

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



**Condiciones para la evaluación formativa del
aprendizaje en el área de Comunicación del nivel
secundaria en la modalidad no presencial**

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

Olga de la Cruz Mesía

Asesora:

Diana Mercedes Revilla Figueroa

Lima, 2022

RESUMEN

El proceso de evaluación formativa requiere de ciertas condiciones para ejecutarla; es decir, aquellas situaciones, aspectos o circunstancias que dependen del docente y del estudiante, con el fin de mejorar y lograr efectividad en los aprendizajes.

La pregunta de investigación es: ¿Cuáles son las condiciones para desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje en el área de Comunicación del nivel secundaria en la modalidad no presencial en una institución educativa pública del distrito de Independencia de Lima? Y como objetivo general: describir las condiciones para el desarrollo de la evaluación formativa del aprendizaje en el área de Comunicación del nivel secundaria en la modalidad no presencial en una institución educativa pública del distrito de Independencia.

La investigación es cualitativa, nivel exploratorio y utilizó el método de estudio de caso único. Para recoger información se aplicó la entrevista semiestructurada individual a siete docentes del área de Comunicación de una institución educativa pública de Lima. El análisis de datos comprendió procesos de codificación y categorización y se aplicó la suma categórica.

Se destaca en los resultados que para las docentes entrevistadas la evaluación formativa exige cuidar algunas situaciones o condiciones que favorezcan su uso. Entre las condiciones que ellas reconocen se tiene la planificación que les permite ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las características, necesidades y demandas de aprendizajes de los estudiantes; la selección adecuada de técnicas e instrumentos de evaluación para recoger información, así como prever y ejecutar el proceso de retroalimentación para identificar fortalezas y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes. Además, ellas reconocen la importancia de la participación activa y el compromiso de los estudiantes en ese proceso, porque les permitirá tomar decisiones oportunas; así como asumir compromisos con la mejora de su propio aprendizaje.

Palabras claves: evaluación formativa, condiciones académicas, docentes, estudiantes

ABSTRACT

The process of formative assessment requires certain conditions under which to be applied; that is, those situations, aspects or circumstances that depend on the teacher and the student, which aim at improving and achieving effectiveness in learning.

The research question is: What are the conditions under which to develop formative assessment of the learning process in the area of Communication at high school level in (online) distance courses in a public school in the district of Independencia in Lima? And the main objective is: to describe the conditions that promote the development of formative assessment of the learning process in the area of Communication at high school level in (online) distance courses in a public school in the district of Independencia. This is qualitative research, at an exploratory level and the single case study method was used. Individual semi-structured interviews were used to gather information from seven schoolteachers in the area of communication in a public school in Lima. The analysis of the data included coding and categorizing processes and, the coproduct (categorical sum) was used.

From the findings, it is highlighted that for the interviewed teachers, formative assessment demands taking care of certain situation or conditions which boost its use. Among these, teachers pointed out planning, which allows them to adjust the teaching and learning processes to the characteristics, needs and demands of their students; the appropriate selection of assessment techniques and instruments to gather information, and: moreover, foreseeing and carrying out the feedback process to identify strengths and weaknesses in the students' learning process. Furthermore, teachers acknowledge the importance of active participation and students' commitment in the process since this will let learners take timely decisions, as well as take on new responsibilities in the improvement of their own learning process.

Key words: formative assessment, academic conditions, schoolteachers, school students

AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi querida profesora, Diana Mercedes Revilla Figueroa, por su apoyo incondicional y por las acertadas y continuas asesorías que me brindó en la realización de esta investigación. Por mantener vivo el espíritu desde el momento que seleccioné el tema y por confiar en la capacidad que tendría por cumplir un sueño anhelado. Reitero mi gratitud por haber estado en cada detalle que me permitió avanzar, mejorar y lograr este proyecto.

Gracias a los profesores Dylan Wiliam, Víctor López Pastor y Gloria Contreras Pérez por el apoyo oportuno que me brindaron a la distancia para enriquecer la investigación y por haber atendido a mis inquietudes. Asimismo, les agradezco por haber compartido sus artículos sobre el tema.

De manera muy especial las gracias a mi hermano Rolando por su inmenso apoyo motivacional y porque siempre sus comentarios han sido mi soporte y referente para seguir adelante.

DEDICATORIA

A Dios por la fortaleza que me da para seguir adelante,
a mis adorados padres, razón de mi existir, aunque hoy tú (padre) ya no
puedas compartir conmigo esta alegría, pero sé que desde el cielo observas
y celebras orgulloso este sueño hecho realidad,
a mis hermanos y hermanas por su incondicional apoyo,
a cada uno de los docentes de la PUCP que fueron grandes soportes
para avanzar profesionalmente y
en especial a Skarlet, Andrea, Heber y Francisco por ser la inspiración a un
sueño logrado.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
PARTE I: MARCO TEÓRICO	12
CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA BÁSICA REGULAR	14
1.1. La evaluación formativa de los aprendizajes en la Educación Básica Regular	14
1.2. Perspectivas de la evaluación formativa de los aprendizajes	17
1.2.1. La evaluación del aprendizaje	17
1.2.2. La evaluación para el aprendizaje	18
1.3. El área de Comunicación en educación secundaria	20
CAPÍTULO II: CONDICIONES PARA DESARROLLAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA MODALIDAD NO PRESENCIAL	22
2.1. Condiciones que dependen del docente para desarrollar la evaluación formativa	23
2.1.1. Planificar la evaluación e integrarla a los procesos de enseñanza y aprendizaje	23
2.1.1.1. Criterios para realizar la evaluación formativa	24
2.1.1.2. Actividades de evaluación o tareas auténticas	25
2.1.1.3. Organización del tiempo	26
2.1.2. Seleccionar estrategias de retroalimentación	28
2.1.3. Prever el uso diversificado de técnicas e instrumentos de evaluación	30
2.1.3.1. Técnicas para la evaluación formativa	31
2.1.3.2. Instrumentos para la evaluación formativa	32
2.2. Condiciones que dependen del estudiante para desarrollar la evaluación formativa	35
2.2.1. Participación del estudiante en el proceso de la evaluación formativa	35
2.2.2. Compromiso del estudiante con la mejora de su aprendizaje	37

PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS E	
INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	40
CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO	40
1.1. Enfoque metodológico y nivel	40
1.2. Problema de investigación	41
1.3. Objetivos de la investigación	42
1.4. Categorías de la investigación	42
1.5. Método de la investigación	45
1.6. Técnica e instrumento de recojo de la información	47
1.7. Procedimiento para asegurar la ética de la investigación	52
1.8. Procesamiento para la organización de la información recogida	52
CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	55
2.1. Condiciones que dependen del docente para la evaluación formativa en el área de Comunicación	60
2.2. Condiciones que dependen del estudiante para la evaluación formativa en el área de Comunicación	68
CONCLUSIONES	74
RECOMENDACIONES	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
Anexo 1: Diseño de la guía de entrevista semiestructurada	88
Anexo 2: Guion de la entrevista semiestructurada a docentes de educación secundaria	90
Anexo 3: Informe de validación de la entrevista semiestructurada	92
Anexo 4: Consentimiento Informado para participantes en la entrevista	96
Anexo 5: Matriz de organización de la información de las entrevistas (extracto)	98

INTRODUCCIÓN

La evaluación del aprendizaje ha sido considerada por décadas como la medición de resultados alcanzados por los estudiantes en un determinado tiempo (Tamayo et al., 2017) o acreditar la aprobación o desaprobación de un área o asignatura para concluir con una certificación de grado o nivel. Sin embargo, en los últimos años, tanto desde el marco normativo, como desde la literatura, se promueve la evaluación formativa en el aprendizaje de los estudiantes. Del mismo modo, el MINEDU (2020a; 2020b; 2021), define la evaluación formativa como un proceso continuo, sistemático y permanente, mediante el cual se recoge información para tomar oportunamente decisiones y mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Por tanto, este tipo de evaluación flexibiliza las acciones del docente, a fin de lograr metas de calidad para todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus diferencias y reconociendo que las dificultades que se presenten, se constituyen en oportunidades para brindar orientaciones que permitan al estudiante, regular sus procesos y resultados.

La revisión de la literatura en google académico, Primo – Revistas electrónicas, Science Direct, APA PsycNET, ExLibris Primo Bases de Datos con Texto Completo de la PUCP permitió encontrar algunos antecedentes del estudio aplicadas en la Educación Básica Regular. Entre ellas el estudio de Espinel (2017), Quintana (2018) y Harris (2016). Las tres investigaciones estuvieron orientadas a investigar la práctica del docente en la evaluación formativa en los

niveles inicial, secundaria y primaria. La primera de enfoque cuantitativo y las otras dos, estudios cualitativos dirigidas al posgrado.

Las tres investigaciones concluyen que, los docentes informantes, reconocen que usan la evaluación formativa en su quehacer pedagógico para lograr el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, señalan que no conocen en profundidad lo que significa trabajar con la retroalimentación, confusión en el uso de técnicas e instrumentos; así como aplicar en forma correcta la evaluación formativa en las aulas de clase. Es necesario señalar que estas investigaciones se desarrollaron en la modalidad presencial; sin embargo, el presente estudio se ejecutó en el marco de la modalidad no presencial.

La presente investigación partió del interés y de la preocupación por la evaluación de los aprendizajes que se está aplicando en el actual contexto a causa de la pandemia de la COVID-19, ya que desde la normatividad se ha exigido trabajar con la evaluación formativa de forma privilegiada, con la finalidad de que los estudiantes no solo mejoren y logren los aprendizajes esperados, sino que desarrollen las competencias priorizadas de las áreas curriculares.

De lo expresado anteriormente, nace la motivación por investigar sobre la evaluación formativa, dado que es un proceso complejo, exigente y muy necesario. Se investigó sobre las condiciones para llevar a cabo este tipo de evaluación en el área de Comunicación desde la perspectiva de los docentes.

La pregunta de investigación atendida fue: ¿Cuáles son las condiciones para desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje en el área de Comunicación del nivel secundaria en la modalidad no presencial en una institución educativa pública del distrito de Independencia de Lima? Esta investigación se inscribe en la línea de investigación Diseño curricular del programa de Maestría en Educación con mención en Currículo; el eje de estudio es la participación del docente en el diseño curricular.

El objetivo general fue describir las condiciones para el desarrollo de la evaluación formativa del aprendizaje en el área de Comunicación del nivel secundaria en la modalidad no presencial en una institución educativa pública del distrito de Independencia. Y, los objetivos específicos fueron: identificar las

condiciones que dependen del docente para desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje en el área de Comunicación del nivel secundaria en la modalidad no presencial e identificar las condiciones que dependen del estudiante para desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje en el área de Comunicación del nivel secundaria en la modalidad no presencial.

La pregunta de investigación se respondió desde el enfoque cualitativo, porque provee gran flexibilidad de estrategias en su proceso, puesto que permite realizar alguna modificación y/o reorientación en la recolección de los datos.

El método de investigación fue el estudio de caso, porque permitió abordar el objeto de estudio, es decir, las condiciones para la evaluación formativa, en un contexto natural tal y como sucede en la institución educativa pública de Lima, particularmente en el área de Comunicación del nivel secundaria desde la opinión y experiencia de los docentes. Debido a ello, las categorías de análisis, se definen inicialmente desde la teoría y se enriquecen desde aquellas que emergen de los datos de los mismos informantes, en este caso, docentes del área de Comunicación en secundaria.

Para desarrollar la presente investigación surgieron ciertas limitaciones por el actual momento que se vive a causa de la pandemia. Por un lado, las entrevistas se tuvieron que realizar de modo virtual utilizando la plataforma Zoom, respetando los protocolos de bioseguridad establecidos por las diferentes organizaciones del área de salud. Por otro lado, el factor tiempo hizo que se postergara en más de una oportunidad las entrevistas, ya que la institución educativa programaba reuniones de urgencia. Solo en un caso, por las fallas con el Internet se tuvo que postergar para otra fecha la entrevista. Es decir, se tuvo que lidiar con dificultades de disponibilidad de las docentes y de acceso a la entrevista virtual.

El informe se organizó en dos partes. La primera parte comprende el marco teórico, en él se exponen las posturas, ideas y principios teóricos que respaldaron la investigación. Asimismo, esta primera parte se estructuró en dos capítulos. El primero titulado la evaluación formativa en la Educación Secundaria

de la Básica Regular y el segundo denominado condiciones para desarrollar la evaluación formativa en educación secundaria en la modalidad no presencial.

En la segunda parte, se presentan dos capítulos. En el primer capítulo, se consideró el diseño metodológico usado en respuesta al enfoque metodológico y nivel, el planteamiento del problema, los objetivos, las categorías, el método, la técnica e instrumento, procedimiento para asegurar la ética de la investigación y el procesamiento para la organización de la información recogida. En el segundo, se explicitaron el análisis e interpretación de los resultados de la investigación en función a las categorías del estudio.

Para culminar con el informe se presentan las conclusiones, las recomendaciones, las referencias bibliográficas y los anexos respecto al objeto de estudio de la investigación.

Finalmente, se agradece a las docentes del área de Comunicación por su apertura y predisposición para participar en las entrevistas y que los discursos emitidos apoyaron para trabajar los textos que se incluyeron en la investigación; textos que fueron clave para obtener y dar cuenta de los hallazgos encontrados en la investigación.

PARTE 1

MARCO TEÓRICO

En esta primera parte se asume que la evaluación formativa es la clave primordial que permite mejorar y/o lograr los aprendizajes esperados del estudiante. Al tratar la evaluación del aprendizaje, se alude también a considerar ciertas situaciones o condiciones que favorecen la obtención de información útil para que el docente atienda oportunamente ciertas necesidades de aprendizaje. Es decir, el docente, puede observar y realizar un diagnóstico de qué están aprendiendo sus estudiantes; por consiguiente, reflexiona y rediseña las siguientes experiencias de aprendizaje.

Por ello, se dice que este tipo de evaluación es comprendida por el docente como las distintas acciones que lleva a cabo, a fin de lograr el éxito en los aprendizajes de los estudiantes y, de ser el caso, reforzar aquellos aprendizajes no logrados; es decir brindar retroalimentación oportuna.

El marco teórico comprende dos capítulos, el primero denominado la evaluación formativa en la educación secundaria de la Básica Regular y en el que se explica desde diversas fuentes, qué es la evaluación formativa, sus implicancias en el nivel educativo y finalidades. Además, se plantean algunos alcances del área de Comunicación en la educación secundaria. El segundo capítulo, titulado

condiciones para desarrollar la evaluación formativa en la educación secundaria en la modalidad no presencial, se explica algunas de las circunstancias relacionadas con las decisiones y el quehacer docente y otras que tienen que ver con el involucramiento del estudiante para llevar a cabo dicho proceso evaluativo.



CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA BÁSICA REGULAR

1.1. La evaluación formativa de los aprendizajes en la Educación Básica Regular

En el actual contexto de la educación en la modalidad no presencial surge un gran desafío para los docentes y estudiantes, pues para lograr los procesos de enseñanza y aprendizaje deben hacer uso de los distintos entornos virtuales y medios digitales. La evaluación formativa de los aprendizajes no es ajena a estos cambios. Por ello, surge la necesidad de definir, rediseñar y desarrollar la evaluación usando diferentes herramientas tecnológicas a fin de lograr la enseñanza y el aprendizaje (UNESCO, 2020).

El Ministerio de Educación (2020a) (MINEDU), para atender la educación no presencial implementa la estrategia multicanal “Aprendo en casa”. Esto implica llevar la IE a cada uno de los hogares de los estudiantes y hacer uso de la radio, la televisión y el internet. Para ello, cada hogar hace uso o busca tener acceso al medio de comunicación y la conectividad con el que cuenta para desarrollar las distintas actividades de aprendizaje; además de recibir el acompañamiento y la retroalimentación para reforzar logros en los estudiantes.

La evaluación formativa proviene de dos raíces latinas: “Assessment” que significa sentarse a lado de, en el sentido de dar ayuda y cooperar con lo que se desea lograr; “formative”, de formar, cultivar y preparar a los estudiantes (Brockbank y McGill, 2002). Es decir, desde su etimología se propone como el apoyo para el desarrollo del estudiante.

El MINEDU (2016; 2020a), Zi et al., (2015), Nieveen y Folmer (2013), Hamodi et al., (2017), Andersson y Palm (2017a) y Brookhart y Moss (2013) definen la evaluación formativa como un proceso permanente y sistemático que le permite al docente recoger información para tomar oportunamente decisiones y mejorar el aprendizaje y la enseñanza. Pero, en el actual contexto educativo no presencial la evaluación formativa se desarrolla a través de la tecnología, adaptando las diferentes plataformas a las necesidades y características del estudiante. El propósito es que la evaluación formativa tenga incidencia positiva en el logro de aprendizajes de los estudiantes (William, 2010 y Wilson et al., 2011).

Según Ciani et al., (2018) y William (2014), esta evaluación flexibiliza las acciones del docente con el fin de alcanzar metas de calidad para todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus diferencias y reconociendo que las dificultades que se presenten, se constituyen en oportunidades para brindar orientaciones que permitan al estudiante regular sus procesos y resultados de aprendizaje.

Como señalan Talanquer (2015), Baleni (2015), Barrientos et al., (2019) y MINEDU (2020b) la evaluación formativa implica un reto para el docente, pues permanentemente tiene que adaptar y reajustar las tareas a las necesidades, características y a los progresos de aprendizaje observados en los estudiantes. Por ello, se propone conducir, orientar a los estudiantes cuando estos aprenden a desarrollar ciertas competencias, capacidades, mediante diversos métodos y ritmos que respondan a sus necesidades particulares.

Carless (2005), propone tres niveles de concreción que harán factible la optimización de la evaluación formativa, desde las diversas instancias de gestión educativa. A nivel de sistema educativo, le corresponde al MINEDU formular políticas educativas sobre evaluación formativa; es decir, lineamientos y

especificidades propias para su aplicación; así como brindar capacitación a los docentes en el tema. A nivel de la institución educativa, corresponde elaborar orientaciones pertinentes para llevar a cabo la evaluación formativa. A nivel del docente, planifica la evaluación formativa en la programación curricular que se refleja en las sesiones de aprendizaje.

En la Educación Básica Regular (EBR), se toma en cuenta las necesidades de aprendizaje; por ello, atiende las características de los estudiantes en los diferentes niveles educativos: inicial, primaria y secundaria. Además, considera los enfoques transversales, las competencias, las capacidades, los desempeños por grado y los estándares de aprendizaje de la competencia por nivel para su planificación y ejecución.

Para evaluar las competencias de cada área, el MINEDU propone que se utilice la evaluación formativa, ya que permite recoger información acerca del nivel de progreso de las competencias y, para ello, se propone tres interrogantes: “¿Qué se espera que logre el estudiante? ¿Qué sabe hacer o qué ha aprendido el estudiante? ¿Qué debe hacer para seguir aprendiendo?” (2020a, p. 11). Además, se necesita planificar y diseñar diversas técnicas o instrumentos “que hagan visible la combinación de las capacidades” (MINEDU, 2016, p. 179).

La mejor forma de evaluar al estudiante es con la evaluación formativa, porque los resultados se convierten en los insumos clave para reconocer las dificultades de aprendizaje y; por tanto, tomar las mejores decisiones, fijar metas, establecer responsabilidades, definir criterios y determinar acciones concretas a fin de corregir el error y mejorar el aprendizaje del estudiante o del grupo en general (Andersson y Palm, 2017b; Johnson et al., 2019; Menéndez et al., 2019; Hill, 2018).

La puesta en práctica de la evaluación formativa favorece; por un lado, al estudiante que no solo se involucre en el proceso, sino que sea el actor protagónico de su propio aprendizaje, pues posee un gran potencial, está predispuesto a ser modificable, es activo y participa en el desarrollo de su propia evaluación. Por otro lado; al docente, le permite tomar decisiones para reorientar, adecuar y reajustar ciertos aspectos de su práctica pedagógica; así como

seleccionar adecuadamente los contenidos, las técnicas, los instrumentos, entre otros; en forma coherente, útil, relevante y valiosa a fin de asegurar la relación entre práctica y teoría (Wilson et al., 2011; Fraile et al., 2017; Pla et al., 2016).

