas

A partir de lo expuesto, se considera necesario realizar una descripción de cada dimensión en la que debe intervenir la evaluación diagnóstica, de manera que el docente se encuentre en la posibilidad de tener toda la información posible referente a los estudiantes.

1. Dimensión cognitiva. Se trata de conocer los conocimientos o logros que poseen los estudiantes, la organización mental de ideas, habilidades de interpretación, síntesis, la formación de conceptos de manera que ello permita alcanzar los objetivos y competencias deseadas.
2. Dimensión psicomotrices. Su objetivo está basado en conocer las habilidades motrices que poseen los estudiantes relacionados con la capacidad motora (equilibrio, coordinación visual), capacidad neuromotrices (interpretación lógica) y la capacidad perceptivo motriz (ligada a la conciencia y la memoria).
3. Dimensión biológica. Esta dimensión está vinculada a diferentes problemáticas que puedan presentar los estudiantes en su aprendizaje que son netamente de variable biológica y que dificultan el aprendizaje. Estos problemas pueden ser el desarrollo del lenguaje, el desarrollo motor,

- problemas de salud en general, la madurez biológica y el crecimiento.
4. Dimensión psicológica. Busca conocer la conducta de los estudiantes.
 5. Dimensión tecnológica. En esta dimensión se procura conocer aquellos dispositivos que poseen los estudiantes para el desarrollo de sus clases en modalidad de educación virtual (como laptops, celulares, impresoras, tablets entre otros). Así mismo cuál es el nivel de manejo de la competencia digital.
 6. Dimensión económica. Desde esta perspectiva se considera el aspecto económico con el que cuenta la familia puesto que ello puede afectar en gran medida el rendimiento escolar de los estudiantes.
 7. Dimensión cultural. Se pretende conocer los valores, creencias, tradiciones y las costumbres de los estudiantes de manera que pueda respetar e incorporar dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.
 8. Dimensión familiar. La familia como primer punto de socialización y aprendizaje del niño se constituye en un campo esencial de información que debe conocer el docente. Se debe conocer a los integrantes de la familia, quien le brinda apoyo y atención al niño y las actividades que realizan con él.
 9. Dimensión emocional. Es preciso conocer el aspecto emocional del estudiante, cómo enfrenta y supera las dificultades, sus frustraciones, sus problemas y sus conflictos. Este conocimiento es la base para que se implementen propuestas de intervención que favorezcan la salud mental y emocional de un niño.

Obtener información de todas dimensiones antes mencionadas hace que la evaluación diagnóstica sea integral, brindando al docente información profunda de los estudiantes lo cual es un aspecto importante para el inicio de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

2.6. Momentos de Aplicación de la Evaluación Diagnóstica

Para tener un buen entendimiento resulta necesario establecer en qué momento consideran los expertos que se debe aplicar una evaluación diagnóstica. Díaz Barriga (2008) y Cardona (1994), mencionan que la evaluación se debe realizar a inicios de una etapa educativa, la cual permite obtener información tanto de carácter personal como académico. En esa misma línea, Saavedra (2019) en su trabajo menciona que esta evaluación también conocida como evaluación de entrada se desarrolla al inicio del proceso de enseñanza – aprendizaje, al inicio de cada año

escolar desde un nivel macro o al inicio de una sesión de aprendizaje en un nivel micro. Además, esto se puede dar a comienzos de un curso académico, de una etapa educativa, de la implantación de un programa educativo, etc. (González, 2016).

Vera (2020) refuerza lo descrito anteriormente y menciona que esta se debe realizar a priori al proceso de enseñanza de manera que el docente genere las condiciones necesarias para que los estudiantes aprendan de manera más significativa y contextualizada. Efectivamente, todos los autores descritos consideran importante que se lleve a cabo esta evaluación antes de empezar cualquier proceso de enseñanza de manera que la información recopilada sirva de insumo para iniciar las actividades pedagógicas de manera sustentada en base a lo que saben los estudiantes. Al respecto, Lucas, Anchundia y Zambrano (2019) afirman que esta evaluación es el punto de partida para organizar las actividades educativas a lo largo del curso escolar, establecer un plan para las competencias a trabajar y sirve para detectar las necesidades específicas de los estudiantes.

No obstante, Gallardo (2006) establece dos momentos específicos en los que se aplica la evaluación diagnóstica (desde una mirada general), al principio de un ciclo o de un año lectivo para averiguar los conocimientos que traen los estudiantes (tanto en cantidad y en calidad) y si poseen los prerrequisitos necesarios para iniciar esta nueva etapa de aprendizaje. El otro momento está relacionado a una mirada más específica se trata de una evaluación aplicada al inicio de cada sesión, de cada tarea, actividad o experiencia de aprendizaje.

Como se ha descrito en páginas anteriores el objetivo de esta evaluación es conocer las características o conocimientos de los estudiantes. Por ejemplo, cuando se va a iniciar se puede aplicar una pequeña evaluación de diagnóstico mediante una lluvia de ideas o preguntas previamente seleccionadas. Conocer estos aspectos posibilitan tener un mejor entendimiento de lo que saben los estudiantes y redireccionar las actividades de aprendizaje. Para Castillo y Cabrerizo (2010) es importante que esta evaluación se aplique al inicio de un curso, de una sesión de aprendizaje o de una actividad puesto que, en este momento permite al docente conocer la realidad educativa de su alumnado.

En la literatura se encuentran dos tipos de evaluación diagnóstica: la inicial y la puntual. En primer lugar, la evaluación inicial hace referencia de forma única a la que se aplica antes de iniciar un ciclo, un curso o un año lectivo. En segundo lugar, la evaluación diagnóstica puntual se aplica en diferentes momentos del curso para

identificar y usar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que poseen los estudiantes al iniciar la sesión, la actividad o experiencia de aprendizaje (Collaguazo, 2016 y Torres, 2010).

Al usar la evaluación al momento inicial de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, la información obtenida permite determinar la situación de cada estudiante priori a un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje de modo que tanto los docentes y los estudiantes sean conscientes de sus necesidades y capaces de adaptarse a estas (Mejía, 2019). Esta toma de conciencia de ambos actores adquiere singular relevancia de manera que ello permita al docente regular la enseñanza y al estudiante autorregular el aprendizaje.

Se concluye con el presente capítulo, el cual ha dado a conocer el significado de la evaluación diagnóstica, cuáles son los principios que la orientan y sus principales características, entre otros puntos que permiten la comprensión de lo que significa esta evaluación.



PARTE III INVESTIGACIÓN

La tercera parte de este trabajo se encuentra conformada por dos capítulos: el primero relacionado con el diseño metodológico y el segundo en el que se presenta el análisis de los resultados, las conclusiones, las recomendaciones de este.

CAPÍTULO 1 DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación desarrolla el tema de percepciones docentes respecto a la evaluación diagnóstica en la modalidad de educación remota en una institución educativa pública de Lima Metropolitana en el nivel primaria. El tema antes descrito se encuentra dentro de la línea de investigación de Didáctica y currículo, de acuerdo con lo establecido por el Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

En este trabajo se reconoce la particularidad y la relevancia de la presente investigación, puesto que permitirá conocer las percepciones docentes vinculadas a la evaluación diagnóstica, tener un conocimiento profundo sobre este tema y la necesidad de implementar esta evaluación.

En el presente capítulo se abordará el proceso metodológico que permitió hacer posible esta investigación.

1.1 Enfoque Metodológico

Para alcanzar los objetivos propuestos en la investigación se ha optado por realizar una investigación de enfoque cualitativo. Este enfoque ayuda a tener un mejor acercamiento y comprensión de la realidad pudiendo recoger e identificar todos los sucesos tal como lo viven los participantes lo cual da razón a sus comportamientos y manifestaciones (Rossman, G., y Rallis, S. 1998 Y Martínez, 2006). Es así como la interpretación de datos cualitativos implica que los investigadores buscan hacer conexiones entre eventos, percepciones y acciones a través de un análisis holístico y contextualizado (Dooly y Moore, 2017).

Dentro del campo educativo este enfoque posibilita la comprensión de los múltiples fenómenos socioeducativos y de transformación de la realidad (Hernández y Opazo, 2010). Es decir, dicho enfoque permite profundizar en la comprensión de los

fenómenos y permite acercarse a la realidad de los sujetos como tal con el fin de darle una explicación propia y buscar información significativa de ellos.

El método de investigación seleccionado en la presente investigación es el descriptivo. Este método naturalmente se caracteriza por la observación y descripción de fenómenos sin introducir modificaciones (Bisquerra, 1989 y Rojas, 2015). Cabe resaltar, que este permite detallar con mayor precisión la información que ha sido recogida con la aplicación de los instrumentos. Es así como se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica de los estudiantes del tercer ciclo de primaria en una escuela pública de Lima durante el periodo de educación remota 2021?

Dicha pregunta emerge en respuesta al tema de investigación: percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica de los estudiantes del tercer ciclo de primaria en una escuela pública de Lima durante el periodo de educación remota 2021.

1.2 Objetivos de la Investigación

En la presente investigación interesa conocer las percepciones de los docentes vinculadas a la evaluación diagnóstica pues reflejan las interpretaciones y valoraciones que tienen los sujetos sobre esta temática. Es así como para el presente estudio se proponen los siguientes objetivos, tanto general como específicos, con el fin de lograr los propósitos planteados. El objetivo general es analizar las percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer ciclo de primaria en una escuela pública de Lima durante el periodo de educación remota 2021.

Dicho objetivo se abordó a través de dos objetivos específicos, los cuales se presentan a continuación:

- Describir las percepciones de los docentes sobre el sentido de la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer ciclo de primaria.
- Describir las percepciones docentes sobre las características de las fuentes de las fuentes de información empleadas en la evaluación diagnóstica.

Con el fin de cumplir con los objetivos planteados se proponen dos categorías, las cuales a su vez se dividen en varias subcategorías, que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 9*Descripción de las categorías y subcategorías*

Categoría	Subcategoría
a. Sentido de la evaluación diagnóstica	<ul style="list-style-type: none"> - Concepto de la evaluación diagnóstica - Funciones de la evaluación diagnóstica - Propósito de la evaluación diagnóstica
b. Fuentes de recojo de información	<ul style="list-style-type: none"> - El portafolio - La carpeta de recuperación - Registro en el SIAGIE - Entrevistas a familias - Evidencias de aprendizaje recogidas a partir de experiencias diseñadas por los docentes - Kit de evaluación

La coherencia entre el problema, los objetivos, las categorías y subcategorías se presenta en la matriz de consistencia (Anexo 1).

Después de haber expuesto de manera clara y concisa las categorías y subcategorías se pasa a describir los informantes de nuestra investigación.

1.3. Informantes

Referente a la población de estudio, Gómez, et al. (2016) mencionan que es un conjunto de casos, definido, limitado y accesible, que formará el referente para la elección de la muestra, y que cumple con una serie de criterios predeterminados. Asimismo, al referirse a la población de estudio, no se considera exclusivamente a un conjunto de personas sino que también puede corresponder a animales, objetos, organizaciones, etc. donde se busca conocer algo en específico mediante una investigación. En ese sentido, para esta investigación se eligió como informantes del estudio a los docentes del nivel de Educación Primaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana con el objetivo de conocer las percepciones que poseen en relación con la evaluación diagnóstica en la modalidad de educación remota.

Con respecto a los informantes, en palabras de Niño (2011), este grupo que brindará información se considera como una porción de la población determinada, estos son seleccionados con el propósito de analizar o dimensionar las propiedades que facilitarán el reconocimiento de las características de los integrantes de la población a la que se está haciendo referencia.

Para la selección de los informantes se tuvo que tomar en consideración algunos criterios tanto de inclusión como de exclusión. Por un lado, el criterio de inclusión ha sido evidente al realizar la invitación a todos los docentes en actividad de primer y segundo grado de educación primaria dado que desarrollan las mismas actividades de aprendizaje y por la facilidad que tiene el investigador para comunicarse con los docentes de dichos grados. Por otro lado, el criterio de exclusión es el no ser docente de primer y segundo grado de educación primaria. Teniendo en cuenta estos criterios, se establece como informantes a los docentes de III ciclo de primaria tal como se observa.

Tabla 10

Descripción de la conformación de los informantes.

