

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



Las prácticas evaluativas de los formadores de cursos de formación continua bajo la modalidad no presencial en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP)

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

***José Aurelio Solís Canchari***

Asesor:

***Patricia Maria Escobar Caceres***

Lima, 2021

**“El pueblo que caminaba en las tinieblas, ha visto una gran luz.”**  
**(Is 9,1)**

## RESUMEN

La presente investigación analizó las prácticas evaluativas de los formadores de cursos de formación continua bajo la modalidad no presencial, en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP). De acuerdo a ello se indagó sobre los enfoques y finalidades de la evaluación, que se hallan implícitos y explícitos. Se exploró cómo dichos elementos configuran las prácticas evaluativas a partir de la manera en cómo se vivencia la evaluación, así como la forma en que se plantean diversos sistemas de evaluación, haciendo un énfasis particular en la modalidad no presencial. A partir de ello se realizó el estudio bajo la metodología cualitativa empleando el método de estudio de caso, para recoger prioritariamente las concepciones sobre evaluación de los actores y sus experiencias vividas en la modalidad no presencial. La información se recopiló a través del análisis documental de los sílabos de cursos desarrollados por los informantes, a partir del cual se pudo trazar una primera perspectiva de la manera en que se propone la evaluación de forma declarativa y con ciertos parámetros institucionales. Asimismo, se procedió a realizar entrevistas semiestructuradas a los informantes para obtener información mucho más profunda y a la vez más concreta y específica sobre cómo se vivencia la evaluación de los aprendizajes en los entornos no presenciales que se han desarrollado. Finalmente, el proceso de análisis permite concluir que los formadores conciben a la evaluación como un proceso formativo orientado directamente a mejorar los aprendizajes y contribuir a la reflexión de la propia práctica, aunque existan ciertas limitaciones para experimentarla plenamente. Asimismo, se ha evidenciado que existe un sistema de evaluación que en su composición se vuelcan las experiencias personales y profesionales, así como elementos del contexto de aprendizaje como características, demandas y motivaciones de los participantes y las demandas del contexto educativo nacional.

**Palabras clave:** prácticas evaluativas, formación continua, educación no presencial, evaluación de los aprendizajes, formador.

## ABSTRACT

The present research analyzed the assessment practices of the trainers of continuous training courses under the remote modality, at the Center for Research and Educational Services (in spanish CISE-PUCP). According to this, the approaches and purposes of the assessment were investigated, which are implicit and explicit. It was explored how these elements configure the assessment practices based on the way in which the assessment is experienced, as well as the way in which various assessment systems are proposed, with a particular emphasis on the non-face-to-face modality. Based on this, the study was carried out under the qualitative methodology using the case study method, to collect as a priority the conceptions on assessment of the actors and their experiences lived in the non-face-to-face modality. The information was collected through the documentary analysis of the syllables of courses developed by the informants, from which a first perspective of the way in which the assessment is proposed in a declarative way and with certain institutional parameters could be drawn. Likewise, semi-structured interviews were carried out with the informants to obtain much more in-depth and at the same time more concrete and specific information on how the assessment of learning is experienced in the non-contact environments that have been developed. Finally, the analysis process allows us to conclude that the trainers conceive assessment as a formative process directly oriented to improve learning and contribute to the reflection of the practice itself, although there are certain limitations to fully experience it. Likewise, it has been shown that there is an assessment system whose composition includes personal and professional experiences, as well as elements of the learning context such as characteristics, demands and motivations of the participants and the demands of the national educational context.

**Keywords:** assessment practices, continuous training, non-face-to-face education, assessment for learning , trainer.

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b>	1
<b>PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL</b>	7
<b>CAPÍTULO I: LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL FORMADOR BAJO LA MODALIDAD NO PRESENCIAL</b>	
1.1. Enfoques de la evaluación	7
1.1.1. Evaluación del aprendizaje	8
1.1.2. Evaluación para el aprendizaje	17
1.2. Finalidades de la evaluación	24
1.2.1. Evaluación sumativa	24
1.2.2. Evaluación formativa	26
1.3. Prácticas evaluativas	30
1.3.1. Definición de práctica evaluativa	30
1.3.2. Sistema de evaluación del aprendizaje	31
1.3.3. La evaluación del aprendizaje en la modalidad no presencial	34
1.4. Formador en programas de formación continua	36
1.4.1. Importancia del formador en los programas	36
1.4.2. La tarea profesional de evaluación del aprendizaje	37
<b>SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS</b>	
<b>CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO</b>	40
2.1. Enfoque de la investigación	41

2.2. Planteamiento y problema de la investigación	41
2.3. Método de investigación	42
2.4. Categorías de estudio	44
2.4.1 Categorías preliminares	44
2.4.2 Categorías emergentes	47
2.5. Informantes de la investigación	49
2.6. Técnicas e instrumentos de recojo de información	51
2.6.1. Diseño y validación de los instrumentos	51
2.6.2. Aplicación de los instrumentos	53
2.7. Organización de la información	54
2.8. Ética de la investigación	60
<b>CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	62
3.1. Concepciones sobre evaluación de los aprendizajes en la modalidad no presencial	63
3.2. Sistema de evaluación de los aprendizajes en la modalidad no presencial	72
<b>CONCLUSIONES</b>	86
<b>RECOMENDACIONES</b>	88
<b>REFERENCIAS</b>	91
<b>ANEXOS</b>	96

## INTRODUCCIÓN

La formación continua -o también llamada educación permanente- en el ámbito pedagógico ofrece a los participantes (docentes en ejercicio) la posibilidad de tener un acercamiento a las diversas áreas del saber orientadas específicamente a fortalecer sus competencias docentes en un determinado periodo de tiempo, pues se entiende que requiere del compromiso de continuidad y prolongación a lo largo de toda la trayectoria profesional (Navío, 2001). La formación continua es entendida como una actividad en la que los docentes se disponen a afianzarse personal y profesionalmente, en la que intervienen un conjunto de decisiones políticas académicas y didácticas (Medina, 1994), orientadas a su desarrollo por el entorno social y los contextos gubernamentales (Vaniscotte, 1998).

En dicha actividad juega un papel preponderante el formador que desde el sentido más amplio del término es definido como toda persona que se vincula con la formación o procesos formativos de cierto modo. Desde la óptica de entender la formación como una responsabilidad y una acción en sí misma, en el caso particular de la profesión docente, se resalta que en mayor proporción los estudios vinculan el papel del formador entorno a cuatro competencias base con las que debe contar: competencias relacionadas al uso de la tecnología, competencias docentes, competencias vinculadas al trabajo o laborales y competencias de ámbito social (Jiménez, 1996).

Dentro de dichas competencias, una de las que ha presentado mayores retos en el contexto de emergencia sanitaria en nuestro país es posiblemente la referida a las competencias docentes, más específicamente en lo relacionado a la evaluación del aprendizaje. Sobre ello, Vitturini, Benedetti y Señas (2003) enfatizan que las actividades orientadas a la evaluación en ambientes de educación no presencial presentan muchas dificultades en la aplicación, así como de requerir una carga de disposición horaria profesor/alumno superior a la que se necesita en ambientes tradicionales. Por su parte, Hebebcı, Bertiz, y Alan (2020) refuerzan la idea de que en la educación a distancia los problemas más importantes sobre insatisfacción con la educación a distancia son la falta de interacción y de comprensión de las asignaturas, los docentes inadecuados, el tiempo inadecuado y la falta de infraestructura.

Es decir, las experiencias educativas en este contexto además de estar mediadas forzosamente por la tecnología, se muestran mucho más retadoras y complejas que las presenciales. A pesar de ello, la educación no presencial también constituye una oportunidad para encarnar la realización de sistemas de educación y formación cada vez más interactivos y centrados en el alumno, como señala Thorpe (1998) al afirmar que mayor interactividad siempre es mejor. De esta manera poder garantizar que todos los participantes deben contar con oportunidades similares para demostrar sus habilidades y maximizar su potencial (Brown, 2005).

Frente a ello, surge la necesidad de contextualizar el tipo de prácticas evaluativas llevadas a cabo por los formadores. Para fines de la presente investigación se define las prácticas evaluativas como la forma en la que se vivencia, concibe, diseña, y valora la evaluación en el espacio educativo, comprendiendo la perspectiva de quien evalúa y de quien es evaluado (Astorga, Bazán y Gonzales, 2013), es decir, tiene un carácter participativo, reflexivo y democrático (Osuna, 2012), a través de sistemas simples y complejos (Guerrero et al., 2013) que surgen a partir de tres principales dimensiones: a) curricular: qué, cómo, cuándo, por qué y para qué evaluar, b) normativa: qué, cómo y para qué se debe informar sobre los resultados, y c) técnico-práctica: como los docentes llevan a cabo el proceso de evaluación y la reflexión de sus formas de evaluar (Coll, 1998, citado por Osuna, 2012).

Díaz Barriga y Gerardo (2000, citado en Calle, Rebolledo y Vargas, 2018) mencionan que las prácticas evaluativas se definen desde la perspectiva de todas aquellas metodologías y métodos empleados en la enseñanza y las técnicas y recursos que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, exigen comprensión, reflexión y autocontrol de los sujetos involucrados (docentes y estudiantes) a partir de la información que se obtiene al aplicar diferentes pruebas y herramientas. Por su parte, Pérez (1995, citado por Turpo, 2011) puntualiza que las concepciones sobre evaluación son el punto de partida para comprender las prácticas evaluativas, y que el pensar y actuar involucran principalmente la planificación de su intervención, la forma de reflexionar acerca de su práctica y de evaluar su desempeño, y las consecuencias de todo el proceso en las personas. Finalmente, Birenbaum et al. (2006) señalan la imperiosa necesidad de complementar las prácticas evaluativas con sistemas integrados de evaluación (Integrated Assessment Systems into practice that focus on Assessment for learning).

El estudio de las prácticas evaluativas se centra en su gran mayoría en educación básica y en programas universitarios. Dentro de las investigaciones que guardan más relación con el presente estudio se encuentra, en el caso peruano, a Achulla (2018) que realizó un estudio sobre la práctica evaluativa de los aprendizajes de los docentes del área de Comunicación del nivel secundario, mientras que en el plano de educación superior Muñoz (2018) realizó un estudio sobre evaluación del aprendizaje desde las racionalidades curriculares, asimismo, Chirinos (2018) se enfocó en la evaluación del aprendizaje en los cursos de estudios generales de una universidad privada de Lima. En el caso de investigaciones en el extranjero, Ramírez (2013) aborda definiciones y procesos evaluativos reflejados por los formadores de docentes y cómo se relaciona con las prácticas evaluativas de los estudiantes de educación.

Después de haber consultado la Base de datos y el Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP así como los portales de bibliotecas electrónicas Redalyc Dialnet y SciELO, no se han hallado investigaciones referidas a prácticas evaluativas de formadores, ni tampoco en la modalidad no presencial, es así que el presente trabajo trata de aportar una perspectiva teórica y metodológica propia e innovadora, que se irá construyendo en función a los contextos anteriormente

descritos. Por ello, la importancia de esta investigación radica principalmente en lo novedoso y poco explorado de la congruencia de estos tres aspectos: las prácticas evaluativas, los formadores de cursos de formación continua y la modalidad no presencial.

Asimismo, realizar un estudio ordenado y contrastado con diversas propuestas de enfoques y finalidades de evaluación potencialmente puede ofrecer un marco de referencia para que en el futuro los formadores puedan contar con algunas aproximaciones tanto teóricas como procedimentales en el proceso de implementación de sus sistemas de evaluación. Si bien la literatura sobre prácticas evaluativas y evaluación propiamente no apunta específicamente a los formadores, la contundencia y profundidad que ha alcanzado el estudio sobre evaluación tanto en latinoamérica como en otras partes del mundo resulta una oportunidad para contextualizar y adaptar los principios y fundamentos a cualquier nivel de enseñanza.

En este contexto surge la preocupación de hacer una aproximación a las prácticas evaluativas de los formadores de cursos de formación continua, estableciendo para fines de esta investigación, el siguiente problema: ¿Cómo son las prácticas evaluativas de los formadores de cursos de formación continua bajo la modalidad no presencial?

Para el abordaje del presente estudio se planteó como objetivo general: analizar las prácticas evaluativas de los formadores de cursos de formación continua bajo la modalidad no presencial. Para ello se plantearon dos objetivos específicos: (i) reconocer las concepciones sobre evaluación del aprendizaje de los formadores de cursos de formación continua bajo la modalidad no presencial; e (ii) identificar el sistema de evaluación del aprendizaje propuesto por los formadores de cursos de formación continua bajo la modalidad no presencial.

De acuerdo a lo expuesto, el presente estudio, al ser una exploración de las prácticas evaluativas de los formadores de cursos de formación continua y partiendo de la documentación curricular en donde se plasma todos los aspectos concernientes a evaluación, constituye un aporte a la línea de investigación sobre “Diseño Curricular”. De forma más específica se vincula al eje del estudio “El diseño curricular de la práctica educativa”, y de manera más precisa al subtema

“Tratamiento de los elementos curriculares, las etapas y procesos del diseño curricular. Modelos”.

El presente estudio pretende emplear el enfoque cualitativo de investigación, puesto que se espera tener una aproximación explicativa de una experiencia. El diseño empleado para la presente investigación es el descriptivo, pues se pretende realizar una observación objetiva de la realidad y un acercamiento al fenómeno estudiado en un momento preciso para comprenderlo. Se ha optado por el método de estudio de casos como el más conveniente de desarrollar, ya que al centrar el interés de la investigación en un caso particular, sugiere todo un proceso complejo por investigar la particularidad, la unicidad, del caso singular (Simons, 2009). El caso considerado es las prácticas evaluativas de los formadores de cursos de formación continua, puesto que por su naturaleza y composición constituye una oportunidad para explorar los aspectos conceptuales abordados pero desde la forma en que se viabilizan desde las concepciones y el diseño, es decir, de cierta manera, la forma en cómo se integran. En tal sentido, a partir de su finalidad, el caso corresponde a uno de tipo instrumental (Stake, 1995) pues se apunta principalmente al abordaje de la temática en función a la construcción de conceptos.

Se emplearon dos técnicas de recojo de información: a) Entrevista: Cuyos informantes fueron cinco formadores de formación continua; b) Revisión y análisis de documentos de planificación curricular: Para ello se recurrirá a los sílabos de los cursos desarrollados por dichos formadores.

Culminada la investigación, se pudieron identificar algunas limitaciones como: (i) no se pudo acceder a observaciones de clase; y (ii) no se pudo acceder a evidencias de producciones de los participantes.

El presente informe de investigación está constituido por dos partes. La primera la compone el marco conceptual; que se desarrolla en base a un solo capítulo, donde se abordan los enfoques y finalidades de evaluación, las prácticas evaluativas y el formador de programas de formación continua. La segunda la componen dos capítulos, el primero en el que se desarrolla el diseño metodológico que siguió la investigación, y el segundo en el cual se desarrollan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos. Finalmente,

se presentan las conclusiones y recomendaciones a partir del análisis de la información y los principales resultados obtenidos.

## **PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL**

### **CAPÍTULO I: LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL FORMADOR EN LA MODALIDAD NO PRESENCIAL**

En el presente capítulo se desarrollan las aproximaciones teóricas sobre los enfoques de evaluación desde el proceso evolutivo que ha sufrido el término a lo largo del tiempo y sus implicancias prácticas en diversos entornos de aprendizaje.

Entendiendo que el concepto de evaluación tanto como la práctica evaluativa son dimensiones dinámicas y de constante reinvención, es necesario iniciar mencionando que la forma de clasificar la evaluación de los aprendizajes varía en gran medida de acuerdo a los autores que han abordado el tema desde hace varias décadas, así como dicha variedad depende también de los momentos (inicial, procesual y final), los agentes (internos o externos), el marco referencial (normativa o criterial), etc.

Los enfoques de evaluación vienen a constituir un elemento crucial y en muchos casos silencioso dentro del constructo más amplio del quehacer educativo; crucial porque en gran medida condiciona la práctica ejercida en el espacio educativo, y silencioso pues la trayectoria de vida y el tiempo histórico van a influir en el o los enfoques a través de los cuales se comprendan y ejerzan las prácticas evaluativas, pero que muchas veces se muestra de manera implícita. Es importante señalar que la literatura especializada reconoce los enfoques como

una forma de clasificar la evaluación de los aprendizajes, partiendo de cómo este concepto ha ido evolucionando en el tiempo y aterrizado en la práctica.

Asimismo se abordan las finalidades de la evaluación desde la perspectiva de la evaluación sumativa y formativa, que en la práctica guarda relación con lo que más adelante se describe como sistema de evaluación y los aspectos que se toman en cuenta en un entorno no presencial. Dichas finalidades son entendidas desde su propia naturaleza pero a la vez la forma en la cual su presencia en los entornos educativos es más bien una suerte de diálogo entre sí, como una complementariedad que a veces no se toma en cuenta o equivocadamente se busca confrontar. Cabe señalar que las finalidades son reconocidas por la literatura especializada como una forma de clasificar la evaluación de los aprendizajes, que si bien está estrechamente vinculado a los enfoques su tratamiento responde más a la aplicabilidad de la evaluación.

