

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**Percepciones de docentes de secundaria de
Comunicación, Matemática, Ciencia y Tecnología y
Ciencias Sociales sobre la evaluación formativa en la
enseñanza presencial y remota en el contexto COVID-
19 en una institución parroquial del Callao**

**Tesis para optar el grado académico de Magíster en
Educación con mención en Currículo que presenta:**

Elsa Castañeda Sánchez

Asesora

Gimena Burga Villacorta

Lima, 2023

Informe de Similitud

Yo, Gimena Burga Villacorta, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado: Percepciones de docentes de secundaria de Comunicación, Matemática, Ciencia y Tecnología y Ciencias Sociales sobre la evaluación formativa en la enseñanza presencial y remota en el contexto COVID-19 en una institución parroquial del Callao, de la autora Elsa Castañeda Sánchez, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 16% Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 8 de febrero de 2023
- He revisado con detalle dicho reporte y confirmo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio alguno.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

10 de febrero del 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Burga Villacorta Gimena	
DNI: 45909702	Firma: 
ORCID: 0000-0002-2410-407X	

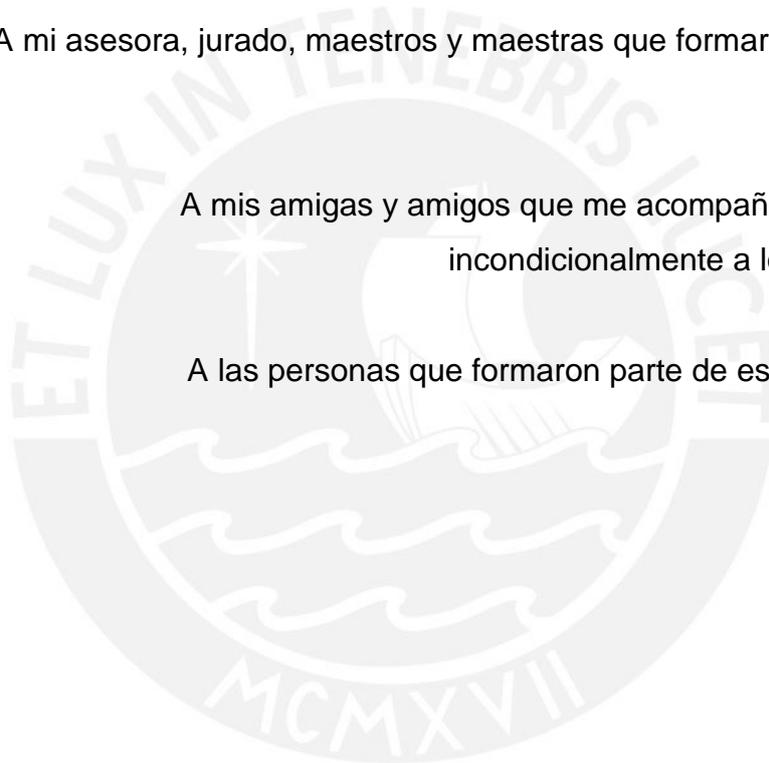
AGRADECIMIENTOS

A Dios y a mi familia,
motores en mi vida y fuerza inagotable.

A mi asesora, jurado, maestros y maestras que formaron parte de este
aprendizaje.

A mis amigas y amigos que me acompañaron y alentaron
incondicionalmente a lograr esta meta.

A las personas que formaron parte de esta investigación.



RESUMEN

La evaluación formativa tiene un papel importante para la mejora del aprendizaje y que ante el contexto de emergencia sanitaria por el COVID-19, el sector educación pasó de una enseñanza presencial a una enseñanza remota, fue necesario asegurar la continuidad educativa, siendo la evaluación formativa primordial en esta circunstancia. Considerando lo anterior, la presente investigación busca responder la siguiente pregunta: ¿cómo perciben los docentes del nivel secundaria la evaluación formativa de los aprendizajes de una institución parroquial del Callao desde la enseñanza presencial y la enseñanza remota en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19? El objetivo general es analizar las percepciones que los docentes de las áreas de Comunicación, Matemática, Ciencia y Tecnología y Ciencias Sociales del nivel secundario, otorgan a la evaluación formativa desde la enseñanza presencial y la enseñanza remota en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19. Se desagrega en tres objetivos específicos: identificar el concepto que tienen los docentes sobre la evaluación formativa; identificar las estrategias de evaluación descritas por los docentes para la evaluación formativa; y reconocer el rol de los actores educativos, descrito por los docentes. El estudio se realiza bajo un enfoque cualitativo, de tipo empírico y a nivel descriptivo. Se utilizó el método de estudio de caso y se aplicó la técnica de entrevista para obtener los resultados en relación a las categorías planteadas.

Palabras clave: Evaluación formativa, evaluación para el aprendizaje, estrategias de evaluación.

ABSTRACT

The formative evaluation has an important role for the improvement of learning and that in the context of the health emergency caused by COVID-19, the education sector went from face-to-face teaching to remote teaching, it was necessary to ensure educational continuity, being the formative evaluation important in this circumstance. Considering that, the present investigation seeks to answer the following question: how do secondary level teachers perceive the formative evaluation of learning in an institution in Callao from face-to-face teaching and remote teaching in the framework of the health emergency due to COVID? -19? The general objective is to analyze the perceptions that teachers in the areas of Communication, Mathematics, Science and Technology and Social Sciences at the secondary level, give to formative evaluation from face-to-face teaching and remote teaching in the framework of the COVID health emergency. -19. It is divide into three specific objectives: to identify the concept that teachers have about formative evaluation; identify assessment strategies described by teachers for formative assessment; and recognize the role of educational actors, described by teachers. The study carried out under a qualitative, empirical and descriptive approach. The case study method was used and the interview technique was applied to obtain the results in relation to the categories proposed.

Keywords: Formative assessment, assessment for learning, assessment strategies.

Índice

Introducción.....	1
Primera parte: Marco de la investigación	5
Capítulo I: La educación remota de emergencia por covid-19	5
1. ¿Qué es la educación remota de emergencia?	6
2. La educación básica en el Perú ante la emergencia sanitaria por covid-19. 8	
2.1. Rol de los agentes educativos en la enseñanza remota de emergencia	9
2.1.1. Rol del docente en la educación remota de emergencia	9
2.1.2. Rol del estudiante en el marco de la emergencia sanitaria	11
2.2. Herramientas aplicadas para la enseñanza-aprendizaje en la educación remota de emergencia.....	12
3. Efectos de la educación remota de emergencia en las prácticas de evaluación.....	13
3.1. Desafíos de la educación virtual para la enseñanza en la etapa escolar ..	14
Capítulo II: La evaluación formativa	16
1. La evaluación de los aprendizajes y para los aprendizajes en la educación escolar	16
2. La evaluación formativa: ¿qué es?	17
3. Características e importancia de la evaluación formativa	21
4. Proceso de la evaluación formativa	26
5. Rol de los agentes educativos en la evaluación formativa.....	27
5.1. Rol del docente en la evaluación formativa	28
5.2. Rol del estudiante en la evaluación formativa.....	30
6. Carácterísticas docentes para una evaluación formativa	30
6.1. Estrategias de evaluación formativa.....	31
6.2. Importancia de la retroalimentación.....	34
Segunda parte: Diseño metodológico y resultados de la investigación.....	37
Capítulo III: Diseño metodológico.....	37
1. Enfoque metodológico, tipo y nivel	37
2. Problema, objetivos de la investigación y categoría de estudio.....	39

3.	Método de investigación	40
3.1.	Descripción del caso.....	41
3.2.	Descripción de los informantes.....	42
4.	Técnica e instrumento de recojo de información	43
5.	Procedimiento de recojo de información.....	45
6.	Procedimientos para la organización de la información recogida.....	47
Capítulo IV: Análisis de resultados.....		48
1.	Conceptualización de evaluación formativa.....	48
2.	Acciones del docente para una evaluación formativa.....	59
2.1.	Técnicas de evaluación formativa	59
2.2.	Instrumentos de evaluación.....	61
2.3.	Técnicas e instrumentos de evaluación formativa en la presencialidad y en la virtualidad	66
3.	Rol de los actores educativos en la evaluación formativa.....	71
3.1.	Rol del docente	71
3.2.	Rol del estudiante.....	74
3.3.	Rol de los agentes educativos en la evaluación formativa en la presencialidad y en la virtualidad.....	78
Conclusiones.....		81
Recomendaciones.....		83
Referencias bibliográficas		84
Apéndices.....		93
Apéndice 1: Proceso de evaluación de la tesis		93
Apéndice 2: Guion de entrevista		94
Apéndice 3: Validación del guion de entrevista.....		95
Apéndice 4: Ficha de validación de códigos (member checking).....		98
Apéndice 5: Matriz del procesamiento de datos.....		100

INTRODUCCIÓN

A nivel mundial, se está viviendo la declaración de emergencia sanitaria como consecuencia del coronavirus (COVID-19). En este contexto, el sector educativo ha sido uno de los más afectados pues se cerraron escuelas, institutos y universidades a escala mundial. Por ello, se tuvo que buscar soluciones inmediatas y pasar de una enseñanza presencial a una enseñanza a distancia o remota que asegure la continuidad educativa. Hodges et al. (2020) señalan que se trata de iniciativas para que se continúe el servicio educativo en medio de graves situaciones. Esto generó que los procesos de enseñanza-aprendizaje se tuvieron que adaptar a esta nueva modalidad del trabajo remoto o lo que llamamos enseñanza remota de emergencia (ERE).

En el contexto peruano, se impulsó *Aprendo en casa*, difundido por radio y televisión para la educación pública, mientras que la educación particular, desde su propia realidad y necesidades, intensificó el uso de plataformas para responder a la modalidad de la enseñanza remota. El objetivo primordial era proporcionar acceso temporal para que la educación no se detenga hasta que se pudiese retornar a la presencialidad una vez controlada la emergencia (Banco Interamericano de Desarrollo, 2020).

Ante esta pandemia y la implementación de la ERE, los estudiantes tuvieron que enfrentar un giro en su interacción, en sus modos de aprender y en el uso de los equipos tecnológicos (Bustamante, 2020). Así mismo, los docentes tuvimos el deber de garantizar la enseñanza para el logro de competencias como lo señala el Currículo Nacional. Además, sea en sesiones sincrónicas o asincrónicas, fue

necesario adecuar nuestra práctica educativa, por lo que la evaluación formativa a distancia era desafiante, pero posible. Por ello, este estudio se orienta a la evaluación formativa.

Con el paso del tiempo, en el campo educativo, se ha puesto mayor interés en la evaluación de los aprendizajes vinculados al proceso de enseñanza. En este sentido, cabe señalar que la actividad evaluadora no puede estar desvinculada de los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales están orientados a la mejora y al logro de la calidad educativa. El Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016) busca responder a las exigencias del siglo XXI planteando el desarrollo de competencias básicas, por lo que exige que se garanticen los procesos educativos con miras a conseguir una educación de calidad. De esta manera, el Marco del Buen Desempeño Docente (Ministerio de Educación, 2012) precisa que el docente está llamado a diseñar la evaluación de los aprendizajes de manera sistemática, constante, considerando las particularidades de sus estudiantes, con diversas estrategias que garanticen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, se debe tener en cuenta el fin formativo de la evaluación, y propiciar el trabajo colaborativo, el progreso del pensamiento crítico y reflexivo para asegurar el aprendizaje.

En este sentido, la actividad evaluadora del aprendizaje es fundamental en el proceso educativo, dado que permite tomar decisiones para mejorar dicho proceso. En la presente investigación, la evaluación formativa (EF) se asume como un proceso planificado, metódico en el que intervienen los docentes y los estudiantes. Este proceso recoge y evalúa información substancial sobre el nivel de desarrollo de las competencias de los alumnos para realizar los ajustes necesarios (Popham, 2013; Anijovich y González, 2013; López, 2009; McManus, 2008). De esta manera, ayuda al docente a reconocer qué debe mejorar en su práctica educativa y, en relación al estudiante, reconoce las estrategias que le permiten aprender.

El Currículo Nacional (Ministerio de Educación, 2016) señala que la idea de evaluación ha pasado de una práctica orientada a la enseñanza y calificación de lo correcto y lo incorrecto a concentrarse en el aprendizaje del estudiante. Asimismo,

se destaca la retroalimentación oportuna que se debe brindar a los educandos en correspondencia con sus avances durante el proceso de aprendizaje por lo que la evaluación diagnosticará, permitirá la retroalimentación y posibilitará acciones para el progreso y avance de los aprendizajes. En este marco, García (2012) afirma que la actividad evaluadora realizada por el docente es fundamental en tanto que permite buscar estrategias que mejoren la enseñanza y las condiciones para lograr el aprendizaje. Esto va de la mano con el feedback¹ que se brinda para que el alumno mejore su aprendizaje (Havnes et al. 2012; Shute, 2008). Así, el docente brinda ayuda oportuna y pertinente, de tal manera que se alcancen las competencias básicas y se favorezca el aprendizaje significativo.

En este sentido, la presente investigación busca analizar cómo perciben los docentes la evaluación formativa de los aprendizajes del nivel secundaria de una institución parroquial del Callao desde la enseñanza presencial y la enseñanza remota en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19. Los objetivos específicos son tres: identificar el concepto que poseen los docentes sobre la evaluación formativa; identificar las estrategias de evaluación descritas por los docentes para la evaluación formativa; y reconocer el rol de los actores educativos, descrito por los docentes, en el proceso de la evaluación formativa desde la enseñanza presencial y la enseñanza remota en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19.

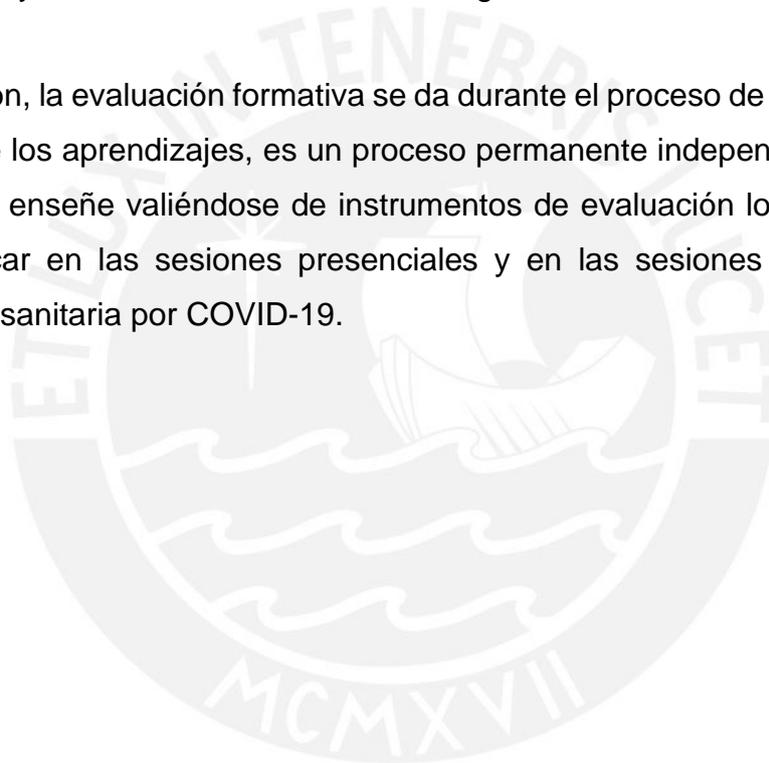
Es así que se utilizó el enfoque metodológico cualitativo y de tipo empírico pues tiene como fin describir y comprender las perspectivas, relatos y puntos de vista de los informantes que se desenvuelven en la escuela. En tal sentido, se utilizó el método de estudio de caso al ser una de las diversas maneras de realizar investigaciones sociales. Así mismo, se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada de tipo individual, se aplicó por medio de un guion de entrevista a cada uno de los informantes, el cual recogió información sobre las categorías de estudio.

¹ Feedback o retroalimentación se utilizarán indistintamente en el desarrollo de la investigación

Esta investigación constituye una contribución a la línea de investigación sobre diseño curricular, específicamente con el eje de estudio del diseño curricular de la práctica educativa. En tanto que la evaluación es una práctica relacionada con los procesos de enseñanza y aprendizaje la cual busca el progreso de los estudiantes.

Por lo tanto, se desarrolla el tema en dos partes: en la primera parte se describe el contexto de la educación remota de emergencia por COVID-19 y el marco conceptual de la evaluación formativa. En la segunda parte, se expone el diseño metodológico y el análisis de resultados. Finalmente, se presentan las principales conclusiones y recomendaciones de la investigación.

En conclusión, la evaluación formativa se da durante el proceso de enseñanza para la mejora de los aprendizajes, es un proceso permanente independientemente del área que se enseñe valiéndose de instrumentos de evaluación los cuales se han podido aplicar en las sesiones presenciales y en las sesiones virtuales por la emergencia sanitaria por COVID-19.



PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta sección la iniciamos con el capítulo I en el que desarrollamos la educación remota a consecuencia del COVID-19 y en el capítulo II el marco conceptual sobre la evaluación formativa.

CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA POR COVID-19

La aparición de la enfermedad por coronavirus (COVID-19), que fue informada en Wuhan-China en el año 2019, alertó a todos los países del mundo. Para prevenir y proteger a la población, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) dio la alerta de pandemia mundial, lo que generó que la mayoría de actividades se detuvieran y se declarara cuarentena general. Este virus se propaga principalmente por medio de las partículas o gotas respiratorias generadas por la tos o estornudo de un enfermo, e infecta a los demás que están en contacto directo con dichas partículas, a menos de un metro de distancia, o en lugares con muy poca ventilación. Es así que, el gran número de personas infectadas y el avance de la pandemia generó que se declarara la emergencia sanitaria en el país y una de las medidas fue el cierre de los centros de estudio de los diferentes niveles educativos.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2020) señala que, el cierre de las sedes de estudios para reducir el contagio, tuvo en promedio a más de 165 millones de estudiantes sin asistir a sus clases en más de 25 países de la América Latina. Además, se deben considerar los costos económicos y sociales que se generaron en todos los países como consecuencia de esta pandemia. Y por ello, diferentes

países, lanzaron iniciativas de educación remota para brindar soluciones de corto plazo y mantener, de cierta manera, la continuidad de la enseñanza.

Entendemos que el cierre de los colegios trajo consigo consecuencias sobre los aprendizajes, la deserción o la promoción escolar, que afectaron aún más a los estudiantes de poblaciones vulnerables o con necesidades especiales, indígenas o migrantes. Adicionalmente, se generó una crisis en los sistemas educativos los cuales carecían de mecanismos efectivos para ejecutar una educación remota y promover aprendizajes.

1. ¿QUÉ ES LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA?

El BID (2020) señala que las naciones de América Latina y el Caribe (ALC) implementaron iniciativas de enseñanza remota de emergencia (ERE) para asegurar cierta continuación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales han dependido de las potencialidades y capacidades con las que contaba cada país para cimentar un modelo de emergencia de enseñanza a distancia. Las autoridades del sector educativo de los diferentes países contaron con recursos impresos, en línea, así como portales para estudiantes y docentes; sin embargo, estos recursos no estaban diseñados o pensados para una enseñanza completamente remota (ERE). Esta modalidad se ha implementado a una velocidad sin precedentes.

En esta línea, el Decreto Supremo N° 010-2020 dado por la Presidencia de la República del Perú define como trabajo remoto al servicio que presta el trabajador (a) desde su domicilio o lugar de aislamiento domiciliario haciendo uso de cualquier mecanismo tecnológico que permita el desarrollo de sus labores. El Ministerio de Educación impulsó la herramienta de *Aprendo en casa* donde se encuentran propuestas de trabajo según las áreas curriculares, videos, materiales imprimibles, actividades, hojas de resultados, planificadores semanales, etc. En consecuencia, los docentes tuvieron que implementar un espacio de trabajo desde donde cumplían su aislamiento domiciliario y valerse de los medios con los que contaban en ese momento o adquirirlos. Además, debieron aprender y reaprender el uso de herramientas digitales o capacitarse en estas, y manejar programas de

videoconferencias como Zoom, Google Meet, Jitsi, Teams, entre otros. Inclusive, se ha recurrido al uso de WhatsApp para dar continuidad a la enseñanza.

Portillo, Castellanos, Reynoso, y Gavotto (2020), Rivoir y Escuder (2021) afirman que el periodo de alejamiento social ha dejado evidencia que el sistema educativo de los países y los diferentes actores educativos enfrentaron una de las peores crisis donde se debieron adaptar los programas curriculares frente a un nuevo contexto, valiéndose de diferentes habilidades educativas utilizando la tecnología en reemplazo del sistema presencial. Por lo tanto, podemos afirmar que la ERE fue la respuesta para continuar con la enseñanza frente a la emergencia sanitaria desde nuestros lugares de aislamiento, valiéndonos de los medios tecnológicos y adecuándonos a ellos para que podamos llegar a los miles de estudiantes y el aprendizaje no se detenga.

Es primordial comprender que la modalidad ERE tiene como esencia brindar acceso temporal a la enseñanza mientras se retorne a la presencialidad en la medida que se vaya superando la crisis sanitaria. Esta dejará muchas experiencias de trabajo y retos para responder a las necesidades que como país se nos han presentado. Es por ello que, en palabras de Ibáñez (2020), hay que independizar la ERE de la educación virtual, ya que esta última se da de manera asincrónica y se lleva a cabo a través de una plataforma virtual conocida por los usuarios.

En el Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano del Ministerio de Educación (2021), se señala que, frente a la emergencia sanitaria mundial urge atender los desafíos que implica, de tal manera que se puedan consolidar y alcanzar los aprendizajes de los estudiantes en los diferentes niveles educativos. Por ello, es necesario identificar el rol de los agentes educativos, las herramientas que han ayudado en la ERE y cuáles han sido los efectos en los diferentes ámbitos del quehacer educativo.

2. LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL PERÚ ANTE LA EMERGENCIA SANITARIA POR COVID-19

Los efectos en el sector educativo generados por el estado de emergencia sanitaria por COVID-19 expandieron la brecha en el progreso de los aprendizajes. El Ministerio de Educación (2021) afirmó que, de acuerdo con las estimaciones del Banco Mundial (2020), el grado de rendimiento de los estudiantes en la prueba PISA disminuiría en por lo menos 22 por ciento. Esto implicaría, además, que en nuestro país los resultados PISA en comprensión lectora serían menores a los obtenidos en el 2012. Así mismo, se suma la situación socioemocional de los estudiantes y sus familias, lo cual afecta la autorrealización, las relaciones interpersonales y la convivencia en general.

Como señala el Ministerio de Educación (2021) la pandemia ha generado que haya un mayor porcentaje de abandono del sistema educativo: en promedio 705 000 estudiantes interrumpieron sus estudios o estuvieron en peligro de hacerlo entre el periodo 2019 y 2020. Así mismo, señala diversos factores asociados al abandono escolar como la inestable situación económica de las familias, las limitadas esperanzas en el campo educativo, la violencia escolar e intrafamiliar, la limitada comunicación con los estudiante y sus familias y las condiciones de mayor vulnerabilidad como la discapacidad, la desigualdad de género, el embarazo y/o maternidad o paternidad precoz. Por ello, frente a este panorama, se demanda que los estudiantes que, por diferentes factores han detenido sus estudios, puedan retornar al sistema educativo con el apoyo de sus familias y otros agentes educativos.