Grado	Número de docentes
Primer grado	2 docentes tutores(as)
Segundo grado	2 docentes tutores(as)
Total	4 docentes tutores de educación primaria

1.4 Técnicas e Instrumentos para Recolección de Datos

Para obtener información sobre las percepciones docentes y cumplir con los objetivos planteados en este estudio se aplicó la técnica de la entrevista, siendo esta de tipo oral. De acuerdo con Easwaramoorthy & Fataneh (2006) la entrevista de investigación es una conversación que permite recopilar información en el cual se involucra a un entrevistador, que coordina el proceso de la conversación y hace preguntas, y un entrevistado, que responde a esas preguntas.

Por su parte, Niño (2011), mencionan que la entrevista permite recoger las opiniones y puntos de vista de dichos participantes sobre las interrogantes planteadas en base al problema de investigación. La entrevista permitió tener un acercamiento a las percepciones de los docentes con relación a la evaluación diagnóstica y con ello recoger información valiosa para el desarrollo de la investigación.

La entrevista que se aplicó fue semiestructurada dado que estas presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas. Esta permite recopilar información mediante preguntas que los investigadores hacen sobre el objeto de estudio en el cual se procuran recoger descripciones, explicaciones, significados, percepciones,

opiniones o creencias referente al tema a estudiar.

Las preguntas de una entrevista semiestructurada parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse, ampliarse o complementarse durante la ejecución de esta. Asimismo, esta posibilita adaptarse mejor a los sujetos con posibilidad de motivarlos, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos (Díaz, Torruco, Martínez y Varela, 2013). En ese sentido, es necesario considerar que, para recoger la información sobre las percepciones de los docentes con relación a la evaluación diagnóstica se requiere de un clima de confianza y de apertura asimismo se necesita direccionar las preguntas en torno a los objetivos.

El instrumento que corresponde a la técnica mencionada es el guion de entrevista, el cual permite ordenar, ajustar la secuencia de las preguntas al tema para obtener la información esperada. Este constó de una serie de preguntas abiertas que pueden modificarse o ampliarse en el transcurso de la entrevista (Díaz y Sime, 2009).

Se diseñó el guion de entrevista (Anexo 2), considerando las categorías y subcategorías planteadas en la investigación. Luego, se validó el instrumento con especialistas en el tema de evaluación. Después de incorporar las observaciones al instrumento, se aplicó a los docentes participantes en esta investigación.

1.5 Técnicas para la Organización, Procesamiento y Análisis

La tesis como investigación, en este caso de corte cualitativo, requiere de técnicas que ayuden a organizar la información recogida. En ese sentido, a continuación se describe todo el proceso a realizar: para la organización y procesamiento de los datos se tendrá que recurrir al uso de plataformas como zoom y herramienta como grabadoras de voz las cuales permitirán una transcripción precisa de la información brindada por los informantes. Al respecto, Díaz (2013) menciona que este proceso se organiza en tres pasos: almacenar, codificar y recuperar. Por ello, en primera instancia, se graba la información y se transcribe. En segunda instancia, se clasifica la información realizando la respectiva codificación. Posteriormente, se realiza un vaciado de información en la matriz preparada para este propósito (Anexo 3), a fin de seleccionar información valiosa que vaya acorde con las categorías y subcategorías propuestas.

Finalmente, se realiza la consolidación de la información y el análisis respectivo. En tal sentido, se procede con el análisis de los hallazgos e identificar elementos emergentes alineados a las categorías y subcategorías; para lo cual, se

emplea la técnica de Open Coding. Según Hernández (2014), el Open Coding permite la disección, la fragmentación y la segmentación de los datos presentes en la información con el propósito de enumerarlos y presentarlos como elementos emergentes. Este permite dar un ordenamiento conceptual, de acuerdo con la categorización planteada, entendido como el proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías. Cuando se logran identificar los conceptos y categorías, se empieza a relacionarlas y analizarlas para dar explicaciones integradas.

1.6 Principios Éticos de la Investigación

La presente investigación se desarrolló teniendo en consideración los principios éticos que promueve el Comité de Ética de Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Desde lo señalado en el Artículo 8 el Reglamento del Comité de ética para la investigación con seres humanos y animales de la PUCP referido al respeto por las personas, se resalta el principio de respeto por las personas en el cual las personas como sujetos investigación participaron de forma voluntaria y brindaron información. En este sentido, se tuvo que elaborar el protocolo de consentimiento informado (Anexo 4). En este se dio a conocer a los participantes de manera clara y concisa las intenciones (sobre la investigación y sobre los objetivos) por parte del investigador a fin de cuidar la integridad de estos.

Se resalta, también, el principio de integridad científica el cual estuvo presente desde el inicio hasta la culminación de esta investigación, a través de la honestidad y transparencia en las acciones realizadas, desde la redacción del marco teórico, el diseño metodológico, la aplicación de los instrumentos, la recolección de datos, la transcripción y la interpretación de la información hasta la culminación de este. El otro principio, al que se le confiere especial importancia es la beneficencia y no maleficencia, con este se busca que los resultados obtenidos tengan efectos positivos en el proceso formativo y que aporten a la comunidad científica y escolar. En cuanto al principio de justicia implica el compromiso del investigador a tomar las precauciones suficientes para asegurarse de que sus sesgos no generen una investigación injusta. En ese sentido por ejemplo, se tuvo que diseñar un guion de entrevista con detalle y precisión, en coherencia con el propósito y las categorías establecidas en esta investigación, no dejando brecha o sesgo para la propia interpretación, sino velando siempre por una investigación veraz y justa.

Finalmente, se toma en especial consideración el principio de responsabilidad,

el cual se evidencia cuando el investigador asume la tarea de aplicar la entrevista a los participantes, buscando asegurar que los resultados sean objetivos. Esto implica, que el investigador sea el único responsable en el diseño, planificación, la ejecución y comunicación de los resultados de esta investigación, a quienes corresponda.



CAPÍTULO 2

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se presenta el análisis de la información recabada a través de la aplicación del instrumento, acorde con las categorías y subcategorías de estudio. La técnica utilizada permitió recoger información relevante sobre las percepciones de los docentes de primaria respecto de la evaluación diagnóstica, para ello se consideró dar atención a las categorías: sentido de la evaluación diagnóstica y fuentes de recojo de información. Estas categorías buscan responder al objetivo de la presente investigación: analizar las percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer ciclo de primaria en una escuela pública de Lima durante el periodo de educación remota 2021.

En ese sentido, a continuación, se presenta el análisis de la información con relación a los objetivos específicos. Por un lado, en cuanto al objetivo específico que consiste en comprender las percepciones de los docentes sobre el sentido de la evaluación diagnóstica se realiza el análisis a partir de las siguientes subcategorías: definición, funciones e importancia de la evaluación diagnóstica. En relación al objetivo específico: describir las percepciones docentes sobre las características de las fuentes de las fuentes de información empleadas en la evaluación diagnóstica, se analiza desde las siguientes subcategorías: portafolio, evidencias de aprendizaje, entrevistas a los familiares, informe del SIAGIE, la carpeta de recuperación y el kit de evaluación.

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas y el análisis respectivo de cada una de las categorías y subcategorías.

2.1. Categoría: Sentido de la Evaluación Diagnóstica

En este apartado se presenta la información que corresponde a la categoría sentido de la evaluación diagnóstica que se desarrolla a partir de cuatro subcategorías: definición, funciones, importancia y finalidad de la evaluación diagnóstica.

2.1.1 Subcategoría: Definición de Evaluación Diagnóstica

A partir de la teoría revisada se puede comprender la evaluación diagnóstica como aquel proceso que permite descubrir o conocer las características, debilidades

y logros de aprendizajes de los alumnos y su contexto, para lo cual se hace uso de un conjunto de técnicas o procedimientos que se aplican antes y durante el proceso de enseñanza aprendizaje. Los entrevistados al ser preguntados por el concepto de evaluación diagnóstica brindaron la siguiente información:

“La evaluación diagnóstica es un proceso (...) que nosotros los docentes realizamos (...) con la finalidad de obtener información y conocer en qué nivel se encuentra el estudiante en el desarrollo de sus capacidades competencias para (...) nosotros tomar decisiones en la mejora del estudiante” (EDAA1A).

“Evaluación que nos sirve de insumo para el posterior trabajo con los alumnos, vemos ahí cómo están los chicos como lo hemos recibido, qué capacidades, qué competencias han resuelto” (EDCR1B)

“Es el proceso por el cual los docentes podemos hacer una distinción panorámica (...) de cómo se encuentran nuestros estudiantes al inicio del proceso educativo.” (EDRC2A)

“Es un instrumento del cual nos valemos los docentes para poder conocer en primer lugar qué aprendizajes tienen nuestros niños.” (EDMM2B)

A partir de los hallazgos presentados en el párrafo anterior y a la luz de la teoría se puede manifestar que los docentes definen la evaluación diagnóstica como aquella que les permite recoger o identificar información sobre la situación real en la que se encuentra los estudiantes de manera que ello permita “tomar decisiones en la mejora” (EDAA1A) y el “posterior trabajo con los estudiantes” (EDCR1B). Desde estos hallazgos se puede constatar que los docentes coinciden en sus respuestas al mencionar que la evaluación permite recoger e identificar información referente al estudiante. Sólo un entrevistado mencionó que esta evaluación no solo brinda la posibilidad de recoger información de los estudiantes sino también la situación de sus familias, de las condiciones de aprendizaje que ellos tienen y del estado emocional en el que se encuentran” (EDRC2A).

Además, al tratar de definir qué se entiende por evaluación, EDAA1A y EDRC2A resaltan que se trata de un proceso que los docentes realizan para el recojo de información o conocer a los estudiantes. Resultan interesantes estas respuestas porque los docentes no consideran a la evaluación diagnóstica como algo estático sino como parte de un proceso. Al respecto Castillo y Cabrerizo (2010) describen la evaluación como un proceso abierto, contextualizado y dinámico que se da en un espacio y tiempo determinado.

Siguiendo la línea de análisis, EDCR1B considera a esta evaluación como un insumo que le permite al docente realizar un posterior trabajo con los estudiantes, para

EDMM2B la evaluación diagnóstica es un instrumento que permite conocer a los estudiantes. de acuerdo a lo señalado en las respuestas, se aprecia que los docentes valoran los instrumentos de la evaluación diagnóstica y no tienen en cuenta el valor de la evaluación como un proceso.

Dentro de los hallazgos se puede encontrar información relevante sobre el momento que se debe aplicar esta evaluación. Según EDCR1B menciona que usa la evaluación diagnóstica (...) para empezar (...) el trabajo pedagógico durante el año. No obstante, por su parte EDRC2A señala: ...antes consideraba que la evaluación diagnóstica se daba solamente al iniciar el año pero (...) creo que la mirada actual es diferente; en mi caso yo la desarrollo cada vez que voy a dar inicio a nueva experiencia aprendizaje.

Esta información es una clara evidencia de que ambos docentes reconocen a la evaluación diagnóstica inicial que se aplica de manera general al inicio del año escolar o del ciclo académico para averiguar los conocimientos que traen los estudiantes (tanto en cantidad y en calidad) y si poseen los prerrequisitos necesarios para iniciar esta nueva etapa de aprendizaje Collaguazo (2016) y Torres (2010).

Sin embargo, EDRC2A menciona que la evaluación diagnóstica va más allá del inicio del año escolar y rompe la creencia que tenían anteriormente, reconociendo la existencia de la evaluación estática y que está sujeta a un solo momento. Esta aseveración se realiza en base a la mención que realiza la docente de que para ella la evaluación diagnóstica no sólo se aplica al inicio de año escolar sino cada vez que empieza una nueva experiencia de aprendizaje. Según Collaguazo, (2016) y Torres (2010), a esto se denomina como evaluación diagnóstica puntual que se aplica en diferentes momentos del curso, de una sesión, de una actividad o tarea para identificar y usar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que poseen los estudiantes al iniciar la sesión, la actividad o experiencia de aprendizaje.

Los dos momentos diferentes de aplicación de esta evaluación están estrechamente vinculados a los dos tipos de evaluación que hacen referencia los autores: la evaluación diagnóstica inicial y la evaluación diagnóstica puntual.