Por tanto, en la EBR en la modalidad no presencial para desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje se utiliza las diversas plataformas y/o aplicaciones virtuales u otros medios en tiempo sincrónico o asincrónico que permitan hacer seguimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, motivar a aprender, brindar soporte emocional y recoger evidencias de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes. Por ello, es importante que durante los procesos de enseñanza y aprendizaje se evidencie el desarrollo de la evaluación formativa, puesto que, con ella se puede identificar y tomar en cuenta las falencias, avances, fortalezas y logros del que aprende como del que enseña.

1.2. Perspectivas de la evaluación formativa de los aprendizajes

El enfoque utilizado para la evaluación de competencias es siempre formativo, tanto si el fin es la evaluación para el aprendizaje como si es la evaluación del aprendizaje. Ambos fines, son relevantes y forman parte integral de la planificación de las diversas experiencias de aprendizaje orientadas al desarrollo de las competencias. Por lo tanto, deben estar integrados a dichas experiencias y alineados a los propósitos de aprendizaje (MINEDU, 2020b, p. 9).

Es decir, en la EBR, se plantea dos perspectivas para la evaluación de los aprendizajes; estas son la evaluación del y para el aprendizaje. Los aportes de Moreno (2016), Martínez (2013) y Wiliam (2018a) señalan que ambas se realizan durante los procesos de enseñanza y aprendizaje; tal como se explica en las siguientes líneas.

1.2.1. La evaluación del aprendizaje

La evaluación del aprendizaje se define como un proceso que permite identificar, obtener y proveer información necesaria sobre metas educativas (Stufflebeam y Shinkfield, 2015). Además, Miles (2015), determina que la evaluación del aprendizaje emite juicios de valor al mérito de los estudiantes en un determinado contexto.

Por su parte, Casanova (2009, p. 165) señala que “la evaluación del aprendizaje servirá de guía para la enseñanza y para ir optando por los cambios necesarios a lo largo del propio proceso”. En este caso, los cambios facilitarán la mejora de los procesos de construcción del aprendizaje de los estudiantes y; para ello, la fuente de información significativa de la evaluación del aprendizaje, es el mismo estudiante.

La finalidad de la evaluación del aprendizaje lleva a tomar en cuenta el contexto del debido proceso y el trabajo proactivo de todos los miembros involucrados en esta tarea que; además, busca dar una valoración acerca del nivel de logro alcanzado en el desarrollo de una competencia y también acerca de los objetivos del aprendizaje por los estudiantes (Martínez, 2013 y MINEDU, 2020a). También, permite promover al estudiante al grado inmediato o de ser necesario refuerce algunos aspectos que aún no se lograron y así mejorar los procesos de aprendizaje.

1.2.2. La evaluación para el aprendizaje

La evaluación para el aprendizaje es aquella que en su diseño y en la práctica promueve el aprendizaje de los estudiantes, pues se trata de que al usar esta evaluación sea no solo para verificar lo aprendido, sino para asegurar que el estudiante logre aprender (Black et al., 2004).

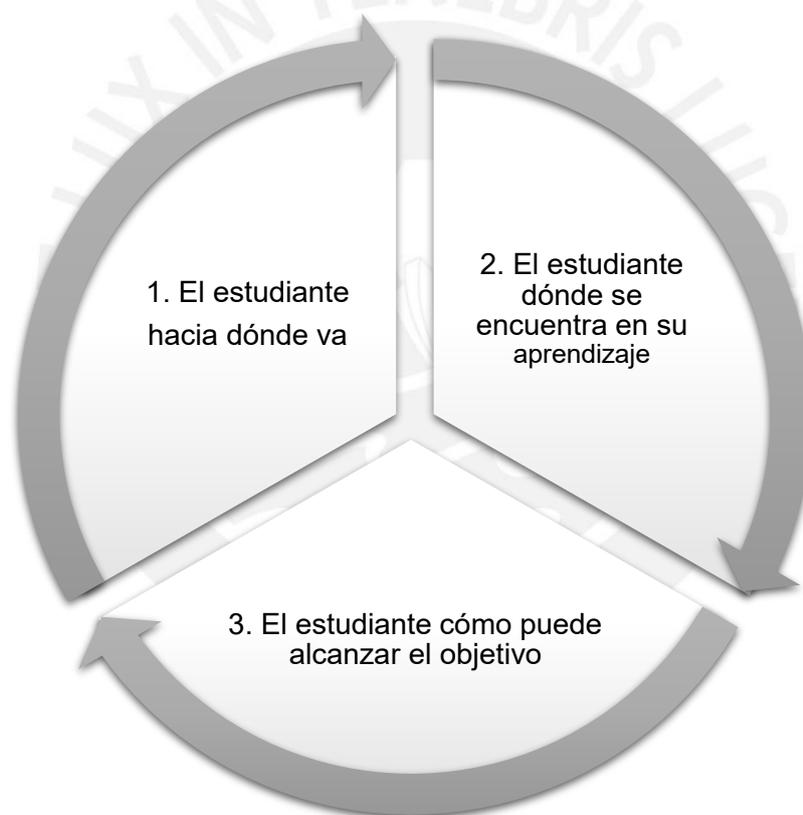
Esta evaluación brinda información necesaria para mejorar los procesos de aprendizaje (Black et al., 2004), pues permite identificar las necesidades, intereses, fortalezas, características y preferencias de aprendizaje de cada estudiante. Además, brinda información sobre el desarrollo de las competencias y la sinergia que se da entre estas y también entre sus respectivas capacidades correspondientes a cada competencia de un área curricular.

La evaluación para el aprendizaje implica “tres aspectos fundamentales que orientan su acción” (Swaffield, 2011, p.1) hacia dónde va el estudiante; es decir, es necesario que el docente dé a conocer al estudiante los resultados de aprendizaje esperados y los criterios a fin de lograr que asuma su responsabilidad en el proceso de aprendizaje y de serlo, el éxito en la clase; 2)

dónde se encuentra el estudiante; se genera evidencias de aprendizaje que pueden ser utilizadas tanto por el docente como por el mismo estudiante para saber si se logró el aprendizaje y c) cómo puede el estudiante alcanzar los resultados de aprendizaje esperados; significa por un lado, que el docente utiliza la evidencia de aprendizaje para inmediatamente tomar decisiones pertinentes de qué hacer con la clase o tal vez, con algunos estudiantes o un estudiante particular para asegurar el aprendizaje. Por otro lado, el estudiante utiliza las evidencias para reflexionar y tomar decisiones sobre su propio aprendizaje.

Figura 1

Elementos de la evaluación para el aprendizaje



Ambas perspectivas de la evaluación del aprendizaje son valiosas, aunque cada una persiga distintos fines (William, 2018b). Sin embargo, no se trata de transitar de una evaluación del aprendizaje hacia una evaluación para el aprendizaje, sino que deben encontrarse en el proceso de aprendizaje un respectivo balance que le permita al docente, potenciar la segunda (Moreno, 2016).

1.3. El área de Comunicación en educación secundaria

El área de Comunicación en educación secundaria se sustenta en el enfoque comunicativo. Orienta el desarrollo de competencias comunicativas a partir del uso del lenguaje. Las competencias que se promueven son: “se comunica oralmente en su lengua materna, lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna y escribe diversos tipos de textos en lengua materna” (MINEDU, 2020a, p. 57). Durante las sesiones de clase se promueve el desarrollo de estas competencias que permitirán al estudiante interactuar con otros seres humanos, construir la realidad y que pueda representar el mundo de forma imaginaria o real (MINEDU, 2016). Además, cada una de las competencias implica combinar las capacidades, priorizar desempeños y seleccionar estándares de aprendizaje.

EL MINEDU (2021) establece que las distintas áreas curriculares utilicen la evaluación formativa; por tanto, el área de Comunicación aplica esta evaluación para favorecer el desarrollo de las distintas competencias en los estudiantes, porque si se desea mejorar el desempeño de los estudiantes; entonces, esta evaluación, permite desarrollar habilidades lingüísticas, cognitivas, intra e interpersonales (Menéndez et al., 2019). Además, Black (2018), Tamayo et al., (2017) y Wiliam (2016) consideran que la evaluación formativa le permite al docente interactuar discursivamente con sus estudiantes.

Al aplicarse la evaluación formativa en las clases se favorece el desarrollo de las competencias del área en los estudiantes. Por consiguiente, el docente en primer lugar, debe conocer e investigar la forma cómo combinar las distintas competencias con sus respectivas capacidades del área curricular respetando no solo los distintos ritmos de aprendizaje, sino también, tomando en cuenta las habilidades, las necesidades de aprendizaje y los estilos de aprendizajes (Lorenzana, 2012, Medina et al., 2013 y Bennett, 2011). En segundo lugar, tiene que adaptar la evaluación al contexto y a las necesidades del estudiante de manera tal que le permita identificar las posibles fallas para poder remediarlas con nuevas adaptaciones y mejorar, progresar y lograr las competencias comunicativas del área.

La evaluación formativa le permite al docente detectar a tiempo los progresos y dificultades en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de llevar a cabo la retroalimentación. También le permite saber hasta dónde ha logrado avanzar para “adecuar el currículo y los objetivos iniciales, y le otorgan la posibilidad de ajustar el proceso progresivamente” (Pérez et al., 2017, p. 269). Por ello, el docente debe tomar en cuenta las diversas oportunidades que brinda la evaluación, porque demuestra que están logrando o no aprender los estudiantes e inmediatamente brindar las sugerencias ante las dificultades observadas (Menéndez et al., 2019 y Wiliam, 2013).

El responsable en la aplicación de la evaluación formativa es el docente, pues con su accionar busca apoyar y beneficiar el aprendizaje del estudiante. Tal como refiere Wiliam (2018b), Beverley & Bronwen (2001) y Wiliam (2016) si la evaluación formativa se aplica correctamente, entonces ayuda a crear un entorno de aprendizaje estructurado y riguroso que aumenta el rendimiento de los estudiantes. Por lo tanto, el docente tiene que adoptar prácticas de evaluación formativa, ya que implica un desafío porque tiene que aprender a guiar a los estudiantes para que estos logren mejorar y construir sus aprendizajes (Black, 2015).

CAPÍTULO II: CONDICIONES PARA DESARROLLAR LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA MODALIDAD NO PRESENCIAL

Tomando en cuenta los aportes de Wanner & Palmer (2018); Black (2018) y Wiliam (2018), se asume en esta investigación “condiciones” como aquellas situaciones o circunstancias que dependen del docente y del estudiante para que se lleve a cabo el proceso de la evaluación formativa, con el fin de mejorar y lograr efectividad y progresos en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este capítulo se explican las condiciones que favorecen la puesta en práctica de la evaluación formativa, desde los aportes del MINEDU (2020a), Baleni (2015), Black (2015), Andrade (2019), Charteris y Smardon (2015), William (2018a), Mitten et al., (2017), Canabal y Margalef, (2017), Andersson y Palm (2017a), Hamodi et al., (2017), Cathcart et al., 2014, Brown (2015) y Barrientos et al., (2019). Se desarrolla las condiciones que dependen de los docentes y de aquellas en las que participan los estudiantes, como actores protagonistas, para llevar a cabo la evaluación formativa en el actual contexto educativo no presencial.

2.1. Condiciones que dependen del docente para desarrollar la evaluación formativa

El docente asume variadas funciones y, una de ellas, es atender la evaluación de los aprendizajes. Ejecutar esta evaluación requiere planificarla e integrarla a los procesos de enseñanza y aprendizaje, seleccionar estrategias de retroalimentación y prever el uso diversificado de técnicas e instrumentos. Estas acciones representan condiciones favorables para la evaluación formativa que dependen del docente. Estas situaciones adquieren otra relevancia en el contexto no presencial. Además, el docente tiene que explorar, revisar y proponer cuáles son las mejores plataformas o herramientas tecnológicas (Spector et al., 2016) que serán útiles para lograr los procesos de la evaluación formativa; tal como se explicita en los siguientes acápite.

2.1.1. Planificar la evaluación e integrarla a los procesos de enseñanza y aprendizaje

Según Campero et al. (2020), expresan que es necesario diseñar y planificar la evaluación formativa para la modalidad no presencial, porque en los escenarios virtuales es imprescindible que el docente considere que la evaluación no está sujeta a la obtención de números, sino que debe tomar en cuenta las necesidades de aprendizajes de los estudiantes. Por ello, la planificación de la evaluación formativa no puede estar desligada del contexto en el que se realiza el aprendizaje, pues para aplicarla es necesario que, el docente la planifique en forma pertinente al propósito de aprendizaje; considerando también, las características de los estudiantes (William, 2010; Mitten et al., 2017; MINEDU, 2020a).

Por eso, se dice que planificar y evaluar son procesos que se encuentran estrechamente vinculados y se desarrollan en forma intrínseca a los procesos de enseñanza y aprendizaje con la finalidad de llevar a cabo la retroalimentación del debido proceso no solo para mejorarlo, sino, lograr los propósitos planteados.

En el actual contexto educativo de no presencialidad, la planificación bajo ninguna circunstancia tendrá que ser rígida, sino flexible, ya que puede posibilitar ciertos cambios o adaptaciones que se requiera; o sea, se puede realizar

modificaciones cada vez que sea necesario en función de lograr el sentido del para qué se está evaluando y cuyo efecto se observe en el aprendizaje deseado. Si el aprendizaje se realiza en línea debe incorporarse en el plan de estudios, en las sesiones de aprendizaje, diversas plataformas alineadas con los criterios de evaluación y que, en el momento de la retroalimentación, el estudiante adquiera nuevas ideas para revisar y lograr la producción de un trabajo más sólido. Además, el docente ha de tomar las mejores decisiones acerca de la planificación y la forma cómo evaluar los aprendizajes haciendo uso de las plataformas virtuales en tiempo sincrónico y asincrónico.

Es imprescindible la planificación de la evaluación formativa porque predice la acción del docente desde su propia teoría y la refleja en su quehacer práctico mediante la ejecución de lo planificado, es decir, organizar y prever la evaluación se convierten en la pauta ordenadora de lo que está sucediendo con los procesos de enseñanza y aprendizaje (Johnson et al., 2019; Cusi et al., 2017 y Black, 2015). Por tanto, el docente al planificar la evaluación lo debe hacer en forma clara, organizada y responsable, ya que no puede estar sujeta a la improvisación y menos dejar de atender el actual contexto educativo.

Según, Andersson y Palm (2017b), McCarthy (2017), Pedreira y Cantons (2017) y Brown (2015) el docente al planificar la evaluación e integrarla a los procesos de enseñanza y aprendizaje debe prever criterios, actividades o tareas pertinentes y organizar el tiempo para desarrollar la evaluación formativa sin descuidar el actual contexto.

2.1.1.1 Criterios para realizar la evaluación formativa

Para llevar a cabo la evaluación formativa en un contexto no presencial, es recomendable que el docente defina los criterios de evaluación que le permitirá realizar el análisis de las evidencias o productos de aprendizaje elaboradas por los estudiantes con objetividad y evaluando lo que se espera logren los estudiantes.

Se comparte lo señalado por Sadler (2005) en que los criterios de evaluación son el conjunto de descripciones que el docente planifica, con el fin de que los estudiantes logren sus aprendizajes; por tanto, el docente al elaborar las

distintas experiencias de aprendizaje de las áreas curriculares determina cuáles son los criterios que utilizará para lograr el desarrollo de las competencias y se pueda establecer el nivel de logro alcanzado (MINEDU, 2021; 2020a).

Si se desea mejorar y lograr los procesos de aprendizaje; entonces, los criterios de evaluación serán conocidos y comunicados anticipadamente al estudiante (Svennberg et al., 2014). También, hay que asegurar el medio o las plataformas virtuales por el cual se compartirán los criterios de evaluación con los estudiantes; mucho dependerá de los escenarios “con conectividad o sin conectividad” con el que cuente el estudiante.

Según, Arter y Mchige (2001), Himmel et al., (1999) y Jönsson & Prins (2019) los criterios de evaluación no solo describen qué observar detenidamente en las actividades, sino también permitirá juzgar la calidad de las actividades o tareas, procesos o productos desarrollados por los estudiantes y la forma cómo las planificó y enunció el docente (Contreras, 2010). Es importante, que los estudiantes tengan la capacidad de juzgar sus propios trabajos y logren reconocer sus propios errores e inmediatamente subsanen lo que no lograron desarrollar (Sadler, 2009; Chappuis, 2009 citado en Arter, 2009 y Sadler, 2005).

2.1.1.2 Actividades de evaluación o tareas auténticas

El docente al proponer las actividades de evaluación formativa o tareas auténticas que deberán ser atendidas por los estudiantes en forma no presencial tiene que planearlas y diseñarlas (Furtak et al., 2016), tomando en cuenta los distintos ritmos, intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Por ello, a través de las actividades o tareas auténticas se atiende y brinda oportunidades para que todos los estudiantes aprendan (Owen, 2016).

Las actividades de evaluación o tareas auténticas deben estar centradas en los intereses de los estudiantes, pues deben plantearse situaciones significativas o temas de la vida real con la intención de comprobar y analizar si el desarrollo de las competencias es logrado por el estudiante; por tanto, las tareas propuestas estarán centradas en fomentar el aprendizaje del estudiante (Pedreira y Cantons, 2017; Brown, 2015; Wiggins, 1990).

Además, es necesario, que el docente al planificar las distintas experiencias de aprendizaje tiene que tomar en cuenta que las actividades de evaluación deben estar debidamente secuenciadas para lograr el desarrollo de las competencias de las áreas curriculares; por tanto, es fundamental el rol del docente en el momento de diseñar y manejar la secuencia de las distintas actividades evaluativas (Cusi, et al., 2017).

Opazo et al. (2015) refieren que las actividades o tareas auténticas movilizan aprendizajes multidimensionales; siempre que se incluyan situaciones de la vida real o que reflejen o simulen sucesos del diario vivir y que los problemas propuestos tendrán que ser de naturaleza compleja para que sean significativos.

El docente al planificar y proponer actividades de evaluación lo hará en forma clara para ser comprendidas por el estudiante y también decidirá a través de qué recursos digitales se trabajarán. Es importante señalar que estas actividades deben tomar en cuenta las características y necesidades de aprendizaje y de ser posible no solo serán adecuadas, sino también serán adaptadas para responder de manera específica a una demanda educativa individual.

2.1.1.3 Organización del tiempo

Otra condición es la organización del tiempo para llevar a cabo la evaluación formativa. El docente debe organizar el tiempo, no solo para planificar, diseñar y ejecutar actividades evaluativas para los estudiantes o cumplir con el horario establecido para desarrollar las sesiones de aprendizaje en el actual contexto educativo no presencial, sino también para leer, releer, replantear preguntas, corregir, proporcionar una adecuada retroalimentación que implica comentarios detallados y comunicar los aciertos y errores que tuvieron de la tarea para lograr el aprendizaje. (Owen, 2016; Romero et al., 2017; Trelles et al., 2017 y Black, 2018).

Se destaca, lo expresado por Charteris y Smardon (2015) y Brown y Pickford (2013) que desde la evaluación formativa, el docente para interactuar con los estudiantes y atender las diferencias debe no solo seleccionar estrategias de retroalimentación, sino también prever tiempo adicional para llevar a cabo la retroalimentación. Además, en un contexto educativo no presencial es necesario

atender según, las herramientas o plataformas virtuales con las que dispone el estudiante para ser retroalimentado, por ello, se habla de ser flexibles con el tiempo (Cathcart et al., 2014; Gibbs y Simpson, 2009; MacPhail y Murphy, 2017; Forsythe y Johnson, 2016).

A veces, al docente, le resulta complejo cumplir con las exigencias de llevar a cabo la retroalimentación, pues la demanda de organizar y usar tiempo para planificar las experiencias de aprendizaje en función de las necesidades de aprendizaje, seleccionar las técnicas, elaborar instrumentos, revisar las tareas, informar a los estudiantes y a los padres de familia los avances en los aprendizajes, pues considera que se invierte cantidad de tiempo (Owen, 2016). Es por ello, que Assmann afirma que,

la dimensión temporal del proceso de aprendizaje no se refiere sólo al tiempo cronológico (horarios) sino a una pluralidad de tiempos que están en juego, de modo conjunto, en la Educación: horario escolar, tiempo de la información instructiva, tiempo de lectura y estudio, tiempo de autoexpresión constructiva, tiempo de la apropiación personalizada, tiempo de error como parte de la conjetura y de la búsqueda, tiempo de la innovación curricular creativa (2002, p. 223).