En relación a la situación socioemocional en el transcurso de la pandemia, tanto en profesores como en estudiantes, notamos que hubo mayor índice de síntomas por depresión y ansiedad como lo señala el Ministerio de Educación (2021) lo cual incidió en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así mismo, es necesario resolver la brecha en la conectividad o telecomunicaciones para permitir mayores oportunidades de accesibilidad a los estudiantes de los sectores menos favorecidos como se distingue en la tabla 1.

Tabla 1*Acceso de los hogares a las telecomunicaciones según área de residencia*

Residencia	Jul-Ago-Sept 2019				Jul-Ago-Sept 2020			
	Lima Metropolitana	Resto Urbano	Área rural	Total	Lima Metropolitana	Resto Urbano	Área rural	Total
Acceso a								
Telefonía fija	44,4	16,5	0,7	21,8	33,5	11,7	0,3	16,3
Teléfono celular	95,4	94,8	81,7	92,1	98,1	98,9	94,3	97,7
Computador	48,4	39,4	6,0	34,6	45,8	36,2	8,4	33,2
Internet	61,1	41,5	4,9	39,6	61,7	47,2	11,1	44,2
Radio	75,6	73,5	73,8	74,2	73,0	75,7	80,0	75,8
Televisor	96,4	89,3	51,2	82,9	94,5	87,4	47,3	81,0

Adaptado de: "Estadísticas de las tecnologías de información y comunicaciones en los hogares. Informe Técnico" Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2020, pp. 1-9.

Haciendo una revisión de esta tabla podemos identificar que, en el período julio-agosto-septiembre de 2020, el acceso al teléfono celular, a internet, a la radio se incrementó, mientras que el acceso a la computadora, telefonía fija y a la televisión por cable disminuyó. Los estudiantes pudieron recibir clases virtuales mediante alguno de estos medios de telecomunicación, sin embargo, no se pudo cubrir el servicio educativo virtual en un 100%.

2.1. Rol de los agentes educativos en la enseñanza remota de emergencia

La ERE, pese a haber sido la respuesta a la pandemia a la que nos enfrentamos, no puede imitar lo que se realiza en un aula de clase donde el docente se ha tenido que adaptar a un nuevo escenario (Marotias, 2020). Así mismo, los estudiantes han debido predisponer su atención y sus capacidades para la construcción de sus aprendizajes al conectarse a una computadora, tablet, celular, radio o televisión. Es importante, por ello, describir las percepciones de los docentes sobre el rol de los actores educativos en el proceso de evaluación formativa.

2.1.1. Rol del docente en la educación remota de emergencia

En la circunstancia de la ERE, las tareas habituales del docente, como organizar el aula, explicar un contenido, controlar tiempos de trabajo o resolver dudas de los estudiantes de manera inmediata, se empleó herramientas digitales, el impulso de habilidades de comunicación sincrónicas (inmediatas) y asincrónicas (no

inmediatas), el diseño de actividades en línea y trabajo colaborativo en tiempo real, con el fin de promover el aprendizaje autónomo; y la evaluación de manera creativa.

Esto ha implicado que el docente modifique su actividad educativa. Lo anterior se corrobora con lo señalado por Rapoport et al. (2020) quienes afirman que la situación de confinamiento obligó a que el docente replantee su labor, puesto que esta enseñanza no presencial requirió de recursos, habilidades y competencias docentes que se adecúen a este nuevo escenario o que no necesariamente poseían y era necesario aprender.

Por otro lado, Rizo (2020) distingue entre los roles y responsabilidades principales de los docentes en los entornos virtuales que es investigador, es innovador y es facilitador. Además, es el que dirige la vida académica del estudiante teniendo en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada uno. De igual manera, es el que estimula la reflexión, el que guía y proporciona información complementaria; el que diseña estrategias para que los estudiantes puedan aprender por sí solos; el que evalúa, retroalimenta y motiva al estudiante para que consiga con éxito al logro de los aprendizajes.

Martínez y Ávila (2014), por su parte, señalan que la labor central del docente en la virtualidad es desenvolverse como mediador entre los temas y la construcción del aprendizaje. Atarama (2020) agrega que, en la educación virtual, el papel del educador se orienta a la programación y al acompañamiento del proceso y progreso de aprendizaje del educando. El profesor facilita y promueve el uso de entornos colaborativos digitales con fines educativos. De igual forma, la enseñanza virtual ha exigido que haya nuevos conceptos y prácticas pedagógicas. El docente no solo ha tenido que ser creativo, sino más ágil en esta nueva forma de enseñar (Sepúlveda, 2020).

Por todo lo mencionado, el rol del educador en la enseñanza remota, se fundamenta en el acompañamiento al estudiante haciendo uso de las tecnologías. En este escenario, ha tenido que replantear sus estrategias para evaluar, utilizar

recursos tecnológicos y potenciar sus competencias digitales de cara a un milenio dominado por la tecnología.

2.1.2. Rol del estudiante en el marco de la emergencia sanitaria

La ERE exigió que el estudiante desarrolle su autonomía para aprender, lo que implica la autorregulación de sus tiempos, disciplina para trabajar, mejorar sus hábitos en el uso de las tecnologías además de responder al conjunto de tareas o material de trabajo que los docentes le hayan facilitado para su trabajo autónomo. En ese sentido, EDULLAB (2020) y Almeida (2010) señalan que el rol del estudiante giró en torno a la autorregulación, el autocontrol y la disciplina si desea aprender.

Rugeles et al. (2015) señalan los principales roles de los estudiantes en los contextos formativos mediados por las TIC en función de cuatro aspectos. Primero, se fortalece la autodisciplina, pues el estudiante potencia su capacidad para distribuir su tiempo, de tal manera que pueda lograr sus metas siendo perseverante y organizado. Esto requerirá fuerza de voluntad y una rutina que lo ayude en su autoaprendizaje. Segundo, se mejora el auto aprendizaje, aprende de manera autónoma, participativa y activamente. Se deberán exigir a sí mismos y distribuir sus tiempos, lo que le van a permitir adquirir conocimientos y habilidades necesarias para su autoformación. Tercero, se fortalece el análisis crítico y reflexivo. Se debe concebir al estudiante como un sujeto pensante, actuante, creador y constructor de saberes, que es capaz de argumentar, razonar y analizar hechos o acciones, y aplicar en diversos aspectos de la vida. Finalmente, se mejora el trabajo colaborativo, pues el espacio le permite el intercambio de conocimientos que es enriquecido con las experiencias y aportes de sus pares, considerando y respetando las diferencias, por lo que irá desarrollando sus habilidades comunicativas y capacidad de tolerancia.

Por lo anterior, podemos afirmar que el rol del estudiante en la ERE exige que sea un gestor de sus aprendizajes utilizando las tecnologías. Esto se fundamenta en la responsabilidad y la autodisciplina para optimizar sus tiempos y cumplir sus labores. Así, deberá saber que no aprende solo, sino que lo hace de manera colaborativa y desarrollando habilidades en el uso de las tecnologías.

2.2. Herramientas aplicadas para la enseñanza-aprendizaje en la educación remota de emergencia

Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020), 29 países de América Latina y el Caribe constituyeron diferentes formas para dar continuación a los estudios en el contexto de emergencia sanitaria. Aprendizaje por internet en 26 países; estrategias de aprendizaje a distancia en el modo fuera de línea en 24 países; y 22 países implementaron el aprendizaje en línea y fuera de línea. Por lo que el uso de las Tics, frente a la pandemia, ha sido prioritario y ha facilitado el acceso a todo tipo de conocimientos. Por ello, incorporar los recursos tecnológicos a las prácticas docentes en este contexto, ha significado una renovación sustantiva en el proceso de enseñanza. De la misma manera, modificó las expectativas de los estudiantes en qué y cómo aprender.

Díaz y Svetlichich (2013) señalan entre las herramientas para la educación virtual las aplicaciones como Skype, el cual permite las videoconferencias gratuitas; Prezi, para la edición de presentaciones con más funcionalidades que un PowerPoint; CmapTool, herramienta gratuita para la elaboración de mapas conceptuales; y Hot Potatoes, que admite crear ejercicios educativos a modo de preguntas de selección múltiple, crucigramas, emparejamientos.

Dentro de las herramientas digitales para las clases a distancia por medio de videos y encuentros virtuales UNESCO (2020) distingue tres: Google Meet, la cual permite reunir hasta 100 personas en forma concurrente, sin límites de duración de la sesión; YouTube Studio, que permite grabar y subir videos y Zoom que permite realizar videollamadas gratuitas que duran 40 minutos hasta con 100 personas, y se puede compartir pantalla, grabar la sesión, compartir archivos, audios, formar equipos de trabajo en salas individuales. Así mismo, aplicaciones para diseñar pruebas y juegos interactivos como Kahoot, Educaplay, Quizizz, Socrative, Google Forms. Aplicaciones para presentaciones como Canva, Genially, Google Presentation, Padlet, entre otras. Además, recursos para crear y editar videos como Edpuzzle, Powtoon, Screencastify y Studio YouTube.

Si bien hay una gran variedad de herramientas tecnológicas que durante años han colaborado en la enseñanza online, los avances tecnológicos nos presentan herramientas más ágiles y de fácil acceso, las cuales van a favorecer a que podamos mantenernos conectados con nuestros estudiantes y hacer uso de las diferentes herramientas virtuales en beneficio de la enseñanza y aprendizaje. Estas herramientas nos han ayudado a que podamos gestionar de manera más eficiente la enseñanza virtual durante esta emergencia sanitaria.

3. EFECTOS DE LA EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA EN LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

En el proceso educativo son importantes la evaluación, el seguimiento del proceso de aprendizaje y la retroalimentación. Ahora bien, estando inmersos en la ERE, se reafirmó la función formativa de la evaluación.

En este sentido, CEPAL (2020) consideró importante tener tres consideraciones con respecto al proceso evaluativo. En principio, se debe considerar la utilidad de la evaluación para brindar feedback, monitoreando lo que los estudiantes van aprendiendo y los efectos de las habilidades desarrolladas en este contexto de enseñanza remota con proyección al retorno a las escuelas. Segundo, es necesario buscar mecanismos que garanticen la igualdad del proceso evaluativo, atendiendo los progresos y la mejora de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Tercero, cada país ha aplicado la evaluación según su realidad, sus necesidades y sus recursos. En ese sentido, las contestaciones que se den deben ser rápidas, innovadoras y adecuadas a las necesidades que se han identificado en cada contexto. Esto no implica que no se pueda tener en cuenta las experiencias de otros países, de otros docentes o de expertos del sector académico para poder responder al currículo y las formas de evaluación.

UNESCO (2020) recomienda que en tiempos de COVID-19 se utilice las evaluaciones desde su funcionalidad para el seguimiento y la retroalimentación oportuna con la devolución periódica de las tareas revisadas. De igual manera, se debía promover la autoevaluación y la metacognición de los estudiantes para potenciar su autonomía; diseñando instrumentos de evaluación aplicados a dicho

contexto y poder recoger evidencias sobre los aprendizajes para dar soporte una vez se volviese a la presencialidad.

Por su parte, el Ministerio de educación a través de la RVM N° 193-2020 propone considerar las condiciones heterogéneas de los estudiantes para la evaluación de las competencias en la situación de emergencia sanitaria. Así también, tomando en cuenta las disposiciones dadas en la RVM N° 094-2020, plantea tres orientaciones para la evaluación formativa en el contexto de la enseñanza remota. Primero, la evaluación debe tener como centro al estudiante, por lo que debemos motivarlo y brindarle confianza en sus posibilidades y esfuerzos frente al trabajo remoto. Segundo, determinar el nivel de desarrollo de la competencia sobre la base de las evidencias de aprendizaje que brinden mayor información sobre los adelantos o dificultades que presenta el estudiante. Tercero, se reconoce la reflexión del estudiante como proceso clave para el desarrollo de la competencia, por lo que él debe saber y entender los criterios de evaluación, así desarrolla procesos autónomos de reflexión considerando sus fortalezas, debilidades y necesidades.

En consecuencia, resulta de suma importancia las orientaciones y los consejos oportunos de los docentes, de modo que el estudiante reflexione y tome decisiones para superar las dificultades encontradas y pueda gestionar su aprendizaje tendiente al desarrollo de sus competencias.

En esta coyuntura, UNICEF (2021) señala que ha sido importante que se haya precisado cómo realizar el proceso de evaluación formativa en el ERE teniendo en cuenta consideraciones generales como su validez, su fiabilidad, su adecuación.

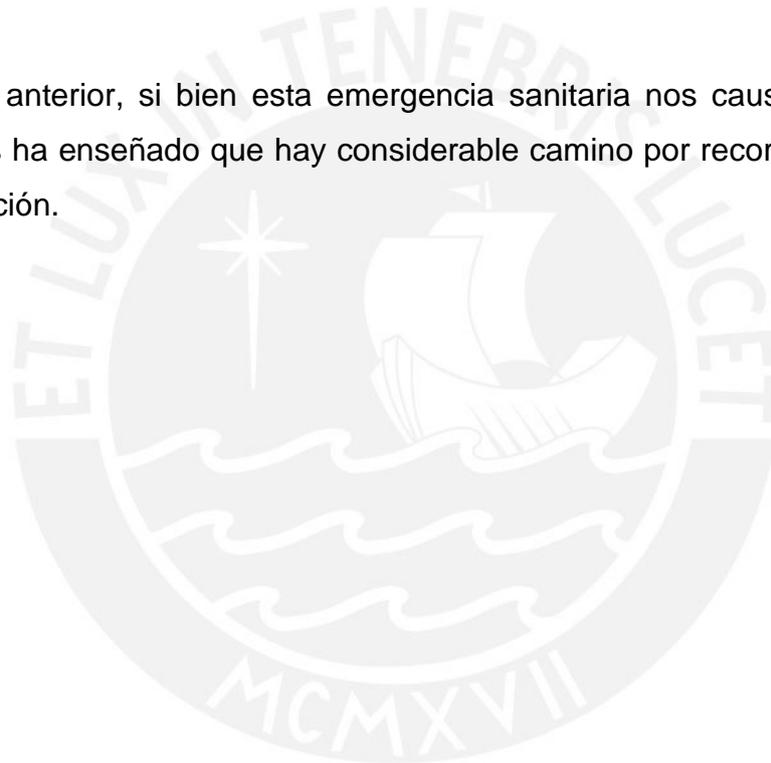
3.1. Desafíos de la educación virtual para la enseñanza en la etapa escolar

La enseñanza remota en nuestro país por la emergencia sanitaria ha traído consigo grandes desafíos. Martín Vegas, ex viceministro de Educación, en una entrevista realizada por Takehara (2020) describe que, es necesario superar los problemas estructurales que aquejan a la educación puesto que, el país se encuentra con el inconveniente de brindar un buen servicio a distancia para las zonas rurales.

Adicionalmente, se debe considerar que los docentes están aprendiendo a trabajar en este contexto. Ahora bien, se tendrá que fortalecer un sólido sistema de educación pública y privada, plantear retos presupuestales y organizativos implementando el uso de las TICs. Finalmente, será fundamental enfrentar la deserción escolar a consecuencia del aislamiento social o la falta de acceso al servicio de telecomunicaciones, producto de esta pandemia.

Por todo lo anterior, como afirman Bastidas y Guale (2019), el docente se ha debido preparar con mayor énfasis en evaluación formativa para optimizar la calidad educativa en todos los niveles.

Por todo lo anterior, si bien esta emergencia sanitaria nos causó mucho daño, también nos ha enseñado que hay considerable camino por recorrer en la mejora de la educación.



CAPÍTULO II: LA EVALUACIÓN FORMATIVA

La evaluación es un proceso que brinda información sobre el aprendizaje de nuestros estudiantes. Y la evaluación formativa es parte de este proceso, la cual diagnostica en qué nivel de logro se encuentran y permite la retroalimentación para la mejora del aprendizaje.

Para entender la evaluación formativa, en este segundo capítulo, profundizaremos en su concepto, la importancia en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, las condiciones, y el rol de los agentes educativos.

1. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES Y PARA LOS APRENDIZAJES EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

En muchos ámbitos de la vida, siempre se está evaluando. Podemos mencionar no solo la evaluación del rendimiento de nuestros estudiantes, sino del desempeño docente y directivo, del clima escolar, de la gestión y clima institucional, de la participación de los padres de familia, entre otros. En ese sentido, la evaluación es parte fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje y una de las grandes preocupaciones de los docentes es el modo de llevarla a cabo como un proceso formativo. Esto nos exige cambios en las concepciones de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación.

Partimos de lo que sostiene Moreno (2016) que tanto la evaluación del aprendizaje como la evaluación para el aprendizaje son importantes y van de la mano. La evaluación del aprendizaje, al ser un proceso constante brinda información sobre lo que aprenden los estudiantes y con esta se puede emitir un juicio de valor sobre cómo se ha desempeñado en las diferentes áreas curriculares. Por lo tanto, es la

que está orientada al resultado de los aprendizajes. Este tipo de evaluación se elabora principalmente con fines de rendición de cuentas, categorización, acreditación o certificación de competencias, resultados de pruebas estandarizadas como la prueba PISA (Programme for Institutional Student Assessment) que se aplicó en el año 2000 por primera vez en 32 países (Martínez, 2009). En cambio, la evaluación para el aprendizaje tiene como prioridad el suscitar el aprendizaje de los estudiantes, por lo cual se valora dónde está y qué se debe hacer para alcanzar las metas de aprendizaje (Fernández, 2017).

Es así que, en este marco teórico, el punto de partida es definir el concepto fundamental de la evaluación para los aprendizajes en su modalidad formativa considerando qué es, cuáles son sus principales características e importancia en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

2. LA EVALUACIÓN FORMATIVA: ¿QUÉ ES?

Como expresamos líneas arriba, la evaluación formativa (EF) se realiza durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, y es parte integral de la enseñanza esencial para el progreso de los estudiantes (Canales, 2005 y Hortigüela et al., 2018). Sin embargo, López (2009) señala que no existe consenso sobre el concepto de evaluación formativa por lo que algunos autores aportan matices interesantes. En la siguiente tabla se ha intentado consolidar dichos términos.

Tabla 2
Términos relacionados al concepto de evaluación formativa

¿Cómo la entiende?	Terminología	¿Quiénes la sostienen?	¿Qué implica?
Evaluación alternativa	Alternative Assessment (anglosajona)	Dochy, Segers, Dierik (2002) García Jiménez (2006)	Busca superar la metodología tradicional de evaluación.
Evaluación auténtica	Authentic Assessment (anglosajona)	Cano García (2005)	La evaluación se aplica en contextos y actividades reales de aprendizaje.
Evaluación para el aprendizaje	Assessment for learning (anglosajona)	Hargreaves (2007) McEllan (2001)	La evaluación está orientada a mejorar el aprendizaje.
Evaluación formadora	Evaluation Formatrice (francófona)	Allal (1991) Nunziatti (1990) Sanmartí (2007) Barbera (2003)	Promueve la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje.

¿Cómo la entiende?	Terminología	¿Quiénes la sostienen?	¿Qué implica?
Tesouro (2004)			

Adaptación de: "Evaluación formativa y compartida en educación superior", López, 2009, pp.32-35.

Siguiendo a López (2009) describiremos los términos de evaluación congruentes con el concepto de evaluación formativa. El término de evaluación alternativa, al buscar superar la metodología tradicional se orienta a trabajar con métodos y técnicas que no se concentren solo en la ejecución de pruebas sino en el sentido que se le da a la evaluación. Al hablar de evaluación auténtica las actividades de evaluación, las técnicas e instrumentos se van a aplicar a situaciones y contenidos reales para el aprendizaje y no reducir la evaluación a pruebas memorísticas. En la misma línea, Ahumada (2005) sostiene que la evaluación auténtica se centra en los procesos más que en los resultados y es el estudiante quien asume la responsabilidad de su propio aprendizaje. Es auténtica cuando sitúa al alumno en su entorno real y lo que va aprendiendo le sirve para la vida (Monereo, 2009). Cuando se utiliza el término de evaluación para el aprendizaje está orientada a mejorar los procesos de aprendizajes de los alumnos y no reducirla a exámenes para el control y la calificación del aprendizaje a pesar de ser considerados recursos aceptables. Del término de evaluación formativa destacamos que está encaminada a suscitar autorreflexión y control del propio aprendizaje en la que se puede aplicar las técnicas de autoevaluación y coevaluación los cuales buscan generar la capacidad reflexiva y cambios en su aprendizaje.

Por lo que la evaluación formativa es entendida como el proceso de constatación, estimación y toma de decisiones con el fin de optimizar el proceso educativo con perspectiva humanizadora (Pérez et al., 2009). Así mismo, el docente se esfuerza para que el estudiante pueda identificar sus errores, los regule y los reoriente para el progreso de sus aprendizajes. A su vez, el docente utilizará las evidencias obtenidas para que junto con sus estudiantes realicen los reajustes necesarios en lo que está realizando (Popham, 2013). Esto se produce con el fin de lograr y mejorar el aprendizaje, por lo que reconocemos que docentes y estudiantes cumplen roles diferentes.

Como se ha señalado, la evaluación formativa implica que el docente indague y constate a través de los instrumentos de evaluación cómo están sus alumnos en sus conocimientos, habilidades, destrezas, a la vez que les proporciona evidencia para la retroalimentación (Popham, 2013). Este proceso no finaliza con saber los resultados de la evaluación (uso sumativo), sino que proporciona la evidencia que ambos necesitan para realizar los ajustes necesarios y la toma de decisiones. En consecuencia, como lo afirma Díaz y Hernández (2010), la evaluación formativa busca adaptar diversas estrategias de enseñanza en favor del aprendizaje de los alumnos. Además, será necesario que el estudiante realice reajustes en la manera como está aprendiendo y descubra qué estrategias le son útiles para que aprenda de manera más sencilla.

Por otro lado, al asociar la evaluación del aprendizaje con términos como evaluación alternativa, compartida, auténtica o para el aprendizaje, lo que se hace es reafirmar que la evaluación formativa se centra en los procesos más que en los resultados finales, pues lo que se busca es el logro y mejora de los aprendizajes (Ahumada, 2005; Anijovich y González, 2013; López, 2009; Monereo, 2009 y William, 2006).

El Currículo Nacional de la Educación Básica (Ministerio de Educación, 2016) propone que el enfoque de la evaluación sea formativo para lograr el aprendizaje. Además, se entiende que la evaluación es un proceso que abarca la totalidad del proceso educativo pues acopia y valúa información importante sobre el nivel de desarrollo de las competencias que cada estudiante va logrando. De este modo, la evaluación de los aprendizajes no solo se queda en una simple medición, asociada a exámenes o resultados al final de un ciclo escolar, sino que busca que el estudiante aprenda, lo cual implica concebir la evaluación formativa como un proceso para el aprendizaje.