2.1.2 Subcategoría: Funciones de la Evaluación Diagnóstica

En relación con la subcategoría funciones de la evaluación diagnóstica, la intención es recopilar información acerca de la percepción de los docentes referente a las funciones de la evaluación diagnóstica. A continuación, se presenta algunas

afirmaciones de los docentes:

“Las funciones de esta evaluación diagnóstica (...) es conocer (...) la realidad del estudiante, conocer su contexto conocer cuánto tiene de logro, de conocimiento.” (EDAA1A)

“Función formativa (...) es un insumo nos (...) demuestra las deficiencias que los niños puedan presentar.” (EDCR1B)

“Tiene una función muy importante porque (...) así como el médico nos ausculta cuando tenemos alguna enfermedad tiene que evaluarnos para decirnos que es lo que está pasando. Así también el docente tiene que ver qué características están propiciando o impidiendo que el estudiante aprenda.” (EDRC2A)

“Permite recoger información, una información valiosa.” (EDMM2B)

De acuerdo a los hallazgos presentados, los docentes caracterizan y valoran esta evaluación en el sentido que les permite indagar sobre las características de los estudiantes, como sus conocimientos previos, sus habilidades y competencias, intereses, motivaciones y disposición para el estudio. Desde la literatura y en base a la clasificación que se realiza a esta evaluación, se le da el máximo reconocimiento a la función diagnóstica (Castillo y Cabrerizo, 2010; Dochy y Alexander, 1995; Bombeli, 2013).

No obstante, otros autores le adhieren más funciones preventiva, predictiva, potenciadora y correctiva (Marí, 2001). En su trabajo Castillo y Cabrerizo (2010) recopilan las siguientes funciones: predictiva, de regulación, formativa, preventiva, prospectiva, de control de calidad, descriptiva, heurística, de verificación y de desarrollo. Desde la postura de Arriaga (2015) esta tiene las funciones de ser correctiva, potenciadora y preventiva o proactiva; mientras que Verástegui (2006) establece las funciones de regulación para el docente y de autorregulación para los estudiantes.

Continuando con el análisis, una entrevistada indica que esta evaluación les permite “hacer hincapié en las deficiencias del alumno o que le falta al grupo” (EDCR1B) y de esta manera “ir midiendo (...) graduando las actividades de aprendizaje que (...) voy a desarrollar y también permite que el docente pueda generar estrategias para llegar de la mejor manera a sus estudiantes” (EDCR1B). De lo afirmado se puede interpretar que esta docente considera que esta evaluación le ayuda a ir regulando el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que ello se adapte a sus estudiantes. Según Verástegui (2006) menciona que esta función de regulación brinda la posibilidad que el docente a partir de los resultados obtenidos pueda ir regulando su enseñanza y tomar decisiones que se ajusten a las

características de los estudiantes.

Para EDMM2B la evaluación diagnóstica le sirve para saber cómo (...) avanzar a la siguiente experiencia de aprendizaje, para saber qué tiene que reforzar en la siguiente o de repente poder continuar de acuerdo con la unidad. Desde esta perspectiva, esta evaluación no solo cumple una función regulativa de reforzamiento del estudiantes, sino que cumple con una función de reestructuración en la cual tiene que tomar decisiones sobre cómo continuar a la siguiente experiencia. Esta toma de decisiones puede estar acompañada de adaptaciones curriculares a partir de los resultados obtenidos en la implementación de la evaluación diagnóstica con el propósito de mejorar.

De lo señalado por los docentes, se puede afirmar, que asignan diversas funciones a la evaluación diagnóstica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es necesario precisar que los docentes en sus respuestas no mencionan explícitamente las denominaciones consideradas en la teoría. Esto se debe probablemente a una falta de profundidad a nivel de sus conocimientos y dominio teórico referente a la evaluación diagnóstica.

2.1.3 Subcategoría: Importancia de la Evaluación Diagnóstica

En esta categoría se busca identificar porque los docentes conciben importante usar la evaluación diagnóstica en el proceso de aprendizaje y la utilidad de esta evaluación dentro de su práctica pedagógica.

“es que nosotros tenemos que conocer la realidad del estudiante porque tenemos que partir (...) de su realidad en que se encuentra el estudiante respecto a su conocimiento y su aprendizaje” (EDAA1A)

“Importante porque nos ayuda a utilizar también el acompañamiento y la retroalimentación” (EDMM2B)

Teniendo en cuenta las frases mencionadas, se aprecia una variedad de percepciones de por qué son importantes estas evaluaciones dentro del proceso educativo. Según EDAA1A la importancia radica en que ésta permite conocer la realidad del estudiante y tener ello como punto de partida. Ello se sustenta en la ideas de Marí (2007) cuando considera a esta evaluación como un proceso que permite conocer la realidad educativa con el propósito de tomar decisiones en aras de mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

EDRC2A en su respuesta manifiesta que la importancia radica en que los docentes puedan romper el miedo por las evaluaciones y el desarrollo de una cultura

evaluativa. Desde estas ideas se puede identificar una toma de conciencia y reflexión en el rol de esta entrevistada y en cómo los docentes pueden continuar percibiendo a la evaluación con un carácter tradicional y sancionador. Asimismo, también se resalta la idea de que la práctica continua de esta evaluación fomentaría la adquisición de una cultura de evaluación en los docentes.

Al respecto Vera (2020) considera que la importancia no solo radica en fomentar una cultura de evaluación sino que esta favorece el aprendizaje contextualizado y la calidad educativa. Asimismo se considera que la adquisición de esta cultura evaluativa diagnóstica no sólo está sujeta exclusivamente a los docentes sino en general a toda la comunidad educativa. Este tipo de cultura rompería los temores e ideas tradicionales de que la evaluación tiene un función sancionadora y certificadora. Por su lado, EDMM2B en su respuesta da conocer a la evaluación diagnóstica como una herramienta de orientación y guía para el trabajo en el aula.

En sus respuestas los docentes mencionan que esta evaluación les sirve para detectar las deficiencias de los estudiantes. A continuación, se presenta lo descrito por los docentes:

“oportunidad para detectar algunos errores que podamos mejorar, entonces de esa manera podamos ayudar mucho a los estudiantes.” (EDRC2A).

“permitir conocer si mi estudiante tiene alguna dificultad tiene alguna limitación, tiene algún impedimento que le permite aprender a raíz de eso yo voy a tomar decisiones.” (EDRC2A).

“Porque voy a saber si es que tengo niños con necesidades especiales. Si es que tengo niños con aprendizajes distintos otros son más lento otros son más rápidos todas esas cosas las voy a recoger.” (EDMM2B).

“Hacer hincapié en que ayudarle más al alumno, que le falta al grupo más que nada.” (EDCR1B)

Los docentes en sus respuestas enfatizan que esta evaluación les permite la detección de deficiencias y errores de los estudiantes. A partir de ello, se evidencia que al utilizar esta evaluación se centran en las deficiencias y dificultades de los estudiantes y no en los aspectos positivos. Ante ello, Arriaga (2015) explica que la finalidad de esta evaluación no se reduce a resolver las deficiencias y su recuperación sino también perfeccionar y potenciar lo que ya ha logrado el estudiante. Esta evaluación posibilita realizar tanto acciones de mejora o recuperación como de perfeccionamiento.

De otro lado, los docentes entrevistados al ser preguntados para que les sirve la evaluación diagnóstica mencionaron lo siguiente:

“Para ver el nivel en el que se encuentra el estudiante (...) Y de ahí esto tomar decisiones en bien de los chicos para ver (...) que traen de conocimientos de acuerdo con el grado en el que se encuentran (...) y esto sirve para programar y planificar” (EDAA1A).

“Para para partir de allí (...) de ahí (...) vamos a elaborar nuestras sesiones nuestras unidades y ver el grupo en que en qué nivel está, están los niños si están en inicio en proceso si han culminado sus competencias (...) y de acuerdo con ello uno programa sus unidades de las sesiones eso” (EDCR1B).

“Conocer la situación en que se encuentran mis niños y poder planificar las actividades de aprendizaje para generar estrategias para llegar de la mejor manera a sus estudiantes” (EDCR2A)

“Evaluación se utiliza para poder adecuar la enseñanza para tener una manera oportuna de actuar para tener que ver resulta potencial y que no me resulta eso es para poder cambiar porque en la época en la que vivimos la realidad de los chicos cambia constantemente (...) instrumento que me ayuda a tomar decisiones pertinentes para poder lograr el aprendizaje de los estudiantes” (EDMM2B)

A partir de las respuestas dadas por los docentes, se aprecia que estos coinciden en que esta evaluación les sirve para ver el nivel o la situación en el que se encuentran los estudiantes. Ante ello, se interpreta que la evaluación diagnóstica permite obtener información sobre los estudiantes. Asimismo, esta información recopilada permite programar las unidades y sus respectivas sesiones de aprendizaje (EDAA1A, EDCR1B y EDCR2A).

Diversos autores coinciden en señalar que una evaluación es parte de una planificación efectiva, la cual debe ser realizada en función de la información del progreso de los estudiantes y utilizarla para la consecución de los propósitos de aprendizaje. De esta manera, se puede afirmar que esta información orienta la realización de una planificación contextualizada y realista.

Por su parte, Barquín (2016), Vega (2015) y Cabrerizo (2010) afirman que esta evaluación permite tener conocimiento sobre el punto de partida de los estudiantes, sea de manera grupal o individual. Con esta información el docente inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje con un conocimiento realista sobre las características de los estudiantes, tanto a nivel personal como en el nivel académico.

EDMM2B considera que esta evaluación ayuda a adecuar el proceso de enseñanza convirtiéndose en una manera oportuna de actuar e ir verificando que resulta potencial y que no, lo cual brinda la posibilidad de realizar un cambio porque en la época en la que vivimos la realidad de los estudiantes cambia constantemente. Desde esta perspectiva se observa que a partir de la evaluación se puede ir

comprobando qué acciones están realmente funcionando con los estudiantes e ir innovando su enseñanza.

A partir de esta respuesta también se puede interpretar que el entrevistado es consciente de la realidad cambiante del aula y los estudiantes lo cual implica que el docente sea un estratega e innovador constante dentro de su práctica pedagógica. Ante ello, López y Pérez (2019) mencionan que el docente debe innovar en la efectividad de las conversaciones en clase, tareas y actividades que muestren evidencia del aprendizaje. Es decir, mejorando cada día la praxis pedagógica, siendo esta una gran experiencia de crecimiento profesional para el docente.

Esta evaluación es de “gran importancia puesto que sirve para (...) tomar decisiones pertinentes (...) y para saber qué estrategias podemos usar para llegar de la mejor manera a sus estudiantes” (EDCR2A). En esa línea, Guerrero (2018) manifiesta que con la implementación de esta evaluación se busca identificar las capacidades reales, los intereses, expectativas y el tipo de motivación con el que llega el estudiante, así como la selección de estrategias apropiadas, para el logro de los objetivos propuestos y propicia la aplicación de retroalimentación. Asimismo, ésta ayuda a determinar los objetivos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas para alcanzarlos (QIA, 2008). Es decir, permite la adopción de estrategias y objetivos sustentadas en un conocimiento realista de los estudiantes y su contexto.

Por su parte, EDMM2B afirma que esta evaluación le permite saber cómo planificar, qué criterios utilizar, qué competencias y capacidades se va a desarrollar. De acuerdo a lo analizado se evidencia que, desde esta perspectiva, se considera a la evaluación como una actividad orientadora de los contenidos curriculares a desarrollar. Ante ello, Vera (2020) señala que la evaluación diagnóstica permite que el docente tenga un conocimiento de lo que debe realizar en su práctica pedagógica, de esta manera puede realizar cambios y adaptaciones para brindar una enseñanza contextualizada.

En el marco de la implementación de la evaluación diagnóstica cuando se pregunta de qué manera les ha servido tanto a ellos como a sus estudiantes, los docentes mencionan que esta evaluación les ha servido a ellos en gran medida y en parte a las familias más no se resalta que les haya servido a los estudiantes. A continuación se presenta dichas respuestas:

“Claro porque en función a ello yo he planificado (...) he considerado

muchos aspectos eh en qué necesitan ellos el apoyo” (EDAA1A).