Finalmente, se presentan definiciones del formador en programas de formación continua desde la perspectiva de su importancia en los programas y la tarea profesional de evaluación del aprendizaje como parte de las destrezas y competencias que debe poseer dicho formador. Sobre ello se detalla la necesidad de que los formadores de programas de formación continua presten una especial atención al establecer un perfil o ciertas competencias docentes específicas y adecuadas a los entornos, los participantes, la naturaleza de los cursos o programas, entre otros. Y como parte de estas competencias, destacan aquellas que se vinculan directamente con la evaluación y la manera de afrontarla desde componentes técnicos pero a la vez socioemocionales.

## **1.1. ENFOQUES DE LA EVALUACIÓN**

### **1.1.1. Evaluación del aprendizaje**

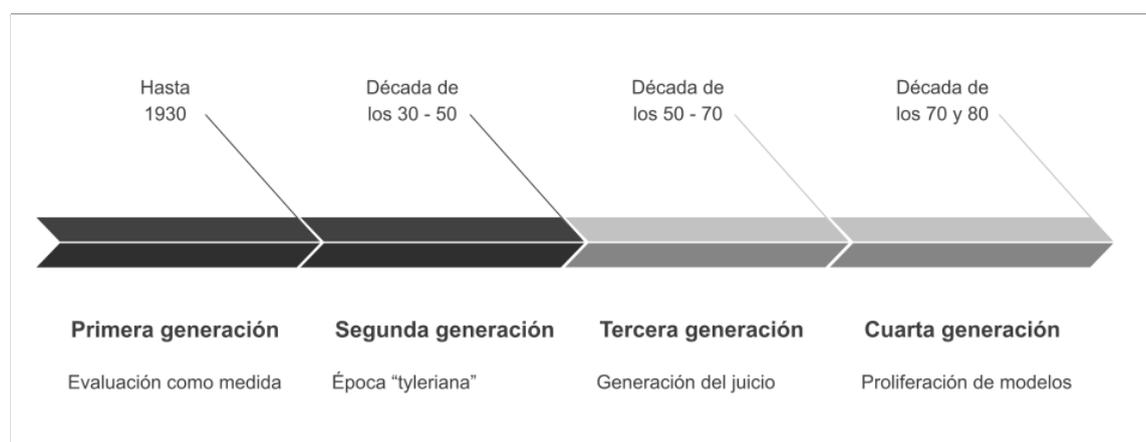
Para abordar definiciones y características relacionadas a la evaluación del aprendizaje es fundamental establecer el proceso evolutivo que ha sufrido a lo largo de la historia. Para ello, se plantea a continuación un panorama esquemático de dicho proceso evolutivo de la evaluación y cómo se termina implicando los paradigmas curriculares y sus racionalidades.

## ***Evolución del concepto de evaluación.***

La evaluación como actividad humana ha estado presente en la vida del hombre desde tiempos remotos y con el pasar de los siglos se ha ido visibilizando y ordenando hasta constituir un tópico complejo y multidimensional. Si bien el acto de evaluar desde sus orígenes era espontáneo y natural, en la actualidad para hablar de “evaluación” se ha llegado a establecer un tratamiento que parte no solamente desde lo teórico-académico sino desde la experiencia, donde han confluído diversas disciplinas. Entre ellas, las vinculadas con la pedagogía ofrecen un acercamiento hermenéutico con lo referido a la psicología, la didáctica, el aprendizaje y la enseñanza, el currículo y los programas, etc.

Sobre la evolución del concepto de evaluación han escrito algunos autores como Guba y Lincoln (1982, 1989) y Stufflebeam y Shinkfield (2005) (citados en Alcázar, 2015), que de manera estructural coinciden en que existen periodos históricos marcados por el interés de darle formalidad a la evaluación, partiendo de los paradigmas científicos que dan lugar a las denominadas racionalidades, así como las tendencias y decisiones de política educativa de los países influyentes en cada momento histórico específico. Sobre ello, se puede visualizar el proceso temporal en la **Figura 1**:

**Figura 1.** Cuatro generaciones de la evaluación



Elaboración propia, a partir de “Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica”, Alcázar, 2015. p.20.

### ***Primera generación de la evaluación.***

Denominada por Castillo y Cabrerizo (2010) como el momento de “la evaluación como medida”, en este periodo comprendido principalmente hasta la década de los años 30 es el paradigma positivista de las ciencias físicas y naturales el que va a ser el eje predominante en cómo se van a entender todas las disciplinas incluidas las educativas. Es decir, “para el positivismo, toda ciencia para ser considerada así, debe adaptarse a los paradigmas de las ciencias naturales, el cual se caracterizaba por el monismo metodológico, el método físico-matemático, la explicación causal y la predicción” (Pérez, 2015, p.30). Asimismo, sucede con las ciencias empírico prácticas -como la pedagógica- para las que el saber es alcanzado planteando ciertas teorías sobre el mundo a partir de observación y experiencia “positiva” de la realidad, tal como lo señala Grundy (1998) cuando describe el interés técnico.

Y es vinculado a este “interés” donde se halla la relación con la denominada racionalidad técnica que Pascual (1998) describe como “una acción verificable y controlable que consiste en la reproducción de la cultura predominante en un grupo social y por tanto, a partir de las ideas y valores dominantes en el grupo transformadas en intenciones o propósitos educativos, la educación, a través de los procesos de trasmisión cultural, busca una especie de homogeneización sociocultural de los individuos”. (p. 20). Con la consolidación del positivismo, surge la pedagogía positivista: centrada en la enseñanza de materias y conocimientos vinculados a la ciencia de uso práctico y con utilidad, así como el desarrollo progresivo de los estudiantes. Sumado a esto, la psicología conductista liderada por Skinner a inicio del siglo XX, orientaba a los docentes a establecer objetivos de aprendizaje únicamente desde las conductas observables.

A partir de todo ello, la evaluación es entendida como la manera de medir el nivel de conocimiento adquirido en función a lo meramente observable o verificable a partir de test rigurosos, que necesita de especialistas con conocimientos muy específicos de cómo diseñar instrumentos de medición que recaben información objetiva y concreta. Se prioriza el rendimiento escolar establecido por la medición del estudiante en función al grupo, lo que posteriormente será denominado evaluación normativa. A partir de ello, la evaluación es entendida como sinónimo

de medición, y se distancia de aportar directa y explícitamente a la enseñanza como tal (aunque sí aporta información para la toma de decisiones), pues al entender la racionalidad técnica como un espacio donde especialistas diseñan el aprendizaje y los docentes solo aplican lo previamente diseñado, inclusive la evaluación era una actividad ajena a los docentes.

### ***Segunda generación de la evaluación.***

Se enmarca aún en la pervivencia de la racionalidad técnica, y es en esta época, década de los años 30 y 40, que Tyler (1969, citado por Alcázar, 2015) propone entender la evaluación como una oportunidad para dar un paso adelante en relación a la evaluación psicológica, y en este contexto se empieza a emplear la expresión de “evaluación educativa” para imprimirle mayor autonomía y énfasis en lo que se hacía en las aulas a inicios de la década de los años 30.

En este periodo se concibe la educación como un proceso sistemático, es decir que se orienta a transformar las conductas del aprendiz a través de instrucciones, a partir de establecimientos de objetivos de aprendizaje verificables y comprobables. Castillo y Cabrerizo (2010) la denominan como el momento en el que la evaluación es asumida como el nivel de congruencia entre objetivos o logros preestablecidos y en qué medida son alcanzados o no.

Si bien en la primera generación los términos evaluación y medición eran intercambiables, ahora se antepone la evaluación a la medición pero se mantienen estrechamente vinculados. Sin embargo, el criterio diferencial en la propuesta de Tyler radicaba en producir cambios en las conductas de los alumnos por medio de la instrucción (Castillo y Cabrerizo, 2010). Es por ello que se entiende a la evaluación del aprendizaje como un acto de verificar y comprobar el logro -o no- de objetivos descritos con precisión dentro de los programas, con los primeros atisbos del paso de una evaluación normativa a una criterial (ampliamente abordada en la Cuarta generación).

El gran aporte de este periodo también llamado “Tyleriano” radica en que Tyler se dio cuenta de que “la medición educativa está concebida, no como un proceso

totalmente distinto de la enseñanza, sino más bien como una parte integral de esta” (Mejía, 2012, p.30).

### ***Tercera generación de la evaluación.***

A partir de la década de los años 50 en el mundo se empieza hablar de una tendencia a la rendición de cuentas, lo que a finales de los años 60 se denomina la era de la *accountability* o “responsabilidad escolar” (Stenhouse, 1984, citado en Alcázar, 2015). Esto hace alusión a que ahora recae sobre los docentes una mayor responsabilidad sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes, puesto que en el contexto norteamericano se originó un descontento generalizado por la educación pública que generó la necesidad de involucrar a más agentes o actores que pudieran ofrecer mayor información de lo que pasa y lo que se hace en las escuelas.

Guba y Lincoln (1982, 1989, citados en Alcázar, 2015) lo denominan como “la generación del juicio” pues ahora la evaluación de los aprendizajes involucra a todos los actores educativos y ya no únicamente el rendimiento de los estudiantes. Es por ello que esta visión más englobante de la evaluación permite que a partir de la información de varios actores se pueda emitir una valoración, un juicio, y que a partir de ellos se puedan tomar decisiones (Cronback, 1963, citado en Alcázar, 2015). Este juicio ahora resulta ser intrínseco a la evaluación, y es ahí donde se enmarca la denominada racionalidad práctica, que busca la participación de los docentes para comprender el fenómeno educativo y lo que éste involucra y así establecer líneas de acción que contribuyan a su mejora (Pascual, 1998). Grundy (1998), al referirse a los juicios vinculados al saber y el interés práctico, refiere:

El saber relacionado con la comprensión no puede juzgarse según el éxito de las operaciones que surgen como consecuencia de ese saber. Ha de juzgarse, en cambio, según que el significado interpretado ayude o no al proceso de elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral. (p. 31)

Por ello la participación de diversos actores como fuentes de información de los resultados de aprendizaje terminan de cohesionar este paradigma que entiende la

educación principalmente como un proceso de construcción social. Castillo y Cabrerizo (2010) se refieren a este momento como el de “la evaluación considerada en la totalidad del ámbito educativo” (p. 10).

A pesar de que la atención se encuentre focalizada en los resultados, Scriven (1967, citado por Castillo y Cabrerizo, 2010) sostiene que evaluar los resultados auténticos obtenidos independientemente de las metas y criterios establecidos con anterioridad permite poner especial énfasis en las actitudes provocadas por los programas en los sujetos implicados. Y esta premisa trajo como consecuencia que se enfatice en un concepto con gran resonancia sobre la evaluación: la meritoriedad, que Mejía (2012) señala como:

El proceso de valoración y enjuiciamiento educativo es un quehacer de carácter meritorio, en donde los sujetos o entidades evaluadas deben hacer notar el merecimiento de un juicio en consideración de sus facultades evaluadas con justicia, de acuerdo con un método bien definido. (p. 34)

De esta manera, desde la racionalidad práctica se plantea que el docente empiece a ganar mayor presencia en el hecho educativo como pieza fundamental y determinante desde el diseño hasta la ejecución. Es en este periodo donde la evaluación y la enseñanza empiezan a tener mayor vínculo, sin embargo dicho vínculo se centra en la mejora y el éxito de programas y proyectos, más que en los aprendizajes estrictamente hablando.

#### ***Cuarta generación de la evaluación.***

En la década de los 70 y 80 hay una notoria división en el periodo, en un primer momento permanece una marcada influencia “tyleriana” y en un segundo momento acontece la aparición de diversos modelos alternativos de evaluación.

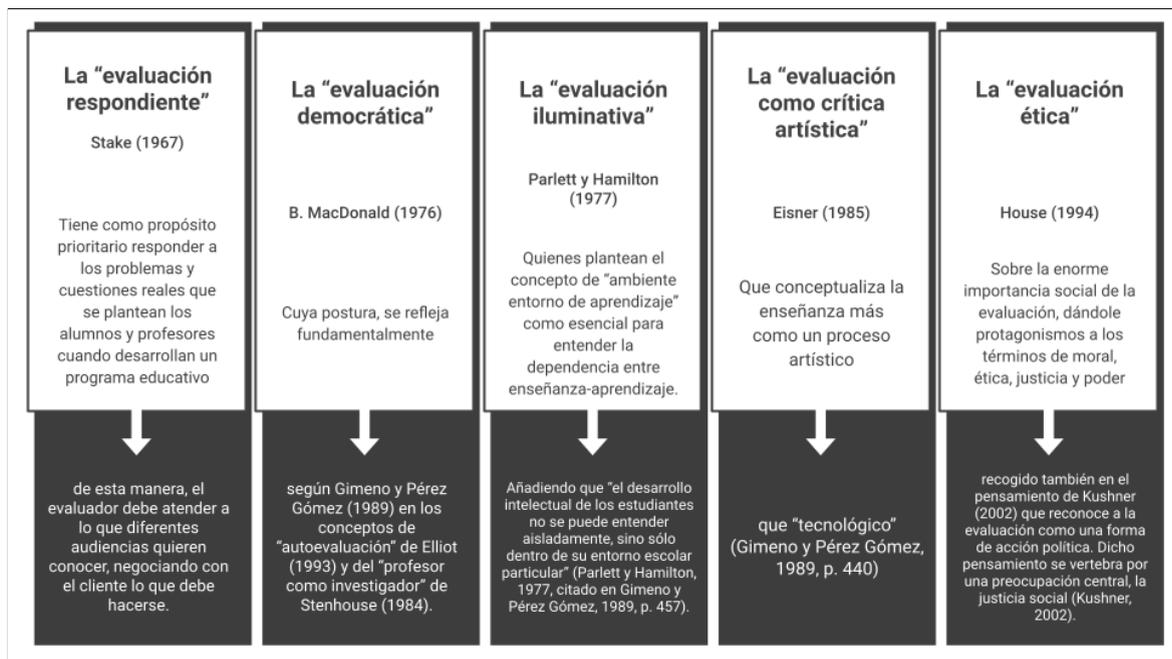
Sobre ello es importante resaltar la presencia de dos marcadas orientaciones de la evaluación que originan estos momentos: una primera que orienta la evaluación hacia los alumnos y la toma de decisiones sobre los programas, y otra más enfocada a comprender la evaluación como la manera de otorgarle valor a los cambios ocurridos en los estudiantes producto de la acción educativa permanente y ordenada (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Esta forma de comprensión es la que va a determinar la tendencia a alejarse del paradigma positivista (o netamente explicativo) y aproximarse a un nuevo modelo: el naturalista (o comprensivo). En este sentido, la comprensión consiste, según Weber (citado por Rodríguez-Sosa, 2003), en entender las “acciones humanas mediante la captación o aprehensión subjetiva, empática, de los motivos y propósitos de los actores, y además no pretende descubrir regularidad o ley alguna” (p. 27).

Es así que en este momento, denominado por Castillo y Cabrerizo (2010) el momento de la “proliferación de modelos”, tienen lugar una serie de propuestas en las que se apuesta por el constructivismo y las taxonomías de objetivos (como las de Bloom y Gagné) como principios fundamentales en los que se cimenta la denominada evaluación criterial, que Castillo y Cabrerizo refieren como la que “suministra una información real y descriptiva de la situación de cada alumno respecto a los objetivos de enseñanza previstos, en vez de valorarlo por comparación con un estándar o criterio normalizado de realizaciones deseables en un alumnado determinado, como lo hace la evaluación normativa”. (p.10-11)

En este periodo aparecen diferentes tipos de evaluación de corte constructivista que reflejan la necesidad de considerar las preocupaciones, opiniones, cuestionamientos de diversos agentes que intervienen directa e indirectamente en la evaluación, de ahí que se le denomine como “generación sensible”, que alberga grandes aportes de autores que fueron quienes incentivaron y defendieron este paradigma nuevo y alternativo. Los aportes de los diversos autores se sintetizan en la **Figura 2**:

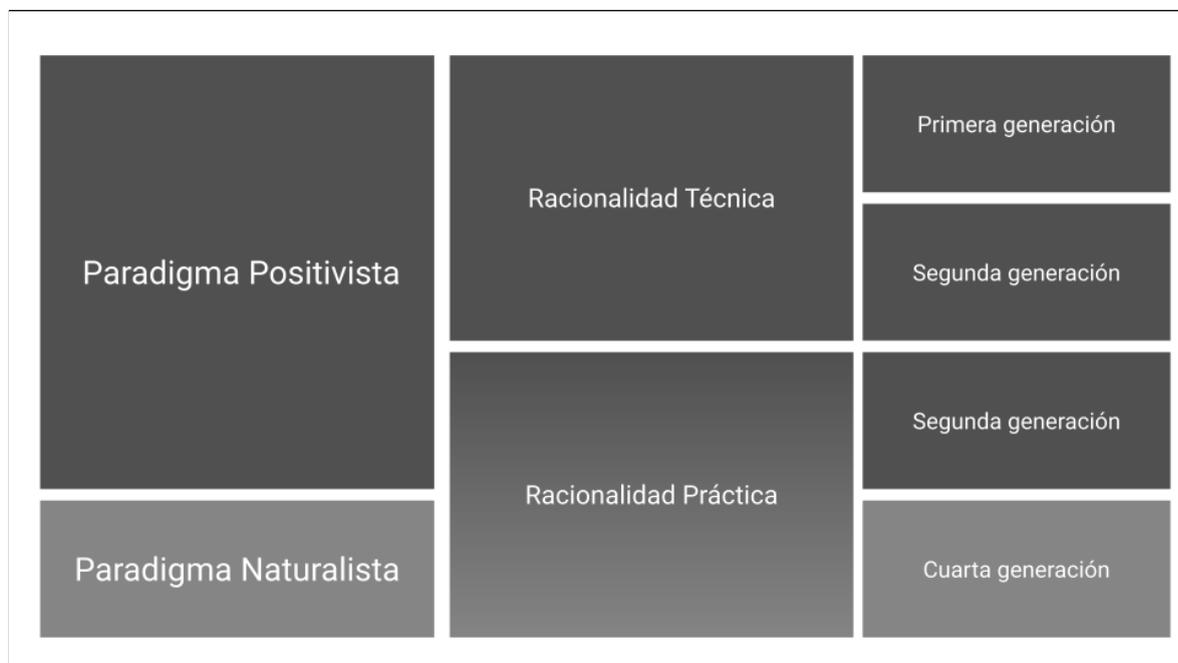
**Figura 2.** La evaluación en la “generación sensible”



Elaboración propia, a partir de “Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica”, Alcázar, 2015. p.17-18.