Considerando lo explicado en los párrafos anteriores, en la presente investigación, asumimos que la evaluación formativa es un proceso que brinda información oportuna durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A partir de la observación del desarrollo de las capacidades y las competencias que las

diferentes áreas exigen, el estudiante irá haciendo los ajustes pertinentes y oportunos, es decir, la toma de decisiones sobre la marcha. Así también el docente deberá realizar reajustes para asegurar un aprendizaje significativo y, por lo tanto, el desarrollo de las competencias básicas. En la Tabla 3, se muestran, a manera de resumen, las ideas principales sobre la evaluación formativa.

Tabla 3

La evaluación formativa

¿Qué es?	Es un proceso que brinda información durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y que, a partir de las evidencias o información obtenida de la evaluación del aprendizaje, permitirá hacer los ajustes pertinentes y oportunos, tanto por parte de los docentes como de los alumnos.
¿Cuándo se aplica?	Se aplica durante el proceso de enseñanza para mejorar cierto aspecto del proceso de aprendizaje, es decir, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso antes de avanzar al resultado final (nota).
¿Cuál es su propósito?	Tiene como propósito proporcionar la retroalimentación o feedback para mejorar el aprendizaje en el estudiante, ya que será específica y oportuna en el tiempo. Además, se busca que el docente mejore y actualice sus estrategias de enseñanza.
¿Quiénes intervienen?	Participan el docente, quien proporciona información oportuna a través de la retroalimentación, es orientador y guía; y el estudiante, un aprendiz activo que es alentado a reconocer sus debilidades en el proceso de aprendizaje y a corregirlas de manera oportuna.
¿Cómo se realiza?	Se realiza a través de autorreflexión, autoevaluación y la coevaluación de los estudiantes. Por un lado, el estudiante autorregula su propio desempeño. El docente utiliza las matrices de valoración, listas de cotejo, las rúbricas como instrumentos de evaluación para proporcionar feedback si se requiere de un reajuste en el aprendizaje del estudiante. Esto implica toma de decisiones.
¿Para qué se utiliza?	Se emplea para asegurar el aprendizaje del estudiante al término de una sesión, unidad o tema.

Adaptación de: "Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos", Anijovich y González, 2013, pp. 11 y "Using formative assessment to increase learning. Department of Research, Evaluation and Assessment", Wren, 2008, pp. 2.

A partir de lo expuesto en la Tabla 3, relacionamos la evaluación formativa con el paradigma cualitativo de la evaluación mencionado por Castillo y Cabrerizo (2010), el cual está orientado a la valoración de los procesos más que a los productos. Es por ello que se brindará valoración a los logros obtenidos; a partir de la autorreflexión, la autoevaluación y la coevaluación, el estudiante se propondrá metas para aprender.

Por todo lo mencionado, creemos que se debe priorizar la evaluación formativa como parte de un enfoque centrado en el alumno y de una evaluación para los

aprendizajes y de los aprendizajes. Esto requiere que nosotros, como docentes, reconozcamos el papel primordial que juega la evaluación formativa en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y asumir una posición más crítica sobre nuestra labor evaluativa (Talanquer, 2015) para no reducirla a una mera calificación. Por ello, resulta importante reconocer sus características y su importancia para los procesos educativos.

3. CARACTERÍSTICAS E IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Habiendo reconocido que la evaluación formativa tiene un papel primordial tanto en el proceso de enseñanza como en el proceso de aprendizaje de nuestros educandos proponemos cinco características: procesual, planificada, oportuna, reguladora y cualitativa. A continuación, se comentará cada uno de estos atributos principales.

En primer lugar, la evaluación formativa es *procesual*. Esto da cuenta de la acción para el recojo de evidencias en el proceso evaluativo para modificar y mejorar el aprendizaje, por lo que se da a lo largo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Además, se da a través de una secuencia temporal en la que se realiza la interacción docente y estudiantes, lo cual permite la regulación del aprendizaje de manera progresiva. La información que brinda la evaluación, a través de las evidencias, sobre la evolución y progreso del estudiante servirá para que docentes y estudiantes se planteen estrategias de mejora que le permitan hacer reajustes en la marcha del proceso de enseñanza y de aprendizaje. En esta misma línea, Voinea (2018) afirma que la EF, al ser un proceso continuo, tiene como objetivo principal el desarrollo del aprendizaje en el que se recopila pruebas sobre el progreso de aprendizaje de los alumnos y se retorna a ellos a través de la retroalimentación para que puedan regular sus aprendizajes.

En segundo lugar, la evaluación formativa no es producto de la improvisación, sino que es *planificada*. El docente determina un número de evaluaciones y actividades de acuerdo a la información que reconoce por medio de la observación y la interacción diaria, las cuales estarán orientadas a lograr los aprendizajes y esta se da de manera permanente. Esto puede implicar el reajuste de una sesión de clase

y, por lo tanto, de la programación frente a los resultados de la evaluación del aprendizaje dando un mayor o menor tiempo de dedicación al desarrollo de algún tema específico o reforzamiento de algunas capacidades. Por ejemplo, los docentes pueden planear qué preguntas formularán durante una sesión, las cuales permitirán que los estudiantes exploren sus ideas y además ofrecerán información importante para la evaluación (Heritage, 2007). Esta planificación puede suponer diversas evaluaciones (formales o informales), pero siempre teniendo en cuenta cómo se va a utilizar dicha información o resultados. William (2006) menciona una evaluación formativa de ciclo medio o a mediano plazo, siendo permanente en todo el proceso de aprendizaje.

La evaluación formativa es, en tercer lugar, *oportuna y retroalimenta*. De acuerdo con los resultados o evidencias que emergen en el proceso pedagógico, se brinda el feedback. Esto permite el reajuste de los procedimientos de enseñanza del docente, y también los reajustes que pueda hacer el estudiante en sus técnicas habituales de aprendizaje (Popham, 2013). Es esencial que el estudiante sepa cuáles son los criterios, objetivos o metas que se busca para que pueda ir autoevaluando su desempeño en el aula, debido a que el feedback y los reajustes se realizarán en el proceso o desarrollo de un tema o sesión y no se dejará al final cuando ya no es significativa. Estos ajustes se van implementando mientras que se está haciendo, lo que Heritage (2007) llama evaluación en la marcha.

En cuarto lugar, la evaluación formativa cumple con ser *reguladora*. Al ajustar las actividades en marcha permite reconocer las debilidades del aprendizaje del alumno para superarlas a través de la autorregulación de su aprendizaje. Tal como lo sostiene Allal (1980, citada en Anijovich y González, 2013) las actividades de evaluación que realizan los estudiantes favorecen su autorregulación pues identificarán sus dificultades, podrán diseñar estrategias, y podrán utilizar diferentes instrumentos que favorezcan su aprendizaje. Además, sostienen que la evaluación formativa, al ser reguladora, va a transitar en relación con un polo externo, cuya responsabilidad recae en el profesor quien a partir del análisis del trabajo y actividades del alumno va a brindarles explicaciones y sugerencias; y un polo

interno que recae en los estudiantes cuando realizan y reflexionan sobre sus actividades de aprendizaje.

Por otro lado, Allal (2016) señala tres formas de regulación asociadas a la evaluación formativa y que han sido explotadas en los trabajos francófonos: interactiva, retroactiva y proactiva. Sobre el primer tipo de regulación, esta se puede dar en relación a la interacción docente-alumno, con otros compañeros y/o con material para la autorregulación del aprendizaje del alumno. Es la que designa formas de mediación social con la función de sostener la regulación del estudiante. Así mismo, está orientada hacia las adaptaciones que realicen los alumnos en el transcurso del aprendizaje, lo cual sucede de manera inmediata gracias a la comunicación entre docentes y estudiantes por medio de la observación, las entrevistas o el diálogo. Se observa las destrezas y capacidades desarrolladas por los estudiantes y el docente decide qué apoyo brinda para que autorregulen su aprendizaje.

Respecto de la regulación retroactiva, esta va a permitir identificar los objetivos alcanzados o no alcanzados por cada alumno. Esta regulación señala que, por medio del feedback, se buscará la superación de las dificultades de aprendizaje encontradas a través de la selección de medios y métodos que ayuden a superar dichas dificultades. Esta regulación la podemos realizar cuando le damos los alcances al estudiante de manera individual o al agruparlos según las necesidades encontradas para que, de manera diferenciada, vayan reforzando lo que no aprendieron o inclusive repitan los ejercicios para reforzar lo que no comprendieron.

Finalmente, la regulación proactiva es aquella que está vinculada a elaborar nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje en función a las necesidades y las diferencias de los alumnos. Es la que se orienta a la planificación de nuevos métodos o estrategias para favorecer el aprendizaje producto de las evaluaciones. Esto se da, por ejemplo, cuando en nuestras aulas tenemos alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje: a aquellos que tienen mayores habilidades para aprender les programamos actividades para que amplíen lo aprendido, mientras que a los

que presentan necesidades de aprendizaje les planteamos actividades que respondan a ellas.

Habiendo explicado las tres formas de regulación, podemos afirmar que la regulación ayuda a revisar procesos y mejorarlos. De manera específica, al docente le exige mejorar su enseñanza y realizar aquello que el alumno necesita para aprender; así, el estudiante podrá lograr un aprendizaje de calidad. Además, conviene señalar que, de estas tres formas, la que favorece a la evaluación formativa de manera directa es la regulación interactiva, ya que se da en el momento; las otras dos formas de regulación reforzarán a la primera.

Retomando las características de la evaluación formativa, en quinto lugar, esta es cualitativa. Shepard et al. (2018) afirman que se valora el progreso del estudiante y el proceso seguido para lograr un aprendizaje significativo a través de criterios establecidos y conocidos por ellos. Esto significa, además, reconocer lo que se hizo bien, alentar al estudiante a reconocer sus errores y corregirlos, en definitiva, darles una apreciación positiva que lo impulse a mejorar, y no sentirse derrotados. No se fundamenta en la calificación o la certificación de los aprendizajes a través de una nota, sino en brindar la información necesaria para la toma de decisiones. Así, la EF busca ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje más que detenerse en los resultados observables y medibles, los cuales están asociados a la cultura de pruebas y el paradigma tradicional de la medición y los resultados observables y demostrables. Mientras que el paradigma emergente se centra en el proceso de aprendizaje del alumno en el aula, el cual está relacionado con la evaluación formativa, tiene una visión constructiva del aprendizaje (Filsecker & Kerres, 2012).

Ahora bien, el valor de la evaluación formativa radica en los beneficios que brinda a los estudiantes y los docentes. Está integrada y centrada en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y es parte integral de las acciones que realiza el docente. Reconocemos que, en nuestra realidad, se tiende a evaluar solo los conocimientos o contenidos, y se da más importancia a los resultados que a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto significa, para nosotros los

docentes, un reto, dado que implica transformar nuestras prácticas evaluativas con procedimientos, instrumentos y forma de realizar la evaluación desde su finalidad formativa. Además, implica un alto coste de tiempo y dedicación para trabajar en ella, así como vencer dificultades que se presenten, siendo coherentes entre lo que decimos y hacemos, o entre la teoría y la práctica evaluativa.

Filsecker y Kerres (2012) sostienen que es necesario tener en cuenta aspectos importantes en la práctica evaluativa diaria: a) la obtención de la información necesaria a través de las acciones evaluativas, b) analizar la información obtenida para reconocer los conflictos que tienen los escolares en el proceso de aprendizaje, y c) la toma de decisiones a partir del análisis de las evidencias y, por tanto, la regulación o implementación de nuevas estrategias de enseñanza como de aprendizaje. Esto estará en consonancia con el hecho de reconocer la importancia de la evaluación formativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tal como lo señalan Griffin et al. (2016), el centro de la evaluación formativa es la habilidad que tiene el docente para utilizar las evidencias para la toma de decisiones en proporción al tipo de retroalimentación y alcances que brindará a sus estudiantes para que logren aprender.

En la misma línea, Ramsey y Duffy (2016) sostienen que la evaluación formativa debe ser parte de la práctica diaria en la que se obtenga y se utilice la evidencia del desempeño de los estudiantes para mejorar el aprendizaje. Señalan, además, que resultará primordial que se informe de los propósitos de aprendizaje a los estudiantes, y que se promuevan discusiones efectivas en el salón, brindando retroalimentación periódica y motivándoles que sean impulsores de su propio aprendizaje. Es un proceso sistémico y continuo durante la enseñanza; se involucra activamente a los actores educativos, para cerrar las brechas en el aprendizaje.

Adicionalmente, Wren (2008) señala algunos aspectos necesarios para buenas prácticas de evaluación formativa: comunicar los propósitos y las metas de aprendizaje a los estudiantes, de tal manera que sean participantes activos; hacer uso de preguntas que impulsen el análisis, el pensamiento crítico, la autocorrección

y también la corrección a su pares; emplear la autoevaluación y la coevaluación; utilizar pruebas sumativas con fines de formación, es decir, que teniendo el resultado de una evaluación sumativa le dé al estudiante la oportunidad de mejorar su aprendizaje.

La evaluación formativa ofrece al estudiante orientaciones cuando aún hay tiempo para mejorar algún aspecto del proceso de aprendizaje. Así, aprenden a autoevaluarse y coevaluar, contrastando sus trabajos o desempeños, guiados por sus maestros (Heritage, 2007). De esta manera, es consciente de sus fortalezas y limitaciones; toma decisiones al identificar las estrategias que lo ayudan a aprender; y puede interactuar con sus compañeros y sus propios maestros sobre sus avances.

Por todo lo anterior, reconocer las características de la evaluación formativa implica destacar su importancia tanto para el docente como para el estudiante en la mejora de los aprendizajes.

4. PROCESO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Heritage (2007) afirma que la evaluación formativa produce información valiosa sobre lo que van aprendiendo los estudiantes, así, se mejoran aspectos del proceso de aprendizaje para alcanzar las metas propuestas. Sin embargo, UNICEF (2021) afirma que ante la pandemia que se ha vivido, se han desarrollado esquemas de enseñanza remota, los cuales permitieron que los programas usuales se lleven a cabo de modo similar a las prácticas que fueron planteadas para la enseñanza en las aulas. Es así que la EF jugó un papel importante para garantizar el aprendizaje remoto, realizándose con algunas consideraciones relacionadas con la validez, fiabilidad y medios manejados para brindar el servicio educativo.

Por otro lado, Heritage (2010 citado en Quintana, 2018), identifica algunos pasos para el proceso de evaluación formativa:

- a) Determinar las metas de aprendizaje y precisar criterios para su logro permitirán guiar lo que se debe hacer para cumplir el propósito de la sesión.

- b) Obtener evidencias de aprendizaje a través de preguntas como “¿hacia dónde vamos?”, “¿qué tan cerca estamos de los objetivos de aprendizaje y qué estrategias tenemos para alcanzarlos?”. Esto se resolverá al diseñar y ejecutar actividades que nos permitan evidenciar el aprendizaje, las cuales deben estar organizadas con los objetivos de aprendizaje, proporcionar información para la toma de decisiones (Flipwit, 2018) y brindar la retroalimentación oportuna a los estudiantes.
- c) Interpretar las evidencias usando los criterios de logro para determinar el nivel o grado de aprendizaje. Estas evidencias deben proporcionar la progresión del aprendizaje.
- d) Identificar la brecha entre la realidad actual del estudiante en su aprendizaje y los objetivos educativos. La intención de la evaluación formativa es reducir esta brecha evaluando el trabajo de los estudiantes e identificando las necesidades de aprendizaje sin llegar a calificar. Se retroalimenta y ellos pueden volver a presentar una actividad para su calificación al final del proceso (Hamodi et al., 2017).
- e) Proporcionar feedback. Hamodi et al. (2017) afirman que un paso trascendental de la evaluación formativa es poder dar el feedback por medio de los comentarios sobre lo que han realizado, con sugerencias sobre cómo podrían mejorar el trabajo.

Por su parte, el Ministerio de Educación (2016) señala que la evaluación formativa busca valorar el desempeño de los estudiantes cuando resuelven situaciones que representen desafíos indiscutibles y pueden poner en juego diversas capacidades y habilidades.

5. ROL DE LOS AGENTES EDUCATIVOS EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Camacho (2010, citado en Rizo, 2020) resalta la importancia de la educación virtual y la evaluación formativa, ya que, a pesar de no estar de manera física, permite la aproximación personal del docente con el estudiante por medio de las recomendaciones escritas. Así, es posible el seguimiento detallado del progreso del estudiante, lo cual puede facilitar al docente un conocimiento mayor del estudiante que en cursos presenciales.

Ahora bien, es importante reiterar, como lo afirman Bastidas y Guale (2019), que la evaluación formativa beneficia a docentes y a estudiantes. Es por ello que pasamos a describir el rol de los docentes y de los estudiantes en la evaluación formativa.

5.1. Rol del docente en la evaluación formativa

Neciosup (2021), después de realizar un análisis bibliográfico sobre el rol docente en la evaluación formativa, pudo identificar cinco roles. El primero es el que planifica los procesos educativos. Si bien es cierto, la evaluación formativa no es un examen o un resultado concluyente, es un proceso; por lo tanto, no puede desarrollarse al azar, sino que es planificada como actividades formales e informales (Popham, 2013); y debe estar considerada en la planificación de una sesión de aprendizaje. Dicha planificación toma en cuenta la secuencia didáctica para alcanzar un determinado propósito o competencia. Es importante que, en esta secuencia, se aplique la evaluación formativa para tener evidencias de los avances o de lo que se debe reforzar para continuar con los aprendizajes. La evaluación formativa no se puede aplicar sin estar considerada en la planificación de la secuencia didáctica.

Así mismo requiere que el docente tenga formación sobre la evaluación formativa al ser considerada una de las herramientas más poderosas para la mejora de la calidad educativa (Black y William, 1998 citados en Talanquer, 2015). Por ello, la implementación de la evaluación formativa depende del enfoque de aprendizaje, conocimientos, habilidades, estrategias que el docente lleva a cabo (Webb y Jones, 2009 citados en Panayiotis y James, 2014) promovida e impulsada por la institución y el propio sistema educativo (Martínez, 2013).

El segundo rol es que permite la socialización de la evaluación. Esto puede marcar la diferencia entre la forma tradicional de evaluar y la evaluación formativa. El enfoque de la evaluación formativa pretende que, al anunciar el propósito del aprendizaje de la secuencia didáctica, se pueda dar a conocer el cómo, con qué y cuándo se evaluará al estudiante, lo cual les brindará confianza e información oportuna de cómo desarrollar su aprendizaje. El socializar la evaluación permitirá al estudiante saber qué demandas requiere cumplir, y recoger sus opiniones o

absolver dudas de cómo serán evaluados y cómo logrará el andamiaje de sus conocimientos (Heritage, 2007). Esto les facilitará la autoevaluación y la coevaluación, ya que tendrán criterios planificados, conocidos y comprendidos por todos. Además, esta socialización de la evaluación no es algo exclusivo u oculto para el estudiante, sino la oportunidad de saber cómo aprenderá.

El tercer rol es analizar las evidencias, Bastidas y Guale (2019) y Neciosup (2021) afirman que debe ser oportuno y pertinente. Al analizar las evidencias, que pueden ser tangibles e intangibles, esto se complementa con la retroalimentación para asegurar el concepto de proceso de la EF. El docente puede realizar el análisis solo o con la cooperación de los estudiantes.

El cuarto rol corresponde a la retroalimentación. El docente planifica la retroalimentación como parte de todo el proceso, responde al análisis de las evidencias y está orientada a procesos de metacognición que realiza el estudiante. Se pueden utilizar estrategias como dar nuevas consignas o nuevas pistas, y preguntas. Todo esto favorecerá a dar el feedback en el momento oportuno y, a la vez, se podrá reajustar la práctica pedagógica si resulta necesario para afianzar el aprendizaje. Así mismo, la retroalimentación puede ser de manera espontánea.

Por último, el quinto rol consiste en reajustar la praxis. La evaluación formativa exige a los docentes el reajuste de su práctica en el desarrollo de la clase al ir constatando el avance o no de sus estudiantes. Esto, según el análisis de las evidencias, puede implicar dar mayor tiempo a alguna parte de la secuencia didáctica para que se logre el aprendizaje. Como señala Bastidas y Guale (2019), el docente deberá asumir la EF como un elemento para evaluar su propia mediación educativa, ya que le permitirá reorganizar la labor realizada y evaluar constantemente sus avances en relación a sus objetivos propuestos.

Adicionalmente, Morán (2007), destaca el rol de guía que tiene el docente para orientar al alumno por el camino que lo lleve a obtener aprendizajes significativos y que sea de manera continua.

UNICEF (2021) señala entre los desafíos desencadenados por la pandemia que los docentes debieron adaptarse a este nuevo contexto modificando las condiciones en las que solían trabajar, sin mayor apoyo o bajo su propio costo como el uso de datos móviles. Esta situación exigió que los docentes ofrezcan mayor tiempo para dar soporte a los estudiantes (Pimienta, 2008) a pesar de que la educación remota se pueda ver como una reducción de horas de enseñanza cuando, en realidad, el preparar las actividades remotas significó un mayor tiempo dedicado a la enseñanza y la evaluación formativa del aprendizaje.

5.2. Rol del estudiante en la evaluación formativa

López et al. (2021) señalan tres aspectos como rol de los estudiantes en la evaluación formativa: la participación activa en el proceso de evaluación por medio de la autoevaluación y la coevaluación; el reconocimiento de errores o problemas que se presentan en su aprendizaje; y la contribución en la solución de problemas en el aprendizaje.

Por otro lado, respecto de los desafíos para los estudiantes, esta situación de educación remota ha exigido el avance de su autonomía en relación a su compromiso, participación y automotivación, a aprender de manera activa, siendo consciente de los desafíos de aprender de manera autónoma, colaborativa y corrigiendo sus errores en su proceso de aprendizaje.

Serrano (2002) destaca que el estudiante debe reflexionar sobre sus aprendizajes, tomando conciencia del rol que cumple en la evaluación, esta reflexión es a nivel individual y con sus pares cómo está aprendiendo y a la vez analiza los resultados de su aprendizaje para corregir dificultades o errores.

6. CARÁCTICAS DOCENTES PARA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA

Para entender las prácticas que ejecutan los docentes en la evaluación formativa, profundizaremos en las estrategias para llevarla a cabo, así como, la importancia de la retroalimentación. Cabe resaltar que en esta investigación entendemos las estrategias como la combinación del uso de técnicas e instrumentos de evaluación.

6.1. Estrategias de evaluación formativa

Portocarrero (2017) señala que las estrategias de evaluación formativa están constituidas por las técnicas e instrumentos que son empleados para valorar y reconocer los avances en el aprendizaje. Para fines formativos, las estrategias de evaluación en general, serán efectivas siempre y cuando permitan realizar reajustes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hamodi et al. (2015), Torres, Montes, Gonzáles & Peñaherrera (2021) señalan que las técnicas de evaluación son estrategias del docente para recabar información de lo que produce el alumno y por lo tanto los instrumentos serán las herramientas de las que se vale el docente para recabar información por alguna técnica determinada. Así mismo, Fernández (2017) señala como posibles herramientas o instrumentos para el recojo de información las guías de observación, anecdotarios, listas de cotejo, tablas de evaluación, entrevistas realizadas, informes, pruebas.