Aplicar esta evaluación en el actual contexto no presencial es complicada, precisamente porque exige del docente horas para cumplir con esta tarea, pues la evaluación formativa permite asegurar que los estudiantes aprendan y para lograrlo, el docente necesita invertir tiempo sincrónico y asincrónico para recoger las evidencias de los estudiantes y esto dependerá del medio o de la conectividad con el que cuente el estudiante para enviar las actividades desarrolladas e inmediatamente pueda recibir la asesoría oportuna ante posible errores.

Para realizar la evaluación formativa no se puede considerar como la carga horaria o las horas que trabaja el docente en la IE y las que asiste el estudiante a clases, sino establecer tiempos adicionales para cumplir con la intencionalidad de la evaluación formativa. Por un lado, el docente necesita tiempos adicionales a los establecidos en una jornada laboral para diversificar esta evaluación según las características y necesidades de los estudiantes; y por otro lado, el estudiante debe disponer más tiempo del que le exige el horario escolar para corregir los

errores y reconocer las dificultades que tuvo por aprender, a fin de asumir nuevos compromisos y retos.

Se puede decir que es necesario planificar los criterios, las actividades o tareas auténticas y el tiempo para asegurar adecuadas condiciones en el desarrollo de la evaluación formativa del aprendizaje. Planificar la evaluación formativa anticipa a posibles problemas que puedan darse durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Otra condición que depende del docente es seleccionar estrategias de retroalimentación, tal como se explicita a continuación.

2.1.2. Seleccionar estrategias de retroalimentación

Una de las actividades centrales de la evaluación formativa es el proceso de retroalimentación. Por ello, le corresponde al docente seleccionar estrategias pertinentes y oportunas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes y que al docente le permita recoger información sobre qué apoyo necesitan los estudiantes para aprender.

Para Canabal y Margalef, (2017), Wilson y Scalise, (2006), Pinger et al., (2016) y Winstone et al., (2017) la retroalimentación es la clave para que se lleve a cabo la evaluación formativa, siempre que se realice de manera efectiva, asertiva, significativa y en forma inmediata al aprendizaje (Furtak et al., 2016), pues de haber errores corregirá oportunamente, ya que recordará cómo ejecutó la tarea encomendada; por tanto, se comparte lo expresado por Moore y Teather (2013) en que la retroalimentación se ha reposicionado como una herramienta de aprendizaje eficaz.

La retroalimentación cumple una doble finalidad; por un lado, al docente le proporciona información para modificar las actividades de enseñanza y aprendizaje (Pinger et al., 2016 y Black & Wiliam, 2010) y; por otro lado, al estudiante le permite identificar fortalezas y dificultades y a la vez, cómo hacer para corregir los errores de su aprendizaje y lograr metas de aprendizaje significativas (Cauley y McMillan, 2010; López y Pérez, 2017; Wanner y Palmer, 2018 & Evans, 2013). Por lo tanto, la retroalimentación recibida estará en

condiciones de reconocer lo que se espera que haga y cómo se espera que se desempeñe.

El docente debe tomar en cuenta qué medios virtuales dispone cada estudiante para realizar la retroalimentación y considerar que, en el actual contexto de no presencialidad, el uso de las distintas plataformas o aplicaciones virtuales son medios que favorecen la interacción para brindar oportunamente la retroalimentación en tiempo real o no real (Spector et al., 2016; McCarthy, 2017).

Para retroalimentar en tiempo sincrónico, es decir, las plataformas virtuales que puede considerar el docente son: uso del chat del WhatsApp, Classroom, Moodle, Google Meet, Zoom, Webex, Microsoft Teams, BigBlueBotton, Jitsi, Seesaw; Canvas y Schoology. En tiempo asincrónico o tiempo no real, se pueden tomar en cuenta al Google Docs, Flipgrid, Animoto, Google Forms y uso de plataformas de clase para carpetas compartidas y uso de formatos para realizar preguntas. Estas plataformas se usan según los recursos o medios con los que cuenta el estudiante en el hogar.

El docente debe tener claro qué está retroalimentando; por ello, Hattie y Timperley (2007) señalan la existencia de cuatro niveles de retroalimentación: hacia la tarea, proporciona información acerca de los errores, aciertos y logros de la misma; hacia el proceso, presenta información de los procesos cognitivos, las estrategias usadas, entre otros; hacia la autorregulación, ofrece información para desarrollar el autocontrol, la autodirección y la autonomía; hacia la misma persona, brinda información sobre el compromiso con los objetivos del proceso de aprendizaje.

La forma (medio) en que se entrega la retroalimentación, puede ser oral o escrita, pero debe estar dirigida a la tarea y no al estudiante; por tanto, se creará un diálogo inmediato y continuo entre el maestro y el estudiante (Boud, 2010; Boud y Falchikov, 2006; Havnes et al., 2012; Black y Wiliam, 2010). Es importante lo que señala McCarthy (2017) con respecto a que, si la retroalimentación se lleva a cabo en contextos no presenciales, entonces se debe considerar los múltiples escenarios, a fin de establecer los distintos canales de comunicación para concretar la retroalimentación y responder óptimamente a estos contextos.

El docente puede seleccionar el tipo de retroalimentación que brindará al estudiante, estas pueden ser: elemental, descriptiva y reflexiva o por descubrimiento. En la retroalimentación elemental, el docente solo indica si la respuesta del estudiante es correcta o incorrecta. En la descriptiva, detalla información suficiente de qué debe hacer el estudiante para mejorar la tarea. El docente en la retroalimentación reflexiva o por descubrimiento, guía al estudiante para que este identifique cómo mejorar los errores cometidos en la tarea planteándole preguntas reflexivas, con el fin que el mismo estudiante encuentre la respuesta a los errores cometidos y que los errores se conviertan en oportunidades de aprendizaje (MINEDU, 2020a).

La retroalimentación es imprescindible en las aulas de clase, puesto que con ella se logra dos caminos seguros: para el que aprende como para el que enseña (López et al., 2010; Kyaruzi et al., 2019). Por un lado, se logra el éxito del estudiante en sus aprendizajes y; por otro lado, también se logra el éxito profesional en el desempeño docente. Para un docente la meta ideal es que desde la evaluación formativa el estudiante mejore sus aprendizajes y que para mejorarlos recibirá oportunamente una retroalimentación que sea efectiva para el aprendizaje esperado; sin embargo, para lograrlo debe prever el uso diversificado de técnicas e instrumentos. Aspecto que se detalla a continuación.

2.1.3. Prever el uso diversificado de técnicas e instrumentos de evaluación

El docente para recoger información del desarrollo de las competencias del área, en el contexto educativo no presencial trata de diversificar la evaluación que aplica en las clases y lo hace con la finalidad de que el estudiante logre aprender. Por ello, se destaca la función responsable del docente cuando asume trabajar con la evaluación formativa, pues la considera como el pilar fundamental para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Debido a esto, considera que existen diversas técnicas e instrumentos a su elección y que cada uno posee determinadas características. El docente tiene la responsabilidad de saber seleccionar y/o adecuarlos a la intención de la evaluación formativa como punto de acción para mejorar los procesos de aprendizaje (Hamodi et al., 2015).

Además, en el contexto de no presencialidad, le corresponde prever el uso de diversas plataformas virtuales para aplicar los instrumentos. A continuación, se explica algunas técnicas e instrumentos que el docente suele utilizar en clase.

2.1.3.1. Técnicas para la evaluación formativa

Para Kazemi & Hintz (2014) y Hamodi et al., (2015), las técnicas de evaluación son procedimientos pertinentes y adecuados para llevar a cabo el propósito de la evaluación. Cada técnica fundamenta apropiadamente los instrumentos que se usan en la evaluación formativa del aprendizaje. A continuación, se explican dos técnicas que, por sus características pueden usarse en el actual contexto educativo no presencial.

a) La observación es una de las técnicas que utiliza el docente de manera intencional o no para evaluar el aprendizaje. Con esta técnica se puede describir los comportamientos, destrezas; percibir habilidades del estudiante; utilizando la percepción visual de manera específica con la intención de precisar que dificultades o fortalezas ha logrado y de ser el caso brindar oportunamente la retroalimentación y se garantice los aprendizajes esperados (Díaz y Barriga, 2002).

Puede ser de dos tipos: libre o espontánea y planificada. La observación libre se realiza en circunstancias no previstas necesariamente, se puede utilizar para evaluar comportamientos relacionados a las actitudes o desempeños expresados en diversas situaciones, pero la información recabada puede ayudar a tomar decisiones sobre el aprendizaje de los estudiantes. En cambio, la observación planificada determina qué aspectos, situaciones o variables se desean observar.

Son fáciles de usar y es posible adaptar instrumentos ya diseñados por otros. Pueden utilizarse por los docentes o por los propios estudiantes para valorarse a sí mismos y para valorar a sus compañeros, permitiendo de esta forma la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación. Los instrumentos que comprende el uso de esta técnica son: diarios de clases, guía de observación y la lista de cotejo.

b) Análisis de contenido/de trabajos es la técnica que el docente usa para analizar las producciones creadas por los estudiantes en relación al desarrollo de las competencias. Por ello, es importante lo señalado por Bardin (1996), en que al usar esta técnica se puede lograr “la descripción del contenido de los mensajes permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (contexto social)” (p. 32). Los instrumentos como la rúbrica y la escala de producciones corresponden a esta técnica.

2.1.3.2. Instrumentos para la evaluación formativa

Los instrumentos de evaluación son recursos físicos o digitales que se planifican y elaboran para ser utilizados en una tarea o actividad evaluativa. Es importante considerar en su diseño ciertos requisitos que permita el desarrollo de las competencias de las áreas curriculares. También, son las herramientas utilizadas para registrar o recoger información apropiada de los procesos de aprendizaje de los estudiantes o del mismo docente en su quehacer práctico (Rodríguez et al., 2011). Además, es responsabilidad del docente seleccionar los instrumentos de evaluación acorde a los criterios de evaluación previstos.

Es recomendable que el docente al iniciar la clase dé a conocer no solo el propósito de la evaluación, sino que entregue al estudiante el instrumento para que tenga conocimiento de qué debe lograr mientras aprende y que sienta que es un actor implicado en los procesos de su propia evaluación. Estos instrumentos pueden ser complejos y variados. A continuación, se explican los instrumentos que suelen ser más usados por los docentes.

a) Diario de clases

El diario de clases es un instrumento de la técnica de la observación; pues es un instrumento útil y eficaz para el docente, ya que le permite observar su propia actuación (Zabalza, 2004). Además, permite que el docente logre recoger las impresiones de lo que va sucediendo durante la clase. El diario de clase como instrumento evaluativo, posibilita hacer de la acción evaluativa un proceso permanente, que estimule e impulse los procesos cognitivos y el aprendizaje significativo de los estudiantes (Goldoni, 1996).

Zabalza (2004) destaca dos variables fundamentales en los diarios de clase: la riqueza informativa y la sistematicidad de las observaciones recogidas. Para la primera variable, el diario de clase aporta información polivalente para el desarrollo personal. Para la segunda variable, el aporte del diario de clase es que permite realizar una diacrónica de los hechos y la forma cómo evolucionan. Por lo tanto, su uso cumple un papel importante como elemento de expresión de emociones y de vivencias, porque se puede socializar y compartir las experiencias con el grupo de colegas docentes porque este instrumento es un recurso estupendo para explicitar el accionar del estudiante.

b) Guía de observación

La guía de observación es el instrumento de la técnica de la observación. Se puede planificar para aplicarse en una o más actividades, según lo diseñado en las experiencias de aprendizaje o en la programación curricular; también se puede aplicar durante un bimestre o trimestre. Su uso “ofrece una revisión clara y objetiva de los hechos, agrupa los datos según necesidades específicas y se hace respondiendo a la estructura de las variables o elementos del problema” (Tamayo, 2004, p.172).

Para Tamayo (2004, p.172) la guía de observación es “un formato en el cual se pueden recolectar los datos y se pueden registrar en forma uniforme”. El docente al utilizar la guía de observación como instrumento de evaluación formativa permite detectar a tiempo los avances o interferencias que ocurren en el aprendizaje del estudiante y visualizar los distintos estilos de aprendizaje del estudiante ayudando a emitir juicios valorativos en el momento preciso acerca de los aprendizajes logrados o no.

c) Lista de cotejo

La lista de cotejo es un instrumento que forma parte de la técnica de la observación, es un vehículo de evaluación diseñado y usado por el docente; puesto que, le sirve para registrar la información acerca de los logros, avances o ausencias de ciertos atributos o características en la realización de la tarea presentada por los estudiantes. El docente al aplicar este instrumento no solo tiene obtiene información relevante de los estudiantes sobre las conductas y de

habituales acontecimientos, sino también logra conocer las habilidades, los intereses, necesidades, actitudes, demandas, entre otros.

Los aspectos que el docente espera observar con este instrumento son planificados con anterioridad, por ello este instrumento se basa en la observación sistemática. Además, la lista de cotejo no emite juicios de valor; por el contrario, solo precisa si está o no presente la conducta preestablecida para una valoración posterior (Casco y Calderón, 2020).

El docente al proponerlo como instrumento de la evaluación formativa requiere considerar: a) aspectos explícitos; b) descripción de conductas observadas; c) validez y fiabilidad; d) logro del objetivo a evaluar y; e) planificación de un registro con criterios claros y oportunos. Dentro de la evaluación formativa su uso es recomendable, puesto que, es un instrumento que puede servir como herramienta de apoyo de verificación de lo aprendido y no como único medio de evaluación.

d) Rúbrica

La rúbrica es un instrumento de la técnica de análisis de documento, este instrumento denominado también matriz de valoración es en la que el docente establece los distintos niveles de logro en relación al desempeño mostrado por el estudiante respecto al desarrollo de la competencia de un área curricular (Gámiz et al., 2015; López y Pérez, 2017 y MINEDU, 2020b). El docente al utilizar este instrumento reconoce que es un recurso valioso de retroalimentación porque su aplicación ayudará a identificar fortalezas y debilidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario que el estudiante conozca desde el principio, la rúbrica. Los conceptos y aspectos a tomar en cuenta deben ser claros y específicos para que el estudiante pueda entender que es lo que realmente se desea obtener con la aplicación de la rúbrica. El estudiante al utilizar este instrumento le ayuda a ser más realista sobre su rendimiento académico y a saber cómo mejorar su capacidad de autocrítica y logros de aprendizaje (Fraile et al., 2017). Por lo tanto, es necesario utilizar de forma adecuada las rúbricas para llevar a cabo la coevaluación y autoevaluación.

La realización de la evaluación formativa, conlleva aclarar que no todas las técnicas e instrumentos existentes en el contexto educativo responden a los fines que persigue esta evaluación. Por ello, se recomienda que tanto, las técnicas como los instrumentos se adapten a la intención de la evaluación formativa y que los instrumentos antes de ser aplicados para recoger información, no solo deben estar contextualizados, sino, que el equipo de docentes de una determinada área y/o asignatura deben realizar la debida validación al instrumento con la finalidad de que este garantice que es el más óptimo en evidenciar la información requerida.

2.2. Condiciones que dependen del estudiante para desarrollar la evaluación formativa

La participación del estudiante en el proceso de su evaluación y el compromiso con la mejora de su aprendizaje, es importante para utilizar la evaluación formativa y muy importante para favorecer los resultados esperados. Estas dos situaciones representan condiciones que dependen del mismo estudiante y que se explican a continuación.

2.2.1. Participación del estudiante en el proceso de la evaluación formativa

El estudiante al estar implicado para evaluar su propio aprendizaje logra el control y el éxito de este. Para ello, el docente necesita considerarlo en los procesos de evaluación (Kyaruzi et al., 2019; Gips, 1994; Brown, 2015; Moreno, 2016; William & Leahy, 2015). Es más, el estudiante es considerado, protagonista en la evaluación formativa, porque conoce sus propios pensamientos e inmediatamente está en la capacidad de reconocer sus acciones para recibir una adecuada y oportuna retroalimentación de los aprendizajes logrados o no (Martínez, 2013; Havnes et al., 2012).

La evaluación formativa favorece la participación activa del estudiante generándole mayor capacidad reflexiva en el desarrollo de su propia autonomía y la responsabilidad asumida en los procesos de su mismo aprendizaje; en consecuencia, aumenta sus oportunidades de aprendizaje e incrementa su rendimiento académico. Por tanto, esta evaluación “activa a los estudiantes como propietarios de su propio aprendizaje” (William, 2014, p. 8).

Es sumamente, necesario y útil que el estudiante participe en su propia evaluación, puesto que le permite obtener información inmediata acerca de las dificultades, avances y logros de sus aprendizajes. Asimismo, puede tomar conciencia sobre los errores cometidos y que estos errores se conviertan en verdaderos aprendizajes logrados. Por ello, la implicación del estudiante (López, Sicilia y Camacho, 2017) en su propia evaluación debería ser un estímulo motivador para gestionar y construir aprendizajes significativos.

Para que la evaluación tenga efectividad en la práctica se necesita de una actividad conjunta entre docente y estudiante; por ello, se dice que la participación del estudiante no debe ser excluida en el proceso de su evaluación; por tanto, el estudiante asume una función activa al implicarse en los procesos de evaluación formativa (Nicol, Thomson y Breslin 2013), porque es autor de su propio aprendizaje y como sujeto evaluador es responsable de realizar su propia valoración de lo que está o no logrando aprender (Roscoe, 2013; William, 2013; Boud & Falchikov, 2007).

Según Córdoba et al., (2018), López y Sicilia (2017), Rodríguez et al., (2012), Hortigüela et al., (2015) y Heritage, (2010), se asegura la participación del estudiante en los procesos evaluativos, ya sea evaluándose a sí mismo (autoevaluación) y evaluándose entre compañeros (coevaluación) con la inversión justa de tiempo para realizar la evaluación formativa. Por eso, se considera que la participación del estudiante en la ejecución de la evaluación formativa es imprescindible por el carácter formativo que posee y porque desea que los aprendizajes sean reflexivos, provechosos y significativos para el estudiante y en efecto, mejore y logre aprender.

Como dicen Radic (2017) y Boud y Molloy (2013) la autoevaluación es el camino central que asegura el propio proceso. Además, la realiza el estudiante sobre sí mismo o un proceso y/o resultado personal (López, 2005). Para el estudiante criticar su propio aprendizaje o trabajo le es útil tanto desde el punto de vista motivacional (Moore y Teather, 2013) como el cognitivo. El hábito de autoevaluarse en esencia lleva al estudiante a emitir juicios sobre su propio aprendizaje, que en resumen es la finalidad del andamiaje de la enseñanza, así como el objetivo del modelo de evaluación formativa.

Con la autoevaluación el estudiante adquiere un protagonismo relevante (Agamez y Hernández, 2012 y Boud & Molloy 2013), ya que es él quien dirige su propia evaluación con fines de progreso al construir sus conocimientos, desarrollar sus habilidades, contribuir a la formación o mejora de sus actitudes y/o valores y la participación activa en el proceso de aprendizaje.

La coevaluación es la dinámica evaluativa que se realiza sobre los procesos de aprendizaje o es aquella acción que le permite al estudiante apreciar, valorar y comentar la tarea grupal o individual de los compañeros de la clase. Por ello, “the importance of receiving as well as being able of providing quality comments is crucial for an efficient peer assessment” (Nicol et al., 2013)¹. Al evaluarse entre compañeros también se mejora el rendimiento académico (Wanner y Palmer, 2018) y se logra un aprendizaje más reflexivo y provechoso para el estudiante (Alonso et al., 2017).

Evidentemente, la coevaluación desarrolla una actitud solidaria en el logro de los aprendizajes de los estudiantes cuando estos la realizan entre grupos o pares, puesto que, se propicia que estos expliquen a otros sus propios razonamientos y analicen lo que sí o no hicieron proporcionándoles los andamiajes necesarios.