“me ha servido porque ahí más o menos me he dado cuenta de que los chicos estaban bastante (...) bien preparados para primer grado al menos en la parte oral” (EDCR1B).

“me sirvió primero a mí porque en ese recojo de información que yo tuve la procesé y luego de procesarla pude hacer una toma de decisiones las mejoras para el beneficio de mis estudiantes (EDRC2A).

“pienso más que a mis estudiantes me ha servido a mí y a sus familias y como se ha reportado al inicio para que ellos supieran en qué situación se encontraban” (EDMM2B).

Frente a estas afirmaciones, se puede afirmar que existen percepciones limitadas, puesto que los docentes no resaltan la importancia de que esta evaluación también sea útil para los estudiantes sino solo para los docentes y sus familias. Desde la mirada de los docentes, no se desarrolla la función autorreguladora en la que el estudiante tiene que ser consciente del nivel en el que se encuentra y empezar a autorregular su aprendizaje y solamente se propicia la función orientadora del docente. La responsabilidad compartida entre docente y estudiante, entre regulación y autorregulación, no se cumple debido a que los estudiantes no son partícipes de la evaluación diagnóstica.

A ello se puede adherir lo descrito por González (2007) quien plantea que después de implementar una evaluación, para que esta cumpla con su objetivo es necesario que de ella se derive una acción pedagógica que permita la transformación de la insuficiencia en suficiencia y que de esta forma se logre una actitud de autosuperación en los alumnos. De esta manera, también se podría afirmar que los estudiantes al no ser partícipes activos de este proceso de evaluación no se da este logro de autosuperación.

2.2. Categoría Fuentes de Recojo de Información para la Evaluación Diagnóstica

En la presente categoría se presentan los hallazgos vinculados a las percepciones docentes sobre las fuentes de recojo de información de la evaluación diagnóstica para la implementación de esta y emerge como respuesta al objetivo específico. La categoría se organiza en función de las siguientes subcategorías: el

portafolio, *carpeta de recuperación, registro del SIAGIE*, evidencias de aprendizaje de las experiencias de aprendizaje, entrevista a los familiares y kit de evaluación.

En forma general, los docentes mencionaron conocer todas las fuentes de recojo de información planteados por el Ministerio de Educación, a continuación se procederá a describir cada de éstas en base a las respuestas de los docentes.

2.2.1 Subcategoría: El Portafolio

Respecto al portafolio, se constató que todos los docentes manifiestan que este insumo sirve para almacenar las evidencias de los estudiantes (EDAA1A, EDCR1B) en la nube de Gmail conocida como Google Drive (EDMM2B). A continuación, se presenta las respuestas de los entrevistados:

“Pues se recogió pues sus evidencias (...) yo tengo su portafolio de acá de cada niño y voy guardando sus evidencias e ir revisando ahí también ver el avance de cada niño y ver cómo están avanzando con el pasó de los días o de los semestres (...) se va evidenciando (...) un poco su avance del estudiante con esa finalidad se guarda las evidencias en su portafolio” (EDAA1A).

“Portafolio es donde almaceno evidencias, agrupo por carpetas a los niños cada niño tiene su carpeta. Entonces ahí he guardado las evidencias que ellos me mandan (...) al comienzo eran fotografías, me mandaban audios y videos (...) pero no guardo mira hasta agosto julio estaba guardando todito todo todo todo, pero como en reunión la directora nos dijo no era obligatorio guardar todo de todos los niños podíamos elegir lo más representativos y como podíamos almacenar sólo las evidencias más representativas” (EDCR1B).

“Portafolio no solamente es usado por el docente en este caso yo lo he subido al Google drive para poder tener las evidencias de cada experiencia de aprendizaje de los estudiantes y para poder hacer análisis de lo avanzado (...) y en que habría que mejorar” (EDMM2B).

Para los docentes el portafolio es una técnica que permite el registro de evidencias más representativas. Estas respuestas coinciden con lo mencionado por Torres (2010), el portafolio permite que los estudiantes registren sus procesos y progresos de aprendizaje para hacerles partícipes en su proceso de aprendizaje y evaluación lo cual favorece la autonomía y la responsabilidad de estos. Este mismo autor realiza la aclaración de que el docente debe ser quien preferentemente lo conduzca. Efectivamente, a partir de lo analizado se evidencia que los docentes son quienes realizan este registro de evidencias.

EDAA1A menciona que esta técnica le permite ir realizando un seguimiento al progreso de los estudiantes y ver cómo están avanzando con el paso de los días o de

los semestres y ver en “qué mejorar” (EDMM2B). Para dar este seguimiento los docentes almacenan las evidencias más representativas de los estudiantes como fotografías y videos.

El MINEDU considera que la información almacenada en el portafolio debería de servir como insumo para la evaluación diagnóstica de manera que contribuya a identificar los logros y deficiencias de los estudiantes. No obstante, EDCR1B considera que esta técnica es algo desconocida porque el año pasado no laboró en la escuela. A pesar de que el MINEDU viene implementando esta técnica desde años anteriores, para algunos docentes, como se puede evidenciar claramente, todavía el portafolio les resulta aún poco conocido.

Los docentes al ser preguntados si el portafolio es técnica fácil de usar respondieron lo siguiente:

“Si sobre todo (...) porque se ha formado por carpetas ya sea por mes por estudiante o por área de acuerdo con esto se va guardando” (EDAA1A).

“El portafolio me parece útil porque nos ayuda a conservar pues nuestros ... sus evidencias allá más o menos uno recurre va lo observa lo chequea y dice este chico cómo está avanzando como empezó y como está pues en este mes (...) ya casi a puertas de terminar el año” (EDCR1B).

Estas afirmaciones enfatizan que el portafolio les resulta útil a los docentes dado que les permite el almacenamiento de las evidencias de los estudiantes más no para un trabajo de diagnóstico. En base al párrafo anterior, EDCR1B señala que no utilizó esta técnica como recojo de información dentro del marco de la evaluación diagnóstica por ser desconocida para ella. Sin embargo, a pesar de ello lo considera un instrumento útil.

Por su lado, EDRC2A en su respuesta menciona que esta técnica como fuente de recoger información no le resulta útil porque no es un trabajo exclusivo de ella y además lo considera como un instrumento de poca veracidad, puesto que no sabe con certeza si realmente el estudiante fue quien realizó este trabajo. Esto se evidencia en la siguiente cita:

“El portafolio no tanto porque es un trabajo en el que yo no estuve con ellos, si lo pude haber utilizado pero veía que opciones (...) mucho más eficaces entonces no le di mucho énfasis en realidad en lo que es el portafolio. No lo consideraba verídico porque no habrían sido mis estudiantes el año pasado me podrían mostrar un portafolio perfecto yo no sabía si realmente los niños lo habían realizado me dejo entender” (EDRC2A).

Sin embargo, EDMM2B en su respuesta manifiesta que no usó el portafolio como insumo dentro de esta evaluación por una situación de falta de coordinación con la docente anterior debido a que no le hizo entrega del portafolio de los estudiantes. En definitiva las diferentes situaciones como desconocimiento, falta de veracidad y no tener este instrumento fueron algunas de las problemáticas por la que muchos de los docentes no usaron la información del portafolio como fuente de información.

Para el MINEDU (s/f) el portafolio, dentro del marco de la educación virtual, facilita el trabajo docente puesto que este al ser virtual permite acceder fácilmente a toda la información almacenada de manera que brinda la posibilidad de realizar un juicio más acertado y completo. Esto entra en contradicción con lo descrito por EDMM2B cuando afirma que no ha sido fácil usarlo porque se debe invertir cierto tiempo para transferir la evidencia desde el teléfono al ordenador y luego para subirla al drive. A través de esta respuesta se evidencia que algunos docentes perciben al portafolio como una técnica difícil de utilizar por los procedimientos que se deben manejar para su organización y almacenamiento y el tiempo que ello implica.

Las respuestas de los docentes enfatizan que no utilizaron el portafolio como fuente que provee información para la evaluación diagnóstica por diferentes razones. La primera está relacionada con la falta de conocimiento de algunos docentes sobre esta técnica y la segunda se vincula con falta de confianza con la información que presenta este. Por ello se puede afirmar que no se usa el portafolio como fuente de información para la evaluación diagnóstica.

2.2.2. Subcategoría: Carpeta de Recuperación

Desde el MINEDU también se propuso a la carpeta de recuperación como una fuente de información que los docentes deberían de usar para conocer a los estudiantes. En ese sentido, en esta subcategoría se analiza las percepciones docentes sobre este como insumo para la evaluación diagnóstica.

Cuando se preguntó a los docentes si usaron la carpeta de recuperación como fuente de información para el trabajo de evaluación diagnóstica se obtuvo las siguientes respuestas.

“La carpeta de recuperación podría decirse que (...) el año pasado cuando estaba en segundo grado (...) se hizo la carpeta de recuperación con los estudiantes de segundo grado. Bueno hoy tengo primer grado bueno digamos la carpeta de recuperación todavía no se ha aplicado” (EDAA1A).

“Bueno esto para mi es algo nuevo (...) sé que el año pasado usaron la carpeta de recuperación pero, yo entiendo que es justamente para el niño que tiene deficiencias, tiene dificultades no ha logrado el estándar esperado (...) creo que se deja en diciembre y se evalúa creo que en marzo me parece no sé exactamente cómo es el manejo de esto, pero ya me informarán” (EDCR1B).

Teniendo como referencia estas respuestas se aprecia que al parecer no se usó la carpeta de recuperación tal como proponía el MINEDU y que no se pudo concretar dentro de la práctica pedagógica. Además, en la respuesta de EDCR1B referente a la carpeta de recuperación menciona que le resultaba poco conocida y que todo ello aún le resulta nuevo.

Desde la propuesta del MINEDU (2021) la carpeta de recuperación contenía una serie de experiencias de aprendizaje que debían de ser desarrolladas por los alumnos de forma autónoma con el propósito de afirmar algunos aspectos claves para el desarrollo de sus competencias y los ayuden a avanzar hacia el nivel esperado. El desarrollo de esta carpeta se realizó a inicios del año escolar durante los meses enero y febrero y fue entregada al docente al iniciar el periodo lectivo y tenía como objetivo servir de insumo para la evaluación diagnóstica.

“Si me entregaron algunos del año pasado que tuvieron me enviaron su carpeta pero no muchos muy pocos pero también estuvo dentro de los instrumentos. No me enviaron todo de los que lo enviaron les di una mirada pero fue más o menos parecido al caso del portafolio también era un instrumento poco confiable. No era para mi tan significativo que digamos” (EDRC2A)

EDRC2A en su respuesta menciona que tampoco utilizó la carpeta de recuperación debido a que no tiene la certeza de que los estudiantes la hayan realizado efectivamente. Esta respuesta muestra la falta de confianza en el trabajo que deberían realizar los estudiantes. Ante ello, insta llamar a la reflexión tanto a los docentes y padres de familia que exista siempre una comunicación efectiva y que ello brinde la confianza necesaria para el trabajo docente.

No obstante, para EDRC2A no se dio la oportunidad de usar la carpeta de recuperación como insumo para la evaluación diagnóstica e incluso esta docente tuvo que indagar si alguno de los estudiantes poseía esta herramienta. Empezar con este trabajo de indagación podría resumirse en que la docente verdaderamente quería utilizar dicho instrumento.

“He tenido que hacer una encuesta preguntando a los papás para poder saber quiénes habían tenido carpetas de recuperación pues en mi aula

no se ha entregado a nadie carpeta de recuperación entonces no han entregado este año. No había carpeta de recuperación” (EDRC2A)

Dentro de todo lo analizado se puede afirmar que este instrumento no cumplió su cometido tal como se estableció oficialmente y solo fue una norma más del MINEDU, la propuesta del uso de la carpeta de recuperación como herramienta para el recojo de información no logró el propósito planteado.

En definitiva, la carpeta de recuperación no se usó como fuente de información para la evaluación diagnóstica. El que los docentes no hayan utilizado este instrumento por un lado se debe a que los niños no contaban con su carpeta de recuperación o en algunos de los casos no lo entregaron al docente. Por otro lado, esta falta de uso de la carpeta se encuentra relacionada con la desconfianza sobre la veracidad de la información que presenta.