Asimismo, se han establecido puntos comunes entre la forma en la que ha evolucionado la evaluación con respecto a las racionalidades curriculares que, según señala Muñoz (2018), son un referente para analizar las concepciones que subyacen a la práctica educativa y, específicamente, a las concepciones y actividades de evaluación que desarrollan los docentes, plasmada en la **Figura 3**:

**Figura 3.** Coincidencias entre las racionalidades y las generaciones de evaluación



Elaboración propia.

Como hemos podido ver, el proceso evolutivo de la evaluación ha tenido un proceso histórico y evolutivo largo, y ha ido insertando cada vez más la presencia protagónica tanto de estudiantes como de los docentes. Se han superado limitaciones conceptuales y prácticas, e incluyendo poco a poco elementos hasta llegar a comprender que tanto la evaluación como la enseñanza tienen finalidades y roles complementarios. Sin embargo, en estas cuatro generaciones persiste la tendencia de entender la evaluación como una acción administrativa centrada en los resultados, por tanto situada en el momento final del proceso de enseñanza.

Álvarez Méndez (2011) denomina Evaluación tradicional lo que se conoce y define como Evaluación del aprendizaje. Hoyos (2014) la define como una evaluación centrada en la calificación y en la que se realizan diversas pruebas que no necesariamente representan conocimientos y competencias adquiridos por los estudiantes.

Sin embargo, señala Hoyos (2014) también, que el principal valor es que el objetivo primordial de la evaluación del aprendizaje se centra en prestarle mayor atención a los resultados de aprendizaje, que al proceso de aprender en sí

mismo. “Las funciones están referidas al papel que desempeña para la sociedad, para la institución, para el proceso de enseñanza - aprendizaje y para los individuos implicados en el mismo” (p.130).

Es decir, la potencialidad de la evaluación del aprendizaje está situada primordialmente en el uso de la información que se proporciona. Asimismo, continúa Hoyos (2014), los resultados de la evaluación del aprendizaje hacen posible la gestión de la educación ya que la información entendida como resultados permite establecer indicadores de gestión directiva. Finalmente, la evaluación del aprendizaje posee también una función denominada predictiva que “busca estar al tanto de los resultados anteriores alcanzados por el estudiante, y se usa como punto de partida para el inicio de nuevos temas de estudio” (Hoyos, 2014. p.130), dicha función dota a esta evaluación del sentido pedagógico al ser el punto de partida para el posterior desarrollo y corrección de procesos deficientes relacionados con las capacidades y habilidades de los estudiantes.

### **1.1.2. Evaluación para el aprendizaje**

Para Grundy (1998) existe un interés superior al técnico y práctico (en los que se enmarca la evaluación del aprendizaje),: el interés emancipador. Habermas (citado por Grundy 1998 p. 35) entiende la emancipación como la posibilidad y capacidad de independencia de todo lo que está fuera del individuo, que pasa estrictamente por una condición de autonomía y responsabilidad. Asimismo, señala Grundy (1998), que lo que entendemos por libertad está estrechamente condicionado a los intereses por la justicia y la verdad, es decir que estas dos condiciones son el camino para la emancipación.

Afín a ello, Pascual (1998) establece una relación entre las disciplinas críticas con el mencionado interés emancipador para definir la racionalidad crítica. Sobre ellos, señala Grundy (1998) sobre esta racionalidad, que el currículo es concebido como una construcción social, producto de la interrelación de los agentes educativos (praxis), para la búsqueda de resignificar el fenómeno educativo tomando como base el contexto en el que interactúan de forma dialéctica.

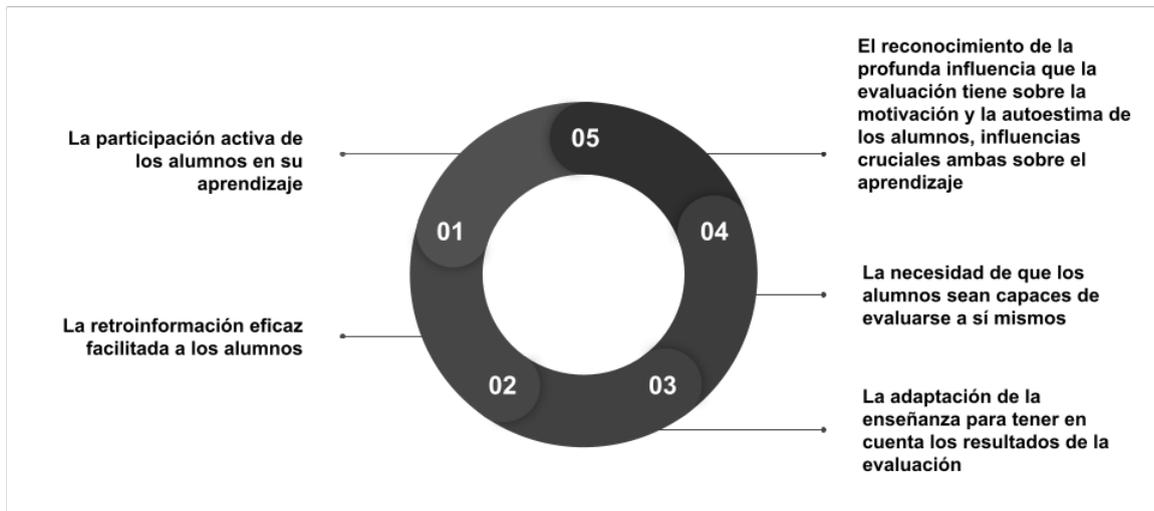
Trasladando esto al plano evaluativo, se puede entender a la acción educativa como orgánica en función a la dinámica evaluación - enseñanza, en la que se concreta esa “praxis” o relación dialógica de mutua construcción. Es decir, la evaluación adquiere un carácter dinámico pues al tener como premisa que el currículo es una construcción social, amerita que tanto docentes como estudiantes sean agentes activos dentro del acto evaluativo.

En otras palabras, se abandona una visión de la evaluación por resultados a incluir a la evaluación dentro del proceso de enseñanza, tal y como lo explica Álvarez Méndez (2011) cuando se refiere a la evaluación “al servicio del aprendizaje”. En él hace referencia al cambiar la forma de ver y entender todo el proceso, y que esto debe traer consigo ineludiblemente a un cambio en la función de las técnicas en la implementación de la evaluación.

A partir de ello se empieza a hablar de una función de la evaluación que va más allá de sólo rendir cuentas y verificar, sino que apunta a contribuir directamente al aprendizaje, que Stobart (2008) denomina como evaluación para el aprendizaje. Sobre ello reafirma la condición de la evaluación como una actividad esencialmente social que involucra tanto la identidad del alumno como el tipo de aprendizaje que tiene lugar. Asimismo se resalta la necesidad de poner en el centro de la evaluación a estudiantes activos, autorregulados y reflexivos, que en cada actividad realizada -y aprendida- le van otorgando relevancia y sentido y en los que la autoevaluación se va haciendo una práctica cada vez más usual y efectiva.

Sobre esto, Stobart (2008) añade que se trata de incluir a la evaluación en el proceso de aprendizaje, y que esto involucra cinco factores que denomina “clave”, resumidos en la **Figura 4**:

**Figura 4.** Cinco factores claves sobre evaluación



Elaboración propia, a partir de "Assessment Reform Group, 1999, págs. 4-5, citado en Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación", Stobart, 2008. p.170.

Es así que, a partir de estos factores se hace mucho más evidente que el propósito de la evaluación se orienta a dotar al estudiante de mayor protagonismo durante el proceso de enseñanza (no solo de manera concluyente) para el logro de los aprendizajes.

Para tener una mejor definición de lo que es evaluación para el aprendizaje, este nuevo enfoque abre la posibilidad a diversas manifestaciones de la evaluación como parte de la enseñanza orientada al aprendizaje. De aquí que se entiende la evaluación para el aprendizaje también como *authentic assessment* (Wiggins, 1991) o evaluación auténtica (Ravela, 2017), evaluación profunda (Sánchez, 2011), la evaluación alternativa (López Pastor, 2009), entre los principales y más destacados aportes.

### ***Authentic assessment (Wiggins, 1990).***

Para Wiggins (1990) la forma más adecuada de examinar el desempeño de los estudiantes es cuando atraviesan por retos o tareas de complejidad intelectual superior. Presentando elemento directos y complejos, en contraposición con lo que hasta ese momento se había mantenido como lo "regular": las pruebas estandarizadas que, como detalla, "traditional tests tend to reveal only whether the

student can recognize, recall or "plug in" what was learned out of context. This may be as problematic as inferring driving or teaching ability from written tests alone". (p. 1)<sup>1</sup>

Frente a ello, se plantea que la evaluación refiera la premisa de que se debe priorizar fundamentalmente las necesidades de los estudiantes, y que por lo tanto, "thus, secretive tests composed of proxy items and scores that have no obvious meaning or usefulness undermine teachers' ability to improve instruction and students' ability to improve their performance". (Wiggins, 1990. p. 1).<sup>2</sup>

Asimismo, el mismo Wiggins (1998) puntualiza que la evaluación auténtica puede conseguirse en tanto la consigna sea realista, amerite juicio e innovación, simula los contextos en los que los adultos actúan en la vida cívica o personal, evalúa la capacidad del alumno para utilizar de manera eficiente y eficaz sus conocimientos y habilidades en tareas complejas, posibilita la retroalimentación y corregir actuaciones y productos.

### ***Evaluación auténtica (Ravela, 2017).***

El gran aporte de la evaluación auténtica, señala Ravela (2017), radica en su estrecha relación con la enseñanza puesto que son las situaciones que más se asemejan a la realidad las que permitirán el despliegue de conocimientos en su producción y utilización. Del mismo modo, la evaluación se sitúa a partir de pruebas más retadoras y desafiantes alejándose de los meros "ejercicios" y aproximándose a los "problemas poco estructurados", es decir problemas sobre los cuales el estudiante podrá demostrar con mayor amplitud su aprendizaje trazando por sí mismo el camino, las preguntas, las respuestas y las incertidumbres emergentes, diferenciándose ampliamente de aquellos problemas recurrentes en los que los docentes -e inclusive algunos alumnos- tienen respuestas y estructuras preestablecidas o genéricas.

---

<sup>1</sup> Las pruebas tradicionales tienden a revelar solo si el estudiante puede reconocer, recordar o "enchufar" lo que aprendió fuera de contexto. Esto puede ser tan problemático como inferir la habilidad para conducir o enseñar solo a partir de pruebas escritas. (p. 1)

<sup>2</sup> Por lo tanto, las pruebas secretas compuestas de ítems indirectos y puntajes que no tienen un significado o utilidad obvios socavan la capacidad de los maestros para mejorar la instrucción y la capacidad de los estudiantes para mejorar su desempeño. (Wiggins, 1990, p. 1).

En específico, sobre esto último se enmarca con mayor fuerza la posibilidad de evaluar sobre experiencias que el docente no tenga necesariamente un control de las producciones, de ahí el término de “poco estructurado”. Sobre ello, Beatriz Macedo (2006, citada por Ravela, 2017) hace especial énfasis en que los estudiantes interactúen con saberes previos e ideas preexistentes, así cómo posibilitar una diversidad o versatilidad de destrezas. Finalmente, las necesidades del entorno social, señala la autora, van a ser condiciones que permitan a los estudiantes tener una mayor cercanía y conexión con las situaciones de aprendizaje.

### ***Evaluación profunda (Sánchez, 2011).***

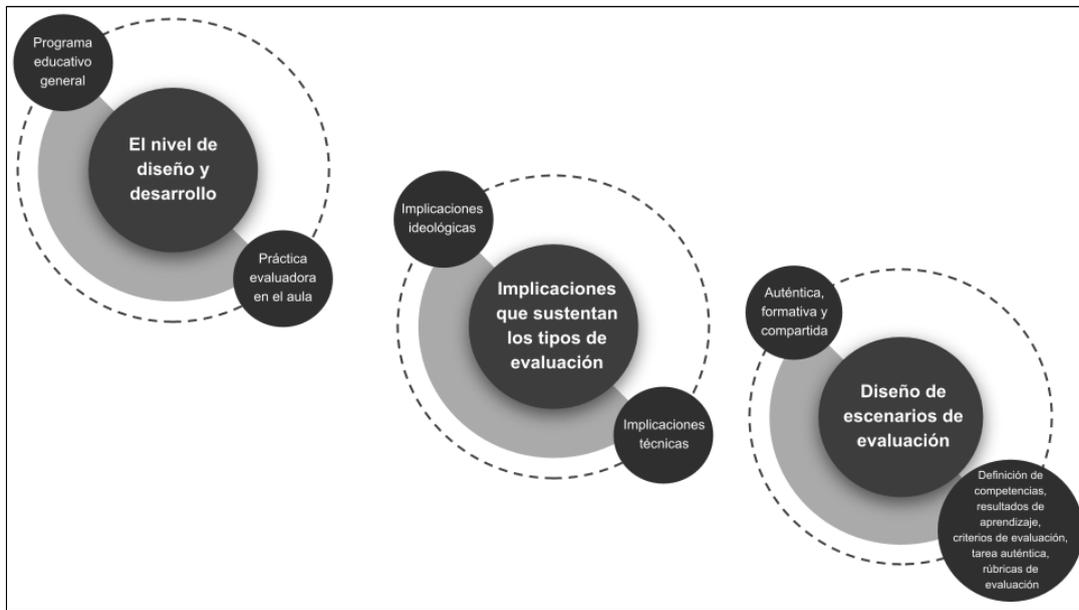
Por otro lado, dentro de las nuevas tendencias educativas de la segunda mitad del siglo XX, aparece el enfoque por competencias que va a servir de contexto para numerosas propuestas de resignificación de la enseñanza así como de la evaluación.

Este enfoque de enseñanza sugiere, a su vez, enfocar la evaluación desde un plano más “profundo”, como señala Sánchez (2011), esta evaluación profunda, se basa principalmente en situaciones auténticas y coordinadas pues se orienta a “establecer una valoración a la mejora del desarrollo competencial y a su logro” (p.45).

La “profundidad” de esta evaluación radica en “hacer más consciente a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras” (Cano García, 2008. p. 10, citado en Sánchez, 2011. p. 48).

Finalmente, Blanco (2008, citado en Sánchez, 2011. p. 48) hace hincapié en que se debe guardar coherencia para garantizar una evaluación profunda, sintetizada en la **Figura 5**:

**Figura 5.** Aspectos de coherencia para una evaluación profunda.



Elaboración propia, a partir de "Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior", Sánchez, 2011. p. 48.

### ***Evaluación Alternativa (López Pastor, 2009).***

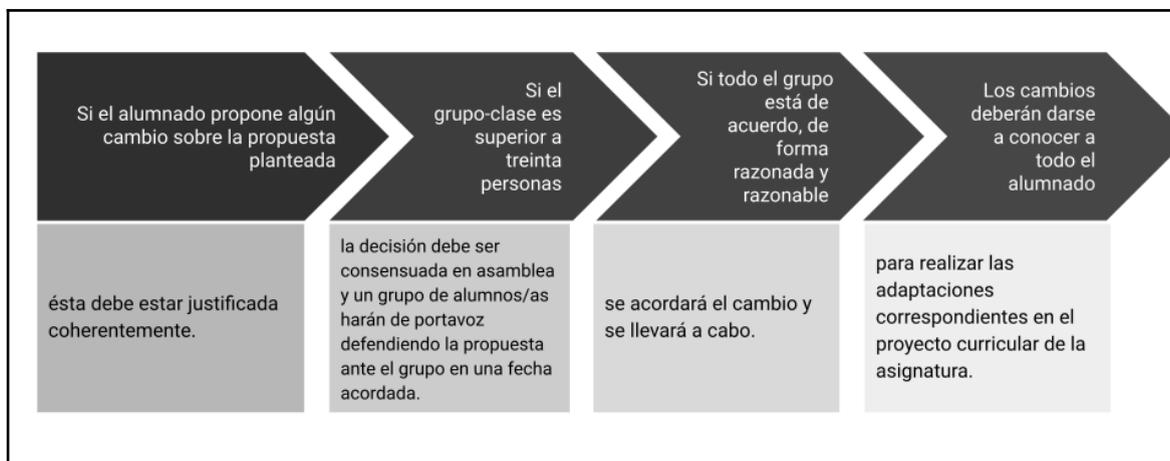
Para López Pastor, el empleo del término "alternativa" marca el principal aspecto diferenciador entre la evaluación tradicional y el empleo de innovadoras técnicas y métodos para realizar la evaluación que, de acuerdo a su propuesta, debe ser formativa y compartida.