La siguiente tabla presenta un ajuste de técnicas e instrumentos para la evaluación formativa según Portocarrero (2017), Hamodi et al. (2015) y Torres et al. (2021)

Tabla 4

Estrategias de evaluación

Técnicas de evaluación	Instrumentos de evaluación
La observación: Directa o indirecta Sistematizada o no sistematizada	Lista de cotejo Rúbrica
La entrevista: Estructurada o no estructurada	Guion de entrevista
El cuestionario	Cuestionario semiestructurado
Pruebas y producción de aprendizaje	Pruebas objetivas, pruebas de ensayo, pruebas de ejecución, pruebas escritas.
Análisis de documentos	Guion de análisis de documentos, lista de cotejo.

Adaptación de: "Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln", Portocarrero, 2017, pp. 25; "Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior", Hamodi, López y López, 2015, pp. 156-157; Técnicas e Instrumentos de Evaluación como Herramienta para el Cumplimiento de los Resultados de Aprendizaje", Torres, Montes, González y Peñaherrera, 2021, pp. 772-780.

Hamodi et al. (2015) señalan que cuando el estudiante participa en el proceso evaluativo, las técnicas de evaluación formativa pueden ser tres: la autoevaluación

que hará el estudiante de su propia creación; la evaluación entre pares o la coevaluación en la que el estudiante evalúa de manera equitativa a sus compañeros y la evaluación colaborativa o compartida en la que hay un proceso dialógico entre el profesor y el alumno. Adicionalmente hacen referencia a los medios que son considerados como la producción que realizan los estudiantes como los portafolios, ensayos, monografías (medios escritos) exposiciones, mesa redonda, ponencia discurso (medios orales).

Desde la virtualidad, Lezcano & Vilanova (2017) afirman que cada evaluación que realicen los maestros en esta enseñanza remota conlleva una retroalimentación casi inmediata. Elmahdi et al. (2018) afirman que integrar la tecnología a la pedagogía produce un resultado positivo en las actitudes y el rendimiento de los estudiantes.

Por su parte, Peirone (2020) propone acciones orientadas al trabajo de la virtualidad en tiempos de cuarentena usando las herramientas digitales:

- a) Dar a conocer al estudiante el acceso a un espacio virtual en el que puedan conocer aplicaciones prácticas para su aprendizaje. Esto requerirá, a la vez, que el docente se familiarice con ellas y las utilice para la enseñanza.
- b) Proporcionar las pautas necesarias para que el estudiante pueda utilizar las herramientas sin problema y, si fuese necesario, repetir la ruta para llegar a lo que se requiere aplicar o aprender.
- c) Acoger a los escolares en el entorno virtual con un mensaje de saludo amigable para generar un vínculo de cercanía, un canal de comunicación positivo que predispondrá el desarrollo de las actividades propuestas. Así mismo, crear un espacio de bienestar emocional tanto para los estudiantes como para los maestros permitirá una mejor adaptación al aprendizaje remoto y la transición para el regreso al aula (Flack et al., 2020).
- d) Establecer las metas de trabajo permite dar una breve orientación de lo que se quiere lograr, los propósitos de la sesión, dar lineamientos generales para el trabajo, estas pueden ser a corto y largo plazo.

- e) Habilitar canales de comunicación para la retroalimentación marcará el proceso. Se brinda el espacio para las consultas y se absuelve dudas como camino de comprensión y análisis.
- f) Proporcionar respuesta ante la recepción de los trabajos. Con un matiz positivo, se incentiva a la mejora, se destaca lo que se alcanzó, y lo que se necesita revisar y mejorar.
- g) Utilizar emoticones siempre y cuando formen parte del entorno virtual empleado y si se educa en el respeto y buen uso de ellos.

A continuación, en la Tabla 5 presentamos una serie de instrumentos de evaluación los cuales se han podido aplicar utilizando herramientas virtuales:

Tabla 5

Estrategias de evaluación y herramientas virtuales

Instrumento de evaluación	Descripción	Herramientas virtuales
Exámenes escritos	El estudiante desarrolla su prueba desde una plataforma digital.	Uso de plataformas como zoom, meet, classroom. Tutoría sincrónica mediante videoconferencias para realizar devoluciones.
Rúbricas, listas de cotejo	Elaboración de los criterios en una matriz para valorar distintos productos, el desempeño, habilidades y el alcance de la competencia.	RubiStar
Autoexámenes	Evaluaciones con preguntas de respuesta cerrada, en la que el estudiante puede responder una o más veces.	Padlet, wikis, etc.
Mapas conceptuales, mentales	El docente dará las pautas para el uso de aplicaciones sencillas para que los estudiantes hagan sus creaciones	Cmaptool, coggle.it, entre otros.
Foros	Se trabaja en forma asincrónica con los estudiantes. Facilita reflexionar, deliberar y tomar postura. Propician la resolución de problemas, la intervención de todos los estudiantes, el comunicar ideas, analizar opiniones y reflexiones.	Intranet
Portafolio	El estudiante crea o encuentra una carpeta para colocar sus producciones.	Repositorios externos: Drive, DropWox, OneDrive.

Adaptación de: “La evaluación de los aprendizajes en la virtualidad”, Hetzer, Ferreira y Allende, 2020, pp. 30-34 e “Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales”, Lezcano y Vilanova, 2017, pp. 11-14.

Por lo señalado, las estrategias de evaluación formativa han cumplido un papel fundamental no solo en la presencialidad, sino para llevar a cabo la enseñanza remota a pesar de las dificultades que debió enfrentar cada escuela. Sin embargo, en el camino, muchas escuelas han tenido una gran disposición para implementar el uso de la tecnología, las herramientas digitales, y un reaprendizaje de destrezas que permitan llegar a los estudiantes y haya una cierta fluidez en la interacción docente-estudiante. También es necesaria una reformulación de políticas que, en adelante, sean aplicadas y promovidas para que no se circunscriban a la iniciativa de cada docente, sino forme parte de una política de mejora educativa. Como afirman Rivoir y Escuder (2021), la manera como se enfrente la educación digital acarreará resultados para la sociedad que subestime el desarrollo y la aplicación de las nuevas y diversas tecnologías.

6.2. Importancia de la retroalimentación

Al enfrentar la situación de emergencia por Covid 19, se agranda una brecha frente a los que pueden acceder a la tecnología e información y los que no tienen las mínimas posibilidades. Requiere desarrollar las competencias comunicativas y más en tiempos de pandemia. El feedback o retroalimentación es primordial para la evaluación formativa. Según Anijovich (2017) es un proceso iterativo en el cual participan docentes y estudiantes. Dicho proceso, radica en brindarle valía a lo realizado más que dar elogios o críticas sin sustento que puedan distraer a los estudiantes del propósito de aprendizaje.

Es así que la retroalimentación debe cumplir ciertos objetivos. En principio, debe aportar información adecuada que permita resolver los problemas de aprendizaje del alumno, y debe repercutir en su motivación, de modo que mantenga el interés por mejorar su rendimiento. Por lo tanto, favorece los reajustes para autorregular su desempeño (López, 2009; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Además, como afirma Shute (2008) aumenta el conocimiento, así como las habilidades de un área determinada. Así, el feedback será efectivo cuando el alumno revise, formule preguntas, solicite ayuda, se dé cuenta de sus errores y se proponga acciones de mejora. Finalmente, se exige que el docente tenga una idea clara de lo que quiere

que sus estudiantes logren, desarrollando en ellos habilidades de autoevaluación y coevaluación.

Inclusive, los errores cometidos por los estudiantes van a ser valorados, pues ponen al descubierto lo que les falta refinar o completar (Díaz y Hernández, 2010). Es así que, a partir de los errores, el estudiante aprenderá: estos no serán motivos de sanción, sino de impulso para la mejora.

Anijovich (2017) propone una serie de estrategias de retroalimentación que se pueden desarrollar desde la presencialidad, así como desde la virtualidad:

- a) Ofrecer preguntas: Con esto se busca el desarrollo de las destrezas metacognitivas para avivar la conciencia del estudiante sobre cómo aprender, reconocer sus fortalezas y debilidades que lo ayudan a aprender.
- b) Detallar el trabajo del estudiante: Después de la evaluación de las evidencias o elaboraciones de los estudiantes, se brinda el detalle de lo evaluado al estudiante de lo que realizó.
- c) Vincularse con el estudiante: Este espacio permitirá al docente entablar esa relación con el estudiante, de tal manera que lo motive al trabajo, a la revisión, a la corrección, a la comunicación.
- d) Brindar sugerencias a los estudiantes: El dar observaciones, hacer ver que del error el estudiante puede aprender, reduce la brecha entre lo que no sabe y qué habilidades puede desarrollar para lograr los objetivos de aprendizaje.
- e) Ofrecer andamiaje: Es el apoyo que el docente brinda al estudiante. Lo acompaña para que vaya reduciendo las brechas iniciales y logre cimentar su aprendizaje.

Se requiere que dichas estrategias de retroalimentación se sostengan en el tiempo. Las estrategias deben ser practicadas y monitoreadas. Al ir aplicándolas, los estudiantes podrán ir conociendo cómo se evaluará y será parte de su proceso de aprendizaje; por lo tanto, se irán apropiando de dichas estrategias y será habitual utilizarlas. Paralelamente, se monitorea cómo les va; si se pudo valorar al compañero y si se pudo resaltar lo positivo de lo que se logró; si fue útil recibir la retroalimentación y si hizo reflexionar al estudiante para mejorar su trabajo.

Es así que como afirman Muñoz y Solís (2021), frente a la pandemia en el Perú, se decidió priorizar la retroalimentación en relación a la evaluación formativa.

Analizando lo expuesto podemos afirmar que la retroalimentación es esencial dentro del proceso de la evaluación formativa; ya que brinda la oportunidad de corregir errores e impulsar el aprendizaje significativo para el logro y desarrollo de las competencias.



SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Esta sección la iniciamos con el capítulo III en el que describimos y sustentamos el diseño metodológico que utilizamos para dar respuesta al problema de investigación que se planteó.

En el cuarto capítulo presentamos el análisis de los resultados en relación a las subcategorías elaboradas.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

Elaborar el diseño metodológico requirió determinar diversos elementos como el enfoque, el nivel y el método de investigación que se utilizó para desarrollar y dar respuesta al problema, los objetivos y la categoría de estudio, describir el caso seleccionado, las técnicas e instrumentos para el recojo y procesamiento de la información que a continuación pasamos a desarrollar.

1. ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL

La investigación se llevó a cabo dentro del enfoque metodológico cualitativo, que como afirman Hernández et al. (2014) buscó comprender, describir y explicar las percepciones, desde la perspectiva de los informantes, que se desenvuelven en la escuela. Al ser de tipo empírico, está fundamentada en cómo el mundo es experimentado, por ello nos interesa las experiencias concretas, conocimientos, percepciones, relatos, donde la recolección de datos reside en conseguir las perspectivas y puntos de vista de los informantes. En este sentido nuestra investigación tiene el propósito de estudiar las percepciones de los docentes de las

áreas de Comunicación, Matemática, Ciencia y Tecnología y Ciencias Sociales del nivel de secundaria sobre la evaluación formativa desde la enseñanza presencial y la enseñanza remota en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19.

Por su parte, Maxwell (2019) afirma que la investigación cualitativa nos ayuda a comprender las perspectivas, percepciones de los informantes que forman parte de este estudio sobre la evaluación formativa, de cómo ellos perciben el mundo y que no solo se limite al punto de vista del investigador. Así mismo, destaca que es importante y significativo el estudio de un limitado número de personas para tener en cuenta su idiosincrasia, vislumbrar el contexto específico en el que se desenvuelven, por esta razón, resulta significativo poder analizar las percepciones de los informantes seleccionados con los datos e información obtenida.

La investigación a nivel descriptivo nos permitió caracterizar una situación concreta la cual está encauzada a la comprensión de un escenario tal como se presenta (Sánchez y Reyes, 2015). Así mismo, nos permitió llegar a conocer sus prácticas, sus opiniones, para identificar las experiencias de los informantes de este estudio por medio de una entrevista. Además, la investigación tiene como objetivo la definición e interpretación de una realidad concreta, (Cohen y Manion, 2002). Esta tesis describió las creencias, opiniones y actitudes que prevalecen en las percepciones de los docentes informantes.

Así mismo, Creswell (2017) pone énfasis en la importancia que tiene la interacción y comunicación con los individuos implicados en el estudio para una mejor comprensión de la realidad, así como el significado que los participantes dan sobre el tema. Al ser un estudio cualitativo cabe la posibilidad que al ir recogiendo la información surjan nuevas preguntas, o se deba replantear el instrumento. Es por ello que, como afirma Creswell (2017), el estudio cualitativo tiene una naturaleza emergente porque a pesar de tener una estructura inicial para aproximarse al objeto de estudio es posible que, al interactuar con este, surjan nuevas categorías de estudio en comparación con lo planteado inicialmente. En esta misma línea, Stake (1998) afirma que los temas pueden aparecer, crecer o simplemente desaparecer en caso no sean necesarios o relevantes. Por lo expuesto, afirmamos que al ir

recogiendo información no nos cerramos a la posibilidad que puedan surgir aspectos que puedan favorecer o enriquecer la investigación.

2. PROBLEMA, OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y CATEGORÍA DE ESTUDIO

Nuestro problema de investigación se planteó a partir de la siguiente pregunta: ¿cómo perciben los docentes la evaluación formativa de los aprendizajes del nivel secundario de una institución parroquial del Callao desde la enseñanza presencial y la enseñanza remota en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19?

En esta investigación planteamos como objetivo general: analizar las percepciones que los docentes de las áreas de Comunicación, Matemática, Ciencia y Tecnología y Ciencias Sociales del nivel secundario otorgan a la evaluación formativa desde la enseñanza presencial y la enseñanza remota en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19.

Para ello formulamos los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar el concepto que tienen los docentes sobre la evaluación formativa desde la enseñanza presencial y la enseñanza remota en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19.
2. Identificar las estrategias de evaluación descritas por los docentes para la evaluación formativa desde la enseñanza presencial y la enseñanza remota en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19.
3. Reconocer el rol de los actores educativos, descrito por los docentes, en el proceso de la evaluación formativa desde la enseñanza presencial y la enseñanza remota en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19.

Con el fin de lograr los objetivos establecidos se plantearon categorías de análisis que nos permitieron construir el instrumento para el análisis de la información. En este sentido formulamos tres categorías con sus respectivas subcategorías tal como apreciamos en la siguiente tabla:

Tabla 6*Categorías y subcategorías de la investigación*

Categorías	Subcategorías
Concepto de evaluación formativa	Definición de la EF desde la presencialidad y la educación remota: Conceptúan o definen la idea de EF.
	Características de la EF: Descripción de los aspectos de la EF.
	Estrategias de evaluación formativa: Reconocimiento de las estrategias que el docente utiliza para la evaluación formativa.
Acciones del docente para una evaluación formativa.	Aplicación de técnicas e instrumentos de la EF: Identificación de técnicas e instrumentos útiles para la evaluación formativa.
	Dificultades para la EF: Circunstancias u obstáculos que se presentan en el proceso.
	Viabilidad: Es posible aplicar la EF. Posibilidad de llevar a cabo la evaluación formativa en entornos presenciales y virtuales.
Rol de los actores educativos en la EF.	Rol del docente en la EF: Función que asume el docente:
	Rol del estudiante en la EF: Descripción de la función que cumple el estudiante en la evaluación formativa.

Elaboración propia

3. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Para realizar esta investigación elegimos el método de estudio de caso, el cual es una de las diversas maneras de hacer investigaciones sociales como lo afirma Yin (2003). En esta misma línea, Mendivil (2020) en el texto sobre métodos de investigación PUCP (2020) afirma que es el más apropiado para poder analizar la práctica educativa que se va a dar de forma natural y espontánea. Es por ello que lo identificamos como un caso singular, único y descriptivo.

Tal como lo afirma Stake (1998), es el estudio de la peculiaridad de un caso singular como lo es la experiencia del uso de la evaluación formativa por docentes de una institución educativa parroquial en la modalidad presencial y en el contexto de pandemia por Covid 19. Teniendo como fin que los docentes puedan reportar cómo se ha dado esta realidad frente a lo que ya desarrollaban sobre evaluación formativa antes de la pandemia.

Es por ello que es un caso particular pues fue una experiencia nueva que los docentes debieron afrontar. La evaluación formativa es un enfoque que responde al Currículo Nacional dado por el Ministerio de Educación. Y a su vez responde a nivel institucional dado que el colegio luego de haber pasado por un proceso de acreditación internacional, cuyos estándares requerían evidencia sobre la evaluación formativa en tanto parte del desarrollo curricular.

Partiendo de la clasificación que señalan Stake (1998) y Creswell (2017), podemos afirmar que, es un caso único que amerita una aproximación más real al contexto donde se desarrolla la investigación. Es así que, los informantes son los protagonistas claves de las transacciones que se producen en el aula, donde ponen en práctica el currículo oficial (Simons, 2011), y llevan a cabo la evaluación formativa. En términos de Stake (1998) lo podemos situar como un caso intrínseco pues lo que quisimos fue tener un mayor entendimiento, de las percepciones de los informantes y no construir una teoría sobre el tema. Según el propósito es un caso descriptivo (Yin, 2003) al querer obtener la mayor información posible desde las percepciones que los informantes narraron o describieron, por lo que la investigación abordó preguntas descriptivas o explicativas para poder comprender de primera fuente lo que se investigaba.

3.1. Descripción del caso

La institución educativa, que tiene 55 años de fundación, es parroquial y pertenece a la Diócesis del Callao. Atiende el nivel de inicial, primaria y secundaria en un solo turno, asisten un promedio de 1100 estudiantes. Los docentes elaboran su planificación según los lineamientos que da el MINEDU con respecto al enfoque por competencias y la evaluación formativa plasmados en el Currículo Nacional. Busca brindar un servicio de calidad, impulsando la actualización profesional docente.

La institución educativa parroquial ha pasado por un proceso de reacreditación internacional a través del Consorcio de Centros Educativos Católicos del Perú y la Confederación Nacional de Escuelas del Particulares (CENEP) con el Sistema de Acreditación de la Calidad Educativa (SACE), por lo que se ubica como la única institución parroquial del Callao con certificación en la calidad educativa en los tres niveles educativos de un total de 15 instituciones parroquiales. Este proceso de acreditación implicó continuar con el enfoque formativo de la evaluación y del aprender a aprender como parte de la certificación de la calidad educativa. Es así que se fortaleció el compromiso de articular los lineamientos dados por el Ministerio de Educación con los estándares sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje

dados por el SACE. Adicionalmente, el invertir tiempo para mantener vigente dichos estándares como institución acreditada hace que haya una riqueza en experiencias, aprendizajes y desafíos. Frente a este contexto, en el que la institución fue implementando mejoras, era importante indagar cómo se continuaron con estas prácticas evaluativas durante la virtualidad. Por eso, el caso a estudiar son las percepciones de los docentes del nivel secundario sobre la evaluación formativa en la enseñanza presencial y remota en el contexto COVID-19. A continuación, pasaremos a describir a los informantes.

3.2. Descripción de los informantes

Del total de docentes del nivel secundario, catorce cuentan con estabilidad y permanencia de más de diez años y cinco docentes poseen de dos o tres años de permanencia. Entonces, las razones de selección de seis informantes son en primer lugar que este grupo de docentes formó parte de la acreditación (del año 2013 al 2017) y reacreditación (del año 2018 a 2022) de la calidad educativa liderada por el CCEC y la CENEP. Esto implicó que los docentes fueran capacitados en estrategias innovadoras de enseñanza en el aula, en evaluación formativa, en la formalización de formatos, documentos pedagógicos y selección de una serie de técnicas e instrumentos de evaluación adecuadas para las áreas curriculares. Cabe señalar que invitamos a docentes de las áreas curriculares de Matemática, Comunicación, Ciencias Sociales y Ciencia y Tecnología, que son priorizadas por la institución y abarcan la mayoría de competencias destacadas en el Currículo Nacional. La segunda razón es que dichos docentes poseen más de ocho años de permanencia y forman parte de la certificación en calidad educativa, brindada por el sistema de acreditación SACE. Así mismo, poseen actualización en el campo pedagógico y compromiso con la institución al haber participado como líderes y docentes de apoyo en los núcleos para la acreditación e identificación con los valores y la visión institucional. La tercera razón es que trabajan a tiempo completo por lo que facilitó su disposición y participación.

A continuación, pasamos a describir en la siguiente tabla a cada docente que participó de este estudio.

Tabla 7*Informantes*

Código	Área pedagógica	Formación pedagógica	Años de docencia	Años de enseñanza en la IE
INF1	Ciencia y Tecnología	Licenciada en educación. Especialidad: química y biología	30 años	19 años
INF2	Ciencia y Tecnología	Bachiller en: química y biología	13 años	8 años
INF3	Ciencias Sociales	Licenciada en educación secundaria. Especialidad: historia y geografía	26 años	13 años
INF4	Matemática	Bachiller en ingeniería de sistemas y cómputo Licenciado en educación Especialidad: ciencia y tecnología	21 años	15 años
INF5	Matemática	Licenciado en educación Especialidad de matemática y física	18 años	11 años
INF6	Comunicación	Licenciada en educación. Especialidad: lengua y literatura.	17 años	12 años

Elaboración propia

Como apreciamos en la tabla 7, se pudo contar con seis informantes, que accedieron a participar de la entrevista. Además, para asegurar la privacidad y protección de sus identidades, se asignó un código a cada informante a fin de realizar el tratamiento y análisis de los resultados.

4. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Como técnica para la recolección de información utilizamos la entrevista individual y semiestructurada que permitió obtener información de manera rápida y analizar en corto tiempo los datos obtenidos de los informantes. Creswell (2012), Edwards & Holland (2013), afirman que la entrevista nos permite hacer preguntas generales y abiertas, a partir de una guía general. La entrevista nos ayudó a obtener respuestas y recopilar información relevante de los informantes.

Se aplicó una entrevista semiestructurada pues no fue un formato rígido, sino que nos permitió flexibilidad para abordar las preguntas. Después, la investigadora transcribió las respuestas tal como fueron dadas valiéndose de medios digitales para pasar a la selección y análisis de las respuestas según las categorías planteadas. Tal como lo señalan Pizza et al. (2019), Hernández, et al. (2014) y

Creswell (2012), en la entrevista cualitativa el investigador o entrevistador se vale de preguntas generales y abiertas, las cuales permiten a los participantes o entrevistados, expresarse en total libertad en sus respuestas y estas pueden ser grabadas o anotadas previa autorización de los informantes.

Además, fue una entrevista de tipo individual debido a que recolectar y analizar datos cualitativos toma un tiempo considerable (Pizza et al. 2019). Por ello, se desarrolló con la mayor disponibilidad de tiempo que brindaron los informantes, lo que facilitó que cada uno tenga libertad para expresar y explicar sus ideas cómodamente.

Como instrumento se utilizó el guion de entrevista. La matriz de diseño del guion de entrevista (apéndice 2) recogió información sobre las tres categorías del estudio (ver tabla 8), de las cuales se desprendieron subcategorías y a la vez se plantearon quince ítems abiertos para que haya fluidez en las expresiones de los informantes.