En consecuencia, la autoevaluación o la coevaluación aseguran la participación del estudiante en el proceso de la evaluación (Moore y Teather, 2013 y MacPhail y Murphy, 2017); en tanto, les permita observar los avances o los progresos de su propio proceso de aprendizaje o el de sus compañeros (Wanner y Palmer, 2018). Es el docente quien debe proponerlas para que se evidencie la participación del estudiante como una condición más para desarrollar la evaluación formativa (Alonso et al., 2017).

2.2.2. Compromiso del estudiante con la mejora de su aprendizaje

El compromiso del estudiante es fundamental para mejorar su aprendizaje, porque posee un gran potencial para garantizar el éxito del aprendizaje; así como reconocer que es lo que aún no ha logrado, qué errores ha cometido en la tarea y como protagonista de su aprendizaje, tiene que reflexionar y motivarse así

¹ La importancia de recibir y poder proporcionar comentarios de calidad es fundamental para una evaluación por pares eficaz. (traducción libre)

mismo por lograrlo. Para ello, asumirá un rol más activo en su propia evaluación (Roscoe, 2013), ya que le permite saber cómo debe estudiar, qué es lo importante que debe lograr aprender y cuál es el nivel de exigencia que debe demostrar para potenciar su aprendizaje.

Según Hattie y Timperley (2007) el estudiante al recibir la retroalimentación de la tarea tendrá que reflexionar y preguntarse ¿Y ahora qué debo hacer para progresar? ¿Cuál es el compromiso que asumo para cumplir con el objetivo de la tarea para garantizar el éxito del aprendizaje? Para responder estas preguntas lo que tiene que hacer es gestionar los ajustes que le permitan autorregular su quehacer con la tarea.

El estudiante al analizar su trabajo se apropia del proceso de evaluación en el cual está inmerso, además será consciente en detectar fortalezas y debilidades sobre el propio desenvolvimiento, lo cual permitirá a la postre una mejora en lograr los aprendizajes. Si este momento sucede así, se puede afirmar que el estudiante es el mejor conocedor de su propio desempeño.

El estudiante muy aparte del horario establecido por la IE debe asignarse tiempos adicionales para realizar estudios independientes y ante las dificultades encontradas por aprender debe establecer sus propias estrategias de aprendizaje en bien de lograr los aprendizajes esperados; a la vez que promueve su propia autonomía. De ser posible en tiempo sincrónico debe hacer uso de herramientas colaborativas para preguntar y repreguntar lo que aún no ha logrado comprender.

Además, el estudiante tiene que confiar en sus propias habilidades para aprender a aprender; también debe confiar en sí mismo para asumir compromisos en el momento de llevar a cabo la auto y coevaluación y de ser el caso dedicar calidad de tiempo para pensar y esforzarse más ante las dificultades que tuviera por aprender; por tanto, es importante que el estudiante mantenga altas expectativas con su aprendizaje (Black y Wilian, 1998).

Es importante que el estudiante en el momento de evaluarse fomente sus propias reflexiones y tome decisiones claras de qué está aprendiendo o no, de cómo lo está haciendo y qué debe hacer para mejorar sus aprendizajes. Por ello, el

estudiante estará en condiciones de asumir un rol activo, proactivo y protagónico en su proceso de aprendizaje y que de esa forma le permita desarrollar sus propias experiencias de aprendizaje con autonomía y que logre aprendizajes significativos.



PARTE II

DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En la segunda parte del informe se presenta dos capítulos. En el primero, se considera el diseño metodológico de la investigación en respuesta al planteamiento del problema y los objetivos de la investigación. En el segundo, se explicitan el análisis de los resultados referidos a las condiciones que dependen del docente y del estudiante para desarrollar la evaluación formativa.

CAPÍTULO I

DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta y justifica el enfoque y nivel utilizados; luego se consideran el problema, los objetivos, la categoría, el método, la descripción del caso único. Además, se explica la técnica e instrumento de recojo de información, el procedimiento para asegurar la ética y las técnicas para el procesamiento y el análisis de los datos.

1.1. Enfoque metodológico y nivel

La pregunta de investigación se respondió desde el enfoque cualitativo, porque permitió comprender el contexto de interacción no presencial como un todo dinámico e interconectado. Se caracterizó por ser subjetivo y no intervencionista (Rodríguez et al., 1996; Quecedo y Castaño, 2002; Bolseguí y Fuguet, 2006 y

Hernández et al., 2010). Trabajar con este enfoque provee gran flexibilidad de estrategias en su proceso, pues permitió realizar alguna modificación y/o reorientación en la recolección de los datos. No se trata de comprobar a priori las categorías de análisis; sino que estas emergen como parte de los datos de los mismos informantes, en este caso, los docentes del área de Comunicación del nivel secundaria.

La investigación cualitativa es importante, porque el propósito no es generalizar los resultados, sino aproximarse a muestras pequeñas, a fin de describir, comprender e interpretar la realidad estudiada.

El nivel de investigación es exploratorio, puesto que, la evaluación formativa, es un tema actual e importante en educación y, en el caso de la IE donde se ejecutó la investigación fue abordada por primera vez.

En resumen, el planteamiento del problema y los objetivos respondieron a una investigación con un enfoque cualitativo y nivel exploratorio.

1.2. Problema de investigación

La evaluación del aprendizaje ha sido considerada por décadas como la medición de resultados alcanzados por los estudiantes en un determinado tiempo (Tamayo et al., 2017) o acreditar la aprobación o desaprobación de un área o asignatura para concluir con una certificación de grado o nivel. Sin embargo, en los últimos años, tanto desde el marco normativo, como desde la literatura, se promueve la evaluación formativa en el aprendizaje de los estudiantes.

Para Ciani et al., (2018) y Wiliam y Leahy (2015), este tipo de evaluación flexibiliza las acciones del docente con el fin de alcanzar metas de calidad para todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus diferencias y reconociendo que las dificultades que se presenten, se constituyen en oportunidades para brindar orientaciones que permitan al estudiante, regular sus procesos y resultados.

Resultan escasos los estudios sobre evaluación formativa en el área de Comunicación en el actual contexto de no presencialidad. De allí, que la presente investigación considera el marco de la modalidad no presencial, pues está

regulada por el MINEDU (2021). De lo expresado anteriormente, nace la motivación para atender la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las condiciones para desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje en el área de Comunicación del nivel secundaria en la modalidad no presencial en una institución educativa pública del distrito de Independencia de Lima?

1.3. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Describir las condiciones para el desarrollo de la evaluación formativa del aprendizaje en el área de Comunicación del nivel secundaria en la modalidad no presencial en una institución educativa pública del distrito de Independencia.

Objetivos específicos

- a. Identificar las condiciones que dependen del docente para desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje en el área de Comunicación del nivel secundaria en la modalidad no presencial.
- b. Identificar las condiciones que dependen del estudiante para desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje en el área de Comunicación del nivel secundaria en la modalidad no presencial.

1.4. Categorías de la investigación

El estudio comprende dos categorías de estudio: condiciones que dependen del docente para la evaluación formativa en el área de Comunicación y condiciones que dependen del estudiante para la evaluación formativa en el área de Comunicación.

Tabla 1*Categorías y subcategorías del estudio*

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Condiciones que dependen del docente para la evaluación formativa en el área de Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Concepto de evaluación formativa ➤ Planificación de la evaluación formativa ➤ Retroalimentación de los aprendizajes ➤ Uso de técnicas e instrumentos para la evaluación formativa ➤ Otras condiciones
Condiciones que dependen del estudiante para la evaluación formativa en el área de Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Participación del estudiante en el proceso de la evaluación formativa ➤ Compromiso del estudiante con la mejora de su aprendizaje. ➤ Otras condiciones

Las categorías y subcategorías fueron definidas operacionalmente, tal como se explica en la tabla 2.

Tabla 2*Definiciones operacionales de las categorías y subcategorías*

Categoría 1: Condiciones que dependen del docente para la evaluación formativa en el área de Comunicación		
Definición operacional:		
Se refieren a cada una de las acciones que el docente establece para desarrollar la evaluación formativa, entre ellas: planificar la evaluación, retroalimentar los aprendizajes y usar técnicas e instrumentos de evaluación para mejorar y lograr el éxito en los aprendizajes de los estudiantes.		
Subcategorías		
➤ Planificación de la evaluación formativa	➤ Retroalimentación de los aprendizajes	➤ Uso de técnicas e instrumentos

		para la evaluación formativa
Definiciones operacionales:		
Es la acción del docente al prever, organizar y diseñar en forma flexible la evaluación formativa adaptándola a las demandas y características de los estudiantes.	Es la acción que le permite al docente proporcionar oportuna e inmediatamente comentarios acerca de las fortalezas y dificultades del aprendizaje del estudiante, pues le ayuda a identificar ciertos aspectos que necesita mejorar.	El docente diseña, elabora y utiliza distintas técnicas e instrumentos adecuados para llevar a cabo la evaluación formativa y recoger información de los procesos de aprendizajes logrados o no por los estudiantes.
Categoría 2: Condiciones que dependen del estudiante para la evaluación formativa en el área de Comunicación.		
Definición operacional:		
El estudiante colabora y es activo en el proceso de mejora de su aprendizaje cuando participa en las diversas actividades de evaluación formativa diseñadas y ejecutadas por el docente. Reconoce la importancia de su participación y ello lo compromete en ese proceso.		
Subcategorías		
➤ Participación del estudiante en el proceso de la evaluación formativa	➤ Compromiso del estudiante con la mejora de su aprendizaje.	
Definiciones operacionales:		

<p>El estudiante como protagonista de su aprendizaje, participa de las diversas estrategias de evaluación formativa propuestas por el docente. Es corresponsable de evaluar los resultados de lo que está o no logrando aprender.</p> <p>En la perspectiva de la evaluación formativa tiene la oportunidad de autoevaluarse, ya que le permitiría saber qué hacer para mejorar y lograr sus aprendizajes significativos.</p>	<p>El estudiante demuestra compromisos con la mejora de su aprendizaje cuando al participar en las distintas actividades evaluativas asume una actitud proactiva y motivacional, pues tiene la disposición para involucrarse, construir, mejorar y lograr sus aprendizajes.</p>
--	---

1.5. Método de la investigación

El método de investigación fue el estudio de caso porque permitió abordar el objeto de estudio en un contexto natural (Cousin, 2009), tal y como sucede en la IE, particularmente en el área de Comunicación del nivel secundaria. Además, este método constituye el más pertinente y natural en las investigaciones cualitativas sobre la realidad educativa (Latorre et al., 1996; Sandín, 2003).

En el presente estudio se asume al método por su condición holística, empírica e interpretativa (Stake, 1995). Es holística, en cuanto es global y también porque describe con detalle el contexto. Es empírica, porque pone énfasis en lo observable, se orienta hacia el campo y estudia un fenómeno contemporáneo dentro del contexto de la vida real. Es interpretativa, ya que permite tener en cuenta distintas perspectivas y miradas de la realidad (Yin, 2014).

De manera más específica, el estudio de caso, permite comprender las dinámicas presentes en contextos singulares, sobre todo si se trata de un caso único que se enfoca en un aspecto específico, como una persona, un grupo, un proceso o una actividad.

Lo expuesto por los autores, ayudó a seleccionar este método, ya que es el más pertinente, puesto que colabora con los fines de la investigación para describir las condiciones para el desarrollo de la evaluación formativa de los aprendizajes a partir de lo que expresan las docentes informantes.

El caso se explora en el contexto de la IE Pública ubicada en el distrito de Independencia de la ciudad de Lima, creada en 1963. En la actualidad alberga una población estudiantil de aproximadamente dos mil quinientos noventa estudiantes, con noventa y dos docentes correspondientes a los tres niveles de la EBR. En el nivel secundaria se trabaja con diez áreas curriculares y los docentes, actualmente vienen trabajando con los distintos cambios que se han ido originando en las etapas curriculares y una de ellas es la evaluación formativa, considerada en el Proyecto Curricular Institucional (PCI) como un proceso permanente para recoger información oportuna y que permita detectar dificultades para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y evitar que suceda el fracaso (Institución Educativa, 2020).

En esta investigación, el caso, está conformado por siete docentes del área de Comunicación del nivel secundaria de la institución educativa pública del distrito de Independencia. Actualmente, el área de Comunicación cuenta con más horas de clase, tal como lo establece su PCI; además, es la única área que desde el 2020 recibe asistencia técnica y asesoría de dos acompañantes pedagógicos de la UGEL 02 dispuesto por el MINEDU, a fin de mejorar el aprendizaje del estudiante y el desempeño docente del área de Comunicación. Estas docentes aplican la evaluación formativa en las clases; para ello, cumplen con un conjunto de condiciones que garantizan la utilización de esta evaluación.

Es más, el área está conformada por ocho docentes, cuatro son nombradas y cuatro, contratadas; las ocho son mujeres y cada una de ellas cuenta con experiencia laboral de más de diez años de servicio, pero en la misma institución educativa laboran dos años consecutivos. Es necesario mencionar que una de ellas por ser la ejecutora de la investigación quedó excluida.

Es un caso único, ya que sirvió para comprender un caso singular sobre las condiciones para desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje en secundaria, desde la opinión de las docentes del área de Comunicación.

La información obtenida de las docentes enriqueció la investigación y los hallazgos que de ella se desprendieron. Finalmente, se decidió emplear un código para cada docente participante; tal como se registra en la siguiente tabla:

Tabla 3*Distribución de docentes participantes en la investigación*

ÁREA	DOCENTES PARTICIPANTES	CÓDIGO
Comunicación	Docente 1	D1
	Docente 2	D2
	Docente 3	D3
	Docente 4	D4
	Docente 5	D5
	Docente 6	D6
	Docente 7	D7

1.6. Técnica e instrumento de recojo de la información

La técnica de la entrevista se utilizó para el recojo de información, puesto que es una técnica de recolección de datos que se caracteriza por ser flexible y abierta. Comprende la interacción verbal que presupone la existencia al menos de dos personas para que pueda llevarse a cabo generando espacios de conversación y comunicación más íntima y abierta en la que una persona (entrevistador y/o investigador) solicita información a otra (entrevistado) sobre datos de un determinado problema. Asimismo, permite reconsiderar ciertos aspectos que no queden claros para incidir en más información (Rodríguez et al., 1996; Hernández et al., 2010; Tejada, 1997).

Para Quecedo y Castaño (2002) y Bolseguí y Fuguet (2006) la entrevista consiste en reiterados encuentros entre el investigador y los informantes, los encuentros se dan cara a cara para propiciarse una conversación entre iguales y sobre todo las informantes expresan explícitamente con sus propias palabras y “desde sus propias perspectivas” (Patrick y Middleton, 2002, p. 28) lo que piensan o desean comunicar.

Se optó por elegir a la entrevista de tipo semiestructurada individual, porque “se basa en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández et al., 2006, p. 597).

Además, se decidió aplicar una sola técnica por el actual contexto y factor tiempo, puesto que al ser entrevistada cada docente se tenía que realizar de acuerdo al horario que dispuso cada una de ellas.

Con el fin de obtener información se planteó los siguientes objetivos en la entrevista:

1. Identificar si el docente planifica la evaluación formativa en las experiencias de aprendizaje, realiza acciones de retroalimentación y si utiliza técnicas e instrumentos para la evaluación formativa.
2. Recoger información del docente si los estudiantes participan en las diversas acciones de evaluación formativa que implementa.
3. Recoger información de los docentes sobre qué acciones requieren realizar para que lleven a cabo la evaluación formativa con los estudiantes.

Guion de entrevista

Se usó el guion de entrevista como instrumento, puesto que se adaptó a los objetivos del estudio y se orientó a recoger información que permitió responder a la pregunta de investigación.

Como señalan Bolseguí y Fuguet (2006) el guion de entrevista es el instrumento conformado por un listado de temas, pues no deja de ser simplemente un guion y no una regla que imposibilite a que este pueda ampliarse en la medida en que se realicen entrevistas adicionales.

Este instrumento se utilizó para identificar las condiciones que dependen del docente y del estudiante para desarrollar la evaluación formativa del aprendizaje. El instrumento comprende 16 ítems en coherencia con las cinco subcategorías de la investigación.

Antes de su aplicación fue revisado y validado por un especialista en calidad de juicio de experto temático.

Validación del instrumento

Para la validación del instrumento se recurrió al Dr. Dylan William (Emeritus professor of Educational Assessment of University College London - Institute of Education) en calidad de experto temático en evaluación formativa. Se le envió los siguientes documentos: matriz de consistencia de la investigación, carta de validación del instrumento para juicio de expertos, diseño de la guía de entrevista semiestructurada (anexo 1), guion de la entrevista semiestructurada a docentes de educación secundaria (anexo 2) e informe de validación de la entrevista semiestructurada (anexo 3).

Se le solicitó al Dr. William que realice la valoración de las preguntas tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Claridad: Las preguntas son precisas y comprendidas con facilidad.
- Coherencia: Las preguntas guardan relación con los objetivos de la entrevista.
- Suficiencia: Las preguntas son suficientes para cada tema que se aborda en la entrevista y lograr los objetivos previstos.

El experto reconoció la coherencia del instrumento. También, consideró que las preguntas fueron apropiadas para el enfoque de investigación que se escogió. Además, aportó sugerencias para mejorar la claridad de algunas preguntas y sugirió agregar una pregunta. A continuación, se presenta las preguntas observadas y los ajustes realizados en la siguiente tabla

Tabla 4

Sugerencias del experto para mejorar el guion de entrevista

Tópicos o temas	Número de la pregunta	Recomendaciones y/o sugerencias
------------------------	------------------------------	--

<p>La planificación de la evaluación formativa</p>	<p align="center">Pregunta Agregada</p> <p align="center">¿Qué es para usted la evaluación formativa?</p>	<p>El experto, sugirió que para empezar la entrevista a las docentes, se debería agregar como primera pregunta: ¿Cuál es su concepto sobre “evaluación formativa”?</p>
<p>La participación del estudiante en el proceso de la evaluación formativa</p>	<p align="center">Pregunta 7</p> <p>En el proceso de evaluación formativa es deseable la participación activa del estudiante, ¿Logra Ud. que ellos sean actores activos en ese proceso? ¿De qué manera lo hace?</p> <p>Pregunta mejorada:</p> <p>En el proceso de evaluación formativa es deseable la participación activa del estudiante, ¿de qué manera consigue Ud. que sus estudiantes se conviertan en actores activos en la evaluación formativa? ¿Estas acciones le resultan exitosas?</p>	<p>En esta pregunta, el experto sugirió que la pregunta debería considerar la forma en que se consigue que los estudiantes se conviertan en actores activos en la evaluación formativa. Además, ¿si cree que esa forma le resulta exitosa?</p>
	<p align="center">Pregunta 11</p> <p>¿De qué otra forma involucra usted a sus estudiantes en su propia evaluación del aprendizaje? ¿Qué resultados ha obtenido con este tipo de acción?</p> <p>Pregunta mejorada:</p> <p>¿De qué otra forma compromete usted a sus estudiantes en su propia evaluación del aprendizaje? ¿Qué</p>	<p>El experto en esta pregunta recomienda cambiar la palabra involucra por “compromete”</p>

	resultados ha obtenido con este tipo de acción?	
--	---	--

Finalmente, se validó el instrumento para asegurar la eficacia del guion y saber que los objetivos, las categorías, las subcategorías y los ítems eran coherentes. Es decir, quedó construido la versión final del guion de la entrevista (anexo 2) para su aplicación.

Aplicación del instrumento

Se coordinó vía telefónica y WhatsApp con cada una de las siete docentes la fecha y la hora para aplicar la entrevista, tal como se indica a continuación:

Tabla 5

Fechas de aplicación y duración de las entrevistas a la docente

DOCENTE	FECHA DE APLICACIÓN	DURACIÓN DE LA ENTREVISTA
Docente 1	9 de julio	35 minutos
Docente 2	10 de julio	31 minutos
Docente 3	10 de julio	58 minutos
Docente 4	11 de julio	30 minutos
Docente 5	11 de julio	42 minutos
Docente 6	11 de julio	38 minutos
Docente 7	15 de julio	46 minutos

Antes de iniciar con el recojo de la información se procedió al saludo y agradecimiento por su colaboración y el tiempo que disponía cada docente para responder las preguntas del instrumento.

Se les explicó que cada entrevista tendría una duración aproximadamente de cuarenta y cinco a sesenta minutos. Es importante resaltar que cada docente aceptó voluntariamente ser partícipe de la investigación mediante las entrevistas.