2.2.3. Subcategoría: Registro del SIAGIE

Referentes a esta subcategoría se obtuvo las siguientes respuestas de los docentes:

“Había una plataforma donde que posiblemente allí llenar la información, pero verdad, pero hasta ahorita no he llenado todavía esa información, solamente hemos hecho un consolidado aplicando una estrategia del semáforo y esa información se hizo llegar a los directivos más no hemos llenado todavía nosotros. Porque SIAGIE es su calificativo de los estudiantes” (EDAA1A).

“La evaluación diagnóstica referida al registro del SIAGIE estos resultados de la evaluación diagnóstica de mi aula (...) me ha permitido usar esto como insumo porque esta evaluación fue usada al inicio del periodo escolar teniendo en cuenta las evidencias de aprendizaje de los chicos (...) además todos estos insumos nos han permitido conocer los avances y dificultades de los estudiantes” (EDCR1B).

“lo utilicé porque (...) eran niños nuevos eso fue mi punto de partida para saber cuáles son las competencias al criterio de la docente que los había tenido el año pasado qué competencias no habían sido desarrolladas con mis niños y pude ver de manera grupal para saber cuántos niños lograron los aprendizajes y cuantos y también de manera individual niño por niño (EDRC2A)

“pude ver conocer que niños habían tenido dificultades para la matemática, para comunicación como era primer grado a mí me llamaba la atención saber cuántos niños habían logrado el proceso de la lecto escritura cuantos estaban en proceso cuantos estaban en inicio porque eso era básico para mí para inicio y el nivel de lectoescritura que habían alcanzado el año pasado” (EDRC2A).

“sí lo he revisado y si me ha servido de insumo (...) El informe del SIAGIE me permitió clarificar ideas de la realidad del aula (...) de cada estudiante

porque ahí podíamos ver las porque ahí podíamos ver las evaluaciones que tenían en cada área y las competencias logradas y como las principales son matemática y comunicación” (EDMM2B).

En sus respuestas EDCR1B, EDRC2A y EDMM2B evidencian que sí utilizaron este registro como insumo de la evaluación diagnóstica puesto que les brindó información sobre los logros y las dificultades de los estudiantes para el inicio del periodo escolar. Asimismo, realizando una interpretación previa en base a las respuestas anteriores, se podría decir que los docentes conocen este instrumento y para algunos resulta ser un instrumento que brinda una información más confiable que los anteriores. No obstante, EDAA1A da a entender que no utilizó este registro dentro de esta evaluación y además se puede ver una falta de conocimiento a la normativa implementada por el Ministerio de Educación.

El MINEDU (2020) menciona que el informe del progreso del Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE) será utilizado como un insumo que contribuya al desarrollo de la evaluación diagnóstica. Este documento registra: las competencias que no han sido calificadas, las competencias en proceso y las competencias logradas. Ante ello, si bien es cierto la mayoría manifiesta haber usado este instrumento como insumo para dar inicio del año escolar en el marco de la evaluación diagnóstica, ello no quiere decir que todos los docentes lo hayan utilizado.

Para los entrevistados EDRC2A y EDMM2B este instrumento resulta ser pertinente por dos razones, la primera está relacionada con la experiencia que tienen con este instrumento y la segunda, por ser percibido como un instrumento fácil de usar. En las siguientes líneas se describe lo descrito por los docentes.

“Lo considero fácil porque ya lo vengo trabajando hace bastante tiempo y es una plataforma que utilizamos los maestros para registrar los aprendizajes de los estudiantes y bueno si es familiar para mí este tipo de trabajo” (EDRC2A).

“Bueno fácil de usar porque estamos hablando del informe final del año donde está estipulado todos los trimestres y las áreas y sabemos que hace referencia a la evaluación así que fue fácil” (EDMM2B).

El informe del SIAGIE fue utilizado por la mayoría de los docentes si se contrasta con los instrumentos analizados anteriormente.

2.2.4. Subcategoría: Evidencias de Aprendizaje de las Experiencias de Aprendizaje

Desde la propuesta del Ministerio de Educación (2020), se plantea que en la evaluación diagnóstica de entrada, el docente también debe tener como insumo las evidencias de aprendizaje recogidas a partir de experiencias diseñadas para determinar los avances y dificultades de sus estudiantes.

Ante esta disposición ministerial resulta imprescindible conocer las percepciones de los docentes sobre este insumo propuesto por el MINEDU. En la entrevista sobre el insumo de evidencias de aprendizaje a partir de las experiencias diseñadas se obtuvo las siguientes respuestas:

“Se hizo un consolidado aplicando la estrategia del semáforo todo eso entonces de acuerdo con esa realidad esa información hemos partido ya para ir trabajando más adelante” (EDAA1A).

“las evidencias entonces esa estrategias ya te da los resultados finales pues cuantos están proceso, cuántos están (...) en inicio, cuántos están logro más avanzados (...). Se considera importante el desarrollo de esta semana (...) porque como te digo es la semana donde nosotros obtenemos esa información (...) y la valoramos también para de ahí esto nosotros ver el punto de partida pues” (EDAA1A).

“Me ha servido (...) básicamente para conocer a los chicos en qué nivel (...) porque ellos venían del inicial (...) pero me ha servido bastante” (EDCR1B).

“Me gustó, me pareció muy adecuado y acertado que el Ministerio inicie el año escolar dando esos 15 días en que el maestro podría conocer a sus estudiantes y plantear actividades para recoger información (...) antes no se había dado en la presencialidad nosotros entrábamos directamente a la unidad número y así seguíamos” (EDRC2A).

“Este año me ha gustado mucho y espero que continúe haciendo. Es muy acertado porque en esos 15 días el maestro se encarga de realizar actividades para recoger información para ver cómo están esas competencias en matemática, comunicación, personal social y religión” (EDRC2A).

“Se tomaban desempeños y capacidades precisas para poder ver en qué condiciones llegan los estudiantes (...) y para recoger esta información. sí nos sirvió porque (...) es más saludable recoger una información así porque es el desarrollo que hace el estudiante porque no es igual como tomarles una prueba para saber si logró o no logró aprendizajes se tenía que desarrollar una sesión con ellos como para hacerles recordar aprendizajes que ellos ya tenían y luego recoger estas evidencias para ver cuánto había aprendido el año anterior” (EDMM2B).

Desde las respuestas anteriores, se corrobora que todos los docentes mencionan haber usado las evidencias de aprendizaje recogidas mediante el diseño de experiencias de aprendizaje como fuentes de recojo de información dentro de la

evaluación diagnóstica. El recojo de información por medio de las experiencias de aprendizaje permite identificar en qué nivel se encuentran los estudiantes sea en inicio, proceso logrado o destacado (EDAA1A) y para ver cómo están en las competencias de Matemática, Comunicación, Personal Social y Religión (EDRC2A). En efecto, permite ubicar e identificar el nivel en el que se encuentran los estudiantes y las competencias que han logrado desarrollar.

Este conocimiento en cierta medida permite conocer los logros y debilidades de los estudiantes en el ámbito académico, permite al docente tener conocimiento sobre el punto de partida de los estudiantes (EDAA1A). Ello coincide con lo descrito en García (2019), quien indica que el diagnóstico permite planear y organizar la programación a características de los estudiantes, facilitando la toma de conciencia del punto de partida.

De otro lado, a partir de los hallazgos se muestra la valoración positiva de las experiencias trabajadas como fuente que provee información para la evaluación diagnóstica. Está propuesta es considerada como una experiencia nueva que no se había dado en la presencialidad (...) lo cual sería muy bueno que se repita (EDRC2A). En base a esta respuesta se puede ver que se la considera como una propuesta novedosa e innovadora y con expectativas de que se vuelva repetir en los próximos años. EDRC2A desde su perspectiva considera que es una experiencia mucho más enriquecedora que una evaluación de identificación de conocimientos porque ayuda a identificar algunos conocimientos en los estudiantes así como sus deficiencias.

Es interesante ver cómo la percepción de los docentes puede variar incluso si se trata de una misma actividad trayendo consigo una ambivalencia entre sus respuestas. Esto se evidencia en las respuestas de dos docentes que entran en contradicción. Por un lado, EDMM2B considera a las experiencias de aprendizajes como un proceso fácil de usar porque el Ministerio de Educación proveía a los docentes de sesiones desarrolladas que solo requerían de adecuaciones curriculares y contextuales. Por otro lado, EDRC2A considera que este proceso de recojo de información fue un poco complejo por dos razones, la primero por qué algunos niños demoran demasiado tiempo en entregar sus evidencias debido a diferentes circunstancias y la segunda está relacionado a la carga laboral y al tiempo que demanda procesar las evidencias de los estudiantes.

“Fácil de usar porque ya estaban hechas las sesiones sólo se tenía que hacer algunas adecuaciones pero no fueron demasiadas porque las

sesiones ya estaban dadas eso se puede decir que el ministerio nos apoyó en ese sentido” (EDMM2B).

“El recojo de las evidencias es poco complicado para los maestros en general porque cada familia tiene diferentes condiciones de conectividad, tiene diferentes tiempos de trabajo, entonces las evidencias no siempre son enviadas de manera inmediata muchas ni siquiera el mismo día a veces (...) el día siguiente a los dos días a veces hasta la semana siguiente” (EDRC2A).

“Para nosotros los maestros procesar una evidencia así de días atrás claro se puede hacer pero es un trabajo de tener que retroceder lo que hizo el maestro y lo que el niño está enviando con bastante retraso de la forma virtual de la forma presencial diferente porque inmediatamente el niño registra su evidencia con la maestra ya la maestra tiene un resultado pero en la forma virtual no es inmediato el resultado por esa la dificultoso” (EDRC2A).

Las evidencias de aprendizaje como fuente de información registro ciertas dificultades en las se encontraron el envío de evidencias a destiempo y el trabajo que implicaba revisarlas, fuera de tiempo. No obstante, en definitiva los docentes las consideran y les dan una valoración positiva, puesto que ello permite levantar información sobre cómo se encuentran los estudiantes.

2.2.5. Subcategoría: Entrevista a los Familiares

En las fuentes de recolección de información que plantea el Ministerio de Educación también se encuentran las entrevistas a los familiares de los estudiantes con la finalidad de recoger toda la evidencia posible. Con relación a las percepciones sobre las entrevistas a los familiares los resultados fueron los siguientes:

“Para conocer su realidad (...) Económica, social, afectiva y para partir desde allí pues con el estudiante de repente para brindarle el apoyo necesario en todos los aspectos que requieran revisar. Bueno en nuestra institución se organizó una encuesta a nivel de toda la institución y esa fue aplicada para los padres de familia” (EDAA1A).

“sí me ha servido porque (...) al leer la entrevista me doy cuenta de que deficiencias tienen (...) quienes comparten niños de mis alumnos comparten el teléfono, si tienen teléfono básico, si tienen o no computadoras, si solo manejan con teléfono (...) si lo padres están separados ósea ya me ayuda a conocer al entorno familiar de mi alumno eso me sirve mucho para ir comprendiendo sus actitudes” (EDCR1B).

“Para conocer la manera como ellos van aprendiendo, quien les apoya más en casa, con quienes hace las tareas (...) Quien lo acompaña en el Meet (...) esa información también va cambiando porque si bien es cierto esa entrevista . (...) la entrevista consideraba el aspecto familiar, emocional también afecta mucho al niño y perjudica en su aprendizaje (...) pero como te digo las cosas no son permanentes (...) Todo cambia (...) en la familia” (EDCR1B).

“sí aplico porque eran familias nuevas para mí, no las conocía era para mi vital si se hizo con todos al 100% si me sirvió mucho (...) pues recogí toda la información que necesitaba sobre la conectividad cuántos equipos tecnológicos tenían, si tenían laptop, teléfono smartphone con quien vivían los niños quienes los cuidaban si los padres salían a trabajar etc.” (EDRC2A).

“Si la hemos trabajado para recoger información relevante (...) Por ejemplo, si tenían internet, si tenía laptop o celulares ¿con quién vivía? ¿quién lo apoyaba si era el papá, la mamá o era el pariente? El lugar donde vivía, el teléfono, el correo del papá o la mamá de quien estuviera a cargo de los niños eso fue lo que hicimos recoger esa información” (EDMM2B).