Para el autor lo novedoso de la propuesta radica principalmente en el diálogo que se establece entre docente y alumnos y los procesos de enseñanza y aprendizaje que surgen de dicha relación. A partir de ello, un elemento clave lo constituye la posibilidad que tienen los estudiantes de participar activamente en la evaluación, específicamente en la autoevaluación y la coevaluación.

Asimismo, establece que la "negociación curricular" es un proceso en el cual, a través de formas democráticas, los estudiantes se van involucrando e implicando cada vez con mayor intensidad y frecuencia en la toma de decisiones sobre el curso o programa y su respectiva evaluación.

El autor sugiere una serie de “indicaciones a tener en cuenta a la hora de implicarse en este tipo de proceso” (p. 31), presentados en la **Figura 6**:

**Figura 6.** Aspectos de coherencia para una evaluación profunda.



Elaboración propia, a partir de “Evaluación formativa y compartida en Educación Superior”, López Pastor, 2009. p.31.

Tomando como referencia las propuestas antes mencionadas, se precisa la definición de evaluación para el aprendizaje como la acción educativa orientada a contribuir al logro de los aprendizajes, a partir de la aplicación de diversas técnicas, instrumentos de evaluación que tienen como fin principal la mejora de los procesos de aprendizaje. Del mismo modo, la evaluación para el aprendizaje considera importante la participación activa desde dos perspectivas o actitudes: a) el docente que propicia la participación de los estudiantes en gran parte del proceso evaluativo, y b) el estudiante que se involucra conscientemente en el proceso de evaluación como parte de su aprendizaje.

A partir de ello se puede resaltar que la participación recae con mayor incidencia en prácticas más dialógicas y de construcción personal como es la retroalimentación, proceso por el cual la interacción entre ambos actores se orienta a establecer mejores formas de aprendizaje. Finalmente, todo el proceso mencionado necesita llevarse a cabo en un entorno de aprendizaje que garantice situaciones auténticas pues son aquellas las que posibilitan una mayor autonomía y compromiso de los estudiantes para con la evaluación.

## **1.2. Finalidades de la evaluación**

Desde el punto de vista de las finalidades de la evaluación se han establecido también diversas clasificaciones. Casanova (1997) refiere que a partir de la aplicación de la evaluación se pueden establecer finalidades y éstas pueden ser muy diversas, sin embargo existen dos finalidades principales y que “las otras distinciones que se hacen resultan aplicaciones concretas de una de las dos” (Scriven, M.S., 1967 citado por Casanova, 1997 p. 68): la sumativa y la formativa.

### **1.2.1. Evaluación sumativa**

Al hablar de evaluación sumativa o “finalidad sumativa de la evaluación” (Casanova, 1997 p.69) se lleva a cabo al culminar un proceso de enseñanza o de instrucción, o una parte del mismo. Tiene como propósito realizar una exhaustiva verificación de la magnitud en que fueron logradas las intenciones educativas (Díaz Barriga y Hernández, 2002). Asimismo, su intención también radica en establecer el grado en que el alumno se ha desempeñado y en qué medida se han concluido los objetivos propuestos, en relación a las competencias establecidas (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Por otro lado, Casanova (1997) precisa que no es un tipo de evaluación adecuada para aplicarse en el desarrollo del proceso de enseñanza, y que de querer incluirla a lo largo de un curso o programa a manera de evaluación continua (exámenes continuos) lo que va a seguir provocando es un “error educativo grave” (p.70). Y sobre este aspecto, Díaz Barriga y Hernández (2002) afirma que:

En la evaluación sumativa la función social generalmente ha prevalecido sobre la función pedagógica. Las decisiones que se toman a partir de esta evaluación son aquellas asociadas con la calificación, la acreditación y la certificación; es por ello que muchas veces se le ha confundido con estos temas, especialmente con la acreditación. Si bien debe reconocerse que la evaluación asume una importante función social, hay que señalar de inmediato que la evaluación sumativa no necesariamente debe ser sinónimo de acreditación (p. 413).

Finalmente, sería conveniente reforzar y recuperar la función educativa de la evaluación de tipo sumativa como planeta Coll y Onrubia (1999, citado en Diaz Barriga y Hernández, 2002) y se sintetiza en la **Figura 7**:

**Figura 7.** Propuestas para recuperar y reforzar la función pedagógica de la evaluación sumativa

01	Vincular la evaluación sumativa de los aprendizajes con la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	Y procurar que los resultados de la evaluación sumativa repercutan en las mejoras del proceso de enseñanza-aprendizaje.
02	Uso continuado y sistemático de la evaluación sumativa	Para unidades relativamente pequeñas del proceso instruccional, con el objetivo de promover regulaciones proactivas para las próximas unidades de aprendizaje y para facilitar la adquisición de estrategias autorreguladoras en los alumnos.
03	La utilización de técnicas, instrumentos o situaciones de evaluación en las que participen y se involucren activamente los alumnos	Que sirvan como experiencia para adquirir criterios de autoevaluación y autorregulación de sus aprendizajes, participando junto con el profesor en la elaboración de pruebas o diseño de experiencias de evaluación y demás.
04	Buscar formas alternativas de comunicar a los padres y a los alumnos los resultados de la evaluación sumativa que procuren disminuir el componente acreditativo.	Proveer información que destaque la dimensión pedagógica de la evaluación. Así, podría ser más ilustrativo proporcionar un informe que incluya un conjunto de valoraciones, explicaciones y orientaciones específicas y contextualizadas.
05	Que la evaluación sumativa asuma su función acreditativa sólo al término de un ciclo completo.	Por su propia naturaleza, la evaluación sumativa atiende principalmente a los productos del aprendizaje como consecuencia del proceso de enseñanza global. Por ello, la mayoría de los instrumentos de tipo formal constituirán los recursos más utilizados para valorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes logrados al término del ciclo.

Elaboración propia, a partir de “Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista”, Diaz Barriga 2002. p. 414.

Finalmente, podemos afirmar que la evaluación sumativa se orienta del progreso hacia las “grandes ideas” más que del aprendizaje en consignas específicas (Harlen & James, 1997). La evaluación en su conjunto parte de estas grandes ideas, desde el establecimiento de criterios hasta el sistema de evaluación en su conjunto. A partir de ello el formador podrá valorar hasta qué punto los estudiantes han demostrado un desarrollo para lograrlas, es decir examinará varias actividades para determinar conclusiones sobre hasta qué punto hay pruebas del desarrollo del tipo de comprensión indicado en los criterios que se aplicarán de forma sumativa.

### 1.2.2. Evaluación formativa

Por otro lado, tenemos la evaluación formativa o la “finalidad formativa de la evaluación” como la denomina Casanova (1997, p. 71), que se emplea en la valoración de cada uno de los procesos educativos en general y de manera específica de la enseñanza y el aprendizaje.

Se entiende por evaluación formativa al conjunto de acciones “reguladoras y consustanciales del proceso de enseñanza” (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p. 406) que contribuyen a la formación de los estudiantes, y es llevado a cabo con fines de tipo pedagógico, es decir que se centra en las estrategias y actividades realizadas en el proceso por encima de los resultados. También es entendida como aquella que se emplea como “estrategia de mejora para ajustar y regular sobre la marcha los procesos educativos” (Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 38). Si bien incurre también en la obtención de información, éstos además de ser rigurosos se recaban a lo largo de todo el proceso. Ello posibilita un conocimiento amplio e integrado de la situación evaluada y a su vez permite tomar decisiones acertadas de forma inmediata (Casanova, 1997).

Para Biggs (2003) existe un criterio muy importante en la evaluación formativa en función a los resultados de aprendizaje, lo que él denomina como “assessing students' learning outcomes” (p.3)<sup>3</sup>, sobre ello, en la evaluación formativa toma un papel preponderante cómo los estudiantes conciben el proceso de evaluación en función a sus resultados. Es decir que para una eficiente evaluación formativa los estudiantes deben tener claras las “qualities of performance” (p.3)<sup>4</sup> que se espera de ellos y que sus resultados puedan juzgarse a partir de dichas cualidades.

Finalmente, una adecuada implementación de la evaluación formativa necesita de la conjugación de cambios o adecuaciones en el plan de estudios y en la pedagogía, como señala Klenowski (1996, citado por Rushton, 2005) que enfatiza de que los docentes sean conscientes de la interrelación entre las tres áreas de evaluación, currículo y pedagogía “highlighting that a move to encourage formative assessment necessitates changes in curriculum and pedagogy” (p.510)<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup> Evaluar los resultados de aprendizaje de los estudiantes. (p.3)

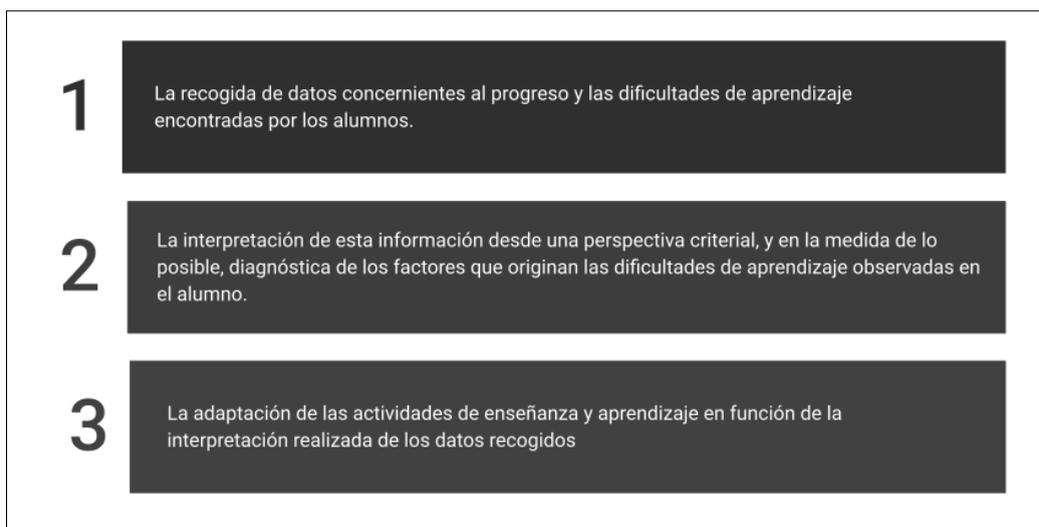
<sup>4</sup> Cualidades de desempeño. (p.3)

<sup>5</sup> Destacando que un movimiento para fomentar la evaluación formativa requiere cambios en el currículo y la pedagogía. (p.510)

### **Principales características.**

Allal, Cardinet y Perrenoud (1979, citado en Casanova, 1997) proponen que la evaluación de tipo formativa presenta tres características distintivas, de acuerdo a cómo se aplica en los procesos educativos (enseñanza y aprendizaje), representados en la **Figura 8**:

**Figura 8.** Principales características de la Evaluación Formativa.

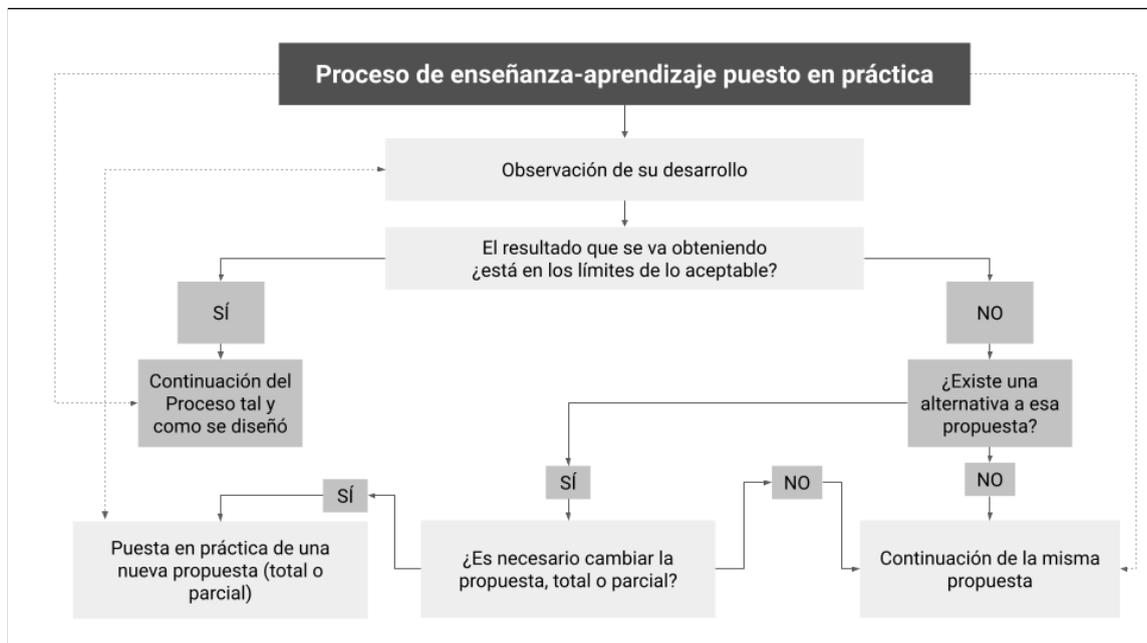


Elaboración propia, a partir de “Manual de Evaluación Educativa”, Casanova 1997. p. 73.

Asimismo, la autora enfatiza en la correspondencia entre fortalecer el proceso con el logro de objetivos de aprendizaje, es decir que si se asegura la mejora y el progreso en el proceso de enseñanza adecuando las técnicas y procedimientos a los estilos de aprendizaje y la personalidad del alumno, se garantiza también la alcanzar los resultados esperados pues “no pueden separarse procesos y rendimientos, porque constituyen dos caras de una misma moneda” (p.73).

Por otro lado, para que la finalidad de la evaluación realmente sea formativa es imperioso que sea también continua, por ello Casanova (1997) propone un esquema de aplicación de la evaluación formativa en la que se sugiere una constante reflexión y toma de decisiones sobre continuar o replantear estrategias, representado en la **Figura 9**:

**Figura 9.** Aplicación de la evaluación formativa



Tomado de: “Manual de evaluación educativa”, Casanova, 1997. p.74.

Por otro lado, podemos identificar algunas características propuestas por Anijovich (2017) de acuerdo a dos factores:

- Fortalezas: sobre las cuales destacan el papel activo de los estudiantes en el proceso de aprendizaje; proponer estrategias metacognitivas; claridad de los criterios de evaluación; importancia del feedback; interacción directa y diálogo entre estudiantes y docente, etc.
- Problemas y obstáculos: la limitada experiencia de los estudiantes para hacer frente a formas alternativas de evaluación formativa; percepción de carga de trabajo excesiva; poco uso del feedback recibido; hábitos muy arraigados de modos de evaluación tradicional; centrarse en las calificaciones y la adquisición de información, etc.

Asimismo, Anijovich y Gonzales (2011) sintetizan dos principales características a partir de la propuesta de Alicia Camilloni:

- Continuidad en el proceso de mejora de los aprendizajes.
- Aumento de la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.

Por su parte López Pastor y Pérez Pueyo (2017) caracteriza la evaluación formativa en tanto debe servir para mejorar en tres sentidos:

- Los procesos de aprendizaje por los que atraviesan los estudiantes.
- Las competencias que desarrollan los docentes.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje llevados a cabo en el aula.

Dicho esto, el autor propone la denominación de “evaluación democrática” (Lopez Pastor, 2009) en referencia a las implicaciones éticas que son aquellas que deben primar por sobre las técnicas. De esta manera, Lopez Pastor (2009) caracteriza la evaluación formativa con las precisiones:

- Evaluación como un proceso de diálogo continuo.
- Participación de los estudiantes en los procesos de evaluación.
- Asumir responsabilidades compartidas sobre los aprendizajes.
- Procesos de autocalificación (calificación dialogada).
- Metaevaluación, verificación y valoración del proceso de evaluación.

Finalmente, se podría sintetizar las características de la evaluación formativa antes mencionadas a partir de dos factores:

- Características intrínsecas: aquellas que son conducidas por principios éticos de la evaluación, es decir que permiten que en el proceso de evaluación se pongan de manifiesto componentes internos de los sujetos que participan de la evaluación. Apuntan a que tanto docentes como estudiantes sean conscientes de los principios fundamentales de la evaluación formativa, y esto los lleve a actuar con transparencia, coherencia y en pos de dicha finalidad.
- Características extrínsecas: aquellas que son conducidas por las condiciones técnicas de la evaluación, es decir que permiten que en el proceso de evaluación se pongan de manifiesto métodos y técnicas directamente relacionadas a las finalidades de dicha evaluación. Apuntan a que tanto docentes como estudiantes pongan en movimiento habilidades y destrezas vinculadas estrechamente con la evaluación formativa, y esto los lleve a actuar con eficiencia, precisión y en pos de dicha finalidad.