Las siete entrevistas realizadas a cada una de las docentes se realizaron a través de la plataforma Zoom. Para ello, se aceptó el horario que propusieron porque les favorecía, puesto que, era el más adecuado permitiéndoles a cada docente expresar sus opiniones en un clima de confidencialidad. También, se les comunicó que las entrevistas serían grabadas en audio.

1.7. Procedimiento para asegurar la ética de la investigación

Se tomó en cuenta los principios éticos de la investigación que, permitió asegurar a las docentes total confidencialidad al discurso que emitieron. Asimismo, se les brindó confianza, buen trato y se respetó el anonimato en todo el proceso de la investigación (Shamoo y Resnik, 2015). Además, se les dijo que su participación estaría representada con la utilización de un código.

Se les aclaró que para fines de la investigación se tomaría en cuenta el debido proceso establecido en el Protocolo de Consentimiento Informado para participantes en la entrevista de la PUCP. El mismo que fue adecuado a las características de la investigación. Para ello, cada docente recibió el consentimiento informado (anexo 4), en la que se le explicitaba la intencionalidad de la investigación y lo relevante de ser parte de la investigación.

Las docentes, luego de leer los principios éticos de la investigación que propone el Comité de ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú y de acuerdo con el actual contexto, consintieron libremente su participación de manera no presencial y con firma digital aceptaron el consentimiento informado.

1.8. Procesamiento para la organización de la información recogida

El procesamiento de los datos se inició con la transcripción del audio de las entrevistas que se encontraban grabadas. La transcripción de las entrevistas fue un momento de análisis de la información, ya que mientras se iba escuchando cada uno de los audios se generaron ideas o preguntas y se redactaron los memos como adelanto de análisis de las posibles interpretaciones.

Concluida la transcripción de las entrevistas se procedió hasta en tres oportunidades a escuchar los audios con los textos escritos para asegurar que eran copia fiel de lo expresado por las docentes y no perder de vista lo expresado

por cada docente. Este proceso permitió la eliminación de ciertas muletillas y palabras o expresiones repetidas, sin alterar o modificar lo manifestado por las docentes entrevistadas. Luego, se procedió a leer solo las respuestas y se iba agrupando y anotando al costado las ideas que aparecían; esta forma se conoce como el “open coding”.

Por tanto, el análisis de la información se trabajó a través de dos procesos en un mismo momento, como son la codificación y la categorización. La codificación permitió estructurar la información (Yi, 2018) para finalmente categorizar la información de las entrevistas. Ambos procesos permitieron organizar las matrices, según los indicadores encontrados con la información brindada por cada una de las docentes entrevistadas.

Tabla 6

Condiciones que dependen del docente para la evaluación formativa en el área de Comunicación (Extracto)

Indicadores Entrevistadas	Docente retroalimenta	Acciones de retroalimentación	Tipos de retroalimentación	Medios para la retroalimentación	Niveles de retroalimentación
D1	Sí, durante toda la sesión aplico y fuera de la sesión (D1, p. 2)	Durante la sesión voy haciéndoles comentarios, preguntas sobre lo que van trabajando aconsejándoles, sobre las cosas que pueden mejorar sobre sus fortalezas y sus debilidades (D1, p. 2)		fuera de la sesión cuando les reviso las evidencias voy orientándoles, aconsejándoles, dialogando con ellos sobre las cosas que pueden mejorar (D1, p. 2)	al final les doy opciones para que desarrollen su autonomía y si están seguros de lo que están proponiendo o si piensan que eso que han hecho está bien o si pueden hacerlo mejor

					(D1, p. 2)
--	--	--	--	--	------------

Una vez organizadas las matrices (anexo 5) se procedió a seleccionar la técnica para el análisis de la información, esta es la suma categórica utilizada en el estudio de casos, pues permite que “el investigador secuencia la acción, categoriza las propiedades, y hace recuentos para sumarlos de forma intuitiva” (Stake 2007, p. 69).

La suma categórica es una estrategia que se da en base al conjunto de repeticiones de mismas situaciones o expresiones manifestadas por los informantes, representando para la investigación un significado relevante, lo que permite agrupar categorías o subcategorías previstas o emergentes. Además, facilita la emisión de interpretaciones conjuntas.

Al realizar el análisis se tomó en cuenta las subcategorías y posibles subcategorías emergentes. Se utilizó la matriz de análisis en el que se ubicó la información de cada docente (DX), cuidando la identificación y numeración de las respuestas. Por ejemplo: la siguiente información pertenece a la docente D1 (p. 1) y D5 (p. 1) y corresponde a la subcategoría: planificación de la evaluación formativa

Reviso las actividades y cada actividad tiene al final su autoevaluación. (D1, p.1)

planificamos toda una serie de actividades, las que nos lleven al cumplimiento del logro de sus aprendizajes. (D5, p.1)

Finalmente, el análisis de las condiciones que dependen de las docentes y de los estudiantes para llevar a cabo la EF implicó; además, relacionarlos con los elementos teóricos propuestos en la primera parte de esta investigación.

CAPÍTULO II

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta el análisis y la interpretación de los hallazgos obtenidos acerca de las condiciones para la evaluación formativa (EF) del aprendizaje en el área de Comunicación del nivel secundaria en la modalidad no presencial desde la información proporcionada por siete docentes. Estos hallazgos se analizan tomando en cuenta la literatura expuesta en el marco teórico.

Es necesario señalar que las docentes entrevistadas laboran en una institución pública del nivel secundaria, y están a cargo del área de Comunicación. Esta área es compleja porque debe orientar el logro de tres grandes competencias y desde el MINEDU (2021) eran propuestas para desarrollarlas en cada una de las nueve experiencias de aprendizaje²; situación que no sucedía con las otras áreas

² En la institución educativa y siguiendo los lineamientos de aprendizaje una experiencia de aprendizaje comprende la previsión de los componentes: la situación significativa, el propósito de aprendizaje, los enfoques transversales, la relación entre producción, competencias, criterios de evaluación y la secuencia de actividades.

que tenían la misma cantidad de competencias, ya que solo se proponían una o dos de ellas.

Las siete docentes entrevistadas vienen trabajando en tiempos de pandemia, y se han visto en la necesidad de enfrentar del mejor modo posible las acciones que implica EF, ya que en el actual contexto educativo no presencial se ha puesto mucho énfasis en esta actividad, normada por la Resolución Ministerial N° 121 del MINEDU (2021).

Atender la EF implica tener en cuenta las diversas formas con las que aprende el estudiante y cómo desarrolla los procesos de aprendizaje. Su uso requiere de ciertas condiciones que garanticen su debido uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Asimismo, su uso puede verse afectado por el modo como las docentes conciben ese proceso, o por el enfoque en el que se posiciona la institución educativa. En este caso, las docentes entrevistadas conceptualizan la EF tomando en cuenta las ideas consideradas por el MINEDU (2016; 2020a), Zi et al., (2015), Nieveen y Folmer (2013), Hamodi et al., (2017), Andersson y Palm (2017a) y Brookhart y Moss (2013) que definen a la evaluación formativa como un proceso permanente y sistemático que le permite al docente recoger información para tomar oportunamente decisiones y mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

es un proceso..., sistemático en el cual el docente va recogiendo y analizando información. (D4, p.1)

Ello, resulta significativo porque la EF estaría siendo aplicada según la norma y quizá se deja de lado la experiencia que poseen las docentes entrevistadas al respecto.

Es así que, cinco de las siete docentes entrevistadas (D1, D2, D3, D4 y D7) reconocen que la EF es un proceso que favorece la enseñanza y aprendizaje (Zi et al., 2015 y Hamodi et al., 2017). Sin embargo, cada una de ellas asume de manera diferente ese proceso

Es un proceso que consiste en recoger información. (D1, p.1)

proceso que forma parte del proceso de la enseñanza y del aprendizaje, en tanto es una etapa de retroalimentación entre lo que el estudiante recibe y lo que luego produce. (D2, p.1)

es el proceso de enseñanza y aprendizaje y comienza desde el momento en que la docente propone los objetivos. (D3, p.1)

es un proceso permanente..., sistemático en el cual el docente va recogiendo y analizando información. (D4, p.1)

es un proceso permanente, continuo en el cual estamos nosotros recogiendo información y analizándola. (D7, p.1)

Si bien la mayoría de las docentes lo identifican como un proceso, lo vinculan a diferentes aspectos o acciones. Por ejemplo, las docentes D2 y D3 lo vinculan a los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual es interesante porque le permite; por un lado, al estudiante, reconocer las dificultades de aprendizaje, a fin de corregir el error y mejorar el aprendizaje; por otro lado, al docente, tomar oportunamente decisiones y mejorar la enseñanza, tal como lo sostienen Johnson et al., (2019) y Hill (2018).

Mientras que la docente D2 lo asocia a una actividad de retroalimentación y con ello se posiciona de forma parcial en lo que representa la EF.

Las docentes D1 y D4 hacen hincapié en que es un proceso para recoger información, en este caso, sobre el nivel de progreso de las competencias del área curricular, tal como lo considera el MINEDU (2020a).

Esto significa que las docentes entrevistadas reconocen que la EF es un proceso, pero con diferencias en las formas en que se realiza o en los alcances de ese proceso. Ello puede afectar las diferentes acciones que implica ejecutar la EF, tal como se puede apreciar en el análisis más adelante.

A ello, cinco docentes (D1, D3, D4, D5 y D7) destacan la finalidad de ese proceso sin que coincidan en las mismas ideas. Se cita dos expresiones a manera de ejemplo: para la D1 está centrada en el logro de la competencia y para la D4, el nivel de avance de la competencia que desarrolla el estudiante.

para ver el logro de la competencia del estudiante para poder orientar su aprendizaje básicamente. (D1, p.1)

para... reconocer el nivel de avance del desarrollo de las competencias de los estudiantes. (D4, p.1)

También, las docentes D3 y D5 consideran que la finalidad de la EF es apoyar en las dificultades que tienen los estudiantes para seguir avanzando y lograr los aprendizajes. Esta manera de concebir la finalidad de la EF coincide con lo manifestado por Ciani et al., (2018) y Wiliam (2014), quienes señalan que el fin de la EF es alcanzar metas de calidad para todos los estudiantes, teniendo en cuenta sus diferencias y reconociendo las dificultades que se presentan en el aprendizaje.

Se puede distinguir que una de las docentes entrevistadas señala que reconocer y valorar los procesos de aprendizaje es la finalidad de la EF

para reconocer, valorar y ver los procesos de aprendizaje en los cuales se encuentran los estudiantes. (D7, p.1)

Es necesario destacar que las cinco docentes coinciden en que la finalidad de la EF está centrada en el aprendizaje del estudiante, y esta idea es abordada por algunos teóricos en el tema (Wilson et al., 2011) al sostener que esta evaluación tiene incidencia positiva en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.

Además, cuatro de las siete docentes hacen hincapié en la utilidad que tiene la EF como la posibilidad de mejora y reforzamiento del aprendizaje de los estudiantes, pero cada una de ellas asume de manera distinta esa utilidad.

Tomando en cuenta todos los pasos para poder construir los conocimientos que los estudiantes deben de realizar hasta que le permita emitir un juicio sobre los logros obtenidos. (D3, p.1)

Ello me permitirá comprender si el estudiante está en inicio, está lejos del estándar, está ya en el estándar o sobrepasó en el estándar (D4, p. 2).

la evaluación formativa creo que los ayuda, porque no solo se trata de tener una nota, sino de ver cómo van aprendiendo y cómo están llegando al punto final, que sería el reto; y luego, la presentación de sus evidencias. (D5, p.6)

que la evaluación que realiza un docente se trata de una evaluación formativa, porque es muy detallada y es muy importante cuando esta se lleva adecuadamente. (D7, p.7)

Las docentes D5 y D6 definen a la EF de forma diferente, pues resulta interesante porque lo consideran como una actividad que permite evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. También, permite reconocer lo que aprende y las dificultades que enfrenta el estudiante y que implica acciones de retroalimentación

La evaluación formativa es una evaluación basada en procesos de enseñanza – aprendizaje y que también se puede hacer una retroalimentación durante todo el proceso. (D6, p.1)

Es interesante como las docentes coinciden en esta primera idea fuerza del proceso, porque del mismo modo lo tiene reconocido y explicitado el sector educativo, porque se le ha dado mucha importancia desde el año 2020 con el tema de la pandemia y es donde las docentes han sentido la presión por hacer realmente una EF (MINEDU, 2020 y MINEDU, 2021) y también va de la mano lo que la literatura o en el marco teórico de este trabajo se ha expuesto.

Aunque, sorprende que una de las docentes manifieste que es una tarea reciente, quizás sería que debido a la pandemia se ha sentido desde el sector mucha presión por hacer uso de este tipo de evaluación, ya que desde la Resoluciones Ministeriales del MINEDU (2020a; 2021), indican que se debe trabajar con la EF para conocer el nivel de desarrollo de las competencias curriculares debido a ello probablemente la docente lo siente como una actividad nueva con mucha intensidad.

Es significativo que la mayoría de las docentes entrevistadas asumen que la EF es un proceso que está vinculado a la enseñanza y al aprendizaje. El grupo le reconoce diferentes finalidades, sin embargo, aplica la evaluación en su área curricular. En la presente investigación, se ha reconocido que el proceso de EF implica tomar en cuenta las características, necesidades y demandas de aprendizaje de los estudiantes; por esta razón, la institución debe asegurar ciertas condiciones y algunas de ellas están bajo la responsabilidad del docente y otras implican al estudiante.

A continuación, se analiza e interpreta las condiciones que requieren el uso de la EF en dos apartados. En el primero, se analiza las condiciones que dependen

de las docentes. En el segundo, las condiciones que dependen del mismo estudiante para llevar a cabo la EF en el actual contexto educativo no presencial.

2.1. Condiciones que dependen del docente para la evaluación formativa en el área de Comunicación.

Se les preguntó a las siete docentes sobre las condiciones que dependen de ellas para llevar a cabo la EF. Aspectos que pueden ser considerados condiciones que posibilitan el uso de la EF: planificación de la evaluación formativa, retroalimentación de los aprendizajes y uso de técnicas e instrumentos. Además, de ello, surgió como una condición emergente: lo que hacen las docentes para motivar la participación de los estudiantes. A continuación, se procede al análisis de cada una de las condiciones.

El grupo de docentes entrevistadas reconoce que la EF es una actividad que se planifica, se retroalimenta para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y que requiere de ciertas técnicas e instrumentos; por tanto, estas condiciones favorecen la puesta en práctica de la EF.

En relación a **la planificación** de la EF las docentes reconocen que no se improvisa, tal como lo expresan dos de ellas: “Sí, planifico” (D1, p.1), “Sí, planificamos los procesos para la evaluación formativa” (D5, p.1). El grupo de docentes manifiesta que por su complejidad e importancia requiere ser planificada. Es loable destacar en el presente estudio que todas las docentes entrevistadas reconocen que sí planifican este tipo de evaluación. Lo expresado por las docentes coincide con lo señalado por Wiliam (2010), Mitten et al., (2017) y MINEDU (2020a), en que la planificación de la EF no puede estar desligada del contexto en el que se realiza el aprendizaje.

Si bien las docentes entrevistadas planifican la EF, la forma como proceden es diferente. Algunas docentes reconocen que van adecuando esa planificación en el camino, conforme se ven enfrentadas en la necesidad de poner en práctica este tipo de evaluación

durante la sesión de aprendizaje a veces tengo que hacer algunas adaptaciones o algunos cambios, porque así lo requiere la dinámica con la cual estamos trabajando con los estudiantes. (D4, p.1)

De las siete docentes entrevistadas, solo las docentes D1, D2, D3 y D6 reconocen que adecúan los instrumentos de evaluación propuestos en las experiencias de aprendizaje por el MINEDU (2021)

lo que hago siempre es revisar y adecuar la experiencia que corresponde y esa experiencia trae las competencias, los criterios de evaluación y las actividades... cada actividad tiene al final su autoevaluación y su rúbrica. (D1, p.1)

Lo dicho por las cuatro docentes se relaciona con lo dicho por Campero et al. (2020), que es imprescindible planificar en forma pertinente la EF, ya que esta no puede estar desligada del contexto en la que se lleva a cabo y si se trabaja en la modalidad no presencial con mayor razón debe ser planificada para luego, aplicarla.

Respecto al propósito del aprendizaje una docente considera que *“basándome en el propósito..., todo en base a lo que se quiere llegar, o sea al propósito del aprendizaje... es importante planificarlo”* (D6, p.1). Lo enunciado por la docente se alinea con la propuesta de Andersson y Palm (2017) y McCarthy (2017) en que el docente al planificar la EF la integra a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, se puede observar que, las docentes D1 y D5 señalan que planifican las actividades.

Reviso las actividades y cada actividad tiene al final su autoevaluación. (D1, p.1)

planificamos toda una serie de actividades, las que nos lleven al cumplimiento del logro de sus aprendizajes. (D5, p.1)

Lo emitido por las docentes coinciden con la afirmación de Pedreira y Cantons (2017) y Brown (2015), en que el docente al planificar la evaluación e integrarla a los procesos de enseñanza y aprendizaje debe prever actividades o tareas pertinentes para desarrollar la EF.

Si bien sabemos que la actividad de planificar es una actividad de previsión está sujeta al contexto, considerando para ello, las características de los estudiantes (Wiliam, 2010).

*primero tenemos presente las características de nuestros estudiantes.
(D5, p.1)*

Para llevar a cabo la EF, uno de los elementos necesarios es definir los criterios con los cuales el docente va a valorar el aprendizaje de los estudiantes, tal como lo exponen Svennberg et al., (2014). Es así que, la docente D3 manifiesta que toma en cuenta *“los estándares y desempeños que se ajustan a la situación o problema o planteando la situación significativa”* (p.1). De la misma manera, las docentes D5 y D6 reconocen la importancia de contar criterios y ellas lo planifican en su momento.

Otro aspecto que planifican las docentes son las estrategias que usarán para favorecer el aprendizaje de los estudiantes

observo qué o cuál es la competencia que voy a trabajar, cuáles son las capacidades que voy a desarrollar, luego, cuáles son las estrategias que voy a poner en práctica. (D7, p.1)

Las estrategias utilizadas por las docentes podrían estar afectadas por las respuestas que obtenga del estudiante, ya que tiene una actitud positiva y abierta de aceptar este tipo de evaluación; por tanto, la estrategia docente va resultar óptima o muy afectiva.

Dos de las siete docentes entrevistadas (D1 y D6) planifican la retroalimentación como una condición más para desarrollar la EF, pero refieren que no siempre la planifican; a pesar que desde la misma norma se reitera que la retroalimentación debe considerarse siempre en la planificación de las experiencias de aprendizaje.

En algunos casos, planifico la retroalimentación. (D6, p.1)

En relación a lo expresado anteriormente, las docentes suelen planificar diversos aspectos, como los instrumentos de evaluación, las actividades, el contexto, los criterios, las estrategias y la retroalimentación; y que llevarlas a cabo depende de cada una de ellas si desean desarrollar la EF en el actual contexto.

A la mayoría de las docentes les ha costado reconocer qué aspectos planifican; sin embargo, una docente identifica que planifica

el nivel de competencia. (D4, p.2)

Por otro lado, los aspectos que toman en cuenta las docentes cuando planifican es el tiempo, la situación significativa, los estándares y el currículo nacional de la EBR, tal como refieren las docentes D1, D3, D4 y D7. De acuerdo a lo indicado por las docentes se puede analizar que ellas consideran los componentes señalados en las experiencias de aprendizaje.

siento que necesito tiempo en elaborar las rúbricas y para aplicarlo. (D1, p.1)

Para llevar a cabo la EF y recoger información se pueden utilizar diferentes **técnicas e instrumentos**; las mismas que se tiene que saber seleccionar y/o adecuarlos a la intención de la EF como punto de acción para mejorar los procesos de aprendizaje (Hamodi et al., 2015).