Tabla 8

Matriz de diseño del guion de entrevista

Categorías	Subcategorías	Ítems
Concepto de evaluación formativa	Definición de la EF desde la presencialidad y la educación remota: Conceptúan o definen la idea de EF.	1 ítem
	Características de la EF: descripción de los aspectos de la EF.	
Acciones del docente para una evaluación formativa.	Estrategias de evaluación formativa: Reconocimiento de las estrategias que el docente utiliza para la evaluación formativa.	2 ítem
	Aplicación de técnicas e instrumentos de la EF: Identificación de técnicas e instrumentos útiles para la evaluación formativa.	3 ítems
	Dificultades para la EF: Circunstancias u obstáculos que se presentan en el proceso.	2 ítems
	Viabilidad: Posibilidad de llevar a cabo la evaluación formativa en la presencialidad y en la educación remota por la emergencia sanitaria de COVID 19.	3 ítems
Rol de los actores educativos en la EF.	Rol del docente en la EF: Función que asume el docente.	2 ítems
	Rol del estudiante en la EF: Descripción de la función que cumple el estudiante en la evaluación formativa.	2 ítems

Elaboración propia

5. PROCEDIMIENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN

Con la intención de poder dar a conocer la secuencia de acciones que se realizaron para llevar a cabo el recojo de información del presente estudio, se detalla a continuación los momentos seguidos.

En un primer momento se diseñó el guion de entrevista semiestructurada teniendo en cuenta las categorías y subcategorías (ver tabla 6) de las cuales obtuvimos 16 preguntas. Después de ello, se procedió a contactar y enviar la matriz a tres expertas para la validación. La matriz que se construyó para evaluar el guion elaborado, se realizó en función a tres criterios: coherencia, representatividad y suficiencia (apéndice 3). Así mismo, se adicionó un espacio para los comentarios o sugerencias de las expertas. Con la validación se eliminó una pregunta y se replanteó la formulación de dos preguntas quedando 15 ítems.

En un segundo momento se realizó una entrevista piloto con un docente que no formó parte de los informantes. Esto ayudó a que se pudiera identificar si las preguntas eran de fácil comprensión y hacer una mayor precisión con una de las preguntas para que quede más clara ante los docentes entrevistados.

Un tercer momento consistió en la coordinación del permiso con la directora para realizar las entrevistas a los docentes-informantes de la institución, quien brindó el apoyo para que se realice dicha investigación.

En un cuarto momento, con el fin de asegurar la ética de la investigación, se procedió a presentar a los informantes el consentimiento informado. El cual brindó información sobre los objetivos, modo de aplicación del instrumento y la garantía de mantener la confidencialidad de la información compartida durante las entrevistas. La aceptación fue confirmada con la firma del protocolo de consentimiento informado el cual tenía una parte desglosable que se quedaba con el participante y la otra parte se entregó a la investigadora.

En un quinto momento se realizaron las seis entrevistas, cuatro fueron presenciales y dos virtuales, las cuales tuvieron una duración en promedio de 45 minutos. Cabe

mencionar que la investigadora forma parte de la institución por lo que se trató en todo lo posible mantener la rigurosidad de la investigación evitando la influencia o sesgo en las respuestas de los informantes (Hernández et al., 2014) y realizando una nueva validación para asegurar la credibilidad de la información que es explicada en el siguiente párrafo. Finalizada cada entrevista se les agradeció por su participación. Los contenidos de los audios fueron transcritos fielmente para realizar el análisis respectivo y los nombres de los informantes fueron codificados para evitar revelar su identidad.

Posteriormente se realizó el member checking (Birt, Scott, Cavers, Campbell & Walter, 2016; Creswell, 2017; Creswell, 2013) el cual es considerado una forma de validación del entrevistado y a la vez una técnica para explorar la credibilidad de los resultados obtenidos. Se realizó la ficha de validación de los códigos asignados (ver apéndice 4), con la participación de tres informantes, en función de su entrevista, de acuerdo a su disponibilidad de tiempo. Esto permitió tener una información más objetiva y precisa de los códigos que se asignaron para la investigación. Adicionalmente, como lo afirman, Del Cid, Méndez y Sandoval (2011), Creswell (2013), en un estudio cualitativo, los datos no se recogen de una sola vez, sino en un ida y vuelta o el llamado zigzag, es así que algunas respuestas promueven la necesidad de conseguir otros datos o profundizar en algunos de ellos. Por ello, coordinamos con tres informantes una nueva entrevista, breve y puntual, para ampliar y aclarar algunos de los ítems, la cual duró entre 15 y 20 minutos aproximadamente.

Finalmente, el desarrollo de nuestra investigación, mantuvo presente los principios éticos del Reglamento del Comité de ética de la universidad (PUCP, 2016): el respeto por las personas que formaron parte de esta investigación, mediante el consentimiento de la información brindada (apéndice 4) y salvaguardando la confidencialidad de sus datos. Justicia en el trato equitativo a los informantes, responsabilidad e integridad científica para manejar con honestidad la información obtenida.

6. PROCEDIMIENTOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA

Miles y Hubermas (1994 citados en Simons 2011) señalan algunos procesos interrelacionados para organizar la información como son: a) *la reducción de los datos*: la cual consistió en seleccionar y depurar datos irrelevantes de los primordiales; b) *las conclusiones de los datos y su verificación*: una vez identificado los datos primordiales nos permitió redactar conclusiones válidas para la investigación. Para organizar toda la información obtenida, utilizamos el procesador de texto Microsoft Word siguiendo una matriz (apéndice 5).



CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo exponemos el análisis de resultados a través de la información que fue recogida y procesada. El desarrollo lo organizamos de acuerdo a cada uno de los objetivos específicos de la presente investigación. Cabe mencionar que, al ir organizando la data, pudimos identificar que no se ha encontrado mayor diferencia, en las respuestas de los informantes según las áreas curriculares. Y a partir de ello realizamos el análisis de manera global sin hacer diferencias entre los informantes de las áreas curriculares de Comunicación, Matemática, Ciencia y Tecnología y Ciencias Sociales. En primer lugar, realizamos el análisis en base a la conceptualización de la evaluación formativa desde la presencialidad y la educación remota. En segundo lugar, trabajamos las acciones del docente para una evaluación formativa en la cual se describieron las estrategias, aplicación de técnicas e instrumentos y las dificultades que se presentaron en lo presencialidad y desde la virtualidad. Y, en tercer lugar, analizamos el rol de los actores educativos.

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE EVALUACIÓN FORMATIVA

En este primer objetivo identificamos algunas características (figura 1) de la evaluación formativa por lo que se va a describir cada una de ellas, según lo señalado por los informantes y la relacionamos con la literatura encontrada.

Figura 1

Conceptualización de la evaluación formativa



Elaboración propia

Respecto a la conceptualización de la evaluación formativa identificamos, en primer lugar, es un proceso que tiene como propósito, el recoger evidencias, tal como lo mencionan los siguientes informantes:

“Es un proceso para recoger evidencias del aprendizaje ¿no? (...) de cada estudiante y se hace para realizar ajustes.” (INF 1)

“El estudiante tiene que ir viendo en qué se va equivocando y va corrigiendo durante todo momento, en el tiempo que va trabajando” (INF 4)

Cuando hablamos de evaluación formativa, lo entendemos como el recojo de aquellas evidencias en base al logro de las competencias. Es intencional, va en búsqueda de esas evidencias en todo el proceso, mas no en el resultado (...) se hace a través también del uso de evidencias y utilizando instrumentos (INF 5)

Como se puede apreciar, los informantes señalan que el docente utiliza evidencias o resultados para saber en dónde se encuentran sus estudiantes, darles los alcances y que ellos puedan realizar los reajustes, corregir sus errores, identificar las dificultades en su proceso de aprendizaje y qué les falta para poder alcanzar el nivel de desempeño esperado y, por tanto, el desarrollo de competencias.

Andrade y Heritage (2018), Anijovich y Cappelletti (2018), Huerta (2018), Popham (2013) y Quintana (2018) definen evidencia del aprendizaje como pruebas tangibles, que son producto de la recopilación de datos o resultados. Dicha información resulta relevante puesto que implica el uso de los resultados de la evaluación para saber en qué nivel están los educandos en relación al logro y desarrollo de las competencias.

Popham (2013) señala que toda evidencia es válida en tanto el docente le asigne un valor formativo independientemente de sus características o naturaleza. En este sentido, Anijovich y Cappelletti (2018) y Al-Tayib (2018) coinciden con dicho autor al señalar que las evidencias pueden ser el resultado de una prueba escrita, de la participación oral, de la elaboración de proyectos, de la participación en un debate, de la respuesta a preguntas claves, de la observación de la conducta de los estudiantes y de las tareas en general. El Council of Chief State School Officers (CCSSO y Wylie, 2018) señalan que la obtención de estas evidencias del aprendizaje servirá para mejorar la comprensión de los estudiantes sobre sus resultados y puedan autocorregirse.

Es así que, a partir del resultado de las evidencias de la evaluación formativa, tanto docentes como estudiantes podrán realizar los ajustes necesarios para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea favorable. Ello se puede apreciar en las siguientes expresiones:

“(...) para mejorar en ambos, tanto estudiantes como docentes. (INF 1)

“Y si él no aprende, tengo que buscar técnicas para lograr su aprendizaje”
(INF 2)

“Nosotros los docentes, tenemos que aprender a reforzar ese conocimiento, ¿no? de diversas maneras, mientras se les enseña o están aprendiendo”
(INF 6)

Al respecto, CCSSO y Wilye (2018) señalan que para que haya un uso efectivo del proceso de la evaluación formativa el docente debe desarrollar una planificación cuidadosa lo que va a evaluar ya sea preguntas específicas para iniciar un debate o las actividades que respondan mejor a las necesidades de aprendizaje y a la vez le permite reajustar su proceso de enseñanza en caso las evidencias resalten que un mayor porcentaje de estudiantes no respondió a los criterios de evaluación programados.

Por lo que la evaluación no es un proceso arbitrario, tiene el propósito de buscar evidencias de aprendizaje con el fin de tomar decisiones. Es por esto que la evaluación busca tener esta información para orientar la práctica del docente y del estudiante para la mejora del aprendizaje.

En segundo lugar, los informantes señalaron que la evaluación formativa es planificada. Dicha planificación se traduce en su carácter sistemático, pues tiene una secuencia lógica, ordenada y permite identificar las necesidades de aprendizaje. Esto se refleja en las siguientes citas:

Sí, porque para que se evalúen, para que ellos desarrollen el tema, ya sea en la exposición o el video o un trabajo de investigación, ellos, yo les pongo las pautas (...) entonces, ellos ya saben qué es lo que voy a evaluar (INF 1)

“Bueno, yo lo defino como un proceso, en el cual voy a reconocer, voy a responder ante las necesidades o ante el aprendizaje del alumno de esa manera también lo puedo reforzar después de evaluar” (INF 3)

“Evaluación formativa es un proceso permanente y sistemático” (INF 2).

En función de lo mencionado por los informantes, Pasek y Mejía (2017), sostienen que la evaluación formativa al ser un proceso, debe ser organizada y planificada por el docente. Esta planificación según Heritage (2007) permite explorar las ideas, conceptos de los estudiantes previamente organizada por el docente. Por tanto, la

evaluación formativa es una práctica constante, que busca que los estudiantes aprendan, valiéndose de las evidencias para situarlos en un nivel de aprendizaje y a partir de ello se buscará la mejora.

El docente, al tener claras las metas de enseñanza-aprendizaje, organiza la evaluación y lo comunica a la clase, como lo señala Wren (2008). Por ello, los estudiantes saben desde el inicio de una actividad cómo será su participación en la evaluación y lo que se espera de ellos para poder lograr los aprendizajes. Es así que, si queremos lograr efectos positivos en el aprendizaje, la evaluación formativa al ser un proceso permanente y sistemático, debe estar organizada y planificada para orientar a los estudiantes la forma cómo se les va a evaluar, cómo se recogerá la información de lo que se trabaja, qué se hará con los resultados y qué oportunidades tendrán los estudiantes para revisar sus errores y corregirlos (Cañadas, 2020).

En esta línea CCSSO y Wylie (2018) afirman que la evaluación formativa al ser permanente se da mientras ocurre el aprendizaje y no después. Por lo que debe ser evidente en cada sesión de clase y en todo momento.

Por ende, es procesual y tiene una secuencia lógica y debe ser una práctica constante al servicio del aprendizaje. Sin embargo, si bien la literatura habla que la evaluación formativa se da de manera permanente solo uno de los informantes lo mencionó de manera muy breve y ningún otro informante lo mencionó.

En tercer lugar, la evaluación formativa retroalimenta, siendo una parte importante en el proceso de aprendizaje ya que permite dar los resultados de la evaluación señalando qué es lo que el estudiante ha logrado o no. Es así que se puede tomar decisiones para la mejora, tanto los docentes como los estudiantes. Esto se manifiesta de la siguiente manera:

“Es un soporte, aparte de ese soporte se retroalimenta y nos ayuda a verificar cuánto ha aprendido el estudiante y para poder manejar las estrategias en el aula” (INF 1)

Si yo veo que el estudiante no logra entender el tema que se está realizando, entonces busco otra estrategia, otra forma de poder enseñar y poder que el estudiante logre el objetivo: Él va aprendiendo; si no progresa, busco la retroalimentación en cada momento (INF 2)

“Me permite identificar el aprendizaje del alumno en determinados temas también ver el desempeño que ha tenido, qué capacidades ha desarrollado, va desarrollando...Es como un diagnóstico y luego una retroalimentación” (INF 3)

“Bueno (...) hay que planificar, hay que retroalimentar, verificar sus progresos para dar los alcances y mejoren su aprendizaje” (INF 4)

A ver en este problema, en esta resolución, explícalo (...) cuál era el error, como siempre yo les decía, vas a cometer errores, en Matemática, ensayo y error, hasta dónde has llegado, quiero ver, evaluar tu proceso, para luego saber dónde está, junto contigo y encontrar dónde ha sido el error (INF 5)

En este sentido, los informantes conciben que la retroalimentación es substancial para poder verificar el desempeño del estudiante, informarles acerca de su progreso y que logren aprender. Cabe mencionar que el docente establece o planifica los momentos para recoger las evidencias de la evaluación. Así mismo, establece los momentos para entregarlas, buscando la mejora a través de la retroalimentación facilitada:

“Entonces, ellos ya saben qué es lo que voy a evaluar y les digo cuándo, cómo y qué evaluaría” (INF 1)

“Además, ellos tenían que saber cuándo se les evaluaba y que después se les daría las observaciones para mejorar y corregir” (INF 4)

Esto coincide con lo que los autores como Heritage (2007), Popham (2013) y Villardón (2006) afirman que una característica primordial de la evaluación formativa es realizar la retroalimentación la cual es reconocida como una oportunidad tanto para el estudiante como para el docente. El docente, con las evidencias del aprendizaje, señala los errores de los estudiantes y los aspectos por mejorar, éste puede ver qué le faltó y a partir de ello, pueda proponerse metas de aprendizaje.

La efectividad del feedback (Villardón, 2006) se da en la medida que ayuda al estudiante a regular su aprendizaje y este debe darse lo más pronto posible y con cierta frecuencia. Esto a su vez favorecerá la autoevaluación y la coevaluación. Al respecto, Heritage (2007) y Popham (2013) afirman que tanto docentes como estudiantes deben realizar reajustes (el qué y el cómo) mientras se da el aprendizaje. Esto se logra brindando la retroalimentación en el momento que se está trabajando. De este modo, el estudiante irá autorregulando su aprendizaje de manera progresiva: al ser un agente activo en su propia evaluación, irá aprendiendo paulatinamente a valorar sus actividades y sus propios aprendizajes.

De manera similar, CCSSO & Wylie (2018), sostienen que el docente, al planificar la evaluación, formula actividades que dan respuesta a las necesidades de aprendizaje, brindar la retroalimentación a partir de las evidencias de la evaluación y a la vez, él puede hacer una revisión y ajuste de sus estrategias.

Es así que reconocemos que la retroalimentación le da sentido a la evaluación formativa y promueve el aprendizaje significativo ya que el estudiante tendrá la posibilidad de ver en qué se equivocó y cómo corregirse y, por tanto, poder apropiarse del aprendizaje. Así mismo, el docente puede replantear sus estrategias de enseñanza si fuese necesario.

En cuarto lugar, la evaluación formativa es percibida como reguladora y orientadora porque permite identificar lo que el estudiante ha logrado y también permite que el docente pueda hacer ajustes en su práctica para poder ayudar al estudiante con el fin que desarrollen los aprendizajes, como se pueden ver a continuación:

“Es un proceso (...) para aplicar actividades, para mejorar en ambos, tanto estudiantes como docentes” (INF 1)

“Creo que (...) la evaluación formativa debe ser orientadora, reguladora y motivadora, siempre estar orientando” (INF 2).

Los estudiantes al identificar sus dificultades y errores e inclusive autoevaluando su trabajo, toman conciencia de lo que han desarrollado, del producto que han realizado, revisan sus logros y dificultades y a partir de ello podrán regular sus estrategias de aprendizaje (Popham, 2013; Anijovich y González, 2013; Fernández, 2020).

En este sentido, Zimmerman y Moylan (2009, citados en Zambrano, Albarrán y Salcedo, 2018) sostienen que la regulación realizada por el estudiante, gira en torno a tres fases: una primera fase es de la planificación en la que el estudiante sigue dos procesos: al recibir los alcances de la evaluación, toma decisiones de cómo va a planificar y orientar su aprendizaje, se plantea las estrategias para llegar a la meta y se auto motiva. Una segunda fase es la de ejecución en la que se desarrolla el autocontrol y la auto observación, donde el estudiante escoge la estrategia que le ayude a desarrollar alguna actividad y contrastar lo que está haciendo con lo que se espera. La tercera fase es la de autorreflexión, interviene la autoevaluación para valorar su trabajo según los criterios de evaluación dados por el docente, y qué actitud asumirá en caso los resultados no le sean favorables.

Al considerar las percepciones de los informantes sobre la evaluación formativa, llama la atención que en sus expresiones no está presente que la evaluación formativa tiene la característica de ser oportuna la cual se da durante el proceso pedagógico, no al final de ello, tal como lo señala Heritage (2007) al afirmar que la evaluación formativa se da en la marcha “on the fly assessment”. En esta misma línea, CCSSO & Wylie (2018) indican que la evaluación formativa se realiza mientras sucede el aprendizaje y no después de producido el aprendizaje. Por lo que al ser oportuna la relacionamos con que se da en el momento adecuado para

lograr el aprendizaje y no al final del proceso. No obstante, se puede inferir que, desde la planificación, los informantes se han aproximado a esta característica, más no de modo explícito, por lo que podría explorarse aún más.

Así mismo, ninguno de los informantes señaló que es cualitativa, la cual es parte de la literatura de este estudio. Por lo que al tener el resultado de las evidencias de la evaluación podría utilizarse solo como una calificación o resultado final sin propuestas de mejora del aprendizaje.

En tal sentido, Popham (2013) afirma que a partir de las evidencias de evaluación se hace una devolución descriptiva a los estudiantes. Esto no conlleva una nota, sino que es la valoración del desarrollo de las competencias. Es así que, el docente incorpora inicialmente, lo cualitativo de la evaluación puesto que es para el aprendizaje. Al final del proceso se integra lo cuantitativo con fines de promoción del estudiante.

A partir de lo mencionado, la conceptualización de la evaluación formativa expuesta por los informantes coincide con lo señalado en la literatura sobre el tema. Es así que se identifica que es procesual al darse a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje; que es planificada para el recojo de evidencias (Andrade & Heritage, 2018; MacNamus, 2008; López, 2009; Pérez et al. 2009 y Popham, 2013) con las cuales se harán los reajustes, a través de la retroalimentación, para la mejora de los aprendizajes. Además, es reguladora y orientadora (Anijovich y González, 2013; Heritage, 2007; Popham, 2013; Williams, 2006). El Ministerio de Educación (2016) sostiene que esta evaluación permite que los estudiantes reconozcan sus dificultades, busquen soluciones y logren la autonomía en su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, pasaremos a identificar si los docentes encuentran diferencia o no en la conceptualización de la evaluación formativa desde la presencialidad y la virtualidad (figura 2).

Figura 2

La evaluación formativa en la presencialidad y en la virtualidad



Elaboración propia

En la figura 2 podemos identificar que tres informantes señalaron que sí hubo diferencias para la evaluación formativa en relación a la observación directa, el acompañamiento continuo o a que se dé por completo la evaluación formativa, tal como se detalla a continuación:

“Ha sido totalmente diferente, porque cuando estamos en la presencialidad uno puede observar, sabes que no tienen frente a la pantalla la información y entonces, uno va viendo que el estudiante está progresando o no” (INF 2).

“Sí hay diferencia ¿no?, en la experiencia que he tenido en la parte virtual, nosotros solamente podemos escuchar. O me entregan un producto. El acompañamiento continuo no se da como en la presencialidad” (INF 3).

“Para mí persona, si he visto una diferencia, porque no se ha desarrollado por completo una evaluación diría yo, formativa” (INF 5)

Es así que la enseñanza y el aprendizaje en línea pueden ofrecer ventajas, pero requiere que se haga inversión en cuanto a cobertura, calidad, accesibilidad y de que se digitalicen los contenidos educativos (UNICEF, 2021). Así mismo, los gobiernos recurrieron a la transmisión de contenidos educativos para enfrentar los desafíos y limitaciones producto de la pandemia a través de plataformas, de programas transmitidos por radio y televisión a nivel nacional, así como diferentes herramientas digitales sin dejar de lado las prácticas de evaluación a través de estos medios.

Tres informantes señalaron que no hay diferencia en la conceptualización de la evaluación formativa en la presencialidad o en la virtualidad. Por lo que se valieron de las preguntas, del monitoreo y de la retroalimentación por medio de la plataformas y herramientas digitales:

En realidad, no, yo lo que hice es basar la evaluación formativa presencial a la virtualidad (...) Entonces, en la forma virtual lo que hice es cambiar, pero no poder hacerlo presencial, lo hacía con preguntas a medida que se iba explicando el tema, iba haciendo retroalimentación, preguntaba y los chicos se contestaban en el chat u otros participaban y otros escribían en el chat y; también, otra forma era por las aulas virtuales (INF 1)

No, no mucho, simplemente es otro, otra manera de trabajo ¿no?, en ambos se trabaja, lo que pasa es que en la virtualidad hay algunos chicos que no prenden las cámaras, se quedan callados y uno no sabe si en realidad hay problemas (INF 4)

“Bueno no, no del todo, solamente yo creo que, el inconveniente sería (...) contacto físico porque al igual, al trabajo de la virtualidad, tú monitoreas al estudiante, pides avances, trabajos” (INF 6)

UNESCO (2021) afirma que la evaluación formativa ha tomado mayor fuerza durante la pandemia para recoger información minuciosa sobre los procesos de aprendizaje en un contexto de enseñanza remota o a distancia dando un rol central a la retroalimentación. Por lo que podemos afirmar que, si bien los escenarios cambiaron, la evaluación formativa como tal es la misma.