### **1.3. Prácticas evaluativas**

#### **1.3.1. Definición de práctica evaluativa**

Se entiende por prácticas evaluativas a la forma en la que se vivencia, concibe, diseña, y valora la evaluación en el espacio educativo, comprendiendo la perspectiva de quien evalúa y de quien es evaluado (Astorga, Bazán y Gonzales, 2013), es decir, tiene un carácter participativo, reflexivo y democrático (Osuna, 2012), a través de sistemas simples y complejos (Guerrero et al., 2013) que surgen a partir de tres principales dimensiones: a) curricular: qué, cómo, cuándo, por qué y para qué evaluar, b) normativa: qué, cómo y para qué se debe informar sobre los resultados, y c) técnico-práctica: como los docentes llevan a cabo el proceso de evaluación y la reflexión de sus formas de evaluar (Coll, 1998, citado por Osuna, 2012).

Díaz Barriga y Gerardo (2000, citado por Calle, Rebolledo y Vargas, 2018) mencionan que las prácticas evaluativas se definen desde la perspectiva de todas aquellas metodologías y métodos empleados en la enseñanza y las técnicas y recursos que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, exigen comprensión, reflexión y autocontrol de los sujetos involucrados (docentes y estudiantes) a partir de la información que se obtiene al aplicar diferentes pruebas y herramientas. Por su parte, Pérez (1995, citado por Turpo, 2011) puntualiza que las concepciones sobre evaluación son el punto de partida para comprender las prácticas evaluativas, y que el pensar y actuar involucran principalmente la planificación de su intervención, el modo de reflexionar sobre su práctica y de evaluar su comportamiento, y los efectos de todo el proceso en las personas. Finalmente, Birenbaum et al. (2006) señalan la imperiosa necesidad de complementar las prácticas evaluativas con sistemas integrados de evaluación (Integrated Assessment Systems into practice that focus on Assessment for learning)<sup>6</sup> pues estos son un compromiso de gestión de las instituciones (e incluso por parte de los gobiernos) para garantizar la revisión, aprobación, implementación de cambios sustanciales en las prácticas evaluativas apuntando a la mejora de los aprendizajes.

---

<sup>6</sup> Sistemas Integrados de Evaluación en la práctica que se centran en la Evaluación para el aprendizaje.

Finalmente, Boud (2005) enfatiza que muchas de las prácticas evaluativas son el fruto de experiencias previas y que en algunos casos éstas son negativas, pues por mucho tiempo la evaluación ha estado asociada a humillación y angustia. Por ello se hace necesario que consciente y decididamente se incluya la visión de que se considere la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación como un todo y rechace tratar la evaluación como algo separado de los procesos de aprendizaje.

### **1.3.2. Sistema de evaluación del aprendizaje**

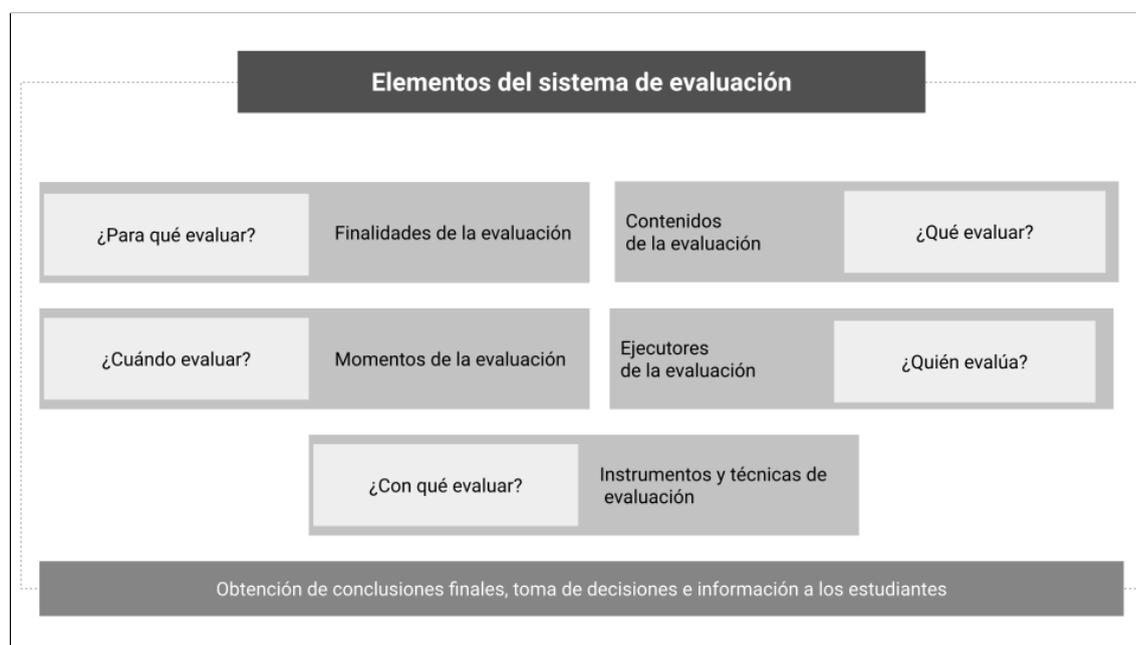
Castillo y Cabrerizo (2010) proponen que frente a la manera en que los docentes conciben la evaluación sus características significativas y la estructura básica conceptual no sufren transformaciones, sin embargo sí lo hacen las circunstancias. A partir de ellos se puede entender como sistema de evaluación a la forma ordenada de planificar o diseñar la evaluación, en la que se establece “el momento (cuándo evaluar), las finalidades (para qué evaluar), los contenidos (qué evaluar), los ejecutores (quiénes evalúan)” (p.21), de un programa o curso.

Casanova (1997) enfatiza en la necesidad de contar con sistemas de evaluación ordenados que contribuyan con las prácticas evaluativas eficientes y su reflexión profesional de las que deriva. Ello traerá consigo una mejora progresiva en el funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Sobre ello que existen implicaciones éticas frente a cómo se planifican los sistemas de evaluación, es decir la manera en que los docentes le otorgan valor a las expectativas de sus estudiantes, la libertad de aprender y al libre desarrollo del conocimiento (Zuñiga, 2012). Por otro lado en el diseño de los sistemas de evaluación intervienen en gran medida se debe tener en cuenta cuáles son las condiciones y características de los estudiantes para mantener una coherencia entre la realidad social y la académica, a esto Zúñiga (2012) lo denomina “Sistema de evaluación contextualizado” (p.106).

A partir de ello podemos sintetizar los elementos que componen un sistema de evaluación en la **Figura 11**:

**Figura 11.** Elementos que componen un sistema de evaluación.



Elaboración propia.

Para precisar cada uno de los elementos del sistema de evaluación, se tomará como base los aportes de Castillo y Cabrerizo (2010, p.23):

### ***Finalidades de la evaluación.***

Entendidos también como objetivos de evaluación, responde a la pregunta ¿para qué evaluar? Toma en cuenta las necesidades y demandas de los estudiantes y del entorno para precisar y contextualizar la enseñanza. Se toma en cuenta también los fines de la evaluación y el nivel de impacto (acreditación, promoción, etc.). Se establece como elemento inicial del sistema de evaluación pues guía la toma de decisiones.

### ***Contenidos de la evaluación.***

Entendidos también como objeto de evaluación, responde a la pregunta ¿qué se evalúa?. Sus principales insumos son los aprendizajes logrados/adquiridos en torno a: contenidos, destrezas, habilidades, competencias, capacidades,

procesos, resultados, actitudes, etc. Es importante considerar, una vez establecido este elemento, la precisión de los estándares mínimos (y máximos) que dicho programa o curso (inclusive la institución) espera alcanzar.

### ***Momentos de la evaluación.***

Entendidos también como las fases y temporalización de la evaluación, responde a la pregunta ¿cuándo evaluar?. Puede ser establecido al inicio, en el proceso o al finalizar la enseñanza, cada uno de dichos momentos involucra sus propios fines, procedimientos, recursos, etc. Es importante precisar que los momentos de evaluación pueden ser complementarios entre sí y ofrecen información de diferente naturaleza para la toma de decisiones.

### ***Técnicas e instrumentos de evaluación.***

Responde a la pregunta ¿con qué evaluar?. Asimismo, está determinada por los momentos de evaluación, pues se puede recurrir a diversas técnicas e instrumentos que sean pertinentes para los propósitos específicos: observación, recojo de información a través de encuestas, exámenes exhaustivos, cuestionarios abiertos, etc. La posibilidad es muy amplia, por ello es importante definir con claridad los aspectos iniciales del sistema de evaluación para no divagar o caer en el uso de instrumentos y técnicas de poca precisión para lo que se espera.

### ***Ejecutores de la evaluación.***

También denominados agentes de evaluación, responde a la pregunta ¿quiénes evalúan? Tradicionalmente el agente evaluador por excelencia ha sido el docente (heteroevaluación), sin embargo actualmente todos los agentes educativos (docentes, estudiantes y administración educativa) pueden ejercer una participación directa en la evaluación de los aprendizajes. Es necesario establecer desde los organismos de gestión cuáles son dichas funciones evaluativas de cada

uno (sistema de evaluación propio para cada ejecutor). En tal sentido cuando los estudiantes tienen la posibilidad de ejercer funciones evaluativas puede darse dos condiciones: autoevaluación (en la que evalúa a su propio desempeño o conocimientos) y coevaluación (en la que evalúa el desempeño o conocimientos de sus pares).

### **1.3.3. La evaluación del aprendizaje en la modalidad no presencial**

La modalidad educativa no presencial presenta muchas fortalezas y oportunidades de explorar nuevas formas de enseñar y evaluar, sobre todo las que se encuentran mediadas por la tecnología. Entre las principales, Auvieux et. al (2020) precisan que tanto la flexibilidad como el empleo de metodologías más abiertas son condiciones que van a dotar a los estudiantes de un protagonismo y control mayor sobre sus procesos de aprendizaje y de evaluación. Es decir, que en los entornos educativos no presenciales, el énfasis se halla en la autonomía e independencia para accionar por parte de los estudiantes, “por lo cual es imprescindible la generación de propuestas que enriquezcan la creatividad y las posibilidades de opciones y elecciones en virtud de los intereses cognitivos y las estrategias/habilidades que disponen los/as estudiantes” (Vogliotti, 2020, p.4).

Frente a ello, en un entorno de educación no presencial es necesario que los sistemas de evaluación sean diseñados tomando en cuenta algunas premisas propuestas por UNICEF (2021) como “Key aspects of formative assessment in remote delivery” (p. 36)<sup>7</sup> en la que se enfatiza la necesidad de que la evaluación sea formativa.

- Se prioriza la evaluación formativa por la necesidad de monitorear los aprendizajes e ir afinando las formas de plantear la enseñanza, para ir corrigiendo y construyendo mejores y más efectivas formas.
- Considerar las condiciones de contexto que los estudiantes atraviesan en cada momento, como una oportunidad de aprendizaje para ser incluida en la evaluación. Asimismo, dadas las circunstancias (que podrían ser

---

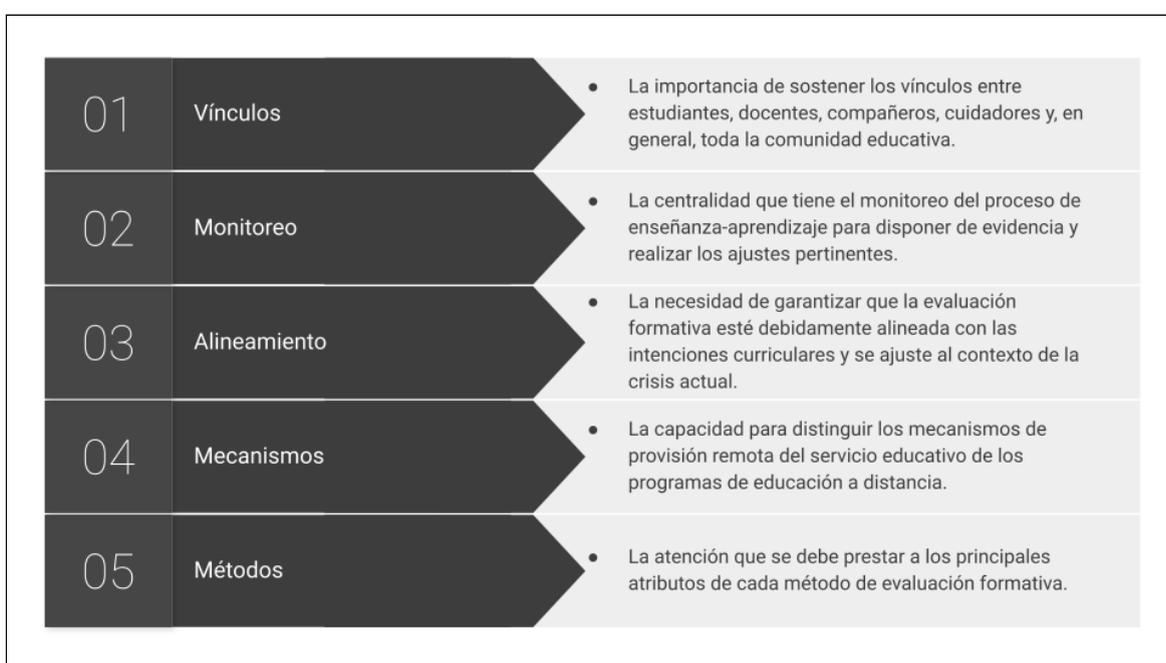
<sup>7</sup> Aspectos clave de la evaluación formativa en la impartición a distancia. (pág. 36)

positivas o negativas) indudablemente habrán aprendizajes no consolidados que puedan ser dosificados para un siguiente periodo.

- El énfasis en la evaluación formativa posibilita ir dejando de manera progresiva otras formas de evaluar menos útiles o de impacto negativo en los estudiantes, para direccionar las prácticas evaluativas hacia los aspectos mucho más necesarios (retroalimentación, acompañamiento, orientaciones, etc.).

Adicionalmente, UNICEF (2021) propone algunas precisiones y recomendaciones complementarias resumidas y adecuadas en la **Figura 12**:

**Figura 12.** Aspectos clave de la evaluación formativa en la provisión remota



Elaboración propia, a partir de “Formative Learning Assessment in Contexts of Remote Provision of Educational Services in Latin America and the Caribbean. Literature review, guidelines and tools”, UNICEF 2021. p. 38-39.

Por otro lado, la propuesta de Vogliotti (2020) pone de manifiesto la necesidad de prestar atención a las situaciones que vivencian los agentes educativos, pues “los miedos, temores, inseguridades e incertidumbres parecieran ser los sentimientos que circulan en estos contextos; y no siempre se asumen como una interpelación para superar situaciones” (p.4). Este elemento resulta de vital importancia para que todo el sistema de evaluación se centre en fomentar el diálogo entre los

agentes educativos y no se caiga en la mera propuesta, es así que el diseño y la implementación puedan tener los niveles de flexibilidad que se esperan. Asimismo, el carácter dialógico en dichos entornos educativos permite establecer acuerdos de participación y cooperación que doten a los sistemas de evaluación de decisiones más democráticas y colaborativas.

Finalmente, Auvieux et.al (2020) puntualiza que teniendo en cuenta todas estas recomendaciones permite tener una visión de la evaluación con mucho más sentido y a su vez, esto permitirá que los sistemas de evaluación den dirección al proceso de un mejor aprendizaje autónomo.

## **1.4. Formador en programas de formación continua**

### **1.4.1. Importancia del formador en los programas**

Los formadores son aquellos profesionales que imparten la enseñanza -formación- a partir de su trayectoria, experiencia, concepciones y profesionalización, que puede estar vinculada a cualquier profesión, en el sentido más amplio del término, asimismo su ejercicio se encuentra en un espectro bastante amplio, tomando en cuenta una diversidad de materiales, diseños, grupos destinatarios, que lo hacen complejo de definir (Jiménez, 1996).

En el plano estrictamente educativo, se hace alusión al término de “Formador de formadores” (Nicoletti, 2014) refiriéndose a la labor de enseñanza en contextos de formación docente inicial (Borjas, 2017). Sin embargo Vaillant y Marcelo (2001) puntualizan que el término ha tenido diversas acepciones (seis), a partir de las cuales se establece aquella que más se relaciona a los propósitos de la presente investigación. En tal sentido, se define al formador como el profesional de la educación que lleva a cabo “todas aquellas actividades y procesos de formación encaminados a capacitar a los formadores en el conocimiento y competencia pedagógica y especializada” (p.32).

Dentro de los principales atributos o funciones que debe seguir un formador, Vaillant y Marcelo (2001) establecen que “el papel del formador en la formación

continua de los docentes está estrechamente vinculado a la comprensión y gestión de procesos de cambio” (p.109).

Asimismo, Braslavsky (1999, citado en Vaillant y Marcelo, 2001) señala que dichas transformaciones pasan por una serie de conocimientos con los que debe contar el formador, dentro de los principales están: conocimiento psicopedagógico, conocimiento del contenido (conocimiento sustantivo y conocimiento sintáctico), conocimiento didáctico del contenido y conocimiento del contexto (desarrollo de la sensibilidad intercultural).

Frente a ello, Vaillant y Marcelo (2001) partiendo de un estudio en Andalucía (España) establecieron ocho dimensiones a partir de las cuales se agrupan los conocimientos, habilidades, creencias y valores más aparentes para las funciones que ejerce un formador (p.132): formación, recursos, organización, evaluación, comunicación, enseñanza-currículum e innovación. A partir de ello, podemos identificar que la dimensión de evaluación involucra que los formadores conozcan sobre las fases de un proceso evaluativo de un curso o programa, que pueda elaborar instrumentos de evaluación válidos y fiables, que ejerciten la autoevaluación de su propia práctica, que demuestren conocimiento de criterios éticos al momento de evaluar y que hagan uso de los resultados de evaluación.