De acuerdo con la Estrategia Aprendo en Casa (MINEDU, 2021), las docentes plantean la necesidad de seleccionar las que ha marcado mucho el Ministerio de Educación, es decir, el uso privilegiado de rúbricas y las listas de cotejo. Tal vez; por ello, tres docentes entrevistadas (D1, D2 y D6) utilizan preferentemente estos instrumentos

A veces, uno tiende a usar la lista de cotejo porque agiliza el trabajo. Por otro lado, las rúbricas que son las más idóneas para la evaluación formativa. (D2, p. 3)

Un aspecto importante que resaltan las docentes D1, D2, D3, D5 y D7 es que al usar los instrumentos de evaluación incorporan inmediatamente también, la autoevaluación y que su uso es constante durante las sesiones de aprendizaje, a fin de que los estudiantes reconozcan cuánto están avanzando y qué deben mejorar ante las dificultades presentadas. Este aspecto se relaciona con lo que sostienen Kyaruzi et al., (2019), que el estudiante con la autoevaluación logra el control y el éxito de lo que debe aprender, pero el docente necesita considerarlo en los procesos de evaluación.

se van autoevaluando, cuánto están aprendiendo y cuánto les falta por mejorar. (D3, p. 11)

Las siete docentes entrevistadas valoran y coinciden en que los instrumentos de EF que utilizan con mayor frecuencia son la rúbrica y la lista de cotejo. Ello puede deberse a que el Ministerio de Educación lo ha promovido bastante, o ellas piensen que son exigencias para trabajar con estos instrumentos y dejan de lado otras opciones.

La que más utilizo es la lista de cotejo y la rúbrica para, al final, cuando ya tengo que evaluar en sí el producto final. (D3, p. 4)

Las docentes entrevistadas expresan que sí utilizan técnicas e instrumentos de evaluación; sin embargo, cuatro (D1, D2, D3 y D6) de las siete docentes entrevistadas reconocen la forma cómo elaboran los instrumentos de evaluación para llevar a cabo la EF.

he optado por una elaboración en trabajo colegiado, porque la realidad es que si nosotros tratamos de elaborar de manera individual el tiempo no alcanza. (D2, p.3)

De las siete docentes entrevistadas, cinco de ellas (D2, D3, D4, D5 y D7) responden que para elaborar los instrumentos de evaluación toman en cuenta algunos aspectos como: los criterios de evaluación, las capacidades, los desempeños y el contexto.

nos distribuimos los criterios, los precisamos, priorizamos cuáles vamos a considerar en el producto y establecemos los criterios y a partir de allí le vamos dando un nivel de graduación, de mayor a menor. (D2, p.3)

Para las docentes D2, D3 y D7 los criterios de evaluación les permite juzgar la calidad de las actividades o tareas, procesos o productos desarrollados por los estudiantes, tal como se ha mencionado en el marco teórico del presente informe (Arter y McThige, 2001; Himmel et al., 1999; Jönsson & Prins, 2019).

Desde la modalidad no presencial y presencial es importante señalar que los desempeños siempre se toman en cuenta en la programación curricular; sin embargo, deberían ser priorizados para su aplicación. Quizá, por ello, las docentes D3 y D4 toman en cuenta a los desempeños como un aspecto más para elaborar los instrumentos de la EF

al momento de elaborar las rúbricas empiezo a determinar los desempeños que ellos más necesitan, de acuerdo a su nivel y al grado

del estudiante que están y obviamente la complejidad del estándar que estamos trabajando en el momento. (D4, p. 4)

Las docentes D4 y D5 coinciden en que otro aspecto que toman en cuenta para elaborar los instrumentos es el contexto; puesto que, les permite adaptar a “las necesidades de mis estudiantes”. (D4, p. 4)

Se puede interpretar que el uso adecuado, planificado y debidamente organizado de las técnicas e instrumentos, se constituyen en una condición más que dependen de las docentes entrevistadas para llevar a cabo la EF en el área de Comunicación y que desde su misma praxis son conscientes de la importancia que tienen seleccionar y/o adecuarlos, a fin de recoger las evidencias para lograr los procesos de aprendizaje.

Una de las actividades principales de la EF es **la retroalimentación**; puesto que, es una acción necesaria para mejorar y lograr el éxito del aprendizaje en los estudiantes y que le permita al docente recoger información sobre qué estudiantes presentan dificultades y necesitan apoyo para aprender. Además, la retroalimentación brindada al estudiante debe ser pertinente y oportuna, a fin de que le permita regular sus propios procesos de aprendizaje (MINEDU, 2021).

Las siete docentes entrevistadas reconocen que sí retroalimentan a sus estudiantes en el área de Comunicación dentro del actual contexto no presencial

De hecho, sí, tenemos que retroalimentar el aprendizaje de nuestros estudiantes. (D5, p. 2)

Cabe destacar que las siete docentes entrevistadas logran retroalimentar a sus estudiantes, pero las acciones de retroalimentación que realiza cada una de ellas es asumida de diferente manera. Por un lado, favorece el aprendizaje de los estudiantes y por otro lado, le permite al docente recoger información sobre qué estudiantes necesitan apoyo para aprender y como señalan Canabal y Margalef, (2017); Pinger et al., (2016) y Winstone et al., (2017) la retroalimentación es la clave para que se lleve a cabo la EF.

El momento inmediato para retroalimentar sería de acuerdo a las inquietudes y necesidades de los estudiantes. (D6, p. 1-2)

Es meritorio reconocer que, a pesar que no se les solicita información sobre los tipos de retroalimentación al hablar del tema, cuatro (D3, D4, D5 y D7) de las siete docentes entrevistadas lo reconocen. En ese sentido el MINEDU (2020), precisa que el docente puede seleccionar el tipo de retroalimentación que brindará al estudiante, estas pueden ser: elemental, descriptiva y reflexiva o por descubrimiento.

Se puede inferir que las docentes D3, D4, D5 y D7 señalan que la retroalimentación que más usan en clase es la elemental y como indica el MINEDU (2020) esta retroalimentación solo indica si la respuesta del estudiante es correcta o incorrecta.

llega un momento en que los felicito por su buen desempeño, diciéndoles: lo has hecho muy bien. (D5, p. 2)

En relación a la retroalimentación reflexiva o por descubrimiento, las docentes D4 y D5 guían al estudiante para que este identifique o descubra cómo mejorar los errores cometidos en la tarea planteándole preguntas reflexivas, con el fin que el mismo estudiante encuentre la respuesta a los errores cometidos y que los errores se conviertan en oportunidades de aprendizaje.

mientras uno como docente más genere el interés en el estudiante y les dé o les otorgue preguntas reflexivas en las cuales ellos rompan con sus patrones, lo que le llamamos conflicto cognitivo va ser mucho más enriquecedor la sesión de aprendizaje y el interés del estudiante va a crecer. (D4, p. 5)

Los medios en que las docentes entrevistadas entregan la retroalimentación a sus estudiantes, es en forma oral o escrita; por tanto, se creará un diálogo inmediato y continuo entre el maestro y el estudiante (Boud y Falchikov, 2010; Havnes, 2012 y Boud y Falchikov, 2007). En tal sentido, las docentes D1, D2, D3 y D6 coinciden con lo expresado por los autores antes citados,

en el diálogo encuentro formas muy importantes de fomentar la retroalimentación. (D2, p. 6)

Es importante lo que plantea McCarthy (2017) con respecto a que, si la retroalimentación se lleva a cabo en contextos no presenciales, entonces se debe considerar los múltiples escenarios, a fin de establecer los distintos canales

de comunicación para concretar la retroalimentación y responder óptimamente a estos contextos.

Si bien a las docentes entrevistadas no se les solicita información de los cuatro niveles de retroalimentación (tarea o producto, proceso, autorregulación y persona); no obstante, las docentes proporcionan información de estos niveles. Así que, seis de las docentes tienen conocimiento de estos niveles y de acuerdo a lo manifestado por ellas, solo dos (tarea o producto y autorregulación) de los cuatro niveles son usados, pues no se logra utilizar la retroalimentación centrada en el proceso y en la persona, pero sí la centrada en la tarea y en la autorregulación. Por ello, es indispensable que el docente en su quehacer pedagógico tenga claro qué está retroalimentando.

Por ejemplo, las docentes D2 y D4 brindan la retroalimentación centrada en el producto o la evidencia; es decir proporcionan información acerca de los errores, aciertos y logros de la misma, tal como lo proponen Hattie y Timperley (2007). Al respecto la D2 manifiesta: *“se le formula comentarios que valoran su producto empezando con las fortalezas y luego, pasando a los aspectos a mejorar”* (D2, p. 2).

Asimismo, se puede distinguir que la retroalimentación centrada en la autorregulación es utilizada por tres docentes. La docente D1 desarrolla la autonomía en los estudiantes. La docente D6 reconoce que los estudiantes regulan su propio aprendizaje y la docente D7 señala que tiene estudiantes más conscientes sobre su aprendizaje, pues con anticipación necesitan indagar e informarse sobre lo que aprenderán.

Lo manifestado por las docentes D1, D6 y D7 tiene relevancia con lo citado por Hattie y Timperley (2007), en que la retroalimentación centrada en la autorregulación, es la que ofrece información para desarrollar el autocontrol, la autodirección y la autonomía; hacia la misma persona, brinda información sobre el compromiso con los objetivos del proceso de aprendizaje.

Es significativo señalar como un hallazgo importante que la docente D3 integra la retroalimentación centrada en el producto con la retroalimentación basada en

la autorregulación, tal como señala “les reenvío el producto, lo revisamos todos juntos y les digo... ¿ustedes creen que se ha considerado el criterio? ¿Qué dicen ustedes?” (p. 3) y “ellos mismos autorregulan sus propios aprendizajes” (p. 11).

El docente para interactuar con los estudiantes y atender las diferencias debe prever tiempo adicional para llevar a cabo la retroalimentación, tal como lo dicen Charteris y Smardon (2015) y Brown y Pickforf (2013). Es así que las docentes entrevistadas D1, D5 y D7 coinciden con lo propuesto por los autores

sería... un tiempo para la retroalimentación. (D1, p. 1)

hay que determinar cuánto tiempo se invierte para realizar la retroalimentación. (D5, p. 2)

un tiempo destinado para lo que es la retroalimentación. (D7, p. 1)

Las docentes sienten esta necesidad, ya que la EF implica un tiempo que asegure una buena retroalimentación. Además, de haber reconocido que para retroalimentar pueden utilizar alguno de los tipos, niveles u otro accionar y esto coincide con la afirmación de Asmann (2002), en que la dimensión temporal del aprendizaje se refiere a una pluralidad de tiempos que están en juego. Y en un contexto educativo no presencial es necesario atender según, las herramientas con la que dispone el estudiante para ser retroalimentado, por ello, se habla de ser flexibles con el tiempo (Cathcart et al., 2014; MacPhail y Murphy, 2017 y Forsythe y Johnson, 2016).

2.2. Condiciones que dependen del estudiante para la evaluación formativa en el área de Comunicación

El proceso de EF favorece la participación del estudiante en la evaluación de su propio aprendizaje y lo compromete con la mejora de los resultados que obtiene. En ese sentido, resulta significativo analizar aquellas acciones que se constituyen en condiciones que dependen del mismo estudiante en la EF, tal como se explica a continuación.

En el actual contexto educativo de la no presencialidad, **la participación del estudiante en el proceso de la evaluación formativa** es entendida como el modo o la forma en que participan los estudiantes; por tanto, se destaca lo

propuesto por Kyaruzi et al., (2019), cuando señalan que es tarea del docente involucrar al estudiante en los procesos de evaluación, a fin de que este logre el control y el éxito de su propio aprendizaje.

Cuando un docente se preocupa por promover la evaluación formativa es muy probable que afecte a favor la actitud de los estudiantes y ello promueva que siempre esté participando de las diversas actividades.

Es necesario destacar que las siete docentes entrevistadas han considerado importante la participación del estudiante en ese proceso. Desde las mismas experiencias de actividades evaluativas del aprendizaje orientadas por el MINEDU (2021), se promueve la participación del estudiante. Estas acciones se ven favorecidas a través de las listas de cotejo o de las rúbricas para que el mismo estudiante lleve a cabo su autoevaluación.

En general, las docentes entrevistadas reconocen que cuentan con la participación y el interés de sus estudiantes en el proceso de EF. Se destaca que las docentes D1 y D3 consideran que no se les ha presentado estudiantes reacios a participar en los procesos de su evaluación.

Estudiantes que no les guste o no desean participar, soy sincera que no me he dado cuenta de ninguno, me parece que todos participan... y todos se ponen contentos. (D1, p. 5)

Con los estudiantes que asisten siempre no he tenido problemas de que no deseen participar de su evaluación, es más les gusta autoevaluarse. (D3, p. 9)

Por otro lado, las docentes D2, D4, D5 y D7 manifiestan distintas razones por las cuales algunos de sus estudiantes no participan en la EF. Por ejemplo, la docente D5 expresa que “A algunos no les gusta porque les parece un tanto aburrido en el sentido de que ¿y por qué me hace tantas preguntas?” (p.7).

En cambio, para las docentes D4 y D7 hay coincidencia, ya que ambas señalan que al observar el desánimo en sus estudiantes para participar en la evaluación utilizan como estrategia el diálogo con los padres de familia, a fin de identificar las razones de la desmotivación y brindar apoyo para que logren desarrollar las competencias del área.

El contexto de la pandemia, ha generado en el estudiante una actitud pasiva y de escasa motivación para participar en la EF. Es así, que la docente D2 señala que *“Las posibles razones vinculadas a problemas de autoestima, problemas emocionales que los desmotiva en general frente a su aprendizaje, a enfrentar lo que implica el reconocer no solamente las fortalezas, sino también los aspectos a mejorar de lo realizado”* (p. 5).

La participación del estudiante en el proceso de EF debe ser promovida por el docente, cuidando la forma cómo los hace sentir para que estos logren ser los protagonistas de su propio aprendizaje (Alonso, et al., 2017). Al respecto, se destaca lo expresado por las docentes D1 y D2

se sienten contentos... están viendo sus fortalezas, sus debilidades y que están avanzando; entonces, por eso se sienten felices, porque ellos son los protagonistas en esa clase. (D1, p. 4)

los veo muy protagonistas de sus aprendizajes y se sienten a gusto, porque ellos sienten un reconocimiento, una valoración a sus esfuerzos, a sus progresos y eso definitivamente les va a producir un gusto, una satisfacción personal. (D2, p. 5)

En el actual contexto educativo y desde las mismas normas se busca que los estudiantes puedan aprender, experimentar y lograr desarrollar las competencias desde la adquisición de experiencias de aprendizajes significativos y es responsabilidad del docente no solo tomar en cuenta la EF como clave central para recibir la información de si estos aprendizajes se están logrando, sino también involucrar al estudiante en el mismo proceso de la evaluación.

Por su parte las docentes D3, D4, D6 y D7 describen cómo es el sentir y dedicación de los estudiantes mientras participan en el proceso de su evaluación.

se esfuerzan por ser bastante participativos, puntuales, entusiastas, asertivos para escuchar las sugerencias cuando retroalimentación. (D3, p. 8)

les hace sentir a ellos más cómodos y con confianza. (D4, p. 6)

los chicos están bastante atentos, ellos se sienten muy involucrados e interesados. (D6, p. 3)

se han involucrado más en las actividades y las labores académicas que realizan; pues los veo felices porque lo disfrutan. (D7, p. 6)

La participación del estudiante en la EF tiene que ser activa, afectiva, valorativa y efectiva; por ello, es importante que los mismos docentes involucren a los estudiantes en la realización de la EF por el carácter formativo que posee esta evaluación y porque busca que los aprendizajes no solo sean significativos, sino también logrados desde el desarrollo de las distintas competencias del área curricular.

En relación al **compromiso del estudiante con la mejora de su aprendizaje** se puede valorar que las docentes reconocen que ellos se encuentran comprometidos y lo evidencian de diversas formas. Además, las docentes señalan que ellas tienen que asegurar el sostenimiento de ese compromiso de sus estudiantes y más aún si las mismas normas ministeriales así lo determinan.

Las docentes entrevistadas D2, D4, D5, D6 y D7 coinciden en manifestar que los estudiantes muestran estar comprometidos con las acciones evaluativas; tal como sostienen Black y Wilian (1998), que el estudiante al asumir compromisos en el momento de llevar a cabo su evaluación le permite mantener altas expectativas con su aprendizaje y pensar más ante las dificultades que tuviera por aprender.

Considero que sí lo están, porque se muestran interesados, preguntan y cuando se les orienta o se les hace las recomendaciones del caso ellos responden, devuelven. (D2, p. 6)

el compromiso al final no lo hacen conmigo, lo hacen con ellos mismos y con el desarrollo no solamente de su competencia, sino con el desarrollo como persona de ellos mismos. (D4, p. 8-9)

Cuando el estudiante ve que su maestro está comprometido, no sé si solo lo hace por él o por el maestro, se compromete más al desarrollo de sus aprendizajes. (D5, p. 8-9)

Los veo comprometidos, porque se involucran en la situación y al reconocer sus dificultades con la evaluación el compromiso es mayor por corregir los errores y lograr aprender. (D6, p. 4)

están comprometidos cuando observo que en las evaluaciones hay un alto índice o hay un buen grupo que responde y otro podría ser que participan cuando se le realiza una retroalimentación; considero que esos son puntos de compromiso que dan muestra que el estudiante está llevando una evaluación formativa. (D7, p. 7)

Además, estas docentes sostienen diversas miradas no solo de cómo los estudiantes asumen el compromiso con su evaluación, sino cómo le permite al estudiante internalizar las habilidades y las destrezas necesarias para emitir juicios y reflexionar sobre su propio aprendizaje, que es uno de los grandes objetivos de la EF.

están comprometidos cuando veo que presentan las actividades, por un lado. Dos, cuando observo que en las evaluaciones hay un alto índice o hay un buen grupo que responde y otro podría ser que participan cuando se le realiza una retroalimentación; considero que esos son puntos de compromiso que dan muestra que el estudiante está llevando una evaluación formativa. (D7, p. 7)

Es necesario destacar que de las siete docentes entrevistadas, solo tres de ellas D1, D2 y D7 expresan que los estudiantes muestran estar comprometidos con sus aprendizajes y que esto sucede porque, ellas promueven a través de la motivación ese compromiso por aprender y además, mucho tiene que ver la forma como lo hacen para que esto suceda

Depende de la motivación que le demos, o sea de hacerles reflexionar que ellos son sujetos de su aprendizaje, que son responsables de su aprendizaje, hacerles entender que las debilidades y fortalezas son de ellos; no de nosotros y el principal interesado en aprender son ellos... y que es bueno que sean autónomos. (D1, p. 7)

Es importante destacar la presencia de una **subcategoría emergente: lo que hacen las docentes para motivar la participación de los estudiantes**. Esta subcategoría surge desde los discursos de las siete docentes entrevistadas, pues para ellas es necesario que los estudiantes sean actores activos, proactivos, participativos, asertivos, entusiastas y demuestren ser autónomos; entonces, para que esto se dé debe existir una interacción con ellos a través del diálogo sincrónico o asincrónico en el actual contexto no presencial.

Asimismo, las docentes, manifiestan que siempre felicitan el envío de las evidencias y que tratan permanentemente de incentivar en los estudiantes la confianza y la autoconfianza.

A modo de ejemplo solo se presenta la expresión de la D2 que es muy similar al resto de las docentes entrevistadas:

se hace reconocimiento a lo que ellos han avanzado, observo que es un gran aliciente, es algo muy motivador para ellos. (D2, p. 3)

Finalmente, seis de las siete docentes entrevistadas (D1, D3, D4, D5, D6 y D7) manifiestan la existencia de otros aspectos que favorecen la EF: la necesidad de que se realicen capacitaciones contundentes en el tema de la elaboración de instrumentos de EF, manejo de los estándares de aprendizaje, partir siempre de un diagnóstico para lograr lo que se desea, regulación de las emociones, actitudes vocacionales del docente y compromiso con el quehacer pedagógico.

una capacitación presencial de cómo elaborar cada instrumento, o sea algo más profundo de lo que es la evaluación formativa. (D1, p. 8)

Las siete docentes entrevistadas reconocen que para desarrollar la EF en las sesiones de aprendizaje es indispensable considerar ciertas condiciones que les permita mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, identifican que estas condiciones no solo dependen de ellas, sino también de la participación de los estudiantes, pero la tarea es que ellas desde su accionar los involucren en las actividades evaluativas.