Por las razones expuestas podemos concluir que en la conceptualización los informantes necesitan considerar características importantes para que se de en su totalidad una evaluación formativa. Así mismo, a pesar de las dificultades

enfrentadas por la pandemia y la enseñanza remota, el concepto no debería cambiar en el sentido que se busca que el estudiante aprenda.

2. ACCIONES DEL DOCENTE PARA UNA EVALUACIÓN FORMATIVA

Las acciones del docente están dirigidas al desarrollo de las competencias las cuales implican implementar las orientaciones dadas en el Currículo Nacional de la Educación Básica y el propio Proyecto Educativo Institucional. Es por ello que los docentes pueden hacer una selección de estrategias necesarias para la evaluación formativa. En el quehacer diario, se conjugan técnicas e instrumentos de evaluación con los cuales, el docente, desde el enfoque formativo de la evaluación, brindará el feedback para la mejora de los aprendizajes.

2.1. Técnicas de evaluación formativa

Respecto a las acciones que realizan los docentes para la evaluación formativa los informantes describieron el uso de técnicas de evaluación, así como otras actividades como parte del proceso de enseñanza, tal como se aprecia en la siguiente tabla:

Tabla 9

Cuadro comparativo de las estrategias de evaluación formativa a partir de Portocarrero (2017), Hamodi et al. (2005) y Torres et al. (2021) y los informantes participantes en el estudio.

Técnicas de evaluación	Informantes	Hallazgos
La observación Directa o indirecta	INF 1, INF 2, INF 4, INF 5, INF 6	La observación y las exposiciones, diálogos, declamación, desarrollo de ejercicios o proyectos.
La entrevista: Estructurada o no estructurada	INF 1, INF 3	Entrevistas.
Producción de aprendizaje	INF 3 INF 5, INF 6	Formulación de problemas, presentación de videos, trabajos de redacción.

Elaboración propia

Sobre las técnicas de evaluación, los seis informantes señalaron que utilizaron la observación para evaluar el desarrollo de las diversas actividades de aprendizaje como por ejemplo las exposiciones, los diálogos, las declamaciones, los ejercicios

y los proyectos. Por lo que suponemos que los informantes al evaluar las actividades realizadas por los estudiantes, iban registrando lo observado para poder dar los alcances necesarios.

“Como es ciencias es la observación, entrevistas, encuestas” (INF 1)

“La observación, como le decía” (INF 2)

“Sí, entrevistas, encuestas, prácticas objetivas” (INF 3)

“La observación, hice lista de cotejo” (INF 4)

“Durante la etapa de la virtualidad, bueno la observación” (INF 5)

“Contacto visual, personal, observar, todo era dos formas no, podían ser trabajos individuales y también el trabajo grupal” (INF 6)

Sobre esto, Portocarrero (2017) y el Ministerio de Educación (2020) señalan que la técnica de la observación es un proceso de percepción visual principalmente, en la que el docente registra lo que el estudiante va aprendiendo permitiendo dar retroalimentación y ayudando al estudiante en el andamiaje de su aprendizaje (Heritage, 2010).

Así mismo, tres de los informantes señalaron que utilizaron las pruebas objetivas o exámenes. Así como los trabajos individuales o grupales.

“Eh, resolución de problemas” (INF 3)

“Formulación de problemas, porque ellos a partir de la formulación y creación de sus problemas” (INF 5)

“En producción escrita, bueno, los trabajos de redacción que ellos podían crear dentro del tiempo de clase” (INF 6)

En esta línea, Portocarrero (2017) señala tres tipos de pruebas: objetivas (con preguntas claras, breves o para marcar), de ensayo (con preguntas abiertas en la que el estudiante argumenta, reflexiona, compara, sintetiza) y de ejecución (en la que el estudiante demuestra sus habilidades y destrezas) las cuales permiten recoger evidencias de lo que aprenden o no los estudiantes.

Respecto a la entrevista, solo dos informantes señalaron realizarla, mas no detallaron algún instrumento específico el cual avale la aplicación de la misma. Y al ser una técnica de gran utilidad cualitativa para obtener datos e información, suponemos que los docentes han originado conversaciones con los estudiantes sin tener una guía estructurada o semiestructurada.

“Después, entrevistas” (INF 1)

“Sí, entrevistas” (INF 3)

Por tanto, podemos afirmar que las técnicas de evaluación formativa utilizadas garantizan que la evaluación se realice de forma eficiente y permita la aplicación de instrumentos que el docente construye.

2.2. Instrumentos de evaluación

Sobre los instrumentos de evaluación: los informantes señalaron que utilizaron la lista de cotejo, las rúbricas, los exámenes, las fichas de evaluación de exposiciones como se observa a continuación:

Tabla 10

Cuadro comparativo de los instrumentos de evaluación formativa a partir de Hetzer, Ferreira y Allende (2020) y Lezcano y Villanova (2017) y los informantes participantes en el estudio.

Instrumento de evaluación	Informantes	Hallazgos
Exámenes escritos	INF 1	Exámenes Desarrollo de problemas
	INF 2, INF 3	Examen objetivo

Instrumento de evaluación	Informantes	Hallazgos
Rúbricas, listas de cotejo	INF 1, INF 2, INF 4, INF 5, INF 6	Rúbricas
	INF 1, INF 2, INF 4, INF 5, INF 6	Lista de cotejo
	INF 3	Fichas para evaluar exposiciones
	INF 4	Rúbricas de trabajo en equipo
	INF 4	De resolución de ejercicios
Mapas conceptuales, mentales	INF 6	Guía de observación para la expresión oral o declamaciones
	INF 3	Organizadores visuales, líneas de tiempo
Portafolio	---	No es descrito por los informantes

Elaboración propia

En base al cuadro comparativo, podemos observar que tres de los informantes hacen uso de los exámenes para la evaluación formativa. Si bien es cierto los exámenes pueden ser calificados cuantitativamente, también pueden utilizarlos con un fin formativo, en la medida que se oriente oportunamente para el progreso de los aprendizajes, tal como lo señalan los siguientes informantes:

“Las evaluaciones cuantitativas, que son exámenes; desarrollo de problemas” (INF 1)

“El examen objetivo, que no sólo quedaba ahí ¿no?, sino que había una retroalimentación” (INF 2)

“Palabras solamente para reforzar, en las pruebas objetivas” (INF 3)

Sobre esto, Neciosup (2021) sostiene que las evaluaciones o exámenes, se pueden seguir aplicando, sin embargo, el enfoque formativo tiene un objetivo diferente a sólo poner una calificación. Es necesario resaltar que las estrategias van de la mano con las técnicas e instrumentos que el docente utiliza para la evaluación formativa. De esta manera, los docentes, seleccionan técnicas e instrumentos que les permitan alcanzar los desempeños programados y más aún si se debe dar continuidad en la enseñanza remota ante una crisis sanitaria, adaptando la

planificación y valiéndose de los recursos tecnológicos (Rivoir & Escuder, 2021; CEPAL, 2020).

A través de las entrevistas, cinco de los informantes declararon haber usado las listas de cotejo como instrumento para evaluar.

“La lista de cotejo” (INF 1)

“La lista de cotejo” (INF 2)

“Hice listas de cotejo” (INF 4)

“Yo he utilizado han sido la lista de cotejo” (INF 5)

“La lista de cotejo para hacer el seguimiento” (INF 6).

Adicionalmente a estas afirmaciones, El INF 3 señaló haber utilizado una ficha para evaluar las exposiciones, así como el INF 6 utilizó la guía de observación para la evaluación de la expresión oral.

Así mismo, cinco de los informantes manifestaron que utilizaron las rúbricas. Tres de ellos señalaron que las aplicaron para evaluar trabajos, para la resolución de ejercicios, para la elaboración de proyectos, para evaluar declamaciones o exposiciones, como se detalla a continuación:

“Las rúbricas” (INF 1)

“La rúbrica” (INF 2)

“Hice algunas rúbricas de trabajo, de resolución de ejercicios, de problemas” (INF 4)

“Yo he utilizado cuando era la elaboración de proyectos o sus propias evaluaciones a través de las rúbricas” (INF 5)

“Y cuando eran trabajos como grupales que requería más tiempo como una exposición o declaración, las rúbricas” (INF 6)

En esta línea, Sánchez y Martínez (2020) afirman que las rúbricas, diseñadas por los docentes, valoran los desempeños de los estudiantes a través de una escala, con categorías y con diferentes criterios que se desean evaluar. Esto permite a los docentes poder expresar comentarios a los estudiantes sobre los avances alcanzados. Por lo que tiene un propósito formativo para valorar el desempeño y plantear acciones de apoyo, como también puede tener una intención sumativa para verificar los conocimientos al finalizar un periodo o ciclo escolar. En esta misma línea, el MINEDU (2020) afirma que, se utiliza para dar retroalimentación y determinar un nivel de logro.

Los informantes no mencionaron el uso del portafolio como instrumento para la evaluación formativa, el cual es descrito por el MINEDU como la colección de producciones realizadas y seleccionadas por los estudiantes en función de las competencias de cada área curricular. Por lo que suponemos que los docentes emplearon algún otro instrumento para recopilar lo evaluado.

Por lo que apreciamos, los informantes han utilizado los instrumentos de evaluación independientemente del área curricular. Líneas arriba, los informantes señalaron como técnica la entrevista y encuesta, sin embargo, no señalaron algún instrumento de evaluación.

Respecto a otras acciones que permiten que los docentes pueden desarrollar la evaluación formativa los informantes señalaron que verificaban los progresos de los estudiantes para dar alcances, clarificar ideas, dar retroalimentación y que ellos mismos expliquen su proceso para la mejora de los aprendizajes, como sigue a continuación:

Entre pregunta y respuesta les decía a los chicos que si había algún error que ellos mismos corrijan y levantarán la mano (...) teníamos talleres, era un

grupo más pequeños y podíamos retroalimentar planificando algunas acciones para enseñar y se pueda aprender (INF 1)

“Pues se daba la opción de explicar nuevamente el tema, poderlo hacer una tarde, que disponía de tiempo y explicarle nuevamente, preguntando su dificultad y lograr que el estudiante aprenda el tema que hemos dado” (INF 2).

“(…) que ellos logren hacer solos los ejercicios, como te repito. Y verificar sus progresos para dar los alcances y mejoren su aprendizaje” (INF 4)

“Las preguntas para clarificar, los problemas que ellos creaban, explicaban cada uno de los procesos que han aplicado para poder sostener y al final explicarme el resultado” (INF 5)

Anijovich (2009) y Heritage (2010) refieren como buena práctica la relación estrecha entre lo que se enseña y se evalúa, siendo la retroalimentación la que busca mejorar los aprendizajes. Se evalúa los procesos y no solo los productos finales, de tal manera que los estudiantes pueden incrementar sus logros y solucionar las dificultades para su aprendizaje a través de su propia autoevaluación.

Sobre lo expresado, Peirone (2020) señala que es importante facilitar medios de comunicación que permitan realizar consultas para orientar la comprensión y el análisis. Según UNICEF (2021), los desafíos que los docentes, debieron enfrentar ante la pandemia, era que se debían dar mayor apoyo a los estudiantes que no lograban desarrollar las habilidades, capacidades o actividades en el tiempo que duraba la sesión de clase. El BID (2020) señala que los docentes deberían brindar mayor tiempo para el apoyo de los estudiantes en la educación remota lo cual significó un mayor compromiso con aquellos que presentaron dificultades a nivel cognitivo e inclusive aquellos que presentaban dificultades de conexión.

Respecto a la obtención de evidencias de aprendizaje por medio de la aplicación de los instrumentos de evaluación se debe dar la retroalimentación que, como lo

señala el MINEDU, es devolver información oportuna a los estudiantes. Es por ello que los informantes destacaron la importancia de la retroalimentación:

“Sí, como te dije de que era por medio de la retroalimentación, o sea cualquier error que ellos presentaban corregíamos los errores” (INF 1)

“(…) se ha trabajado bastante la retroalimentación (…) cómo lo ha estado aprendiendo, reforzar sobre todo de esa forma” (INF 3)

“Hacíamos también la presentación, una retroalimentación no solo por mi parte sino también, siempre invito, como es el área de comunicación, invito a los estudiantes a que den una apreciación” (INF 6)

Así mismo, Lezcano y Vilanova (2017) señalan que en tiempos de virtualidad cada evaluación conlleva a la retroalimentación casi inmediata. Es así que los informantes sostienen haber realizado retroalimentación a pesar de las dificultades que implicó el tiempo invertido.

CEPAL (2020) sostiene que las actividades pedagógicas a distancia han reafirmado lo formativo de la evaluación. Es por ello que la aplicación de los instrumentos de evaluación formativa y de la autoevaluación debe darse a pesar de las dificultades que cada país presente.

2.3. Técnicas e instrumentos de evaluación formativa en la presencialidad y en la virtualidad

En relación a las técnicas e instrumentos de evaluación para la evaluación formativa, nuestro interés fue identificar dichas estrategias y si había alguna diferencia en su uso para las clases presenciales y las clases virtuales. Por lo que, cinco de los informantes expresaron que el uso de las técnicas e instrumentos ha sido similar en ambas modalidades.

“Similares, como siempre, sino tratando de adaptarlo lo de presencial a lo virtual” (INF 2)

“Sí, son semejantes solamente que variaba de lo que se pedía en cuanto a la virtualidad” (INF 3)

“Sí, son similares (...) el año pasado trabajé más con los líderes” (INF 4)

“Yo diría similares, porque solamente lo que cambia es el espacio” (INF 5)

“Sí, similares, son similares, solo que la guía de observación necesitaba más el contacto físico” (INF 6)

Es así que las dificultades en la presencialidad para la evaluación formativa giraron en torno a la cantidad de estudiantes en el aula y el acceso a las tecnologías más que en los instrumentos de evaluación como se describe en las siguientes expresiones dadas por los informantes:

“No todos los jóvenes tienen los celulares con datos como para que puedan ingresar y poder investigar más o indagar” (INF 2)

“Antes de la pandemia siempre ha sido la cantidad de estudiantes” (INF 4)

“En ambas modalidades es la cantidad de estudiantes” (INF 5)

El número de alumnos en el aula hace referencia al número de personas que pueden recibir los resultados de la evaluación, por lo que los maestros, rara vez tienen el tiempo necesario para dar atención individual si el aula cuenta con gran cantidad de estudiantes (Shepard, 2001) y se favorezca los aprendizajes. A menos cantidad de alumnos, la atención a cada uno se dará en mayor proporción y, por lo tanto, habrá mayor tiempo para el feedback y el diálogo con los estudiantes. A su vez, habrá menos desgaste para el docente por lo que puede promover el trabajo en equipos y entre ellos mismos pueden autoevaluarse e ir logrando el andamiaje de su aprendizaje.

Los docentes tuvieron que responder a las demandas emergentes producto de esta crisis sanitaria con la adecuación de los procesos educativos, la reorganización curricular, el uso de diferentes plataformas, así como las demandas a nivel socioemocional (CEPAL, 2020). Adicionalmente, sobre las dificultades para la evaluación en la virtualidad, los informantes señalaron las distracciones, el no entrar a la clase virtual, el ritmo de aprendizaje, problemas de depresión y el tiempo.

Tenía más distracción, porque no teníamos cómo controlar lo que ellos hacían en casa (...), no entran a clase, no prende su cámara, y cuando llamaba no contestaba. Otros escribían en el chat y; también, otra forma era por las aulas virtuales ¿no?, que era páginas virtuales, por ejemplo, el quizizz, a los chicos les gustaba mucho esta página para la evaluación (INF1)

“No todos van al ritmo, hay chicos que tienen problemas de aprendizaje, otros de conducta, hay problemas como depresión” (INF 2)

El tiempo también la carga horaria era menor, no permitía completar o reforzar ¿no?, ver el aprendizaje bien al 100% y a veces, no se podía revisar, corregir y teníamos que dejarlo para la siguiente clase y retomar y aclarar (INF 3)

“En realidad no sabes si el niño no te contestaba por la señal o porque la timidez” (INF 4)

“El tiempo que se le destinaba a cada, a cada materia ¿no?, a cada curso” (INF 5)

Los informantes sostienen que las dificultades para la evaluación formativa en la presencialidad como en la virtualidad han girado en torno al tiempo, a la cantidad de estudiantes, al uso de las tecnologías. Afectó en la comunicación, en la

participación, en el desarrollo de actividades puesto que no solo se debía velar por el desarrollo del currículo sino enfrentar los desafíos del uso de la tecnología y de las herramientas digitales para permitir la continuidad de los aprendizajes ante la emergencia sanitaria por Covid-19.

Camilloni (2004) y Margalef (2014) sostienen que la evaluación formativa requiere de la dedicación del docente lo cual implica dar tiempo para la atención a cada estudiante. Además, Elmahdi et al. (2018) proponen que es importante integrar la tecnología con la pedagogía para la mejora. Por lo que uno de los mayores retos en la enseñanza remota era articular la evaluación formativa con el uso de herramientas virtuales como el Jamboard, los quizizz, herramientas para la elaboración de mapas conceptuales y organizadores visuales, para la ejecución de ejercicios, así como las plataformas como el zoom, que antes no se utilizaban con la frecuencia con la que se trabajó en este tiempo. Esto ayudó a poder evaluar y valorar el desempeño de los estudiantes en relación a sus avances, sus logros, sus fortalezas.

Así mismo, los informantes señalaron que la evaluación formativa en la virtualidad se realizó con la corrección de los errores y retroalimentando:

“O sea cualquier error que ellos presentaban corregíamos los errores (...) ellos mismos corregían y levantarán la mano” (INF 1)

“En la parte virtual se ha trabajado bastante la retroalimentación, pero un poquito más de manera interrogativa” (INF 3)

“Dado el tiempo a veces exponían más chicos, pero iban aprendiendo ¿no?, y detectaba quien se equivocaba, en dónde se equivocaba” (INF 4)

UNICEF (2021) indica que, frente a problemas como el número de estudiantes en el aula, a las condiciones de pobreza o de falta de conectividad que se presentaron por la pandemia, se necesitaba diferentes formas de comunicación y estrategias para poder garantizar el proceso de aprendizaje y de evaluación. Es por ello que

los docentes debieron buscar medios o estrategias para llevar a cabo la evaluación formativa de acuerdo a cómo se procuró el servicio de educación remota.

Así mismo, UNICEF (2021) señala que se debe tener en cuenta algunas consideraciones, como, por ejemplo: validar que las tareas sean pertinentes en relación al contexto del estudiante; se debe asegurar las condiciones para que ellos puedan producir una respuesta ya sea individual o grupal; se debe brindar retroalimentación. Esta retroalimentación se da a partir de las evidencias de evaluación del aprendizaje. Y para la enseñanza virtual se tornó relevante el papel de la evaluación formativa valiéndose de las oportunidades que brindó la tecnología.

Los informantes señalaron que la viabilidad de la evaluación formativa, en la educación remota, se pudo dar valiéndose del uso de herramientas virtuales, del uso de las preguntas, como vemos a continuación:

“Que corregían sus errores, también por medio de preguntas, en retroalimentación” (INF 1)

“Tenemos pues el acceso a diversas plataformas ¿no?, aparte que la didáctica en la parte visual, con las diapositivas, la intervención, repito, de las preguntas” (INF 3)

“La aplicación de diversas herramientas virtuales (...) hemos utilizado el zoom, las salas de trabajo (...) más lúdica” (INF 5)

A partir de las respuestas compartidas por los informantes podemos decir que la diferencia de la evaluación formativa en ambas modalidades radicó en el uso de las plataformas y herramientas virtuales que a diferencia de la presencialidad se realizó con el trato directo, la observación y el diálogo con el estudiante. No se ha notado diferencia en la conceptualización. Así mismo, podemos afirmar que a pesar de las dificultades que implicó la evaluación formativa en la virtualidad, el uso de técnicas e instrumentos han sido similares a los de la presencialidad. Según (Castillo y Caberizo, 2010; Bastidas y Guale, 2019; EDULLAB, 2020) estas estrategias de

evaluación permitieron realizar la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje para el logro de las competencias.

Cabe resaltar y como cierre, que no se encontraron diferencias en los principios y conceptos generales sobre los instrumentos de evaluación. Sin embargo, cada área curricular tiene una aproximación más adecuada, a través de las estrategias propias de su área, para poder recoger los niveles de aprendizajes logrados: como el desarrollo de proyectos en el área de Ciencia y Tecnología, la resolución de problemas en el área de Matemática y la elaboración de organizadores visuales o líneas de tiempo, en el área de Comunicación y el área de Ciencia Sociales.

3. ROL DE LOS ACTORES EDUCATIVOS EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Nuestro Currículo Nacional (2016) brinda orientaciones para la evaluación con enfoque formativo. Es por ello que es importante tener presente el rol que cumplen los docentes y los estudiantes en la evaluación formativa. Es por ello que desde la percepción de los informantes quisimos reconocer cómo describen el rol de los docentes y estudiantes en el proceso de la evaluación formativa desde la enseñanza presencial y la enseñanza remota.

3.1. Rol del docente

Al ser la evaluación un elemento clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, el rol del docente es fundamental para que dicho proceso se realice de la mejor manera. A continuación, presentamos un cuadro comparativo del rol del docente según Neciosup (2021) y lo que expresaron los informantes:

Tabla 11

Cuadro comparativo del rol del docente en la evaluación formativa según Neciosup (2021) y los informantes participantes en el estudio.

Rol del docente según Neciosup	Informantes	Hallazgos
Planifica los procesos educativos	INF 1	Planificar la evaluación.
	INF 4	Es parte de la secuencia de clase.
Socializa la evaluación	INF 1	Dar pautas para evaluar.
	INF 3	Brinda alcances.

Rol del docente según Neciosup	Informantes	Hallazgos
Analiza las evidencias	INF 1	Analizar lo que van trabajando.
Retroalimenta	INF 3	Retroalimenta cuando se requiere.
	INF 4	Enseñarle a que se dé cuenta y corrija sus errores.
	INF 5	Retroalimentar en el proceso.
Reajusta su praxis	INF 4	Hacer reajustes.
-----	INF 6	Orienta en la formación integral.

Elaboración propia

Respecto al rol del docente en la evaluación formativa, en primer lugar, por las respuestas de los informantes, hemos relacionado dos de los roles que es el de planificar los procesos educativos y el de socializar la evaluación, puesto que, el docente planifica la evaluación en la secuencia de clases la cual es anunciada a los estudiantes de tal manera que ellos puedan comprender qué y cómo se les evaluará:

“Hemos tenido que planificar, dar alcances, analizar lo que iban trabajando, juntos ¿no? y de alguna forma iban sabiendo lo que se evaluaba (...) les pongo las pautas a evaluar” (INF 1)

“Esto fue parte de mi secuencia de clase y a veces tenía que hacer reajustes ...de lo que...eh... programé” (INF 4)

Los informantes describieron que el docente planifica y organiza la evaluación formativa de tal manera que programa la secuencia didáctica, hace reajustes en su praxis y a la vez define qué evidencias necesitará para comprobar el aprendizaje, detallando las técnicas e instrumentos de evaluación. Así mismo informa lo que se evaluará.