#### **1.4.2. La tarea profesional de evaluación del aprendizaje**

Tal y como se menciona la propuesta de Vaillant y Marcelo (2001) uno de los conocimientos fundamentales a los que se hace referencia es el psicopedagógico sobre el cual se puntualiza en determinadas funciones vinculadas a la enseñanza, y en tal sentido se manifiesta incluir conocimientos mucho más específicos sobre evaluación de los aprendizajes.

Por otro lado, una de las dimensiones del formador es la vinculada a la evaluación, y sobre ello se detalla que los conocimientos, habilidades y actitudes propias de esta dimensión son las siguientes, sintetizadas en la **Figura 13**:

**Figura 13.** Dimensión del formador: La Evaluación



Elaboración propia, a partir de "Las tareas del formador", Vaillant y Marcelo 2021. p. 133.

Gilardi y Shulz (1989, citado en Jiménez, 1996) desde su propuesta de macrofunciones de los formadores consideran que la evaluación es necesaria para la concreción de los programas, y establecen sobre ello la necesidad de "determinar el grado de consecución de los objetivos propuestos por parte de los alumnos" (p.21). Y esto en gran medida se complementa con una de las categorías sobre competencias docente de los formadores de formadores que propone Borjas (2017), que considera básica: Evaluación y retroalimentación de los aprendizajes.

Sobre ella se menciona que la manera en que los formadores establecerán mecanismos para valorar el desempeño de los participantes de los programas están sujetos a tres componentes: conocimientos, aplicación y actitudes. Asimismo, un elemento importante es la retroalimentación o feedback que la autora señala como que enriquece los aprendizajes pues se pone en valora la evaluación formativa como función principal. Esta competencia contribuye en gran medida al mejoramiento continuo de los programas sin embargo es fundamental que el formador sea consciente de los paradigmas y concepciones sobre evaluación que lo atañen.

Zabalza (2005) por su parte describe que los formadores poseen ciertas competencias que permiten concretizar en asuntos específicos a qué se debe referir cuando se habla de un buen formador. Sobre ello la séptima competencia está relacionada al acompañamiento a los estudiantes, haciendo referencia estrictamente a la evaluación sobre todo en relación a nuevas formas o estrategias para evaluar.

Para Perrenoud (2005) una de esas competencias docentes está referida a “Gestionar la progresión de los aprendizajes” sobre la cual se plantean competencias específicas vinculadas al quehacer evaluativo como “observar y evaluar a los alumnos en situaciones de aprendizaje, según un enfoque formativo y establecer controles periódicos de competencias y tomar decisiones de progresión” (p.30). En tal sentido, la tarea profesional de evaluar, requiere del desarrollo de competencias que doten al formador de experticia en toma de decisiones para un mejor aprendizaje de los estudiantes, y esto se relaciona estrechamente con la variabilidad y flexibilidad que amerita un curso o programa cuya evaluación tiene como finalidad ser formativa, es decir poner por encima de las estructuras y documentos prescriptivos el poder hacer gestión estratégica (p.29).

Finalmente, Nicoletti (2014) propone que en la ardua labor de los formadores es imprescindible que se cuente periódicamente con procesos de actualización, con estrategias que brinden eficiencia y eficacia en el desarrollo de los programas. Dentro de ellos se señala lo relacionado al “conocimiento para realizar evaluaciones de las propias prácticas de formación, a través de la adquisición de herramientas de investigación de base evaluativa orientadas a su mejora e innovación” (p.55) lo que le posibilita tener una perspectiva complementaria de la evaluación de sus propios aprendizajes. Esto es contar con iniciativas o programas establecidos de desarrollo profesional docente, sobre las bases de la formación continua, tal y como estructura Medina (1994) cuando menciona que “desde la formación continua diseñamos el modelo, procesos y valoraciones que orienten las líneas de realización profesional” (p.60).

## **SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Una vez presentados los componentes teóricos como marco que sostiene al problema de investigación, en esta segunda parte se describe el proceso que se llevó a cabo para resolver dicho problema desde lo metodológico.

El capítulo II da cuenta del proceso de investigación realizado y el capítulo III detalla los hallazgos encontrados propuestos a través del análisis de los resultados.

### **CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO**

El presente capítulo inicia con el desarrollo del diseño metodológico que se utilizó para dar respuesta al problema de investigación y los objetivos del presente estudio. Se justifica el enfoque de investigación y luego se realiza el planteamiento del problema de investigación.

Asimismo, se aborda la justificación del método seleccionado, las categorías y subcategorías de estudio, así como los criterios para la selección de las fuentes e informantes y la elección de las técnicas e instrumentos de recojo de información y cómo fueron validadas y aplicadas.

Finalmente, se describe el procedimiento seguido para el procesamiento y organización de la información recabada y el protocolo para asegurar la ética de la investigación.

## **2.1. Enfoque de la investigación**

El presente estudio emplea el enfoque cualitativo de investigación, puesto que se espera tener una aproximación explicativa de una experiencia, pues según menciona Hernández, Fernández y Baptista (2010), el enfoque cualitativo es pertinente cuando se espera comprender los puntos de vista de los sujetos participantes sobre de los fenómenos en los que intervienen o que los rodean, así como profundizar en sus experiencias, opiniones y significados.

De acuerdo a ello, nace la preocupación por hacer una exploración detallada sobre las prácticas evaluativas de los formadores de un programa de formación continua bajo la modalidad no presencial, por lo que, como refiere Stake (1995) amerita que el investigador “knowing what leads to significant understanding, recognizing good sources of data, and consciously and unconsciously testing out the veracity of their eyes and the robustness of their interpretations” (p.50)<sup>8</sup>.

Se ha optado por realizar un estudio de nivel descriptivo, pues se pretende realizar una observación objetiva de la realidad y un acercamiento al fenómeno estudiado en un momento preciso para comprenderlo y describirlo. Asimismo, Glass y Hopkins (1984, citado por Abreu, 2012 p.192) consideran que dicho nivel consiste en recabar datos que permitan describir los hechos y posteriormente organizarlos, tabularlos, representarlos y describirlos, que en gran medida es el proceso que se ha trazado para el presente estudio.

## **2.2. Planteamiento y problema de la investigación**

El presente estudio responde a la siguiente pregunta de investigación:

---

<sup>8</sup> Saber lo que conduce a una comprensión significativa, reconocer buenas fuentes de datos y probar consciente e inconscientemente la veracidad de sus ojos y la solidez de sus interpretaciones. (p.50)

¿Cómo son las prácticas evaluativas de los formadores de cursos de formación continua bajo la modalidad no presencial, en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP)?

### ***Objetivos de la investigación***

#### Objetivo general:

Analizar las prácticas evaluativas de los formadores de cursos de formación continua bajo la modalidad no presencial, en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP).

#### Objetivos específicos:

1. Reconocer las concepciones sobre evaluación del aprendizaje de los formadores de cursos de formación continua bajo la modalidad no presencial, en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP).
2. Identificar el sistema de evaluación del aprendizaje propuesto por los formadores de cursos de formación continua bajo la modalidad no presencial, en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP).

### **2.3. Método de investigación**

#### ***El estudio de caso***

La presente investigación aborda las prácticas evaluativas de los formadores de un programa de formación continua, que por su naturaleza y composición constituye una oportunidad para explorar aspectos conceptuales aterrizados en una realidad específica. Por ello se consideró pertinente utilizar el método de estudio de casos, pues desde la forma en que se viabilizan las concepciones y el diseño, es decir, la forma en cómo se integran en la práctica en sí misma

constituyen una oportunidad para explorar los fundamentos más profundos del tema que aborda.

Como señala Yin (2003) “a case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident” (p.13)<sup>9</sup>. Al centrar el interés de la investigación en el caso descrito, el estudio de casos es el más pertinente pues llevar a cabo un estudio de caso sugiere todo un proceso complejo por investigar “la particularidad, la unicidad, del caso singular” (Simons, 2009, p.20).

Por otro lado, “el estudio de casos es un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión” (Stake, 1995 p.17) que hasta ese momento se ha tenido de las prácticas evaluativas de los formadores, por lo que se entiende que la finalidad para la presente investigación radica en lo instrumental (Simons, 2009).

En tal sentido, y de acuerdo a la rigurosidad necesaria para llegar a un nivel de profundidad en el entendimiento, es importante desarrollar una serie de pasos o momentos que conduzcan el estudio.

De acuerdo a lo propuesto por Simons (2009) se establecen una serie de momentos con sus respectivas fases, resumidas y adaptadas a continuación:

### **I. Antes de empezar**

- Planificar, diseñar, obtener acceso. Toma en cuenta la planificación preliminar de la investigación, la elección del caso, la redacción del marco teórico, la elección de los métodos de recojo de información (entrevista y análisis documental) y las condiciones de acceso al caso (las fuentes e informantes).
- Métodos de la investigación con estudio de caso. Se considera el diseño, la elaboración y validación de los instrumentos de recojo de

---

<sup>9</sup> Un estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes. (p.13)

información correspondientes a cada método (guía de entrevista y matrices de análisis documental).

## **II. En el campo**

- La recogida de datos. Consiste en la organización y aplicación de los instrumentos de recolección de información.
- Estudiar a los otros. Involucra hacer la caracterización del caso, la descripción de las personas.
- La ética en la investigación con estudio de caso. Tiene que ver con asegurar el adecuado tratamiento de la información y la identidad de los informantes.

## **III. La interpretación**

- El análisis y la interpretación. Proceso por el cual se sigue la lógica del análisis cualitativo, en el cual se categoriza, codifica, relaciona y revisa nuevamente la información, de la mano de la teoría, con el propósito de dar respuesta al problema planteado en el estudio.

## **IV. Contar la historia**

- Informar y escribir. Finalmente, a partir de todo lo anterior se procede a organizar los resultados en el informe final en el cual se incluyen las conclusiones y recomendaciones dirigidas a las personas involucradas en el caso.

### **2.4. Categorías de estudio**

#### **2.4.1. Categorías preliminares**

Para establecer las categorías de estudio se formularon las siguientes preguntas:

- ¿Cómo conciben la evaluación de los aprendizajes los formadores bajo la modalidad no presencial?

- ¿Cómo es el sistema de evaluación de los aprendizajes en cursos de formación continua bajo la modalidad no presencial?

A partir de ello y en correspondencia con los objetivos planteados anteriormente, se propusieron dos categorías con sus respectivas subcategorías, que fueron el punto de partida para el diseño y elaboración de los instrumentos de recojo de información y el subsiguientes procesamiento y análisis.

Las categorías y subcategorías propuestas han sido definidas como se detalla a continuación:

- ***Concepciones sobre evaluación de los aprendizajes en la modalidad no presencial.*** Entendida como un sistema organizado de creencias que se han ido construyendo sobre el concepto de evaluación del aprendizaje a partir de las experiencias de vida escolar, la formación profesional, la trayectoria docente, etc. de los formadores. Involucra también cómo se caracteriza la evaluación, desde qué enfoques se actúa y los tipos de evaluación que el formador considera que son los más coherentes en una modalidad no presencial.
  - *Enfoques de la evaluación.* Responde a la pregunta ¿por qué evaluar? Se encuentran determinados por cómo el formador entiende la evaluación a partir de sus propias experiencias y prácticas. De acuerdo a ello se puede evidenciar dos formas de comprender la evaluación: la evaluación del aprendizaje (es decir como comprobación de lo aprendido) y la evaluación para el aprendizaje (es decir, como acción de mejora de los procesos continuos de aprendizaje). Cabe señalar que en muchos casos estos enfoques no son declarativos sino implícitos y le dan sentido a las prácticas evaluativas de los formadores, inclusive manifestándose en una coexistencia.
  - *Finalidades de la evaluación.* Responde a la pregunta ¿para qué evaluar? Son los objetivos de la evaluación que el formador establece de acuerdo a los propósitos o intereses del curso o de la institución a la que pertenece, así como los fines de la enseñanza:

retroalimentación, acreditación, promoción, certificación, etc. Es el punto inicial del diseño de los sistemas de evaluación pues guían la toma de decisiones. Dentro de las principales se encuentran la evaluación sumativa y la evaluación formativa, que en la práctica no solamente pueden coexistir sino ser complementarias de acuerdo a los propósitos del formador.

- *Evaluación en modalidad no presencial.* Es aquella evaluación que se planifica, diseña y ejecuta en entornos educativos mediados por la tecnología digital de manera remota. Tiene como principales características: fomentar el diálogo entre el formador y los participantes de los cursos, priorizar la evaluación formativa y considerar las condiciones de contexto como generador de situaciones de aprendizaje.
  
- ***Sistema de evaluación de los aprendizajes en la modalidad no presencial.*** Lo constituyen todos los elementos sobre evaluación de los aprendizajes que son propuestos, diseñados, elaborados y deliberados por el formador, para el desarrollo de la evaluación de un curso de formación continua. Dentro de los principales se pueden considerar las competencias, capacidades, resultados, logros de aprendizaje, contenidos a evaluar, los agentes que llevarán a cabo la evaluación, las técnicas e instrumentos de evaluación, los momentos de la evaluación, la fórmula de calificación, etc.

Los principales elementos son los siguientes (descritos más ampliamente en el capítulo anterior):

- Contenidos de la evaluación ¿qué se evalúa?
- Momentos de la evaluación ¿cuándo evaluar?
- Técnicas e instrumentos de evaluación ¿con qué se evalúa?
- Ejecutores de la evaluación ¿quiénes evalúan?

En la **Tabla 1** se presentan las categorías y subcategorías del estudio.

**Tabla 1.** Categorías y subcategorías preliminares de investigación.

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Concepciones sobre evaluación de los aprendizajes en la modalidad no presencial	<ul style="list-style-type: none"><li>● Enfoques de la evaluación</li><li>● Finalidades de la evaluación</li><li>● Evaluación en modalidad no presencial</li></ul>
Sistema de evaluación de los aprendizajes en la modalidad no presencial	<ul style="list-style-type: none"><li>● Contenidos de la evaluación</li><li>● Momentos de la evaluación</li><li>● Técnicas e instrumentos de evaluación</li><li>● Ejecutores de la evaluación</li></ul>

Elaboración propia.

#### **2.4.2. Categorías emergentes**

A partir del análisis de los datos, se identificó la aparición de una nueva categoría, por lo cual se consideró tomarla en cuenta como elemento necesarios para darle mayor complejidad al análisis de los resultados.

La **Tabla 2** muestra la inclusión de una categoría emergente a las dos categorías preliminares, por lo que se consideran tres categorías finales de investigación. Asimismo, se incluyeron algunas subcategorías dentro de las mismas:

**Tabla 2.** Categorías y subcategorías finales de investigación.

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
Concepciones sobre evaluación de los aprendizajes en la modalidad no presencial	<ul style="list-style-type: none"><li>● Enfoques de la evaluación</li><li>● Finalidades de la evaluación</li><li>● Evaluación en modalidad no presencial</li></ul>
Sistema de evaluación de los aprendizajes en la modalidad no presencial	<ul style="list-style-type: none"><li>● Contenidos de la evaluación</li><li>● Momentos de la evaluación</li><li>● Técnicas e instrumentos de evaluación</li><li>● Ejecutores de la evaluación</li></ul>
Desafíos o retos en las prácticas evaluativas	<ul style="list-style-type: none"><li>● Duración de un curso de formación continua</li><li>● Reflexión sobre la propia práctica de los formadores</li></ul>

Elaboración propia.

Por tanto, surge la pregunta emergente ¿Qué desafío o retos presentan las prácticas evaluativas de los formadores? A partir de lo cual se formuló la siguiente categoría emergente y sus subcategorías correspondientes, que a continuación son descritas en función a lo obtenido en el análisis:

- **Desafíos o retos en las prácticas evaluativas**, entendida como todas aquellas condiciones, situaciones o acciones que intervienen en la práctica evaluativa de los formadores y que retrasan o dificultan el desarrollo pleno de las acciones evaluativas. Asimismo, se puede entender como desafío o reto a aquellas aparentes contradicciones que surgen en el formador sobre sus concepciones, el sistema de evaluación y su práctica evaluativa.
  - *Duración de un curso de formación continua*. Entendida como el tiempo destinado a los cursos de formación continua, propuesto por lo general desde los organismos de gestión institucional.
  - *Reflexión sobre la propia práctica evaluativa de los formadores*. Se refiere a la acción de visibilizar, repensar, cuestionar, analizar y

replantear las propias acciones evaluativas que el formador realiza, desde una perspectiva analítica, crítica y constructiva.

## **2.5. Informantes de la investigación**

Para la presente investigación, el caso considerado es las prácticas evaluativas de los formadores de cursos de formación continua, puesto que por su naturaleza y composición constituye una oportunidad para explorar los aspectos conceptuales abordados pero desde la forma en que se viabilizan desde las concepciones y el sistema de evaluación, es decir, la forma en cómo se integra lo que se entiende con lo que se declara que se lleva a cabo sobre evaluación.

El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Pontificia Universidad Católica del Perú (CISE-PUCP), es el centro de formación continua que accedió a ser el contexto en el cual se lleve a cabo la investigación.