Después de analizar e interpretar los resultados de la investigación, en el siguiente apartado se presentan las conclusiones y recomendaciones respecto al objeto de estudio.

CONCLUSIONES

- El proceso de evaluación formativa requiere de la participación de los docentes y de los estudiantes. Lograr el propósito de esa evaluación exige de los docentes cuidar algunas situaciones o condiciones que favorezcan su uso. En ese sentido, el grupo de las docentes entrevistadas reconocen que se trata de un proceso complejo, integrado a la enseñanza y el aprendizaje. El grupo destaca como una de sus actividades centrales la retroalimentación de los aprendizajes.
- Entre las condiciones que las docentes entrevistadas reconocen se tiene la planificación de la EF, porque les permite ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las características, necesidades y demandas de aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, ellas ven la necesidad de planificar en las distintas experiencias de aprendizaje: los criterios de evaluación, las actividades y requieren organizar y dedicar un tiempo especial para la planificación y diseño de los mismos.
- Las docentes entrevistadas consideran que prever y ejecutar el proceso de retroalimentación es una de las condiciones claves que les permite identificar fortalezas y dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, ya que oportunamente tomarán en cuenta el momento, la forma, el medio y el tipo de retroalimentación que necesita el estudiante para mejorar y/o lograr los aprendizajes esperados. Además, que la selección de técnicas e instrumentos de evaluación adecuados es otra condición más para utilizar la evaluación formativa, porque les permite recoger información pertinente.
- La evaluación formativa requiere de la participación activa y el compromiso de los estudiantes, pues son ellos los que se benefician. En tal sentido, las siete docentes entrevistadas reconocen que la mayoría de sus estudiantes logran ser activos, proactivos, participativos, asertivos, entusiastas y demuestran ser autónomos en ese proceso; se apoyan en estrategias de motivación, ya que ellos pueden reconocer sus dificultades de aprendizaje que les permite mejorar y lograrlos, así como tomar decisiones oportunas y asumir compromisos con la mejora de los aprendizajes esperados.

- Para que las condiciones de los estudiantes sean efectivas en el proceso de la EF se necesita del docente y de las estrategias que utiliza para motivar la participación y el compromiso de cada uno de ellos en las diversas actividades evaluativas. Aunado a las estrategias del docente se valora la propia motivación que tiene el estudiante por aprender, lo que favorece su rol protagónico en el logro de los aprendizajes significativos.



RECOMENDACIONES

- Sería pertinente compartir los hallazgos de la investigación con las docentes entrevistadas de la Institución Educativa. Los resultados les permitirán reflexionar sobre las condiciones que toman en cuenta al utilizar la evaluación formativa, y les permitirá retroalimentar su praxis pedagógica en cuanto a cómo ejecutan la evaluación de sus estudiantes y si amerita realizar cambios en su quehacer evaluativo.
- Es necesario que las docentes se capaciten sobre la evaluación formativa en forma permanente. Pueden aprovechar las actividades que realiza el Ministerio de Educación, desde PERÚEDUCA. Asimismo, el gestor de la institución educativa puede aprovechar la semana de gestión, que tiene al término de cada bimestre o trimestre, para realizar conversatorios y/o capacitaciones acerca de la evaluación formativa. Este tipo de actividad lo puede realizar con los aliados estratégicos de la institución.
- La evaluación formativa es un tema que exige mucho y no resulta tan sencillo de usar. Por ello, es necesario continuar la investigación de su uso en las distintas áreas curriculares de la Educación Básica Regular, pues el presente estudio solo ha trabajado el área curricular de Comunicación del nivel secundario. Ello permitirá conocer cómo se aplica en otras áreas.
- En relación al diseño metodológico, se recomienda realizar investigaciones en instituciones públicas y privadas, con diferentes poblaciones de docentes; así como ampliar la cantidad de informantes e incorporar otras técnicas e instrumentos para el recojo y análisis de la información.
- El estudio busca ser un aporte para nuevas investigaciones acerca de la evaluación formativa. Por tanto, es necesario continuar la investigación en los distintos niveles de la Educación Básica Regular e indagar qué otras condiciones se presentan en los niveles de inicial y primaria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamez, M., y Hernández, O. (2012). Modelo de la autoevaluación en programas de pregrado. *Fundación Universitaria Tecnológico Comfenalco*, 1-99 <https://tecnologicocomfenalco.edu.co/sites/default/files/documentos/MOD ELOAUTOEVALUACION2012.pdf>
- Alonso, D., Diez, A., Pérez, A., Domínguez, R., González, I., Fernández, R., García, M., y Gutiérrez, C. (2017). *La evaluación de competencias y subcompetencias a través de procesos de evaluación formativa con portafolio y rúbricas en el máster de formación del profesorado*. Universidad de León, Secretariado de Publicaciones, 386-401 [file:///C:/Users/ALFA/Downloads/Libro%20ULE%20Buenas%20Pr%C3%A1cticas%20Docentes%20L%C3%B3pez-Pastor%20&%20P%C3%A9rez-Pueyo%20coord.%202017%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ALFA/Downloads/Libro%20ULE%20Buenas%20Pr%C3%A1cticas%20Docentes%20L%C3%B3pez-Pastor%20&%20P%C3%A9rez-Pueyo%20coord.%202017%20(1).pdf)
- Andersson, C., & Palm, T. (2017a). Characteristics of improved formative assessment practice. *Education Inquiry*, 8(2), 104-122. <https://doi.org/10.1080/20004508.2016.1275185>
- Andersson, C., & Palm, T. (2017b). The impact of formative assessment on student achievement: a study of the effects of changes to classroom practice after a comprehensive professional development programme. *Learning and Instruction* 49, 92-102. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.12.006>
- Andrade, H. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment.' *Frontiers in Education*, 4(87), -13 <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
- Arter, J. (2009). Classroom Assessment For Student Learning (CASL) Perspective on the JCSEE Student Evaluation Standards. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, in the Division H symposium JCSEE National Conference on Benchmarking Student Evaluation Practices (AERA).
- Arter, J., & McThige, J. (2001). *Scoring Rubrics in the Classroom. Using Performance Criteria for Assessing and Improving Student Performance*. (1ª ed.) Corwin Press.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Narcea
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Akal.
- Baleni, Z. G. (2015). Online formative assessment in higher education: Its pros and cons. *Electronic Journal of e-Learning*, 13(4), 228-236. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062122.pdf>
- Barrientos, E., López, V., y Pérez, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos*, 36, 37-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6770641>

- Bennett, R. (2011). Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18(1), 5-25. <https://www.researchgate.net/publication/228836856>
- Beverly, B., & Bronwen, C. (2001). The characteristics of formative assessment in science education. *Science education*, 85(5), 536-553. <https://doi.org/10.1002/sce.1022>
- Black, P. (2018). Helping students to become capable learners. *European Journal of Education*, 53(2), 144-159. <https://doi.org/10.1111/ejed.12273>
- Black, P. (2015). Formative assessment—an optimistic but incomplete vision. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 22(1), 161-177. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594X.2014.999643>
- Black, P., & William, D. (2010). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81–90 <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). *Working inside the black box: assessment for learning in the classroom*. Phi Delta Kappan.
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*, Phi Delta Kappan.
- Bolseguí, M., y Fuguet, A. (2006). Construcción de un modelo conceptual a través de la investigación cualitativa. *Sapiens*, 7, 207-229. http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131758152006000100014&nrm=iso
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the Challenge of Design. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 38(6), 698–712. <https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/26940/4/Rethinking%20Models%20Of%20Feedback%20For%20Learning.pdf>
- Boud, D. (2010). Assessment for developing practice. In J. Higgs, D. Fish, I. Goulter, S. Loftus, J. Reid & F. Trede. (Eds.). *Education for Future Practice* (pp.251-262). Sense
- Boud, D. and Falchikov, N. (2006) Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399—413. https://www.researchgate.net/publication/255632613_Aligning_Assessment_with_Long-Term_Learning
- Brockbank, A., y McGill, L. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata
- Brookhart, S., & Moss, C. (2013) Leading by Learning. *Phi Delta Kappan*, 94(8), 13-17. <https://doi.org/10.1177/003172171309400804>
- Brown, S. (2015). La evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender. *Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>

- Brown, S., y Pickforf, R. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior*, Narcea.
- Campero, E., Mendoza, L., y Villanueva, L. (2020). Evaluación para la Educación a distancia. Estrategias en situación de emergencia. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cuaieed.unam.mx/descargas/Evaluacion-para-la-Educacion-a-distancia-estrategias-en-situacion-de-emergencia.pdf>
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>
- Carless, D. (2005). Prospects for the Implementation of Assessment for Learning, *Assessment in Education*, 12(1), 39-54. https://web.edu.hku.hk/f/acadstaff/412/2005_Prospects-for-the-implementation-of-assessment-for-learning.pdf
- Casanova, M. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. La Muralla
- Casco, G., y Calderón, A. (2020). Rúbrica, un camino para evaluar objetivamente el aprendizaje en el aula virtual. *Multi-Ensayos*, 6(11), 8–12. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i11.9282>
- Cathcart, A., Greer, D., & Neale, L. (2014). Learner-focused evaluation cycles: facilitating learning using feedforward, concurrent and feedback evaluation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 3(7), 790-802. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.870969>
- Cauley, K., & McMillan, J. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. *Journal of Educational*, 83(1), 1-6. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00098650903267784#previe>
[w](#)
- Charteris, J., & Smardon, D. (2015). Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner inquiry. *Teaching and Teacher Education*, 50, 114-123. https://www.academia.edu/15826482/Teacher_agency_and_dialogic_feedback_Using_classroom_data_for_practitioner_inquiry
- Ciani, A., Vannini, I., & Ferretti, F. (2018). Why formative assessment in Mathematics? In F. Ferretti, P. Chrysanthou & I. Vannini. (Eds.). *Formative Assessment for mathematics teaching and learning* (pp. 25-37). Franco Angeli Open Access
- Contreras, G. (2010). Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. *Educación y Educadores*, 13(2), 219-238. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416998004>
- Córdoba, C., López, V., y Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué Hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato Autobiográfico de un Docente. *Estudios pedagógicos*, 44(2), 21-38.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000200021

- Cousin, G. (2009). *Researching learning in higher education: an introduction to contemporary methods and approaches*. Routledge.
- Cusi, A., Morselli, F., & Sabena, C. (2017). Promoting formative assessment in a connected classroom environment: Design and implementation of digital resources. *ZDM Mathematics Education*, 49(5), 755-767. https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.springer-doi-10_1007-S11858-017-0878-0/tab/citations
- Díaz, F., y Barriga, A. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. McGraw Hill
- Espinel, P. (2017). Evaluación formativa y compartida y modelo competencial en Secundaria: estudios de caso en la materia de Educación Física [Tesis de doctorado, Universidad Católica San Antonio de Murcia]. Repositorio Institucional UCAM (RIUCAM). <http://hdl.handle.net/10952/2564>
- Evans, C. (2013). Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education. *Education Research*, 8(1), 70-120. <http://rer.sagepub.com/content/83/1/70.short>
- Forsythe, A., & Johnson, S. (2016). Thanks, but No-Thanks for the Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 850–859. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2016.1202190>
- Fraile, J., Pardo, R., y Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Complutense de Educación*, 28(4), 1321-1334. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/51915/51790>
- Furtak, E. M., Kiemer, K., Circi, R. K., Swanson, R., de León, V., Morrison, D., & Heredia, S. C. (2016). Teachers' formative assessment abilities and their relationship to student learning: Findings from a four-year intervention study. *Instructional Science*, 44(3), 267–291. <https://doi.org/10.1007/s11251-016-9371-3>
- Gámiz, V., Torres, N., & Gallego, M. (2015). Construcción colaborativa de una e-rúbrica para la autoevaluación formativa en estudios universitarios de pedagogía. *REDU*, 13(1), 319-338. <http://www.red-u.net>
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2009). *Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje*. OCTAEDRO, S.L.
- Gips, C. (1994). *Beyond testing: towards a theory of educational assessment*. Falmer Press
- Goldoni, C. (1996). El diario de clase: Un diario para la vida. *ABRA*, 17, (23-24), 65-72. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=3503384>
- Hamodi, C., López, V., & López, A. (2017). If I experience formative assessment whilst at University will I put it into practice later as a teacher? Formative and shared assessment in Initial Teacher Education (ITE). *European*

- Journal of Teacher Education*, 40(2), 171-190.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/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*, XXXVII(147), 146-161.
<http://www.redalyc.org/html/132/13233749009/>
- Harris, S. (2016). Teachers' Understanding and Use of Formative Assessments in the Elementary Mathematics Classroom [Tesis de doctorado, Harvard Graduate School of Education]. Digital Access to Scholarship at Harvard.
<https://dash.harvard.edu/handle/1/27112699>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
<http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- 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://coek.info/pdf-formative-assessment-and-feedback-making-learning-visible-.html>
- Heritage, M. (2010). *Formative assessment: Making it happen in the classroom*. Corwin
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta Ed). McGraw-Hill
- Hill, B. (2018). The development of teacher efficacy and knowledge of formative assessment during collaborative lesson design [Tesis de doctorado, University of Houston-clear lake]. Institucional Repository UHCL.
<https://uhcl-ir.tdl.org/bitstream/handle/10657.1/1003/HILL-DOCTORALDISSERTATION-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Himmel, E., Olivares, M., y Zabalza, J. (1999). *Hacia una evaluación educativa. Aprender para evaluar y evaluar para aprender*. 1ª ed. MINEDUC
- Hortigüela, D., Pérez, A., y López, V. (2015). Implicación y regulación del trabajo del alumnado en los sistemas de evaluación formativa en educación superior. *RELIEVE*, 21(1), 1-15.
<https://www.redalyc.org/pdf/916/91641631009.pdf>
- Institución Educativa (2020). Proyecto Curricular Institucional.
- Johnson, C. C., Sondergeld, T. A., & Walton, J. B. (2019). A Study of the Implementation of Formative Assessment in Three Large Urban Districts. *American Educational Research Journal*, 56(6), 2408-2438.
<https://doi.org/10.3102/0002831219842347>
- Jönsson A., & Prins, F. (2019). Editorial: Transparency in Assessment— Exploring the Influence of Explicit Assessment Criteria. *Frontiers in*

Education, 3(119), 1-3.
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00119/full>

Kazemi, E., & Hintz, A. (2014). *Intentional talk: How to structure and lead productive mathematical discussions*. Stenhouse Publishers.

Kyaruzi, F., Strijbos, J., Ufer, S., & Brown, G. (2019). Students' formative assessment perceptions, feedback use and mathematics performance in secondary schools in Tanzania. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 26(3), 278-302.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1593103>

Latorre, A., Del Rincón, D., y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Grafiques

López, V., & Sicilia, A. (2017). Formative and shared assessment in higher education. Lessons learned and challenges for the future. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(1), 77-97.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1083535>

López, V., y Pérez, A. (2017). Introducción a la creación y uso de escalas descriptivas y rúbricas. En V. López y A. Pérez. (Coords.). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 92-115). Universidad de León.
https://www.researchgate.net/publication/314633734_CAPITULO_3_INTRODUCCION_A_LA_CREACION_Y_USO_DE_ESCALAS_DESCRIPTIVAS_Y_RUBRICAS

López, V., y Pérez, A. (Coords.) (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5999>

López, V., Manrique, J., Monjas, R., & Gea, J. (2010). Formative assessment in project-oriented learning to improve academic performance. *Assessment, Teaching & Learning Journal*, (9), 23-26. <http://repository.leedsmet.ac.uk/>

López, V. (2005). La participación del alumnado en la evaluación: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación compartida. *Tándem*, 17, 21-37. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1090624>

Lorenzana, R. (2012). La evaluación de los aprendizajes basada en competencias en la enseñanza universitaria [Tesis de doctorado, Universität Flensburg] <https://d-nb.info/1029421889/34>

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

McCarthy, J. (2017). Enhancing feedback in higher education: Students' attitudes towards online and in-class formative assessment feedback models. *Active Learning in Higher Education*, 18(2), 127-141.
<https://doi.org/10.1177/1469787417707615>

- MacPhail, A., & Murphy, F. (2017). Too much freedom and autonomy in the enactment of assessment? Assessment in physical education in Ireland. *Irish Educational Studies*, 36(2), 237-252. <https://www.researchgate.net/publication/316994973>
- Medina, A., Domínguez, C., y Sánchez, C. (2013). Evaluación formativa de las competencias de los estudiantes. 1-15. <http://web.ua.es/en/ice/jornadas-redes-2011/documentos/proposals/185445.pdf>
- Menéndez, I., Napa, M., Moreira, M., & Zambrano, G. (2019). The importance of formative assessment in the learning teaching process. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(2), 238-249. <https://doi.org/10.29332/ijssh.v3n2.322>
- Miles, R. (2015). Complexity, representation and practice: Case study as method and methodology. *Issues in Educational Research*, 25(3), 309-318. <http://www.iier.org.au/iier25/miles.pdf>
- Ministerio de Educación (2021). Documento Normativo “Disposiciones para la prestación del servicio en las instituciones y programas educativos públicos y privados de la Educación Básica de los ámbitos urbanos y rurales, en el marco de la emergencia sanitaria de la COVID-19”. (Resolución Ministerial N° 121-2021-MINEDU). <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1722273/RM%20N%C2%B0%20121-2021-MINEDU.pdf.pdf>
- Ministerio de Educación (2020a). Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de Educación Básica. (Resolución Viceministerial N° 00094-2020-MINEDU). https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdfEDU.pdf
- Ministerio de Educación. (2020b). Orientaciones para el desarrollo del Año Escolar 2020 en Instituciones Educativas y Programas Educativos de la Educación Básica. (Resolución Viceministerial N° 133-2020-MINEDU). https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1016161/RVM_N_133-2020-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. MINEDU <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Mitten, C., Jacobbe, T., & Jacobbe, E. (2017). What Do They Understand? Using Technology to Facilitate Formative Assessment. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 22(1), 9-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138035.pdf>
- Moore, C., & Teather, S. (2013). Engaging students in peer review: Feedback as learning. *Issues. Educational Research*, 23(2), 196-211. <https://usethefarrop.files.wordpress.com/2017/10/moore.pdf>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: Reinventar la evaluación en el aula*. UAM, Unidad Cuajimalpa

- Nicol, D., Thomson, A., & Breslin, C. (2013). Rethinking Feedback Practices in Higher Education: A Peer Review Perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 1-20. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.795518>
- Nieveen, N., & Folmer, E. (2013). Formative Evaluation in Educational Design Research. *Design Research* 153, 152-169. [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34147761/educational-design-research-part-a_1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1512117924&Signature=JS6Ee%2BVJE9p%2Fo4sqQoy0w5CuD8s%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThe Integrative Learning Design Framework.pdf#page=154](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34147761/educational-design-research-part-a_1.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1512117924&Signature=JS6Ee%2BVJE9p%2Fo4sqQoy0w5CuD8s%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DThe+Integrative+Learning+Design+Framework.pdf#page=154)
- Opazo, M., Sepúlveda, A., y Pérez, M. (2015). Estrategias de evaluación del aprendizaje en la universidad y tareas auténticas: percepción de los estudiantes. *Diálogos Educativos*, 15(29), 19-33. <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n29/opazo>
- Owen, L. (2016). The Impact of Feedback as Formative Assessment on Student Performance. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 168-175. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111131.pdf>
- Patrick, H., & Middleton, M. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*. 37(1), 27-39. http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15326985EP3701_4#previ
[ew](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/S15326985EP3701_4#previ)
- Pedreira, M., y Cantons, J. (2017). Tareas auténticas: la formación que revierte en la sociedad. X Congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias*. Número extraordinario, 2001-2007. <https://www.researchgate.net/publication/323126443>
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J., y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&tlng=es
- Pinger, P., Rakoczy, K., Besser, M., & Klieme, E. (2016). Implementation of formative assessment—effects of quality of programme delivery on students' mathematics achievement and interest. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(2), 160-182. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1170665>
- Pla, G., Arumí, J., Senye, A., & Ramírez, E. (2016). Effects of Formative Assessment on the Learning-to-learn Skills of Teacher Training Students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 228, 196-201. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042816309557>

- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Psicodidáctica*, 14, 1-27. <http://www.doredin.mec.es/documentos/01520073000044.pdf>
- 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]. Repositorio PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12955>
- Radic, J. (2017). Sistema de evaluación y mejora de la calidad educativa. La experiencia de la red de la Federación Latinoamericana de Colegios Jesuitas (FLACSI) [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio UAM. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680578/radic_henrici_jorge_antonio.pdf
- Rodríguez, G., Ibarra, M., Gallego, B., Gómez, M., y Quesada, V. (2012). La voz del estudiante en la evaluación del aprendizaje: un camino por recorrer en la universidad. *RELIEVE*, 18(2), 1-21. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91625870002>
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Alijibe
- Rodríguez, G., Ibarra, M., y Gómez, M. (2011). e-autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Educación*, 35(6), 401-430. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-re-2011-356-045>
- Romero, R., Castejón, F., López, V., y Fraile, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, XXV(52), 73-82. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>
- Roscoe, K. (2013). Enhancing assessment in teacher education courses. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 4(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2013.1.5>
- Sadler, R. (2009). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535 - 550. http://ctl.srv.ualberta.ca/sites/default/files/files/Symposium_LTML_Royce%20Sadler_Beyond%20feedback%20Developing%20student%20capability%20in%20complex%20appraisal.pdf
- Sadler, R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0260293042000264262#preview>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill
- Shamoo, A., & Resnik D. (2015). *Responsible Conduct of Research*. Oxford University Press

- Spector, J. M., Ifenthaler, D., Sampson, D., Yang, J. L., Mukama, E., Warusavitarana, A., & Bridges, S. (2016). Technology enhanced formative assessment for 21st century learning. *Educational Technology & Society* 19(3), 58-71. https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.19.3.58?seq=3#metadata_info_tab_contents
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de caso*. Ediciones Morata.
- Stake, R. (1995). *The Art of Case Study Research*. Sage Publications.
- Stufflebeam, D., & Shinkfield, A. (2015). *Systematic evaluation*. Paidós Ibérica.
- Svennberg, L., Meckbach, J., & Redelius, K. (2014). Exploring PE teachers' 'gut feelings': An attempt to verbalise and discuss teachers' internalised grading criteria. *European Physical Education Review*, 20(2), 199– 214. <https://doi.org/10.1177/1356336X13517437>
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 18(4), 433–449. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 26(3), 177- 179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Tamayo, L., Niño, L., Cardozo, L., y Bejarano, O. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de evaluación*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Hacia_donde_va_la_evaluacion_libro_final.pdf
- Tamayo, M. (2004). *El proceso de la investigación científica*. Limusa
- Tejada, J. (1997). *El Proceso de Investigación Científica*. Fundación LA CAIXA
- Trelles, C., Bravo, F., y Barraqueta, J. (2017). ¿Cómo Evaluar los Aprendizajes en Matemáticas? *INNOVA Research Journal*, 2(6), 35-51. <https://doi.org/10.33890/innova.v2.n6.2017.183>
- UNESCO (2020). COVID-19 crisis and curriculum: sustaining quality outcomes in the context of remote learning. Education Sector, Issue notes 4.2. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373273>
- Wanner, T., & Palmer, E. (2018). Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(7), 1032-1047. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698>
- Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(2), 1-3. <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol2/iss1/2>

- William, D. (2018a). *Creating the Schools Our Children Need: Why what We're Doing Now Won't Help Much (and what We Can Do Instead)*. Learning Sciences International.
- William, D. (2018b). *Embedded formative assessment* (2nd Edn). Solution Tree Press.
- William, D. (2016). *Leadership for teacher learning: Creating a culture where all teachers improve so that all students succeed*. Learning Sciences International.
- William, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding Formative Assessment: Practical Techniques for K–12 Classrooms*. Learning Sciences International.
- William, D. (2014). *Formative assessment and contingency in the regulation of learning processes*. Paper presented at the American Educational Research Association, Philadelphia, USA.
- William, D. (2013). Assessment: The Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, 21(2), 15-20. https://www.researchgate.net/publication/258423377_Assessment_The_bridge_between_teaching_and_learning
- William, D. (2010). An integrative summary of the research literature and implications for a new theory of formative assessment. In H. L. Andrade, and G. J. Cizek. (Eds). *Handbook of Formative Assessment* (pp. 18-40). Routledge
- Wilson, K., Boyd, C., Chen, L., & Jamal, S. (2011). Improving student performance in a first-year geography course: Examining the importance of computer-assisted formative assessment. *Computers & Education*, 57(2), 1493-1500. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.02.011>
- Wilson, M., & Scalise, K. (2006). Assessment to improve learning in higher education: The BEAR Assessment System. *Higher Education*, 52(4), 635-663. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10734-004-7263-y#page-1>
- Winstone, N., Nash, R., Rowntree, J., & Parker, M. (2017). It'd Be Useful, but I Wouldn't Use It': Barriers to University Students' Feedback Seeking and Recipience. *Studies in Higher Education*, 42(11), 2026–2041. <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130032>
- Yi, E. (2018). Themes don't just emerge coding the qualitative data. Medium ProjectUX. <https://medium.com/@projectux/themes-dont-just-emerge-coding-thequalitative-data-95aff874fdce>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Sage.
- Zi, Y., Chi, E., & Cheng, K. (2015). Primary teachers' attitudes, intentions and practices regarding formative assessment. *Teaching and Teacher Education*, 45, 128-136. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.002>
- Zabalza, M. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea

ANEXO 1

DISEÑO DE LA GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Objetivos de la entrevista:

Identificar si el docente planifica la evaluación formativa en las experiencias de aprendizaje, realiza acciones de retroalimentación y si utiliza técnicas e instrumentos para la evaluación formativa.

Recoger información del docente si los estudiantes participan en las diversas acciones de evaluación formativa que implementa.

Recoger información de los docentes sobre qué acciones requieren realizar para que lleven a cabo la evaluación formativa con los estudiantes.

Informantes del caso: Siete docentes del área de Comunicación

Duración de la entrevista: Aproximadamente de 45 a 60 minutos.

Lugar y fecha: Plataforma Zoom, _____ de julio de 2021.

TÓPICOS O TEMAS DE LA ENTREVISTA Y PROPUESTA DE ÍTEMS

TÓPICOS O TEMAS DE LA ENTREVISTA	PROPUESTA DE ÍTEMS
La planificación de la evaluación formativa	¿Qué es para usted la evaluación formativa? ¿Usted planifica las acciones para la evaluación formativa en su área? ¿De qué manera lo realiza? ¿Qué aspectos de la evaluación planifica Ud.?
La retroalimentación de los aprendizajes	La evaluación formativa implica acciones de retroalimentación. ¿Usted ejecuta acciones de retroalimentación del aprendizaje con sus estudiantes? ¿De qué manera lo lleva a cabo? ¿Por favor, puede describir un ejemplo?
El uso de técnicas e instrumentos para la evaluación formativa	¿Qué instrumentos utiliza usted para la evaluación formativa? ¿Cuál de ellos los usa con mayor frecuencia y por qué? ¿Puede Ud. describir su experiencia en elaborar estos instrumentos?

<p>La participación del estudiante en el proceso de la evaluación formativa</p>	<p>En el proceso de evaluación formativa es deseable la participación activa del estudiante, ¿de qué manera consigue Ud. que sus estudiantes se conviertan en actores activos en la evaluación formativa? ¿Estas acciones le resultan exitosas?</p> <p>¿Considera usted que a sus estudiantes les interesa participar de ese proceso? ¿Por qué? ¿Cómo suelen ser los estudiantes que muestran interés en este proceso?</p> <p>¿Considera usted que sus estudiantes se sienten a gusto participando de las acciones de evaluación formativa? ¿Por qué?</p> <p>Si algún o algunos de sus estudiantes no les gusta o no desean participar, ¿cómo maneja usted esa situación? Para usted, ¿por qué sus estudiantes no desean participar del proceso de evaluación formativa?</p> <p>¿Usted promueve la autoevaluación en sus estudiantes? ¿De qué forma lo hace?</p> <p>¿De qué otra forma compromete usted a sus estudiantes en su propia evaluación del aprendizaje? ¿Qué resultados ha obtenido con este tipo de acción?</p>
<p>Compromiso del estudiante con la mejora de su aprendizaje.</p>	<p>¿Podría decir que sus estudiantes están comprometidos con las acciones que usted plantea para la evaluación formativa? ¿Por qué? ¿De qué depende?</p> <p>¿Qué espera usted de ellos en este proceso?</p>
<p>Otras condiciones</p>	<p>Además, de los temas abordados en la entrevista, ¿Qué otros aspectos desea Ud. comentar?</p>

ANEXO 2

GUIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA A DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Medio: _____ Fecha: _____

Hora de inicio: _____ Hora de finalización: _____

Duración: _____ Código de la fuente: _____

Saludo/agradecimiento

Estimada profesora, buenas tardes/noches. Agradezco su colaboración y el tiempo que usted dispone para responder preguntas sobre la evaluación formativa. Nos interesa recoger su experiencia en relación a planificación, retroalimentación y participación del estudiante en ese proceso.

La entrevista es anónima y requiere de su consentimiento Informado para realizarla. La duración será aproximadamente de 45 a 60 minutos. Si hubiese alguna pregunta que no pueda responder, me avisa.

Preguntas

1. ¿Qué es para usted la evaluación formativa?
2. ¿Usted planifica las acciones para la evaluación formativa en su área? ¿De qué manera lo realiza?
3. ¿Qué aspectos de la evaluación planifica Ud.?
4. La evaluación formativa implica acciones de retroalimentación. ¿Usted ejecuta acciones de retroalimentación del aprendizaje con sus estudiantes? ¿De qué manera lo lleva a cabo? ¿Por favor, puede describir un ejemplo?
5. ¿Qué instrumentos utiliza usted para la evaluación formativa?
6. ¿Cuál de ellos los usa con mayor frecuencia y por qué?
7. ¿Puede Ud. describir su experiencia en elaborar estos instrumentos?
8. En el proceso de evaluación formativa es deseable la participación activa del estudiante, ¿de qué manera consigue Ud. que sus estudiantes se conviertan

en actores activos en la evaluación formativa? ¿Estas acciones le resultan exitosas?

9. ¿Considera usted que a sus estudiantes les interesa participar de ese proceso? ¿Por qué? ¿Cómo suelen ser los estudiantes que muestran interés en este proceso?
10. ¿Considera usted que sus estudiantes se sienten a gusto participando de las acciones de evaluación formativa? ¿Por qué?
11. Si algún o algunos de sus estudiantes no les gusta o no desean participar, ¿cómo maneja usted esa situación? Para usted, ¿por qué sus estudiantes no desean participar del proceso de evaluación formativa?
12. ¿Usted promueve la autoevaluación en sus estudiantes? ¿De qué forma lo hace?
13. ¿De qué otra forma compromete usted a sus estudiantes en su propia evaluación del aprendizaje? ¿Qué resultados ha obtenido con este tipo de acción?
14. ¿Podría decir que sus estudiantes están comprometidos con las acciones que usted plantea para la evaluación formativa? ¿Por qué? ¿De qué depende?
15. ¿Qué espera usted de ellos en este proceso?
16. Además, de los temas abordados en la entrevista, ¿Qué otros aspectos desea Ud. comentar?

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 3

INFORME DE VALIDACIÓN DE LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Estimado, doctor:

Para completar el presente informe, tome en cuenta los siguientes criterios:

- Claridad: Las preguntas son precisas y comprendidas con facilidad.
- Coherencia: Las preguntas guardan relación con los objetivos de la entrevista.
- Suficiencia: Las preguntas son suficientes para cada tema que se aborda en la entrevista y lograr los objetivos previstos.

En la siguiente matriz se le solicita que realice la valoración de las preguntas marcando con un aspa (X) en el cuadro correspondiente. Si Ud. cree que la pregunta no corresponde a lo indicado, sírvase, por favor considere establecer las recomendaciones y/o sugerencias necesarias, a fin de mejorar el guion de entrevista.

Por último, solicitamos una apreciación general.

Agradecemos cordialmente la atención brindada a la investigación

Tópicos o temas	Preguntas	Claridad		Coherencia		Suficiencia		Recomendaciones y/o sugerencias
		SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	

	¿Usted planifica las acciones para la evaluación formativa en su área? ¿De qué manera lo realiza?							
	¿Qué aspectos de la evaluación planifica Ud.?							
La retroalimentación de los aprendizajes	La evaluación formativa implica acciones de retroalimentación. ¿Usted ejecuta acciones de retroalimentación del aprendizaje con sus estudiantes? ¿De qué manera lo lleva a cabo? ¿Por favor, puede describir un ejemplo?							
El uso de técnicas e instrumentos para la evaluación formativa	¿Qué instrumentos utiliza usted para la evaluación formativa?							
	¿Cuál de ellos los usa con mayor frecuencia y por qué?							
	¿Puede Ud. describir su experiencia en elaborar estos instrumentos?							
La participación del estudiante en el proceso de la	En el proceso de evaluación formativa es deseable la participación activa del estudiante, ¿de qué manera consigue Ud. que sus estudiantes se							

evaluación formativa	conviertan en actores activos en la evaluación formativa? ¿Estas acciones le resultan exitosas?						
	¿Considera usted que a sus estudiantes les interesa participar de ese proceso? ¿Por qué? ¿Cómo suelen ser los estudiantes que muestran interés en este proceso?						
	¿Considera usted que sus estudiantes se sienten a gusto participando de las acciones de evaluación formativa? ¿Por qué?						
	Si algún o algunos de sus estudiantes no les gusta o no desean participar, ¿cómo maneja usted esa situación? Para usted, ¿por qué sus estudiantes no desean participar del proceso de evaluación formativa?						
	¿Usted promueve la autoevaluación en sus estudiantes? ¿De qué forma lo hace?						
	¿De qué otra forma compromete usted a sus estudiantes en su propia evaluación del						

	aprendizaje? ¿Qué resultados ha obtenido con este tipo de acción?							
Compromiso del estudiante con la mejora de su aprendizaje.	¿Podría decir que sus estudiantes están comprometidos con las acciones que usted plantea para la evaluación formativa? ¿Por qué? ¿De qué depende?							
	¿Qué espera usted de ellos en este proceso?							
Otras condiciones	Además, de los temas abordados en la entrevista, ¿Qué otros aspectos desea Ud. comentar?							

Apreciación general:

Una vez finalizado el informe por favor complete sus datos personales:

NOMBRES Y APELLIDOS DEL JUEZ VALIDADOR			
GRADO ACADÉMICO O ESPECIALIDAD			
CARGO ACTUAL		INSTITUCIÓN	

FECHA: _____

ANEXO 4

Consentimiento Informado para participantes en la entrevista

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Olga de la Cruz Mesía, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es describir las condiciones para el desarrollo de la evaluación formativa del aprendizaje en el área de Comunicación del nivel secundaria en la modalidad no presencial.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder 16 preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente de 45 a 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo, _____,
acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Olga de la Cruz Mesía. He sido informado(a) de que la meta de este estudio es recoger su experiencia en relación a planificación, retroalimentación y participación del estudiante en ese proceso.

Me han indicado también que tendré que responder 16 preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 45 a 60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a a20123805@pucp.edu.pe al teléfono xxxxx.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando este haya concluido. Para esto, puedo contactar a Olga de la Cruz Mesía, al teléfono anteriormente mencionado.

_____	_____
Nombre de la Docente	Firma
_____	_____
Nombre de la Investigadora	Firma

Fecha: _____

ANEXO 5

MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN DE LAS ENTREVISTAS (EXTRACTO)

Categoría: Condiciones que dependen del docente para la evaluación formativa en el área de Comunicación

Subcategoría: **Planificación de la evaluación formativa**

Indicadores Entrevistadas	Docente planifica la evaluación	Acción de diversificación	Aspectos que planifican (instrumentos, retroalimentación, criterios)	Aspectos que evalúan	Aspectos que toman en cuenta cuando planifican
D1	Sí, planifico. (D1, p.1)	lo que hago siempre es revisar y adecuar la experiencia que corresponde y esa experiencia trae las competencias, los criterios de evaluación y las actividades. Reviso las actividades y cada actividad tiene al final su autoevaluación y su rúbrica. (D1, p.1)	Siempre estoy viendo las técnicas que voy a aplicar, los instrumentos, las estrategias y la retroalimentación. Más me centro en los instrumentos que voy aplicar y en la retroalimentación. (D1, p.2)		siento que necesito tiempo en elaborar las rúbricas y para aplicarlo. (D1, p.1)
D2	Sí, las planifico en la medida en que selecciono los instrumentos de evaluación		los instrumentos a aplicar, los criterios y los aprendizajes esperados. (D2, p.1) Selecciono los instrumentos de evaluación con los que se van a valorar los productos o evidencias que los estudiantes envían. (D2,		la realizo a través de la selección de los instrumentos de evaluación, adecuados al producto y al propósito de aprendizaje. (D2, p.1)

	con los que se van a valorar los productos o evidencias que los estudiantes envían. (D2, p.1)		p.1)		
D3	Obviamente que sí. (D3, p.1)	podría decir que desde el momento que planifico la sesión, dependiendo de la temática que se va a desarrollar. Tengo ya que prever a dónde quiero llegar, qué aprendizaje quiero que mis alumnos logren en esa sesión. Entonces, voy planificando y aplicando o eligiendo qué instrumento de evaluación me va servir a mí para poder medir precisamente el aprendizaje de los estudiantes, qué es lo que yo quiero conocer o evaluar. (D3, p.1)	criterios de evaluación, considerando los estándares y desempeños que se ajustan a la situación o problema o planteando la situación significativa. (D3, p.1)		Partimos de una situación significativa, entonces, tenemos una problemática. (D3, p.1)
D4	Sí, planifico. (D4, p.1)	durante la sesión de aprendizaje a veces tengo que hacer algunas adaptaciones o algunos cambios, porque así lo requiere la dinámica con la cual estamos trabajando con		el nivel de competencia. (D4, p.2)	a partir de las actividades que vamos a desarrollar o los contenidos que se les va entregar al estudiante, voy tratando de identificar cuáles

		los estudiantes. (D4, p.1)			<p>son los puntos en los cuales el estudiante va necesitar ese refuerzo. (D4, p. 1)</p> <p>que los estándares son un elemento bastante primordial, ya que es la meta que nosotros debemos alcanzar con los estudiantes. (D4, p. 2)</p>
D5	Sí, planificamos los procesos para la evaluación formativa. (D5, p.1)	primero tenemos presente las características de nuestros estudiantes. Luego, tomamos en cuenta los criterios de evaluación que vamos a tener para una determinada competencia (D5, p.1) planificamos toda una serie de actividades, las que nos lleven al cumplimiento del logro de sus aprendizajes. (D5, p.1)			<p>podemos ir planificando con las siguientes preguntas: ¿Por qué razón? ¿Por qué eso nos permite ver cómo están nuestros estudiantes. ¿Qué tanto van aprendiendo? ¿Qué dificultades tienen en el camino? y ¿Cómo podemos buscar la manera de que ellos logren esos aprendizajes que hemos propuestos? (D5, p.1)</p>
D6	Sí. (D6, p.1)	basándome en el propósito y luego preparando el instrumento de evaluación, todo en base a lo que se quiere llegar, o sea al propósito del aprendizaje... luego preparar un instrumento de evaluación. (D6, p.1)	Criterios de evaluación, la competencia, las capacidades, tendría que ver esto para planificar, para evaluar... En algunos casos, planifico la retroalimentación. (D6, p.1)		

D7	Sí. (D7, p.1)		<p>Observando primero, el tema que se va a tratar, seleccionando los medios, la estrategia que voy a usar y de qué manera es que voy a llevar adelante mi sesión en esta situación remota. (D7, p.1)</p> <p>observo qué o cuál es la competencia que voy a trabajar, cuáles son las capacidades que voy a desarrollar, luego, cuáles son las estrategias que voy a poner en práctica, cómo lo voy a llevar, el desarrollo del tema y termino con un tiempo destinado para lo que es la retroalimentación. (D7, p.1)</p>	<p>nuestra planificación parte desde lo que tenemos en nuestro currículo nacional de la educación básica. (D7, p.1)</p>
----	---------------	--	---	---