Castillo y Cabrerizo (2010), sostienen que una vez que se reconoce el programa curricular y que la evaluación del aprendizaje implica la valoración del desempeño y del proceso de aprendizaje, la evaluación formativa facilita al docente suficientes elementos de juicio para la toma de decisiones. Para ello, el docente debe valerse

de recursos, técnicas e instrumentos de evaluación adecuados que le faciliten identificar el nivel de adquisición de las competencias básicas. Esto requerirá que el docente haga un reajuste en su praxis y formule buenas evaluaciones formativas (Martínez, 2013).

En segundo lugar, cinco de los informantes señalaron que el docente es el que retroalimenta al estudiante, pero este proceso va de la mano con el acompañamiento, la orientación y guía en su proceso de aprendizaje:

“Uno acompaña al estudiante, uno lo guía y ellos son los que desarrollan todo” (INF 1)

“Yo creo que de orientar ¿no? motivar al estudiante y estar preocupado siempre en su formación integral” (INF 2)

“El que acompaña, el que está acompañando de manera permanente y brinda alcances o retroalimenta ¿no? cuando se requiere” (INF 3)

“El de acompañar al estudiante en su aprendizaje (...) poder enseñarle a que él se dé cuenta en que se está equivocando y el mismo pueda corregir y avanzar” (INF 4)

“(...) siempre tiene que estar monitoreando todo ese proceso y por eso retroalimenta para poder llegar a todos” (INF 5)

Los informantes destacaron el rol del docente que no solo acompaña o guía al estudiante en el proceso de enseñanza, sino que a la vez retroalimenta en función de las necesidades que presentan tal como lo recomienda el MINEDU. El docente como mediador en la evaluación formativa busca que el estudiante vaya logrando la autonomía en el logro de sus aprendizajes.

El MINEDU (2016), Anijovich (2017) y Shute (2008) identifican a la retroalimentación como un propósito y a la vez una característica de la evaluación formativa, por lo que el docente planifica la evaluación, retroalimenta y a la vez replantea sus prácticas de enseñanza. Neciosup (2021) reconoce la acción de retroalimentar como un rol principal del docente, el cual es percibido por cinco informantes al señalar que el docente guía y retroalimenta para lograr el aprendizaje por lo que va a mediar en el proceso de aprendizaje (Martínez y Ávila, 2014).

Cabe mencionar, que un informante mencionó otro rol que no es identificado por Neciosup (2020) al afirmar que el docente facilita y acompaña al estudiante:

“Bueno el rol puede ser de facilitador (...) acompañando al estudiante (INF 6)

Por lo que el informante puede considerar que su mediación y acompañamiento se orienta a que el estudiante logre el aprendizaje, que vaya reconociendo en dónde está y qué le falta para alcanzar los desempeños.

El docente al planificar y obtener las evidencias de la evaluación, podrá saber las progresiones de los aprendizajes reconociendo el estado actual de sus estudiantes para que logren aprender (Heritage, 2007). Es así que tanto docente como estudiantes tendrán en cuenta que el éxito de aprender depende de ambos.

3.2. Rol del estudiante

Para un mejor entendimiento se elaboró un cuadro comparativo sobre el rol de estudiante en la evaluación formativa según López et al. (2021) y los informantes participantes de este estudio.

Tabla 12

Cuadro comparativo del rol del estudiante en la evaluación formativa según López et al. (2021) y los informantes participantes en el estudio.

Rol del estudiante	Informantes	Hallazgos
Participación activa en el proceso de evaluación	INF 1, INF 3, INF 4, INF 5, INF 6	Son protagonistas activos en la evaluación al ver sus errores, al reflexionar, al analizar. Toman conciencia, aprenden.
Reconocimiento de errores en el aprendizaje	INF 1, INF 2, INF 4, INF 5	Corrigen sus errores, realizan ajustes. Asumen su propia autoevaluación y corrigen.
Contribución en la solución de problemas en el aprendizaje	--	No es reconocido por los informantes.
-----	INF 1, INF 2, INF 3, INF 4, INF 5	Autoevalúa su trabajo, participa de la coevaluación.
-----	INF 4, INF 5	Es autónomo en su aprendizaje.

Elaboración propia

El primer rol del estudiante en la evaluación formativa reconocido por los informantes fue que son protagonistas activos en ir construyendo sus aprendizajes e ir viendo cuáles son sus errores en dicho proceso, esto se relaciona con la intervención activa en el proceso de evaluación como señala López et al. (2021):

“Los estudiantes son activos en esta EF, ellos son los que a la hora que se evalúan ellos ven su evaluación” (INF 1)

“El rol del estudiante es de forma activa ¿no? El estudiante es el que tiene que estar construyendo su aprendizaje, reflexionando, analizando” (INF 3)

“El estudiante es el protagonista en la evaluación formativa” (INF 4)

“El rol del estudiante durante ¿no? este proceso de evaluación formativa eh... parte primero de que siempre debe ser una participación activa tomando conciencia de lo que aprende, cómo aprende” (INF 5)

“Él tiene que ser una persona activa ¿no?, en el que participar no solamente brindando sus saberes sino también, como te había dicho, trabajar con otros compañeros, con sus pares y también ser apoyo” (INF 6)

Anijovich (2017), Romero, Castejón & López (2015) sostienen que la fortaleza de la evaluación formativa es la participación activa del estudiante en su aprendizaje a partir de los alcances brindados por su profesor. Además, como lo señala Romero et al. (2015), para conseguir que los alumnos sean responsables de su aprendizaje es necesario e importante la puesta en marcha de la autoevaluación y la coevaluación como estrategias de evaluación formativa. Es decir, el alumno asume el compromiso para ahondar en su aprendizaje. Es así que debemos buscar que el estudiante acepte participar de esta evaluación y la valore en su proceso de aprendizaje.

Un segundo rol, reconocido por los informantes es que el estudiante es aquel que aprende de sus errores:

“Ven lo que les falta, pero quizás hubo errores en parte del aprendizaje ¿no? por eso es que es activo porque ellos mismos ven sus errores” (INF 1)

“Él tiene que asumir su propia autoevaluación y corregir sus errores” (INF 2)

“(…) que puedan asumir desafíos, que puedan aprender de los errores y poder mejorar” (INF 4)

“Tomando en cuenta de que, ante posibles errores, él tiene la oportunidad de corregir dichos errores a partir de ello va aprendiendo” (INF 5)

A partir de lo anterior, los informantes perciben que los estudiantes al corregir sus errores, les permite revisar y reajustar para mejorar. La evaluación formativa requiere que el estudiante, al reconocer sus errores, realice los ajustes necesarios, identificando sus puntos débiles y sus fortalezas para que mejore su proceso de

aprendizaje (Guerrero et al. 2013; Popham, 2013). Lo que implica actitud reflexiva, participación activa y compromiso para lograr las metas de aprendizaje.

Un tercer rol del estudiante en la evaluación formativa es el que autoevalúa y coevalúa su aprendizaje, tal como lo señalaron cinco de los informantes:

“(…) Entre compañeros también se corrigen, intercambiar los papeles y ven y se apoyan entre ellos, se hacen ver qué errores han cometido para que ellos reflexionen y corrijan sus propios errores y pueda ser un aprendizaje significativo” (INF 1)

“(…) Toma conciencia de sus dificultades y también de sus fortalezas. Él tiene que asumir su propia autoevaluación y corregir sus errores” (INF 2)

“Él mismo se autoevalúa y también entre ellos mismos se evalúan” (INF 3)

“Que puedan asumir desafíos, (...) con sus compañeros autoevaluarse, a coevaluarse” (INF 4)

Algunos estudiantes sí reconocen: me he dado cuenta que de este criterio de la rúbrica me faltó y se busca que para la próxima vez que él declame o tenga un trabajo de expresión oral, él pueda reforzar dicha debilidad (INF 6)

Por lo que, la autoevaluación será un medio valioso que permitirá a los estudiantes, formar juicios de valor sobre su trabajo o desempeño y ser críticos consigo mismos. Así mismo, es interesante que esta práctica de autoevaluación vaya de la mano con la evaluación entre pares para que puedan identificar estrategias para mejorar su aprendizaje, aprendan a ser tolerantes, sepan trabajar en equipo y comunicarse. Cabe mencionar que este rol fue mencionado de manera independiente de la participación activa, donde el estudiante realiza su autoevaluación y a la vez la coevaluación con sus pares.

Filsecker y Kerres (2012), Anijovich y Gonzales (2013), Rugeles, Mora & Metaute (2015), UNICEF (2021) y López et al. (2021) sostienen que la evaluación formativa está encaminada a que el estudiante se sienta motivado a corregir sus errores, y se plantee nuevos retos o estrategias para aprender y esto se logra cuando el estudiante autoevalúa su aprendizaje. Basurto et al. (2021) afirman que la autoevaluación permite examinar y valorar hasta dónde han aprendido y lo que les falta para mejorar sus resultados.

El cuarto rol reconocido es que los estudiantes en la evaluación formativa son autónomos para determinar qué debe mejorar para aprender:

“El estudiante se debe de preocupar por mejorar su desempeño y su aprendizaje, debe ser responsable de su propio aprendizaje, asumiendo el compromiso (...) se trabaja progresivo, día a día” (INF 2)

“Es lo que buscamos nosotros es que el estudiante llegue a ser independiente, autónomo ¿no? en su propio aprendizaje” (INF 4)

Descubre sus herramientas, se va volviendo así autónomo, qué le facilita, qué no, al momento de aprender, de exponer, quizás un tema, recibe una retroalimentación por parte de sus compañeros e incluso él mismo hace una autoevaluación para ver cuáles fueron las fortalezas o debilidades que él debe mejorar para el siguiente trabajo que tiene (INF 6)

Los informantes resaltaron que los estudiantes son autónomos pues irán identificando herramientas o estrategias favorables para lograr el aprendizaje lo cual está en la línea de lo que sostiene el Currículo Nacional (2016).

3.3. Rol de los agentes educativos en la evaluación formativa en la presencialidad y en la virtualidad

La evaluación formativa es promovida desde el Currículo Nacional y más aún se impulsó en tiempos de pandemia con las disposiciones del MINEDU (2020) por lo

que quisimos indagar, desde las percepciones de los informantes, si han considerado que hubo diferencias en los roles de docentes y estudiantes en la evaluación formativa desde la presencialidad y la virtualidad.

Los seis informantes señalaron en líneas generales que no encontraron mayor diferencia en el rol que le tocó asumir al estudiante en la evaluación formativa en la modalidad presencial y en la de educación remota, producto de la emergencia sanitaria, sino que han afectado situaciones externas como la falta de conectividad, el tiempo o la situación emocional de los estudiantes.

“No porque el rol del estudiante es el mismo, en ambos, lo que va a cambiar es eh...la disponibilidad, por ejemplo, de internet, la actitud que tiene para el aprendizaje, para mejorar” (INF 1)

“No hay diferencia, no debería cambiar, pero hay ciertas dificultades ¿no? por ejemplo la conectividad” (INF 2)

“El rol del estudiante es el mismo en la parte virtual y en lo presencial, porque la idea es que él mismo vaya construyendo su aprendizaje la dificultad estaría en la parte de la interacción” (INF 3)

Su rol va a ser el mismo, sin embargo, lo que puede variar es las formas: el tiempo, el cómo ellos van reflexionando acerca de su propio aprendizaje entonces cómo corregir también sus errores, el trabajo en equipo, el trabajar virtualmente como que a veces el afecto mismo, el contacto que hay entre los compañeros (INF 4)

“No considero que debe haber una diferencia entre ambos” (INF 5)

Diferencia más que todo no, sino como un grado de participación porque en la presencialidad es un poco más fácil...si un estudiante sale a declamar ...

hay un proceso de retroalimentación, todos los estudiantes están concentrados en el compañero que sale, revisan su rúbrica, si cumplió o no cumplió, es más factible, en cambio en la virtualidad, tú no ves eso (INF 6)

En la misma línea, cuatro informantes señalaron que no hubo diferencias en el rol del docente para la evaluación formativa sea en la modalidad presencial o virtual:

“No, porque siempre hemos estado, (...) he guiado y he acompañado” (INF 1)

“Yo creo que ahí si no ha habido diferencia, porque igual tenías que preocuparte, tendrías que orientarlo, estar pendiente motivar” (INF 2)

“No, es el mismo, siempre acompañando, siempre facilitando el aprendizaje” (INF 3)

“No, no, ninguna, seguimos siendo facilitadores, mediadores” (INF 6)

Es así que UNICEF (2021) y Neciosup (2020), destacan que se pueda monitorear el aprendizaje en la virtualidad, así como se realiza en la presencialidad, valiéndose de los diferentes medios que están al alcance de docentes y de estudiantes.

Por lo anteriormente señalado, podemos deducir que los informantes reconocen que el rol del docente y el rol de estudiante para la evaluación formativa no varía para la modalidad virtual o presencial. Sin embargo, fue necesario que ambos agentes desarrollen habilidades y destrezas para comunicarse y manejar las TIC para alcanzar las metas de aprendizaje.

CONCLUSIONES

En este apartado se exponen las conclusiones obtenidas a partir del análisis e interpretación de resultados:

1. Los docentes del nivel secundario de las áreas de Comunicación, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología, identifican que la evaluación formativa se lleva a cabo en el proceso de enseñanza para la mejora del aprendizaje del estudiante, independientemente de la modalidad de enseñanza presencial o remota.
2. La conceptualización que tienen los informantes sobre la evaluación formativa se fundamenta en que es percibida como un proceso para la mejora de los aprendizajes. Así mismo es concebida como un proceso permanente, que es planificada, reguladora y en base a las evidencias de evaluación retroalimenta para que el estudiante supere sus errores y desarrolle la competencia. Sin embargo, necesitan considerar dos características más de la evaluación formativa: que es oportuna, es decir se da en el proceso de aprendizaje, y que es cualitativa. Además, a pesar de las dificultades enfrentadas por la pandemia y la enseñanza remota, el concepto no cambió en el sentido que se busca que el estudiante aprenda.
3. A nivel de la conceptualización y las características de la evaluación formativa, los informantes coinciden que más allá del área que enseñan, la diferencia en la evaluación está en el uso de estrategias mucho más afines a los tipos de

aprendizaje en relación al área de enseñanza para las cuales se valen de los instrumentos de evaluación formativa.

4. Respecto a la identificación de técnicas e instrumentos de la evaluación formativa, independientemente de las áreas curriculares como Matemática, Ciencia y Tecnología, Comunicación y Ciencias Sociales, utilizan mayormente la técnica de la observación y como instrumentos la lista de cotejo o ficha de observación, las rúbricas de evaluación, las pruebas o los exámenes, la autoevaluación y coevaluación los cuales han sido utilizadas tanto en la presencialidad como en la enseñanza remota. Adicionalmente, destacan el uso de herramientas virtuales que les permiten evaluar el nivel de logro, dar las apreciaciones para los reajustes necesarios y se logre los aprendizajes.
5. Los informantes reconocen que el rol del docente en el proceso de la evaluación formativa es de planificación, acompañamiento y motivación a sus estudiantes para que alcancen las metas de aprendizaje.
6. El rol del docente no ha variado en la enseñanza remota y se han valido de los trabajos grupales y el uso de herramientas virtuales. Así mismo, reconocen que el tiempo y el número de estudiantes han sido factores que dificultan la práctica de la evaluación formativa en la enseñanza remota de emergencia.
7. En relación al rol del estudiante, descrito por los informantes, es de ser un protagonista activo en sus aprendizajes, al poder corregir sus errores, ser autónomos, poder autoevaluar y coevaluar sus logros y dificultades. Estos roles presentes en la modalidad presencial no cambian a pesar de la modalidad de virtualidad que les ha tocado vivir a consecuencia de la crisis sanitaria por Covid 19.

RECOMENDACIONES

1. Mantener actualizados a los docentes en estrategias de enseñanza, instrumentos y técnicas de evaluación formativa con un trabajo colegiado permanente para que se pueda comprenderla y aplicarla con mayor rigor.
2. Continuar con lo que se ha logrado como institución en relación a la evaluación formativa y hacer de su experiencia un testimonio de trabajo para los nuevos docentes que se han integrado en estos últimos años, por medio del trabajo colegiado, de talleres de evaluación formativa siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación y el Sistema de Acreditación por el que han pasado.
3. Enriquecer y fortalecer la aplicación de las técnicas e instrumentos para la evaluación formativa de tal manera que permita tomar decisiones en base a las evidencias logradas para la mejora de los aprendizajes.
4. Continuar con una investigación en la misma línea de esta, aplicándola con informantes de los niveles de inicial y primaria con el fin de realizar una descripción más detallada de las percepciones sobre la evaluación formativa y obtener conclusiones relevantes que aporten a la práctica de todos los docentes de la institución.

Referencias Bibliográficas

- Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Editorial Paidós.
- Al Tayib, A. (2018). The Effects of Formative Evaluation on Students' Achievement in English for Specific Purposes. A Case Study of Pre-Medical Students at Khartoum University: Sudan. *English Language Teaching* 11(2), 15-25. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n2p15>
- Allal, L. (2016). The Co-Regulation of Students Learning in an Assessment for Learning Culture. *In Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*, 59-274. Springer.
- Almeida, C. (2010) Avaliação da aprendizagem na educação online: aproximações e distanciamentos para uma avaliação formativa-reguladora. <https://editora.ufpe.br/books/catalog/book/354>
- Andrade, H. & Heritage, M. (2018). Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation. Routledge.
- Anijovich, R. (2009). Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Entrevista a Rebeca Anijovich. *Archivos de Ciencias de la Educación*. 3(3), 45-54 https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4081/p
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces De La Educación*, 2(3), 31. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32>
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2018). *La evaluación como oportunidad*. Paidós. <http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomooportunidadanijovichcappelletticompressed.pdf>
- Anijovich, R. y González, C. (2013). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Aique Grupo Editor.
- Atarama, T. (2020). La educación virtual en tiempos de pandemia. <https://www.udep.edu.pe/hoy/2020/04/la-educacion-virtual-en-tiempos-de-pandemia/>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2020). La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19. Documento para Discusión, N° IDB-DP-00768.. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/La-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-Los-sistemas-educativos-de-America-Latina-y-el-Caribe-ante-COVID-19.pdf>
- Bastidas, C. y Guale, B. (2019). “La evaluación formativa como herramienta en el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje”. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/08/evaluacion-formativa-herramienta.html>

- Basurto, S., Moreira, J., Velásquez, A. y Rodríguez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 6(13), 828-845.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7926891>
- Birt, L., Scott, S., Cavers, D., Campbell, C. & Walter, F. (2016). Member Checking: A Tool to Enhance Trustworthiness or Merely a Nod to Validation? *Qualitative Health Research*, 26(13), 1802-1811.
https://www.researchgate.net/publication/304356584_Member_Checking_A_Tool_to_Enhance_Trustworthiness_or_Merely_a_Nod_to_Validation
- Bustamante, R. (2020). Educación en cuarentena: cuando la emergencia se vuelve permanente. *Aportes para el Diálogo y la Acción*, 1(1), 1-9.
<http://www.grade.org.pe/creer/archivos/articulo-4.pdf>
- Camilloni, A. (2004). Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. *Revista Quehacer Educativo*, Montevideo, 6-12.
- Canales, I. (2005). Funciones de la evaluación educativa. En *Evaluación Educativa*. Texto auto-instructivo. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *Revista Digital de Investigación de Docencia Universitaria*, 14(2) e1214. <http://dx.doi.org/10.19083/ridu.2020.1214>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
- CCSSO & Wylie, C. (2018). Revising the Definition of Formative Assessment. FAST SCASS, CCSSO. <https://ccsso.org/sites/default/files/2018-06/Revising%20the%20Definition%20of%20Formative%20Assessment.pdf>
- Cohen, L. y Manion, L. (2002) *Encuestas. Métodos de investigación educativa*. La Muralla, S.A.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2020). Informe COVID-19: La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Creswell, J. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 4th ed.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry research design: choosing among five approaches*. 3rd ed. <http://www.ceil-conicet.gov.ar/wp-content/uploads/2018/04/CRESWELLQualitative-Inquiry-and-Research-Design-Creswell.pdf>
- Creswell, J. (2017). *Qualitative Inquiry and Research Design*. United States of America: SAGE Publications.
https://books.google.com.pe/books?id=335ZDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

- Del Cid, A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2011). *Investigación. Fundamentos y metodología*. Pearson Educación.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructiva*. McGraw Hill.
- Díaz, M. y Svetlichich, M. (2013). "Herramientas para la educación virtual". XXX Conferencia Interamericana de Contabilidad. <https://cpcecba.org.ar/media/img/paginas/Herramientas%20Para%20La%20Educaci%C3%B3n%20Virtual.pdf>
- Edwards, R. & Holland, J. (2013). What is Qualitative Interviewing? https://books.google.com.pe/books?id=cSSSAQAAQBAJ&pg=PT70&hl=es&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false
- Elmahdi, I., Al-Hattami, A., & Fawzi, H. (2018). Using Technology for Formative Assessment to Improve Students' Learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 17(2), 182-188.
- Fernández, A. (2020). Regulación y autorregulación de los aprendizajes: Una propuesta didáctica en básica secundaria. *Sophia*, 16(2), 219-232. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.972>
- Fernández, M. (2017). Evaluación y aprendizaje. Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6145807>
- Filsecker, M. & Kerres, M. (2012). Repositioning Formative Assessment form and Educational Assessment Perspective: A Response to Dunn & Mulvenon (2009). *Practical Assessment, Research & Evaluation*. 17 (16). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=17&n=16>
- Flack, C. B., Walker, L., Bickerstaff, A., Earle, H., & Margetts, C. (2020). Educator perspectives on the impact of COVID-19 on teaching and learning in Australia and New Zealand. Melbourne. Pivot Professional Learning.
- Flipwit (15 de agosto de 2018). Evaluación formativa y evidencias de aprendizaje ¿qué son y cómo obtenerlas efectivamente? *Flipwit* <https://www.flipwit.com/blog/evidencias-de-aprendizaje/>
- García, J. (2012). *La evaluación educativa: concepto y problemática. Fundamentos pedagógicos de la evaluación*. Síntesis.
- Griffin, P., Cagasan, L., Care, E., Vista, A. & Nava, F. (2016). Formative Assessment Policy and Its Enactment in the Philippines. In *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 75-92). Springer.
- Guerrero, A., Mor, E., Rodríguez, M. y Huertas, M. (2013). Explicitando la interrelación entre las actividades de aprendizaje, el proceso de evaluación y la adquisición de competencias. *Ried. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 16(2), 127-146. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331429869006>
- Hamodi, C., López, V. & López, A. (2017). If I experience formative assessment whilst studying at university, will I put in into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE).