CISE-PUCP es un centro que ofrece cursos de formación continua a docentes en ejercicio, provenientes de diferentes lugares del Perú. La oferta educativa del CISE-PUCP es muy variada y constantemente actualizada, ofreciendo cursos para docentes de los niveles de inicial, primaria y secundaria y de todas las áreas curriculares. Del mismo modo, ofrece cursos para grupos interdisciplinarios de docentes de acuerdo a temas de interés por las demandas del contexto como nuevas normativas del Ministerio de Educación, tecnología, innovación, metodología, etc.. Asimismo, cuenta con un staff de formadores con diversos perfiles y trayectorias.

Para la presente investigación se estableció como informantes a formadores que cumplieran con los siguientes criterios de inclusión:

- Que hayan llevado a cabo cursos en los periodos 2020 y 2021
- Los cursos deben haber sido dirigidos a docentes de Educación Básica Regular, en el nivel de secundaria.

A partir de ello, el número de formadores con dichas características fue de diez. Luego, se emplearon algunos criterios adicionales de inclusión presentados a continuación:

- El curso desarrollado debe tener una duración igual o mayor a 30 horas pedagógicas.
- Equilibrio en el número de profesores varones y mujeres.
- Superar el 90% de satisfacción en la encuesta final aplicada en sus cursos dictados.
- Los formadores deben estar adscritos a un departamento académico de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), contratados o nombrados.

Esto permitió establecer cinco formadores como informantes finales con las siguientes características resumidas en la **Tabla 3**:

**Tabla 3.** Características de los formadores informantes

<b>Formador entrevistado</b>	<b>Sexo</b>	<b>Duración de su último curso dictado</b>	<b>Satisfacción en % de su último curso dictado</b>	<b>Departamento académico adscrito</b>
F01	Masculino	30	95%	Educación
F02	Femenino	30	91%	Ciencias
F03	Femenino	30	91%	Educación
F04	Masculino	30	91%	Educación
F05	Masculino	30	97%	Educación

Elaboración propia.

Establecidos los formadores que serían los informantes, se solicitaron los sílabos de los últimos cursos dictados en el ciclo de verano 2021, elaborados por dichos formadores, como insumo adicional para ser analizado y a partir de los hallazgos proceder a realizar las entrevistas.

## **2.6. Técnicas e instrumentos de recojo de información**

### **2.6.1. Diseño y validación de los instrumentos**

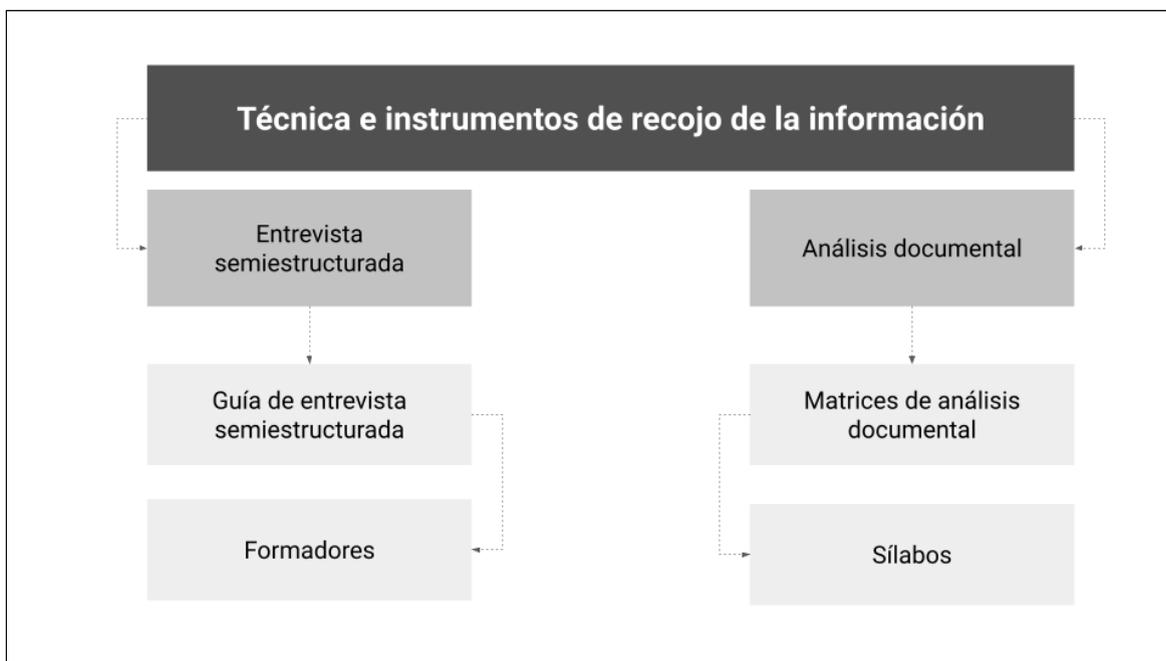
De acuerdo a los objetivos propuestos y al tipo de método empleado, las técnicas más convenientes para el recojo de información fueron la entrevista dirigida a los formadores y el análisis documental de los sílabos de los cursos.

La entrevista como técnica, menciona Simons (2009), posibilita “llegar al núcleo de los temas del caso con mayor rapidez y profundidad” (p.70), además al ser semiestructurada el investigador está en la capacidad de tomar decisiones en pos de una mejor conducción de las preguntas, la sensibilidad, la visión, etc. (Díaz-Bravo, L. et al, 2013).

Por otro lado, el análisis documental si bien ofrece una visión más estática de la información en comparación con la entrevista, es una técnica que permite “enriquecer el contexto y contribuir al análisis de los temas” (Simons, 2009, p.97). Complementario a esto, el tratamiento de documentos merece un cuidado especial pues la extracción de datos específicos deben constituir un reflejo que cuente con la mayor objetividad posible en función a los documentos originales (Dulzaides Iglesias, 2004).

A partir de las técnicas mencionadas se establecieron los instrumentos pertinentes para cada una, que se pueden observar en la **Figura 14**:

**Figura 14.** Técnica e instrumentos de recojo de la información



Elaboración propia.

En primer lugar se definieron los objetivos de cada uno de los instrumentos, teniendo en cuenta que ambos instrumentos permitirían recoger información de las dos categorías propuestas.

La guía de entrevista semiestructurada fue elaborada teniendo en cuenta los criterios de coherencia con el objetivo de la investigación, claridad en función a la redacción de las preguntas y la presencia de sesgos para evitar que las preguntas evidencien la postura del investigador frente al tema (Anexo 2).

Las matrices de análisis documental fueron elaboradas teniendo en cuenta los criterios de coherencia con el objetivo de la investigación y funcionalidad y secuencialidad para facilitar el llenado del mismo (Anexo 3).

Ambos instrumentos pasaron por un proceso de validación bajo dos modalidades:

- **Prueba piloto.** Inicialmente se recurrió a aplicar pruebas piloto de ambos instrumentos para realizar un primer proceso de validación. Se realizaron dos entrevistas a formadores (de ambos sexos) de CISE-PUCP con similares características a las de los informantes, pero que no llegaron a

ser seleccionados como tales. Del mismo modo, se hizo el vaciado de la información de sus sílabos en las respectivas matrices. A partir de ello se hicieron ajustes de aspectos que se hallaron con ciertos grados de imprecisión para ambos instrumentos.

- **Juicio de expertos.** Una vez concluida la prueba piloto, en el lapso de una semana ambos instrumentos fueron enviados por correo electrónico a una docente del programa de Maestría en Educación de la PUCP, cuya trayectoria en relación a los contenidos temáticos y metodológicos aseguró la validación de dichos instrumentos. A partir de ello se hicieron ajustes de aspectos que fueron señalados por la especialista.

Hecho esto, lo subsiguiente correspondía a la corrección de los instrumentos con los aportes de la experta y su posterior aplicación.

### **2.6.2. Aplicación de los instrumentos**

Los sílabos fueron vaciados progresivamente en las matrices de análisis documental, previo a cada entrevista, para tener un nivel de recordación reciente de los aspectos más resaltantes hallados de manera exploratoria.

Las entrevistas fueron aplicadas a través de la plataforma de videoconferencias “Zoom”, grabadas en la computadora personal del investigador y subidas a la nube, según lo estipulado en el Protocolo antes mencionado.

Las entrevistas se realizaron siguiendo el esquema de organización presentado a continuación en la **Tabla 4**:

**Tabla 4.** Esquema de organización

<b>Entrevistado</b>	<b>Fecha</b>	<b>Duración de la entrevista</b>
Formador 01	25 de octubre de 2021	01:09:10
Formador 02	27 de octubre de 2021	00:58:12
Formador 03	28 de octubre de 2021	00:41:23
Formador 04	29 de octubre de 2021	01:01:32
Formador 05	12 de noviembre de 2021	00:48:34

Elaboración propia.

Posteriormente, se realizó la transcripción de cada una de las entrevistas utilizando la herramienta de procesamiento de texto Google Doc, y la numeración de las páginas de las transcripciones para su posterior empleo en el análisis.

## **2.7. Organización de la información**

Una vez obtenida la información provista por ambos instrumentos antes mencionados, se procedió a un primer nivel de codificación de las entrevistas, para optimizar el tratamiento de los hallazgos para el análisis de los datos.

A continuación, en la **Tabla 5** se presentan las tablas en las que se puede visualizar los códigos asignados para las entrevistas:

**Tabla 5.** Codificación de informantes

<b>Entrevistado</b>	<b>Código</b>
Formador 01	F01
Formador 02	F02
Formador 03	F03
Formador 04	F04
Formador 05	F05

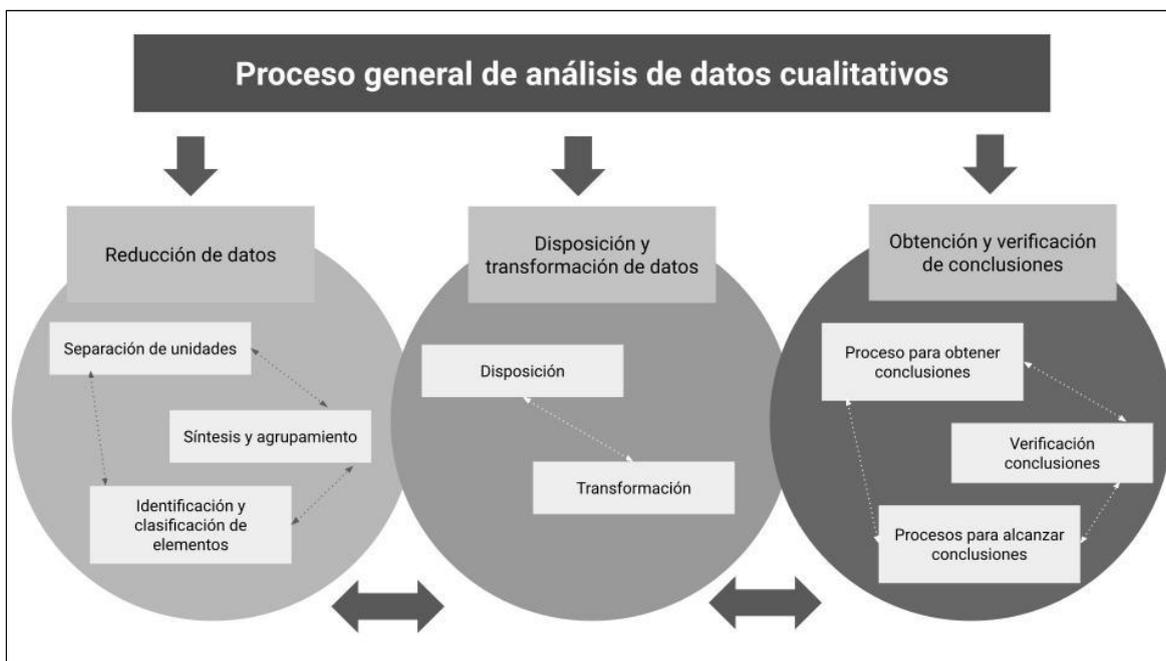
Elaboración propia.

Del mismo modo, las categorías y subcategorías de investigación fueron codificadas, así como el número de preguntas planteadas. Esto con el objetivo de tener un tratamiento más concreto y sistematizado al momento de realizar el análisis de los hallazgos. En el **Anexo 5** se presenta dicha codificación. Esta codificación resulta de vital importancia al momento de procesar la información, para poder hacer énfasis en extractos específicos de la información, otorgarles un código complejo que involucre más de un elemento y posteriormente hacer referencia a dicho dato si es que constituye un hallazgo importante.

Miles y Huberman (1994, citado por Simons, 2009, p. 169) proponen tres procesos vinculados entre sí a los que la autora denomina “Reducir los datos” (p.169). Para Rodríguez, Lorenzo y Herrera (2005) este proceso ha sido uno de los más recurrentes y admitidos en cuanto a investigación cualitativa se refiere en los últimos años, y lo constituyen a) la reducción de datos, b) la disposición y transformación de datos, y c) la obtención de los resultados y la verificación de las conclusiones. Este proceso no es rígido pues, como señala Simons (2009), “podemos elegir aquellas tácticas y estrategias que mejor nos convengan para entender bien nuestros datos” (p.170).

En la **Figura 15** se puede observar el resumen del proceso que se ha llevado a cabo para analizar los datos cualitativos, detallada a continuación:

**Figura 15.** Proceso general de análisis de datos cualitativos.



Tomado de "Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad", Rodríguez, C., Lorenzo, O. y Herrera, L., 2005, p.139.

En primer lugar tenemos la **reducción de datos**, por el cual la información atraviesa por un proceso de delimitación sobre hallazgos muy específicos o clave, tomando como base los referentes teóricos y metodológicos previstos en la investigación. Este momento considera los siguientes pasos:

- Separación de unidades de contenido: para separar la información se toma en cuenta los siguientes criterios como primordiales:
  - *Criterios gramaticales.* Se realiza la segmentación en función a unidades máximas como párrafos y mínimas como oraciones.
  - *Criterios temáticos.* Se separa la información de acuerdo a los temas que aborda la investigación.

De acuerdo a ello se procedió a la reducción de datos en relación a la separación de unidades de contenidos, como se aprecia un extracto en la **Figura 16:**

**Figura 16.** Reducción de datos

<b>Párrafo original</b>	
<p>El tema acá es que los cursos de Formación Continua al tener un tiempo ya acotado, preciso, determinado, en algunos casos una semana, y en otros casos de 2 semanas, todo eso hace que no se pueda implementar ciertas actividades. Como uno se enfoca y dice: "Bueno, esto tienen que aprender, estos entregables hay que desarrollar", entonces como que la sesión está pensada de esa manera, y por el tiempo acotado hace que uno, que quisiera considerar más cosas, pero el tiempo también le gana y los participantes a los cursos de Formación Continua, por lo que he visto, ellos vienen a llevarse mucha información también, quieren llevarse cosas en el sentido de que sean aplicables, puedan transferirlo y de una vez que sea muy práctico, muy pragmático. Entonces creo que si se incorporaría mayores actividades de evaluación, donde ellos creen que eso no aportaría al producto, al entregable, al producto final, no sabría. Prejuizo que no tendría mucho impacto. Entonces ahí hay un tema que los cursos de Formación Continua tienen que verse: 1) la cantidad de horas, 2) cómo está organizado el curso y 3) también el interés de los participantes.</p>	
<p>(F01, p.2)</p>	

<b>Separación gramatical</b>	
<b>Párrafos</b>	<b>Oraciones</b>
<p>El tema acá es que los cursos de Formación Continua al tener un tiempo ya acotado, preciso, determinado, en algunos casos una semana, y en otros casos de 2 semanas, todo eso hace que no se pueda implementar ciertas actividades.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El tema acá es que los cursos de Formación Continua</li> <li>• al tener un tiempo ya acotado, preciso, determinado, en algunos casos una semana, y en otros casos de 2 semanas,</li> <li>• todo eso hace que no se pueda implementar ciertas actividades.</li> </ul>
<p>Como uno se enfoca y dice: "Bueno, esto tienen que aprender, estos entregables hay que desarrollar", entonces como que la sesión está pensada de esa manera, y por el tiempo acotado hace que uno, que quisiera considerar más cosas, pero el tiempo también le gana y los participantes a los cursos de Formación Continua, por lo que he visto, ellos vienen a llevarse mucha información también, quieren llevarse cosas en el sentido de que sean aplicables, puedan transferirlo y de una vez que sea muy práctico, muy pragmático.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Como uno se enfoca y dice:</li> <li>• "Bueno, esto tienen que aprender, estos entregables hay que desarrollar",</li> <li>• entonces como que la sesión está pensada de esa manera,</li> <li>• y por el tiempo acotado hace que uno, que quisiera considerar más cosas,</li> <li>• pero el tiempo también le gana y los participantes a los cursos de Formación Continua, por lo que he visto,</li> <li>• ellos vienen a llevarse mucha información también, quieren llevarse cosas en el sentido de que sean aplicables, puedan transferirlo y de una vez que sea muy práctico, muy pragmático.</li> </ul>
<p>Entonces creo que si se incorporaría mayores actividades de evaluación, donde ellos creen que eso no aportaría al producto, al entregable, al producto final, no sabría.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonces creo que si se incorporaría mayores actividades de evaluación,</li> <li>• donde ellos creen que eso no aportaría al producto, al entregable, al producto final...</li> <li>• no sabría.</li> </ul>
<p>Prejuizo que no tendría mucho impacto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prejuizo que no tendría mucho impacto.</li> </ul>
<p>Entonces ahí hay un tema que los cursos de Formación Continua tienen que verse: 1) la cantidad de horas, 2) cómo está organizado el curso y 3) también el interés de los participantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entonces ahí hay un tema que los cursos de Formación Continua tienen que verse:</li> <li>• 1) la cantidad de horas,</li> <li>• 2) cómo está organizado el curso y</li> <li>• 3) también el interés de los participantes.</li> </ul>
<p>(F01, p.2)</p>	

**Elaboración propia**

- Identificación y clasificación de unidades: una vez realizada la separación se procede a un segundo nivel de análisis en el cual se consideran dos acciones:

- *Categorización mixta*. Proceso de clasificación de las unidades de información en base a lo conceptual, estableciendo categorías preliminares con posibilidad de ir incluyendo algunas más en el curso del análisis de ser necesario.
- *Codificación*. Proceso por el cual se le asigna un código o indicativo a cada unidad de información, de acuerdo a las categorías a las que pertenece.