En las respuestas se evidencia al parecer una gran aceptación por esta técnica y todos los entrevistados mencionan haberla aplicado. Asimismo, esta técnica fue de mucha utilidad, puesto que permite “conocer” a los estudiantes (EDRC2A) y recoger “información relevante” (EDMM2B) sobre los diferentes aspectos: económico, social, afectivo, tecnológico, familiar, quien lo acompaña en las tareas y las clases, entre otros. Según las afirmaciones, este instrumento brinda la posibilidad de que el docente sea capaz de recoger información de las diferentes dimensiones tanto del estudiante como de su contexto.

Paucar (2015) fundamenta que una evaluación integral y holística debe considerar las diferentes variables y dimensiones tanto del estudiante y su realidad. Haciendo un contraste entre lo que menciona Paucar y los docentes se puede afirmar que la técnica de la entrevista brinda la posibilidad de recoger información de manera integral para el trabajo con la evaluación diagnóstica (ED). Por su parte, Verastegui (2006) y Rosales (2019) señalan que, conocer a los estudiantes implica que se tenga que indagar sobre sus condiciones culturales, lingüísticas, socioeconómicas y sociales. En otras palabras, la evaluación diagnóstica con el uso de la entrevista abre la posibilidad de conocer al estudiante de forma integral.

A través de los hallazgos se evidencia que los docentes dan una valoración positiva a la entrevista y la consideran como una técnica de gran utilidad para el recojo de información de manera que su implementación debería ser continua porque la realidad del estudiantes cambia constantemente (EDCR1B). Además, esta técnica resulta ser fácil de usar cuando se posee experiencia trabajando con entrevistas (EDMM2B y EDCR1B), no obstante usarla resulta algo tedioso (EDAA1A).

2.2.6. Subcategoría: Kit de Evaluación

Según el Ministerio de Educación (2020) el docente también debería considerar como insumo para la evaluación diagnóstica la información obtenida a través del kit de evaluación. Este instrumento proporciona información sobre los avances y dificultades de los estudiantes. Basándose en lo señalado por la normativa ministerial se pretende conocer las percepciones de los participantes referente al kit de evaluación. En ese sentido, los hallazgos precisan lo siguiente:

“Mira nosotros en primer grado no aplicamos esa evaluación diagnóstica (...) Porque (...) son niños que recién iniciaron entonces (...) no estaban en condiciones de leer y mucho más iba a ser aplicarle en las casas (...) Con apoyo de los papitos y por decisión de la dirección y los docentes de primer grado se determinó no aplicar” (EDAA1A).

“El kit de evaluación (...) no fue aplicado para primer grado. Había una directiva sobre esta evaluación del kit donde decía que primer grado no era obligatorio tomar esta evaluación” (EDCR1B).

“Bueno el kit de evaluación lo utilicé” (EDRC2A)

“El kit de evaluación se usó para la evaluación de proceso. Lo usamos porque como te decía toda información es importante para saber y más que todo el proceso porque estamos terminando la de julio y queríamos en realidad ver” (EDMM2B).

En las frases expuestas se identifica que los docentes de primer grado no aplicaron esta evaluación por dos razones. La primera porque los estudiantes no estaban en condiciones de leer y la complejidad de ser aplicada en casa con apoyo de los padres y la segunda por las indicaciones recibidas de los directivos (EDAA1A y EDCR1B) así como por consenso entre de docentes de primer grado (EDAA1A). La primera razón expuesta contradice la característica de esta evaluación de no ser calificada sino de servir para recoger información. Considerando esta perspectiva el kit debió ser aplicado a primer grado puesto que con este solo se pretendía conocer los logros y dificultades de los estudiantes.

Según las respuestas se identifica que las docentes de segundo grado si lograron aplicar esta evaluación. No obstante, la respuesta de una de las entrevistadas evidencia una incoherencia entre lo que dice la norma y lo que está manifiesta. Según EDMM2B el kit de evaluación fue utilizado para recoger información y conocer la realidad del estudiante dentro de la evaluación de proceso. En cambio, el MINEDU aclara que esta evaluación debería servir como insumo para la evaluación diagnóstica de entrada mas no para la evaluación de proceso. A partir de ello, se aprecia diferencias entre lo que dice la norma y lo que comprende la docente generándose así una confusión.

“El kit de evaluación se usó para la evaluación de proceso” (EDMM2B).

Por su parte, EDRC2A le da una valoración positiva al kit de evaluación pero una valoración negativa en la parte práctica. Desde la experiencia de EDMM2B, tanto los cuestionarios y cuadernillos se encontraban acordes a la edad de los niños. Aquí se genera otra contradicción con lo descrito anteriormente por las docentes de primer grado de que los cuestionarios y preguntas no estaban adaptados al nivel de los estudiantes. De esta forma es manifestado por los docentes:

“En el lado positivo me gustaron los cuestionarios, los cuadernillos me parecieron acorde a la edad de los niños” (EDRC2A).

“No decidió aplicar por que los niños de primero estaban en inicio y esas evaluaciones ese kit venía un poco más complejo” (EDAA1A)

Continuando con el análisis se presenta las respuestas brindadas por los docentes, acerca de los aspectos negativos:

“Se aleja un poco de la realidad que apliquemos este tipo de evaluaciones (...) de manera virtual porque (...) no sabemos si refleja los resultados que nosotros recibimos (...) al ser una evaluación que yo se lo envió a mis niños para que lo resuelvan muchas veces el padre familia a pesar de que se les dice que es una evaluación diagnóstica que no es calificado sino es para tener una idea de cómo se encuentra pero el padre de familia no lo toma así, entonces trata de ayudar al niño” (EDRC2A).

“Sean han visto casos en niños que responden en 5 minutos la prueba y nosotros sabemos (...) que hemos aplicado la prueba ECE sabemos que no es así, que demora bastante tiempo (...) si es una prueba que el niño ya conoce pues lógico que lo va a hacer en diez minutos (...) a mí me haya servido realmente para conocer el estado en el que se encuentran mis niños no me he fiado de los resultados ” (EDRC2A).

“Entonces no se no se decidió aplicar porque en realidad no sé sabía si el niño iba a participar directamente ahí más no iba ser el papá” (EDAA1A).

“No sirvió para nada porque el niño estaba en su casa (...) no sé si lo daba solo o su mamá le daba la respuesta por más que hiciéramos un zoom porque después se tenía que mandar como evidencia las fotos de las respuestas marcadas” (EDMM2B).

“Quizá cuando tenía que tomarle foto a eso me mandaba otra cosa porque la mamá corregía. Entonces esa no fue una información que sirviera también se lo dijimos al equipo directivo ¿no? Que si bien es cierto no podíamos ir en contra de la norma (...) nos parecía realmente un saludo a la bandera” (EDMM2B).

Desde estos intensos hallazgos se identificaron tres motivos por lo que los docentes consideran negativo el uso del kit de evaluación para la evaluación diagnóstica. La primera está relacionada con la aplicación de este instrumento de manera que el docente no puede vigilar a los estudiantes mediante el examen, la

segunda que los padres puedan resolver esta prueba diagnóstica y la tercera y última que muchos estudiantes demoran menos de diez minutos en resolver dicha prueba. Esta incertidumbre de quien realiza el examen genera un sentimiento de desconfianza en los docentes de manera que consideraron que esta evaluación no genera resultados fiables y por lo tanto no es válida para utilizar en el marco de la evaluación diagnóstica.



CONCLUSIONES

1. Los docentes consideran que la evaluación diagnóstica les permite conocer las deficiencias y los logros de los estudiantes de manera que facilita la toma de decisiones para la mejora de los aprendizajes, sin embargo no todos la consideran como un proceso continuo, sino sólo como un instrumento o insumo para el recojo de información cuya aplicación se limita al inicio del año escolar.
2. Los docentes no expresan de manera explícita cuáles son las funciones que cumple la evaluación diagnóstica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que en sus respuestas no se mencionó ninguna de las que se plantea desde la teoría. No obstante, al analizar las respuestas de algunos docentes se puede constatar que estos de manera implícita expresan las funciones de diagnóstico, de regulación y de reestructuración.
3. Los entrevistados afirman la importancia de la evaluación para la planificación, la toma de decisiones, para fomentar una cultura de evaluación y para la mejora de los aprendizajes. Sin embargo, es necesario resaltar que las respuestas de los docentes se reducen a resolver las deficiencias de los estudiantes y no en potenciar los aspectos positivos o los logros alcanzados.
4. Se encuentra una valoración positiva por parte de los docentes hacia las entrevistas y las evidencias de aprendizaje como insumo para evaluación diagnóstica. Estos usan ambas fuentes de información, puesto que les permiten tener un conocimiento de los estudiantes y su contexto de forma más integral y obtener así una información más confiable. Las entrevistas y las evidencias de aprendizaje son ampliamente aceptadas y usadas con fines de conocer a los estudiantes y mejorar sus aprendizajes.
5. El portafolio, y la carpeta de recuperación son las fuentes de información que los docentes, en su mayoría, no llegaron a utilizar dentro de la evaluación diagnóstica por diversas razones, como la falta de conocimiento sobre el manejo de estas técnicas, no tener disposición para usarlas y la incertidumbre de no saber si la información que estas presentan realmente son fruto del trabajo de los estudiantes. De igual manera, la mayoría de los docentes no usa el informe del SIAGIE por la falta de conocimiento sobre el manejo de este o por no tenerlo a disposición para usarlo.

6. Los docentes aseveran que el kit de evaluación no favorece la obtención de información confiable para el docente, esto se justifica a partir de tres razones. La primera se encuentra relacionada con la forma de aplicación de la prueba, esto no permite al docente monitorear el proceso de aplicación con los estudiantes. En segundo lugar, los docentes perciben que se corre el riesgo de que algunos padres puedan resolver esta prueba diagnóstica y la tercera y última razón porque consideran que no es apta para la edad de los niños. Esta incertidumbre sobre los resultados de la aplicación del kit genera desconfianza en los docentes de manera que consideran que esta evaluación no genera resultados fiables y por lo tanto para los docentes no fue válida para ser utilizada en el marco de la evaluación diagnóstica.



RECOMENDACIONES

1. Es de vital importancia la implementación de procesos de formación docente continua en los que se propongan estrategias que consideren el uso de los saberes previos de los docentes acerca de la evaluación diagnóstica e involucrarlos en experiencias vivenciales que les resulten novedosas. Así mismo es necesario que los docentes, desde su autonomía, continúen capacitándose y fortalezcan sus competencias en el manejo de la evaluación diagnóstica, de forma que logren la comprensión de su propósito en el proceso de enseñanza aprendizaje, aclarando los vacíos conceptuales y contradictorios que poseen y que dificulta el uso de esta para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.
2. Se sugiere a los docentes hacer partícipes a los estudiantes del desarrollo del proceso evaluativo, clarificando con ellos los criterios de evaluación y dando a conocer el nivel en el que se encuentran de manera que ello les permita tener conciencia de su punto partida y poder autorregular sus aprendizajes.
3. Es necesario el fomento de una cultura evaluativa dentro de toda la comunidad educativa mediante capacitaciones y la invitación a especialistas en el tema de modo que ello contribuya al desarrollo de la responsabilidad compartida entre los diferentes actores educativos. La comprensión del rol que cada uno asume en el contexto de la evaluación diagnóstica permitirá que esta no recaiga únicamente sobre los docentes y que estos tengan mejores oportunidades en su aplicación y uso.
4. Asegurar la actualización de los docentes en el uso de las diversas técnicas o herramientas que proponga el MINEDU en el desarrollo de la evaluación diagnóstica, dado que estos son agente fundamental en el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido, los docentes como personas éticamente responsables de la educación de los niños deben analizar sus debilidades e ir fortaleciéndose de manera permanente.