- European Journal of Teacher Education.
<http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1281909>
- Hamodi, C., López, V. y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13233749009>
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O. & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38(1), 21-27. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2012.04.001>
- Heritage, M. (2007). Formative Assessment: What do teacher need to know and do? *Phi Delta Kappan*, 89 (2), 140-145.
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Corwin
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill/Interamericana.
- Hetzer, L., Ferreira, A. y Allende, J. (2020). La evaluación de los aprendizajes en la virtualidad. Universidad Nacional de Río Cuarto.
<https://www.evelia.unrc.edu.ar/ensenaryAprenderEnLaVirtualidad/wp-content/uploads/2021/02/Evaluacion-de-los-aprendizajes-en-la-virtualidad.pdf>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://medicine.hofstra.edu/pdf/faculty/facdev/facdev-article.pdf>
- Hortigüela, D. Pérez-Pueyo, A. y González-Calvo, G. (2018). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13-27
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Huerta, M. (2018). Evaluación basada en evidencias, un nuevo enfoque de evaluación por competencias. *Revista De Investigaciones De La Universidad Le Cordon Bleu*, 5(1), 159-171.
<https://doi.org/10.36955/RIULCB.2018v5n1.0011>
- Ibáñez, F. (20 de noviembre de 2020). Educación en Línea, Virtual, a Distancia y Remota de Emergencia, ¿Cuáles son sus características y diferencias? Instituto para el futuro de la Educación. Tecnológico de Monterrey.
<https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020). Estadísticas de las Tecnologías de Información y Comunicaciones en los Hogares. Informe Técnico.
- Laboratorio de educación y nuevas tecnologías (EDULLAB) (2020). *Enseñar y aprender desde casa*. Universidad de La Laguna

- <https://drive.google.com/file/d/1vuLqGmgcF9Nt6YijsGSNZqbdyMF6pxmi/view>
- Lezcano, L., y Vilanova, G. (2017). Instrumentos de evaluación de aprendizaje en entornos virtuales. Perspectiva de estudiantes y aportes de docentes. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 9(1), 1–36. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v9i1.235>
- López, H., Alba, O. y Rodríguez, Ch. (2021). Propuesta de una metodología para la evaluación formativa desde la enseñanza-aprendizaje de la Geografía en el preuniversitario. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2843>
- López, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. Ediciones Narcea, S.A.
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17 (2), 35-55. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Marotias, A. (2020). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Revista Hipertextos*, 8(14), 173-177. <https://doi.org/10.24215/23143924e025>
- Martínez, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(2), 1-18. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412009000200002&lng=es&tlng=es
- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, 35(139), 128-150. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009
- Martínez, L. & Ávila, Y. (2014). Papel del docente en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Órbita Pedagógica*, 1(2), 47- 62.
- Maxwell, J. (2019). Diseño de investigación cualitativa. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ZLewDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT351&dq=INVESTIGACION+CUALITATIVA&ots=fl4vvBh-CH&sig=ggMaoBLmvmvZJggrN7CvS-OEPpg#v=onepage&q=INVESTIGACION%20CUALITATIVA&f=false>
- McManus, S. (Ed.) (2008). *Attributes of effective formative assessment* Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Mendivil, L. (2020) El método de estudio de caso. Los métodos de investigación para la elaboración de tesis de maestría en educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Ministerio de Educación (2020). Resolución Viceministerial N° 094-2020-MINEDU <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/541161-094-2020-minedu>

- Ministerio de Educación (2020). Resolución Viceministerial N° 193 - 2020 - MINEDU. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1263564-193-2020-minedu>
- Ministerio de Educación (2021). Plan Nacional de Emergencia del Sistema Educativo Peruano. <http://www.grade.org.pe/crear/archivos/Plan-de-emergencia-del-sistema-educativo-peruano-2.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima: Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2016). *Currículo Nacional de Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Salud (2020). Decreto Supremo N° 010-2020-SA <https://www.gob.pe/institucion/minsa/normas-legales/460469-010-2020-sa>
- Monereo, C. (2009). Pisa como excusa. *Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Graó.
- Morán, P. (2007). Hacia una evaluación cualitativa en el aula. *Reencuentro*, (48), 9-19. <http://redalyc.org/articulo.oa?id=34004802>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.
- Muñoz, E. y Solís, P. (2021). Enfoque cualitativo y cuantitativo de la evaluación formativa. *ReHuSo*, 6(3), 1-13. <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1684>
- Neciosup, L. (2021) Roles del docente en la evaluación formativa. *EDUMECENTRO*, 13(2), 245-254. http://www.revedumecentro.sld.cu/index.php/edumc/article/view/1543/pdf_584
- Nicol, D. & MacFarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*. 31(2), 199-218.
- Organización Mundial de la Salud (2020). Alerta epidemiológica. Nuevo Coronavirus (nCoV). Organización Panamericana de la Salud. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/51852/EpiUpdate16January2020_spa.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Panayiotis, A. & James, M. (2014). Exploring formative assessment in Primary School Classrooms: Developing a Framework of Actions and Strategies. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(4), 1- 27. https://www.researchgate.net/publication/260156512_Exploring_formative_assessment_in_Primary_School_Classrooms_Developing_a_Framework_of_Actions_and_Strategies

- Pasek, E., y Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>
- Peirone, S. (28 de abril de 2020). Evaluar desde la virtualidad en tiempos de cuarentena. Asociación Educar para el Desarrollo Humano. <https://asociacioneducar.com/evaluar-virtualidad>
- Pérez, A., Julián, J. A., y López, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López (Coord.). *Evaluación formativa y Compartida en Educación Superior*, 19-43. Narcea.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes: un enfoque basado en competencias*. Pearson.
- Pizza, N., Amaiquema, F., & Beltrán, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1162/1167>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) Vicerrectorado de Investigación (2016). Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Reglamento. 1 – 12. <https://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento-2.pdf>
- Popham, W. (2013). *Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. Ediciones Narcea S.A.
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en Educación Media Superior y Educación Superior. *Propósitos y Representaciones*, 8 (SPE3), e589. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Portocarrero, F. (2017). *Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln* [Tesis de Maestría, Universidad de Piura].
- Quintana, G. (2018). *La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12955>
- Ramsey, B., & Duffy, A. (2016). *Formative assessment in the classroom: Findings from three districts*. Michael and Susan Dell Foundation and Education, 1. <https://education-first.com/wpcontent/uploads/2016/05/MSDF-Formative-Assessment-Study-Final-Report.pdf>
- Rapoport, S., Rodríguez, M., y Bressanello, M. (2020). Enseñar en tiempos de COVID-19: una guía teórico-práctica para docentes. <https://acortar.link/zufs8>
- Rivoir, A., y Escuder, S. (2021). Desigualdad digital y usos de Internet en telecentros públicos. *Informatio. Revista Del Instituto De Información De La Facultad De*

- Información Y Comunicación*, 26(1), 246-279.
<https://doi.org/10.35643/Info.26.1.13>
- Rizo, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. *Revista Multi-Ensayos*, 6(12), 28–37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>
- Romero, R., Castejón, F. y López, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE*, 21(1), 1-16.
<https://www.redalyc.org/pdf/916/91641631008.pdf>
- Rugeles, P., Mora, B., y Metaute, M. (2015). El rol del estudiante en los ambientes educativos mediados por las TIC. *Revista Lasallista de investigación*, 12(2), 132-138. <https://www.redalyc.org/pdf/695/69542291025.pdf>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseño de la investigación científica*. Business Support Aneth S.R.L.
- Sánchez, M. y Martínez, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://cuaieed.unam.mx/descargas/investigacion/Evaluacion_del_y_para_el_aprendizaje.pdf
- Sepúlveda, P. (2020). Educación en línea en cuarentena: ¿Cómo ser más que un docente que lee diapositivas y entusiasmar a los alumnos? *En Enseñanza de emergencia a distancia: textos para la discusión*. <http://www.educacionperu.org/wp-content/uploads/2020/04/Ensen%CC%83anza-Remota-de-Emergencia-Textos-para-la-discusio%CC%81n.pdf>
- Serrano de Moreno, S. (2002). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educere*, 6(19), 247-257.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35601902.pdf>
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. (Brennan, Trans.). Praeger Westport. 623–646. (Trabajo original publicado en 2000) <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C225.pdf>
- Shepard, L., Penuel, W. R. & Pellegrino, J. W. (2018). Using Learning and Motivation Theories to Coherently Link Formative Assessment, Grading Practices, and Large-Scale Assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1), 21-34.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*. *ETS*, 78(1), 153-189. https://myweb.fsu.edu/vshute/pdf/shute%202007_f.pdf
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Takehara, J. (2020). Entrevista Martín Vegas. Recuperado de <https://idehpucp.pucp.edu.pe/entrevistas/martin-vegas-una-educacionremota-y-enaislamiento-social-es-una-experiencia-inedita-en-el-peru-y-elmundo/>

- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Revista Educación Química en Línea*, 26(3), 177-179. <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187893X15000282>
- Torres, K., Montes, J., Gonzáles, B. & Peñaherrera, F. (2021). Técnicas e Instrumentos de Evaluación como Herramienta para el Cumplimiento de los Resultados de Aprendizaje. *Polo del conocimiento*, 6(12), 776-785. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3404>
- UNESCO (2020). Enseñar en tiempos de COVID-19: una guía teórico-práctica para docentes. <https://acortar.link/zufs8>
- UNESCO (2021). Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. Reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>
- UNICEF (2021). Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. Revisión documental, guías y herramientas. https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_ALC.pdf
- Villardón, M. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 57-76. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>
- Voinea, L. (2018). Formative assessment as assessment for learning development. *Revista de Pedagogie-Journa of Pedagogy* (1), 7-23. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/7>
- William, D. (2006). Formative assessment: Getting the focus right. *Educational Assessment*, 11(3), 283-289. https://www.researchgate.net/publication/248940867_Formative_Assessment_Getting_the_Focus_Right
- Wren, D. (2008). Using formative assessment to increase learning. Department of Research, Evaluation and Assessment. *Research Brief* (1) 1-8. http://www.vbschools.com/accountability/research_briefs/Research_BriefFor_mAssmtFinal.pdf
- Yin, R. (2003). *Designin case studies. Case study research*. California Sage publications, Inc.
- Zambrano, C., Albarran, F. y Salcedo, P. (2018). Percepción de Estudiantes de Pedagogía respecto de la Autorregulación del Aprendizaje. *Formación universitaria*, 11(3), 73-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000300073>

APÉNDICES

Apéndice 1: Proceso de evaluación de la tesis

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis	Pablo Montalván Gimena Burga Patricia Escobar	30 de Setiembre de 2021
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación)	Gimena Burga Patricia Escobar Pablo Montalván	18 de Noviembre de 2021
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico)	Gimena Burga Dany Marisol Briceño Vela	21 de Abril de 2022
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones)	Gimena Burga Dany Marisol Briceño Vela	16 de Junio de 2022
Revisión de la tesis versión completa por parte de la asesora	Gimena Burga	07 de Julio de 2022
Aprobación de la tesis por la asesora para que pase a jurado	Gimena Burga	08 de Agosto de 2022
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1 Dany Marisol Briceño Vela	29 de Noviembre de 2022
	Jurado 2 Patricia Escobar	30 de Noviembre de 2022

Apéndice 2: Guion de entrevista

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ITEMS	
Concepto de evaluación formativa	Conceptualización de la EF desde la presencialidad y la educación remota: Conceptúan o definen la idea de EF	¿Cómo define la evaluación formativa? ¿Cuáles cree que son las características principales de una evaluación formativa? A partir de la definición que ha brindado ¿considera usted que habría alguna diferencia si hablamos de EF en la virtualidad? Puede explicar su respuesta?	
	Estrategias de evaluación formativa: Reconocimiento de las estrategias que el docente utiliza para la evaluación formativa.	¿Qué acciones o estrategias ha aplicado usted para la evaluación formativa en la presencialidad? ¿Estas estrategias han sido similares o diferentes en la modalidad virtual?	
Acciones del docente para una evaluación formativa.	Aplicación de técnicas e instrumentos de la EF: Identificación de técnicas e instrumentos útiles para la evaluación formativa.	Teniendo en cuenta la educación remota de emergencia, ¿qué técnicas de evaluación considera que son más factibles de usar? (observación, entrevista, encuesta) ¿Qué instrumentos de evaluación considera favorables para la evaluación formativa en la modalidad de emergencia sanitaria? (lista de cotejo, exámenes, rúbricas) ¿Estas técnicas e instrumentos han sido similares o diferentes para la educación presencial y virtual?	
	Dificultades para la EF: Circunstancias u obstáculos que se presentan en el proceso.	En la presencialidad ¿Cuáles, cree usted que son las mayores dificultades para aplicar la evaluación formativa en el aula? ¿Puede explicar su respuesta? ¿Las dificultades encontradas en la presencialidad han sido similares a las de la virtualidad? ¿Por qué?	
	Viabilidad: Es posible aplicar la EF en contextos virtuales que en lo presencial. Posibilidad de llevar a cabo la evaluación formativa.	Teniendo en cuenta que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan en el marco de una emergencia sanitaria, ¿cómo se ha realizado la evaluación formativa en el contexto virtual? Hasta antes de la pandemia ¿usted como aplicaba la EF? ¿qué cambios tuvo que realizar para aplicarla a la educación remota? ¿Puede dar un ejemplo? ¿Considera que si ha podido aplicar la evaluación formativa en esta emergencia sanitaria? ¿Por qué?	
	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ITEMS
	Rol de los actores educativos en la EF.	Rol del docente en la EF: Función que asume el docente:	¿Qué rol cree usted que cumple el docente en la EF? ¿Cree usted que en el rol del docente ha habido alguna diferencia entre la presencialidad y la virtualidad?
		Rol del estudiante en la EF: Descripción de la función que cumple el estudiante en la evaluación formativa.	¿Cómo describe el rol de estudiante en la EF? ¿Cree usted que en el rol del estudiante ha habido alguna diferencia entre la presencialidad y la virtualidad?

Apéndice 3: Validación del guion de entrevista

FICHA DE VALIDACIÓN DEL GUION DE ENTREVISTA			Coherencia Nivel de correspondencia lógica entre el ítem y la subcategoría, de tal manera que el ítem no aborde otros temas ajenos.		Representatividad Selección de los ítems más adecuados para corresponder a la subcategoría. Qué tan bien representan el ítem a la subcategoría		Suficiencia El número de ítems es suficiente para responder a la categoría.		Comentarios o sugerencias
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ITEMS	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Concepto de evaluación formativa	Conceptualización de la EF desde la presencialidad y la educación remota: Conceptúan o definen la idea de EF	¿Cómo define la evaluación formativa?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
		A partir de la definición que ha brindado ¿considera usted que habría alguna diferencia si hablamos de EF en la virtualidad?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
		¿Cuáles serán los beneficios de aplicar la evaluación formativa?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
	Viabilidad: Es posible aplicar la EF en contextos virtuales que en lo presencial. Posibilidad de llevar a cabo la evaluación formativa.	Teniendo en cuenta que los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan en el marco de una emergencia sanitaria, ¿cómo se ha realizado la evaluación formativa?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
		Hasta antes de la pandemia ¿usted como aplicaba la EF? ¿qué cambios tuvo que realizar para aplicarla a la educación remota? ¿Puede dar un ejemplo?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
		¿Considera que si ha podido aplicar la evaluación formativa en esta emergencia sanitaria? ¿Por qué?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
		Dificultades para la EF: Circunstancias u obstáculos que se presentan en el proceso.	¿Cuáles, cree usted que son las mayores dificultades para aplicar la evaluación formativa en el aula?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO

FICHA DE VALIDACIÓN Del GUIÓN DE ENTREVISTA			¿El ítem es coherente con la sub categoría?		¿Los ítems son representativos de la sub categoría?		¿El ítem es suficiente?		Comentarios o sugerencias
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	ITEMS	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Concepto de evaluación formativa	Dificultades para la EF: Circunstancias u obstáculos que se presentan en el proceso.	¿Las dificultades encontradas en la presencialidad han sido similares a las de la virtualidad?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Acciones del docente para una evaluación formativa.	Estrategias de evaluación formativa: Reconocimiento de las estrategias que el docente utiliza para la evaluación formativa.	¿qué acciones o estrategias ha aplicado usted para la evaluación formativa en la presencialidad? ¿Estas estrategias han sido similares o diferentes en la modalidad virtual?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
	Aplicación de técnicas e instrumentos de la EF: Identificación de técnicas e instrumentos útiles para la evaluación formativa.	Teniendo en cuenta la educación remota de emergencia, ¿qué técnicas de evaluación considera que son más factibles de usar? (observación, entrevista, encuesta)	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
		¿Qué instrumentos de evaluación considera favorables para la evaluación formativa en la modalidad de emergencia sanitaria? (lista de cotejo, exámenes, rúbricas)	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
		¿Estas técnicas e instrumentos han sido similares o diferentes para la educación presencial y virtual?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
Rol de los actores educativos en la EF.	Rol del docente en la EF: Función que asume el docente:	¿Qué rol cree usted que cumple el docente en la EF?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
		¿Cree usted que en el rol del docente ha habido alguna diferencia entre la presencialidad y la virtualidad?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	

	Rol del estudiante en la EF:	¿Cómo describe el rol de estudiante en la EF?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
	Descripción de la función que cumple el estudiante en la evaluación formativa.	¿Cree usted que en el rol del estudiante ha habido alguna diferencia entre la presencialidad y la virtualidad?	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	



Apéndice 4: Ficha de validación de códigos (member checking)

Nombre: _____ INFORMANTE 3

Especialidad: _____

Estimado informante le agradecemos su apoyo en esta investigación. Con el fin de asegurar la validez de la información brindada le solicitamos revisar los códigos asignados a las ideas que usted compartió durante la entrevista.

A continuación, se va a presentar los códigos que se han ido planteando y le pedimos que marque Sí o No, estar de acuerdo que esa frase que usted ha dicho corresponde al código que se le ha asignado. En caso tenga alguna observación lo puede escribir.

Código	Frase	Está de acuerdo		Observaciones
		Sí	No	
Conceptualización de la Evaluación formativa				
Como proceso	Bueno, yo lo defino como un proceso, en el cual voy a reconocer, voy a responder ante las necesidades o ante el aprendizaje del alumno ¿no?, de esa manera también lo puedo reforzar (INF 3)			
Características de la Evaluación formativa				
Diagnostica y retroalimenta	Es como un diagnóstico y luego una retroalimentación ¿no? A mí me parece que, en base a las preguntas, estaría en la característica que yo puedo diagnosticar, saber qué es lo que ellos ya tienen aprendido y poco a poco lo que van aprendiendo durante la sesión de clase. También, me permite retroalimentar aquello que no que quedó todavía ahí pues... no muy limpio...(INF 3)			
Diferencias entre EF en la presencialidad y en la virtualidad				
Sí hay diferencias	Sí hay diferencia ¿no?, porque lo que he podido, en la experiencia que he tenido en la parte virtual, nosotros solamente podemos escuchar ¿no? O me entregan un producto. El acompañamiento continuo no se da como en la presencialidad ¿no?, el que, pues puedo dedicarme al alumno de manera un poco más personalizada (INF 3)			
cómo se ha realizado la EF en la virtualidad				
Con Retroalimentación, preguntas y autoevaluación	Bueno, en la parte virtual <u>se ha trabajado bastante la retroalimentación</u> , pero un poquito más <u>de manera interrogativa</u> , qué es lo que ha tendido, cómo lo ha estado aprendiendo, reforzar sobre todo de esa forma, interrogativa. (INF 3)			
Cambios en la forma de aplicar la EF entre la virtualidad y la presencialidad				
El uso de herramientas virtuales en lo virtual	la parte virtual te permite utilizar algunos instrumentos como elaborar algunos organizadores gráficos ¿no?, esquemas. La manera presencial, la construcción es más detallada, más minuciosa, aplica un poco más a la lectura; en cambio, las herramientas digitales muchas veces vienen predeterminadas o no las saben utilizar bien. (...) <u>tenemos pues el acceso a diversas plataformas ¿no?</u> , (INF 3)			
Se pudo trabajar la EF en la virtualidad				
Sí se pudo	Sí, aplicarla sí, de repente, no tan esperada, mhm, no tanto como lo esperaba, pero sí se ha podido aplicar porque tenemos pues el acceso a diversas plataformas ¿no?, aparte que la didáctica en la parte visual, con las diapositivas, la intervención, repito, de las preguntas, no, sí, sino a través de eso. Lo que no he podido hacer, por ejemplo, es un			

Código	Frase	Está de acuerdo		Observaciones
		Sí	No	
Conceptualización de la Evaluación formativa				
	debate, no se pudo realizar un debate, lo intente hacer debate pero, no, no se pudo de forma virtual.			
Estrategias de evaluación formativa				
Trabajos en grupo	En la presencialidad ahorita, los trabajos grupales ¿no?, los trabajos grupales me parece que son las estrategias que ahorita en la presencialidad se está trabajando más ¿no?, por la interacción ¿no? (...) los mismos organizadores visuales incluido la línea de tiempo. Sí, sí, se ha trabajado de manera virtual			
Técnicas de evaluación formativa en la virtualidad				
Entrevistas	Sí, entrevistas...			
Encuestas	encuestas,			
Resolución de problemas	algunas, este, resolución de problemas no técnicas, prácticas objetivas ¿no?, pero de ese tipo ¿no?.			
Instrumentos de evaluación formativa en la virtualidad				
Evaluaciones	En las pruebas objetivas,			
Ficha de evaluación	(..)una ficha de evaluación de exposición ¿no?,			
Técnicas e instrumentos de evaluación formativa en la presencialidad y en la virtualidad				
Son similares	Sí, son semejantes solamente que variaba de lo que se pedía en cuanto a la virtualidad.			
Dificultades para la evaluación formativa				
Dificultades en la presencialidad	les ha tocado, les ha costado el trabajo en grupo,			
Dificultades en la virtualidad	El tiempo, al ser virtual también la carga horaria era menor ¿no?, entonces no permitía completar o reforzar ¿no?, ver el aprendizaje bien al 100%			
Rol del docente para la EF				
Docente guía	El <u>que acompaña</u> ¿no?, el que está acompañando de manera permanente... El <u>que guía</u> ¿no?, el que orienta, su facilitador del aprendizaje ¿no?.			
Rol del docente para la EF-diferencia entre la virtualidad y la presencialidad				
No hay diferencia	No, es el mismo, siempre acompañando, siempre facilitando el aprendizaje ¿no?, es el mismo pienso ¿no?			
Rol del estudiante en la EF				
El que construye su aprendizaje	el estudiante es el que va, bueno, formando el aprendizaje, construyendo su aprendizaje, el papel principal lo tiene el estudiante ¿no?, nosotros no podríamos orientar o guiar si no estuviera el estudiante, no habría quien aprenda ¿no?			
Rol del estudiante para la EF-diferencia entre la virtualidad y la presencialidad				
Sí hay diferencia				
No hay diferencia	Claro, es el que está aprendiendo, sí, el mismo rol.			

Agradecemos su colaboración.

Firma: _____

Fecha: ____ de _____ 2022

Apéndice 5: Matriz del procesamiento de datos

Subcategoría:					
Códigos	INFORMANTES				

Existencia o no de diferencias entre la evaluación formativa en la presencialidad y en la virtualidad

Subcategoría:					
Códigos	INFORMANTES				
Sí hay diferencias					
No existe diferencias					