REFERENCIAS

- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa*, 45(2), 11-24.
- Arriaga, M. (2015). El diagnóstico educativo, una importante herramienta para elevar la calidad de la educación en manos de los docentes. *Atenas*, 3(31), 63-74. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=478047207007>
- Ausubel, D. (1978). In defense of advance organizers: A reply to the critics. *Review of Educational research*, 48(2), 251-257. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543048002251>
- Barquin, L. (2016). *Estudio analítico de la evaluación diagnóstica en la enseñanza de la Traducción* [Tesis de pregrado, Universidad del País Vasco]. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/21265/TFG_BarquínSanmartín%2CL.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bombelli, E. y Barberis, J. (2012). La importancia de la evaluación diagnóstica en asignaturas de nivel superior con conocimientos preuniversitarios. *Revista Electrónica Gestión de Personas y Tecnología*, 5(13). <https://www.redalyc.org/pdf/4778/477847114004.pdf>
- Brenes, F. (2006). *Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes*. EUNED.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M. y Stobart, G. (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice* Assessment for Learning. Assessment Reform Group. https://www.researchgate.net/publication/271849158_Assessment_for_Learning_10_Principles_Research-based_principles_to_guide_classroom_practice_Assessment_for_Learning
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación. http://www.conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/L_evaluacion_educativa_de_aprendizajes_y_competencias.pdf
- Díaz, Á. (2008). *La era de la evaluación en la educación superior. El caso de la educación superior mexicana. Un estudio en las universidades públicas estatales*. UNAM.
- Díaz, C. y Sime, L. (2009). Una mirada a las técnicas e instrumentos de investigación

- e instrumentos de investigación. *Blog PUCP*. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/wp-content/uploads/sites/184/2009/02/bolet3.pdf>
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M. y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3497/349733228009>
- Dooly, M. y Moore, E. (2017). Introduction: qualitative approaches to research on plurilingual education. En Moore, Emilee; Dooly, Melinda (Eds), *Qualitative approaches to research on plurilingual education* (pp. 1-10). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2017.emmd2016.618>
- Easwaramoorthy, M. & Zarinpoush, F. (2006). *Interviewing research* [Archivo PDF]. https://sectorsource.ca/sites/default/files/resources/files/tipsheet6_interviewing_for_research_en_0.pdf
- Ferreira, A. (2012). *Creencias y concepciones docentes sobre la evaluación de los aprendizajes en el contexto universitario* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/4425/FERREIRA_DIAZ_ANA_CREENCIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gallardo, K. (2013). *Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- García, A. et al. (2015). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D420-1.pdf>
- García J. C. (2019). *La evaluación diagnóstica inicial como posibilidad para planificar la introducción de la enseñanza de la relatividad en educación media* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16587/4/GarciaAlejandro_2020_EvaluacionDiagnosticaPlanificar.pdf
- García, N. (1990). El diagnóstico pedagógico y la orientación educativa unidos en un mismo proceso. *Bordón*, 42(1), 73-78.
- García, V. (1995). *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Rialp S.A.
- Hernández, J. y Martínez, F. (2019). *El diagnóstico pedagógico como referente para la elaboración de la planeación didáctica* [Archivo PDF]. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P556.pdf>

- Hernández, R. y Opazo, H. (2010). *Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación* [Archivo PDF]. https://www.academia.edu/30159094/APUNTES_DE_ANALISIS_CUALITATIVO_EN_EDUCACION
- Herrera, I. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación Las Américas*, 6, 13-28. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/22/20>
- Huarcaya, B. (2020). *Percepciones y estrategias vinculadas con la evaluación de los aprendizajes en una institución educativa pública en la educación a distancia* [Tesis de Licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/18899/HUARCAYA_ROCA_BRYAN_AMFRED_Lic.%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Iglesias, M. (2006). *Diagnóstico escolar: Teoría, ámbitos y técnicas*. Pearson Educación. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/a9bd619ea18b71325b7cd205d97ab0d8.pdf>
- Jaume, J. y Sanmartí, N. (1993) La función pedagógica de la evaluación. *Revista Aula de Innovación Educativa*, (20). https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/187512/aulinnedu_a1993n20aJorba.pdf
- Lázaro, A. (2002). Procedimientos y técnicas del diagnóstico en educación. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 7(1), 97-116. <https://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2709/1/Procedimientos%20y%20técnicas%20del%20diagnóstico%20en%20educación.pdf>
- Lucas, D., Anchundia, F. y Zambrano, P. (2019). Permanent Application of Diagnostic Assessment on Learning Teaching Process. *International Journal of Linguistics, Literature and Culture*, 5(4), 34-45. <https://core.ac.uk/download/pdf/230596052.pdf>
- Marí, R. (2001). *Diagnóstico Pedagógico. Un modelo para la intervención psicopedagógica*. Ariel.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *IIPSI*, 9(1), 123-146. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa.

- Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2390/239035878001>
- Ministerio de Educación del Perú. (s/f). *Técnicas y estrategias de evaluación* [Archivo PDF]. <https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/docentes/guia-tecnicas-estrategias.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Orientaciones para la evaluación diagnóstica y la planificación anual* [Archivo PDF]. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7205/Orientaciones%20para%20la%20evaluación%20diagnóstica%20y%20la%20planificación%20actual.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Guía de distribución y aplicación del kit de evaluación diagnóstica* [Archivo PDF]. <https://repositorio.perueduca.pe/recursos/c-herramientas-curriculares/primaria/transversal/guia-distribucion-aplicacion.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Orientaciones pedagógicas para directivos y docentes de Educación Primaria* [Archivo PDF]. <https://repositorio.perueduca.pe/recursos/c-herramientas-curriculares/primaria/transversal/orientaciones-pedagogica-primaria.pdf>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Comité editorial. https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Assessment for improved learning outcomes*. <https://en.unesco.org/themes/learning-assessments>
- Paredes, A. (2013). *Instrumentos de evaluación para matemática y su incidencia en el proceso* [Tesis de Licenciatura, Universidad Técnica de Ambato].
- Paucar, S. (2015). *La evaluación diagnóstica integral y las estrategias de enseñanza a los estudiantes de nivel de básica superior de la unidad educativa "Leon de Febres Cordero" de la parroquia San Juan, Canton Pueblo Viejo provincia de los Ríos* [Tesis de Maestría, Universidad técnica de Babahoyo]. <http://dspace.utb.edu.ec/bitstream/handle/49000/1667/T-UTB-CEPOS-MDC-0000015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, R. (1990). Recogida de información en el diagnóstico pedagógico. *Bordón*,

42(1), 17-30.

Position Paper on Assessment for Learning from the Third International Conference on Assessment for Learning. (Marzo de 2009). Third International Conference on Assessment for Learning, Dunedin, New Zealand. <https://www.fairtest.org/sites/default/files/Assess-for-Learning-position-paper.pdf>

Puñez, F. (2015). Evaluación para el aprendizaje: una propuesta para una cultura evaluativa. *Horizonte de la Ciencia*, 5(8), 87-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5420479>

Quality Improvement Agency. (2008). *Initial and diagnostic assessment: a learner centred process* [Archivo PDF]. http://cetgateshead.weebly.com/uploads/1/3/4/9/13497800/initial__diagnostic_assessment.pdf

Rojas, M. (2015). Tipos de Investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *Revista Electrónica de Veterinaria*, 16(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=636/63638739004>

Rosales, I. (2019). La evaluación en el nivel superior. *Revista Atlante*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/evaluacion-nivel-superior.html>

Rossmann, G. y Rallis, S. (1998). Learning in the field. An introduction to qualitative research. SAGE Publications, Inc.

Salas, R. y Salas, A. (2017). Evaluación para el aprendizaje en ciencias de la salud. *EDUMECENTRO*, 9(1), 208-227. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v9n1/edu13117.pdf>

Samueza, M. (2016). *Evaluación diagnóstica en el aprendizaje de la escritura del idioma inglés en el noveno año del Colegio Unidad Educativa "España" de la ciudad de Quito en el año 2016* [Tesis de Licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/11648/1/T-UCE-0010-113.pdf>

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/906>

Stiggins, R. & Chappuis, J. (2006). What a difference a word makes. *Journal of Staff Development*, 27(1), 10-14. <https://eric.ed.gov/?id=EJ752252>

Vega, M. (2015). *Proyecto de investigación-acción: La evaluación diagnóstica como orientadora de las estrategias de enseñanza y aprendizaje* [Tesis Doctoral, Universidad de Buenos Aires].

http://bibliotecadigital.econ.uba.ar/download/tpos/1502-0955_VegaM.pdf

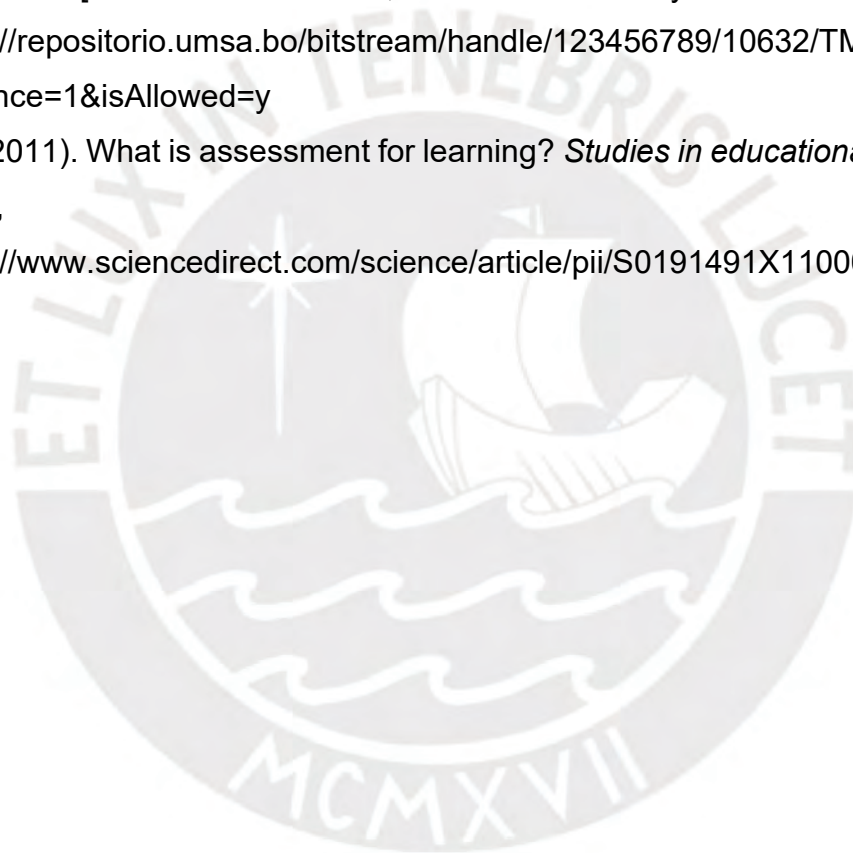
Vera, F. (2020). *La importancia del proceso de enseñanza- aprendizaje y la evaluación diagnóstica* [Archivo PDF].

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/08/evaluacion-diagnostica.pdf>

Verástegui, M. (2006). *Importancia de la utilización de la evaluación diagnóstica, para mejorar la planificación y gestión docente en la carrera de sociología de la U.M.S.A.* [Tesis de Maestría, Universidad Mayor de San Andrés].
<https://repositorio.umsa.bo/bitstream/handle/123456789/10632/TM045.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

William, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in educational evaluation*, 37(1), 3-14.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X11000149>



ANEXOS

ANEXO 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA

TEMA	Percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica			
TÍTULO TENTATIVO	Percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer ciclo de primaria en una escuela pública de Lima durante el periodo de educación remota 2021			
PREGUNTA PROBLEMA	¿Cuáles son las percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer ciclo de primaria en una escuela pública de Lima durante el periodo de educación remota 2021?			
OBJETIVO GENERAL	Analizar percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer ciclo de primaria en una escuela pública de Lima durante el periodo de educación remota 2021	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<p>Describir las percepciones de los docentes sobre el sentido de la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer ciclo de primaria</p> <p>Describir las percepciones docentes sobre las características de las fuentes de las fuentes de información empleadas en la evaluación diagnóstica de los estudiantes del tercer ciclo de primaria</p>	
OBJETIVO GENERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	Técnica e instrumento
Analizar las percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer ciclo de primaria en una escuela pública de Lima durante el periodo de educación remota 2021	Comprender las percepciones de los docentes sobre el sentido de la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer ciclo de primaria	Sentido de la evaluación diagnóstica	Concepto	Técnica: Entrevista Instrumento: Guion de entrevista
			Funciones de la evaluación diagnóstica	
			Importancia	
	Describir las percepciones docentes sobre las características de las fuentes de las fuentes de información empleadas en la evaluación diagnóstica de los estudiantes del tercer ciclo de primaria	Fuente de insumo de la evaluación diagnóstica	El portafolio	
			La carpeta de recuperación	
			Registro en el SIAGIE	
			Entrevistas a familias	
			Evidencias de aprendizaje recogidas a partir de experiencias diseñadas por los docentes	
	Kit de evaluación			

ANEXO 2: GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**CÓDIGO DEL DOCUMENTO:** _____

1. **OBJETIVO DE LA ENTREVISTA:** Analizar las percepciones docente sobre la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer ciclo de primaria en una escuela pública de Lima durante el periodo de educación remota 2021

2. DATOS GENERALES:

Nombre del entrevistador: _____

- . Edad _____ Sexo _____
- . Docente: Nombrado ____ Contratado ____
- . Formación: Técnica ____ Universitaria ____
- . Número de años en servicio _____
- Tiempo laboral en IE actual _____ años _____
- Grado y sección del aula: _____
- ¿Ha recibido algún tipo de capacitación sobre evaluación diagnóstica?
- Sí _____ ¿De quién? _____
- No _____
- _____
- ¿Ha recibido alguna otra capacitación?
- Sí _____ ¿De qué? _____
- Fecha: _____
- Hora: Inicio _____ / Fin: _____

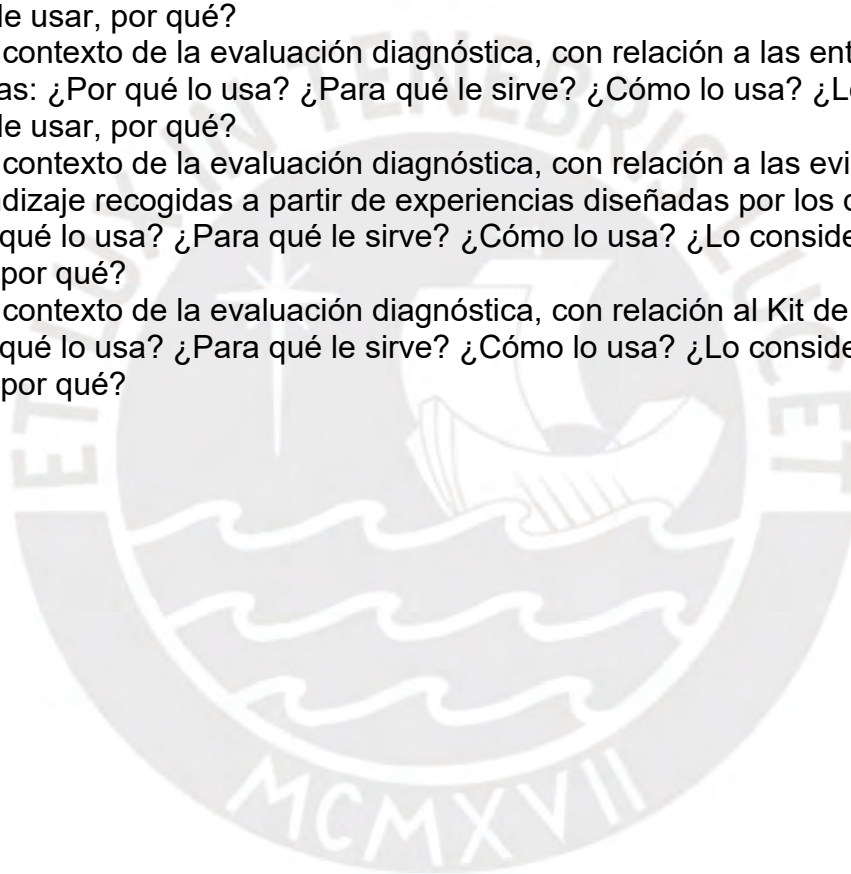
3. Protocolo de presentación:

- Agradecer por el apoyo al trabajo de investigación que estamos realizando.
- Presentar el objetivo de la entrevista.
- Explicar el proceso de la entrevista: tiempo de la entrevista (10 a 15 minutos), modo en que se guardará la información (grabada y a través de anotaciones).
- Solicitar respuestas sinceras.
- Alistar los materiales para recabar la información: guion, grabadoras (1), cuaderno de notas.
- Iniciar de la entrevista

4. Preguntas:

1. Para usted ¿qué es evaluación diagnóstica?
2. ¿Cuáles considera que son las funciones de la evaluación diagnóstica?
3. ¿Por qué utiliza la evaluación diagnóstica?
4. ¿Cuál es la importancia de aplicar una evaluación diagnóstica?
5. ¿Considera que la evaluación diagnóstica les sirvió a sus estudiantes? ¿De qué manera? ¿Y a usted como docente?
6. ¿Qué fuentes de recojo de información usa para la evaluación diagnóstica de sus estudiantes?

7. ¿De qué fuentes obtiene información para la evaluación diagnóstica de sus estudiantes?
8. En el contexto de la evaluación diagnóstica, con relación al portafolio: ¿Por qué lo usa? ¿Para qué le sirve? ¿Cómo lo usa? ¿Lo considera fácil de usar, por qué?
9. En el contexto de la evaluación diagnóstica, con relación a la carpeta de recuperación: ¿Por qué lo usa? ¿Para qué le sirve? ¿Cómo lo usa? ¿Lo considera fácil de usar, por qué?
10. En el contexto de la evaluación diagnóstica, con relación a las entrevistas a familias: ¿Por qué lo usa? ¿Para qué le sirve? ¿Cómo lo usa? ¿Lo considera fácil de usar, por qué?
11. En el contexto de la evaluación diagnóstica, con relación al Registro en el SIAGIE: ¿Por qué lo usa? ¿Para qué le sirve? ¿Cómo lo usa? ¿Lo considera fácil de usar, por qué?
12. En el contexto de la evaluación diagnóstica, con relación a las entrevistas a familias: ¿Por qué lo usa? ¿Para qué le sirve? ¿Cómo lo usa? ¿Lo considera fácil de usar, por qué?
13. En el contexto de la evaluación diagnóstica, con relación a las evidencias de aprendizaje recogidas a partir de experiencias diseñadas por los docentes: ¿Por qué lo usa? ¿Para qué le sirve? ¿Cómo lo usa? ¿Lo considera fácil de usar, por qué?
14. En el contexto de la evaluación diagnóstica, con relación al Kit de evaluación: ¿Por qué lo usa? ¿Para qué le sirve? ¿Cómo lo usa? ¿Lo considera fácil de usar, por qué?



ANEXO 3: MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Aspecto	Respuesta EDAA1A	Resultados de EDCR1B	Resultados EDRC2A	Resultados EDM2B
Respuesta	Para mí la evaluación diagnóstica es un proceso, algo que nosotros los docentes realizamos con la finalidad de obtener información y conocer en qué nivel se encuentra el estudiante en el desarrollo de sus capacidades y competencias para luego pues más adelante tomar decisiones y en mejora del estudiante.	Es la evaluación que nos sirve de insumo para el posterior trabajo con los alumnos, vemos ahí cómo están los chicos como lo hemos recibido, qué capacidades que competencias han resuelto que les falta todavía completar etc. Es un insumo principal para empezar nuestro trabajo pedagógico durante al año. Por eso se llama diagnóstico. Nos dice cómo están los chicos.	Para mí la evaluación diagnóstica es el proceso por el cual los docentes podemos hacer una distinción panorámica, podemos obtener una visión panorámica de cómo se encuentran nuestros estudiantes al inicio del proceso educativo no solamente de los estudiantes sino la situación de sus familias de las condiciones de aprendizaje que ellos tienen el estado emocional en el que se encuentran, el aprendizaje y saberes previo que traen para iniciar un proceso educativo. Anteriormente nosotros creíamos que la evaluación diagnóstica se daba solamente al iniciar el año pero yo creo que la mirada actual es diferente. En mi caso yo la desarrollo cada vez que voy a iniciar nueva experiencia aprendizaje. Es decir, evalué la situación en que se quedaron los estudiantes para continuar con la planificación de la siguiente experiencia de aprendizaje y según ellos ir graduando y midiendo, adecuándolos de acuerdo con cómo los encuentro en esa etapa a mis niños.	Es un instrumento del cual nos valemos los docentes para poder conocer en primer lugar qué aprendizajes tienen nuestros niños, , que vamos a hacer para poder evitar estas dificultad que presentan algunos de estos niños, permite también poder saber cómo están, qué es lo principal para poder tener en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También esta evaluación diagnóstica nos permite saber, si tomamos en cuenta la evaluación de inicio nos permite saber cómo podemos desarrollar, qué criterios utilizar qué competencias y qué capacidades vamos a desarrollar y si hablamos de la evaluación de proceso pues nos va a servir como docentes de para darnos cuentas de que las estrategias usadas han sido las correctas ¿no? Que tanto se ha podido recoger en cada estudiante y si hablamos de la evaluación final sabremos si en realidad hemos logrado aprendizajes y hemos podido. En el caso de segundo grado que es el final de un ciclo haber llegado a los estándares de aprendizaje para que ellos puedan enseñar el siguiente ciclo
Hallazgo	Proceso para conocer en qué nivel se encuentra el estudiante en el desarrollo de sus capacidades y competencias (EDAA1A)	Vemos ahí cómo están los chicos como lo hemos recibido, qué capacidades que competencias han resuelto EDCR1B	Podemos obtener una visión panorámica de cómo se encuentran nuestros estudiantes al inicio del proceso educativo (EDRC2A)	Conocer en primer lugar qué aprendizajes tienen nuestros niños (EDMM2B)
Elemento emergente	Identificar nivel de aprendizaje	Identificar nivel de aprendizaje	Identificar nivel de aprendizaje	Identificar nivel de aprendizaje
Hallazgo		para empezar nuestro trabajo pedagógico durante al año. Por eso se llama diagnóstico (EDCR1B)	creíamos que la evaluación diagnóstica se daba solamente al iniciar el año pero yo creo que la mirada actual es diferente. En mi caso yo la desarrollo cada vez que voy a iniciar nueva experiencia aprendizaje (EDRC2A)	
Elemento emergente		Momento de aplicación de la evaluación diagnóstica	Momento de aplicación de la evaluación diagnóstica	
Hallazgo			No solamente de los estudiantes sino la situación de sus familias de las condiciones de aprendizaje que ellos tienen el estado emocional en el que se encuentran (EDRC2A)	Nos permite saber cómo podemos desarrollar, qué criterios utilizar qué competencias y qué capacidades vamos a desarrollar
Elemento emergente			Identificar la situación de la familia	Conocer contenidos curriculares

ANEXO 4: PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS

Estimado/a participante:

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de esta, así como del rol que tienen en ella.

En ese sentido, le pedimos su apoyo a la realización de la presente investigación conducida por Nicanor Zagaceta Gallac estudiante de la Facultad de Educación de la PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ. La presente investigación analiza las percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes del tercer ciclo de primaria en una escuela pública de Lima durante el periodo de educación remota 2021: de manera que la presente investigación tiene como propósito analizar las percepciones docentes sobre la evaluación diagnóstica.

Se le ha contactado a usted en calidad de docente en actividad. Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder una entrevista semi estructurada, lo que le tomará entre 30 y 50 minutos de su tiempo. Dicha entrevista se realizará a través de una videoconferencia por intermedio de la plataforma de zoom. La información que usted proporcione será grabada, así el investigador podrá transcribir las ideas que usted haya expresado y será únicamente utilizada para elaboración de la presente tesis. La información obtenida solo tendrá acceso el investigador y su asesora hasta la culminación de este trabajo luego de ella las grabaciones serán destruidas.

Su participación será completamente voluntaria. La información que se recolecte en esta entrevista será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación. En principio, la entrevista resuelta por usted será anónima, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación. Si tuviera alguna consulta referente al desarrollo de trabajo, siéntase usted en la plena libertad de formular las preguntas que considere pertinentes. Asimismo, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Finalmente, en caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: nicanor.zagaceta@pucp.edu.pe. Muchas gracias por su participación.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (marcar una de las siguientes opciones):

	Declarada, es decir, que en la tesis se hará referencia expresa de mi nombre.
	Confidencial, es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del (de la) participante Firma Fecha

Correo electrónico del participante: _____

Nombre del Investigador responsable Firma Fecha