De acuerdo a ello se procedió a la reducción de datos en relación a la Identificación y clasificación de unidades, como se aprecia un extracto en la **Figura 17:**

**Figura 17.** Identificación y clasificación de unidades

Oraciones	Categorías y subcategorías	Codificación
<ul style="list-style-type: none"> <li>El tema acá es que los cursos de Formación Continua</li> <li>al tener un tiempo ya acotado, preciso, determinado, en algunos casos una semana, y en otros casos de 2 semanas;</li> <li>todo eso hace que no se pueda implementar ciertas actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Duración de los cursos (EM1)</li> </ul>	EM1-F01p.2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Como uno se enfoca y dice:</li> <li>"Bueno, esto tienen que aprender, estos entregables hay que desarrollar"</li> <li>entonces como que la sesión está pensada de esa manera,</li> <li>y por el tiempo acotado hace que uno, que quisiera considerar más cosas,</li> <li>pero el tiempo también le gana y los participantes a los cursos de Formación Continua, por lo que he visto,</li> <li>ellos vienen a llevarse mucha información también, quieren llevarse cosas</li> <li>en el sentido de que sean aplicables, puedan transferirlo y de una vez que sea muy práctico, muy pragmático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Procedimientos de evaluación</li> <li>Intereses de los ejecutores de evaluación (EM2)</li> </ul>	SDE_PR_F01p.2 EM2_EJ_F01p.2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Entonces creo que si se incorporaría mayores actividades de evaluación,</li> <li>donde ellos creen que eso no aportaría al producto, al entregable, al producto final...</li> <li>no sabría</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Percepciones de Ejecutores de evaluación (EM3)</li> </ul>	EM3_EJ_F01p.2
<ul style="list-style-type: none"> <li>Prejuicio que no tendría mucho impacto</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>Entonces ahí hay un tema que los cursos de Formación Continua tienen que verse;</li> <li>1) la cantidad de horas,</li> <li>2) cómo está organizado el curso y</li> <li>3) también el interés de los participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sistema de evaluación</li> </ul>	SDE_CT-F01p.2

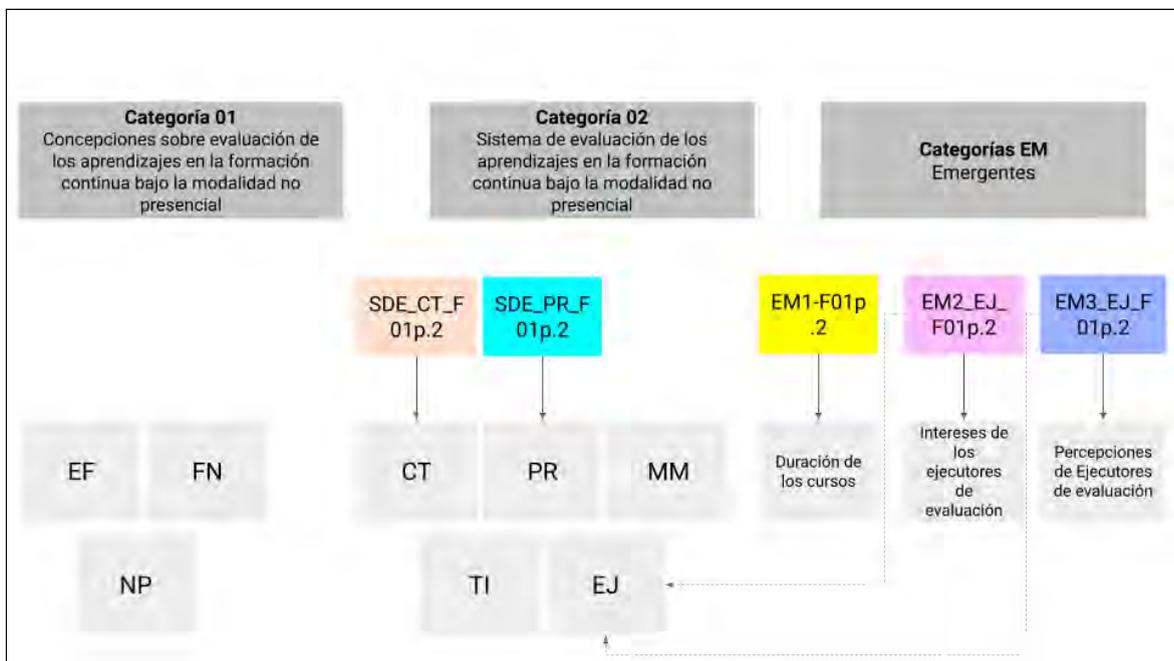
(F01, p.2)

Elaboración propia

En segundo lugar tenemos la **disposición y transformación de los datos**, también entendida como agrupamiento o exposición de los datos, proceso que se caracteriza por esquematizar, organizar y graficar los datos a través de elementos visuales que permitan acompañar un mejor manejo del proceso de análisis y que a su vez facilite la comprensión.

A continuación, en la **Figura 18** se puede observar cómo se esquematizan las categorías y subcategorías con sus respectivas codificaciones. Para ello el gráfico jerarquiza de arriba hacia abajo ambos elementos. Por otro lado se esquematiza un cuadro con codificación de un hallazgo vinculado a las subcategorías diferenciados entre sí por colores. Finalmente, sobre las mismas, se señala con líneas discontinuas algunos vínculos entre subcategorías que van surgiendo de manera emergente.

**Figura 18.** Disposición y transformación de los datos



Elaboración propia.

Finalmente se encuentra la **obtención de resultados y verificación de conclusiones**, involucra la concreción de metáforas y analogías que evidencien las interpretaciones a las que ha llegado el investigador, en las cuales se citan extractos narrativos de la información que contribuyan a confirmar o verificar ciertos criterios o patrones pre-establecidos o emergentes. Para generar los significados es importante la triangulación o contrastación.

- Proceso para obtener resultados.
  - Se parte de la descripción e interpretación, haciendo un recuento y concurrencia de códigos para su posterior comparación y contextualización.
- Proceso para alcanzar conclusiones.
  - Momento de consolidación teórica, en la que se pueden aplicar otras teorías para finalizar con el uso de metáforas y analogías explicativas.

El análisis presentado en el capítulo a continuación se llevó a cabo tomando como principales referentes el marco conceptual de la investigación, el software de análisis de datos cualitativos “ATLAS.ti” (versión 9), a partir de los cuales se ha ido estableciendo niveles de relación de acuerdo a: coincidencias, contradicciones y complementariedades.

## **2.8. Ética en la investigación**

Inicialmente se estableció comunicación con el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos a través de un correo, en el cual se solicitaba poder realizar la investigación utilizando como contexto de la misma dicho centro. Asimismo, se solicitó poder hacer uso del nombre del centro en la investigación y acceder a la información de contacto de los formadores, así como de los sílabos de los cursos llevados a cabo por dichos formadores en los periodos establecidos. El director de CISE-PUCP respondió dando su consentimiento para todo lo solicitado.

Previo a la aplicación de las entrevistas se estableció un primer contacto con los formadores informantes y se realizó un cronograma de entrevistas.

A cada uno de ellos les fue enviado un Protocolo de consentimiento informado en el cual se dejaba evidencia de los objetivos de la entrevista así como el tratamiento de los datos personales de los formadores.

Dicho documento fue enviado por correo a cada uno de los formadores informantes, y éstos hicieron la devolución del documento debidamente firmado asegurando de esta manera el uso ético de la información brindada. Se empleó el

formato de consentimiento informado propuesto por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica con algunas especificaciones referidas a la naturaleza de la investigación (Anexo 4).

### **CAPÍTULO III: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En el presente capítulo se muestra el análisis de los datos recolectados que dan cuenta de los resultados obtenidos de acuerdo a los objetivos de investigación. Para ello, es necesario centrar dicho análisis a partir de los objetivos trazados para el presente estudio, tanto el general como los específicos.

A partir de las dos categorías planteadas en el capítulo anterior, se ha determinado que en lo concerniente al objetivo específico 01 se analice los datos recogidos vinculados a la primera categoría: concepciones sobre evaluación de los aprendizajes en la modalidad no presencial. Asimismo, en lo concerniente al objetivo específico 02 se analizan los datos asociados a la segunda categoría: sistema de evaluación de los aprendizajes en la modalidad no presencial.

Si bien el análisis está organizado de acuerdo a las categorías de investigación, dentro de ellos se desarrollan las subcategorías de forma individual, pero haciendo conexiones dentro de la misma categoría y entre categorías.

Finalmente, es necesario enfatizar que por la naturaleza del enfoque de investigación cualitativa, han surgido categorías y subcategorías emergentes. Algunas subcategorías emergentes han sido incluidas dentro de las categorías preliminares.

### **3.1. Concepciones sobre evaluación de los aprendizajes en la modalidad no presencial**

Para la presente investigación se ha definido las concepciones de evaluación como un sistema organizado de creencias que se han ido construyendo sobre el concepto de evaluación del aprendizaje a partir de las experiencias de vida escolar, la formación profesional, la trayectoria docente, etc. de los formadores. Involucra también cómo se caracteriza la evaluación, desde qué enfoques se actúa y los tipos de evaluación que el formador considera que son los más coherentes en una modalidad no presencial.

Esta categoría involucra los enfoques de evaluación, las finalidades de evaluación y el uso que se le da a los resultados de evaluación en modalidad no presencial.

#### **3.1.1. Enfoques de la evaluación**

Sobre los enfoques de la evaluación se halló que la mayoría de formadores coinciden en darle un mayor valor a entender la evaluación como un conjunto de acciones que enriquecen el aprendizaje, y que se orientan a contribuir al entendimiento y la comprensión:

A mi parecer, una evaluación debería ser la posibilidad que tiene el alumno de mostrar lo que ha entendido, comprendido -porque todavía no podemos hablar de aprendido-, de lo que se le ha alcanzado en el curso y para nosotros poder hacer una retroalimentación eficiente, o sea, el alumno no debería recibir simplemente una nota, lo que debería recibir sería como un consejo de por qué esto le debería haber hecho de otra forma. (F02, p.7)

Asimismo, se aprecia rasgos que evidencian que se entiende a la evaluación como acciones específicas con finalidades concretas, como cuando se menciona más de una vez la “retroalimentación”, sobre todo cuando se les consulta sobre qué entiende por evaluación:

Tener la información precisa del proceso de avance de los participantes para que el facilitador, en mi caso, poder brindar la retroalimentación oportuna y el participante pueda ajustar el producto a la evidencia, y que entienda por qué se realiza este tipo de actividad (F03, p.5).

Resaltan en las entrevistas la presencia de términos como avance, proceso, actitudes, seguimiento, entre otros, que manifiestan incidencia en el enfoque de evaluación para el aprendizaje como detalla Álvarez Méndez (2011) cuando explica que este tipo de evaluación no debe ser reducida al mero hecho de calificar.

Por otro lado surgen algunos términos como “evidencia” que presentan mayor relación con una evaluación del aprendizaje, tal y como enfatiza Wiggins (1998) como un elemento necesario para orientar las preguntas que debe hacerse un docente para constatar los aprendizajes: “what evidence do we need to determine whether learning was successful?” (p.13). Sobre ello se, un entrevistado menciona que “Por lo menos en casi los últimos cinco años, la idea es que la evaluación sirve para evidenciar si es que el estudiante o participante ha aprendido ciertos aspectos que al curso le interesa que el estudiante se lleve” (F01, p.8).

Esto puede sugerir la coexistencia de más de un enfoque de evaluación, así como también cuando aparece descrito en los sílabos la evaluación como un proceso continuo que permite “verificar si se alcanza lo que se quiso lograr” (Matriz de análisis de los elementos del sílabo). En algunas entrevistas también se menciona el término “Respecto de la Evaluación yo podría decir que nos ayuda a verificar, en primera instancia, si todo lo que hemos planificado, o se había previsto, se ha podido desarrollar de manera efectiva” (F04, p.1).

Frente a ello, es imprescindible establecer si existen implicancias por la presencia de más de un enfoque, y si es posible esta convivencia.

En primer lugar, un enfoque de evaluación, como se describió inicialmente, puede expresarse de forma explícita y declarativa, así como ser sutil e implícito como en este caso en que hay mayor declaración sobre las finalidades de la evaluación en el discurso que acerca de los enfoques. Sin embargo se observa cómo los formadores manifiestan comprender la evaluación de acuerdo a lo que ofrece como elemento que busca la consolidación de los aprendizajes, y cómo ésta se concreta en la realidad con acciones que en su lugar se inclinan más hacia la corroboración.

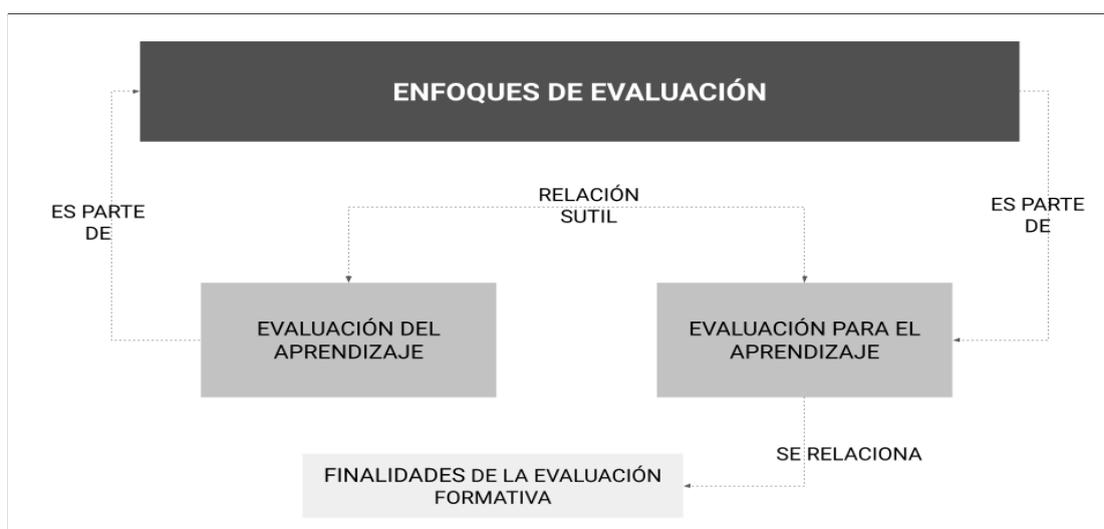
Debido a ello, no se evidencia una contradicción en los enfoques -características propia de lo declarativo *versus* lo observado-, sino una presencia preponderante del enfoque de evaluación para el aprendizaje y una presencia más sutil de la evaluación del aprendizaje. Esto reafirma lo propuesto por Stobart (2008) cuando menciona que ambos elementos de esta supuesta dualidad “forman parte a menudo de bucle” (p.189).

Algunos de los rasgos más visibles de la evaluación del aprendizaje se encuentran situados al momento de evidenciar el diseño de los sistemas de evaluación, donde se ponen de manifiesto que estos se orientan a aspectos que son más propios de este enfoque. Mientras que el enfoque de evaluación para el aprendizaje se encuentra presente en mayor proporción cuando los formadores argumentan la importancia de evaluar en cursos de formación continua:

Creo que desde el punto de vista de la Evaluación sobre todo a nivel de educación superior en Formación Continua necesitamos generar cambios y transformaciones. La gran ventaja de la universidad es permitir justamente desarrollar líneas de Investigación que permiten justamente ir probando, validando nuevas formas de evaluación (F05, p. 1).

Se pueden apreciar ciertas conexiones entre los términos relacionados a Enfoques de evaluación, en la **Figura 16**:

**Figura 16.** Conexiones dentro de Enfoques de evaluación



Elaboración propia, a partir del uso de gráficos construidos en ATLAS.ti 9.

### 3.1.2. Finalidades de la evaluación

Sobre las finalidades de la evaluación, los formadores en su mayoría manifiestan orientar su práctica hacia una evaluación formativa. A pesar de que consideren que existen serias limitaciones y dificultades que disminuyen la posibilidad de llevar a cabo una evaluación formativa como tal, se manifiesta que esta es la más adecuada para el abordaje de los cursos de formación continua. El siguiente párrafo es el que de manera más evidente y clara resume una postura general de los formadores:

Internamente yo apuesto por una Evaluación Formativa, que quizás –y me voy a atrever a decirlo, que quizás antes no se tenía tanto conocimiento, pero nosotros sí lo hacíamos-, es decir esta evaluación que brinda retroalimentación oportuna al participante. En cursos de capacitación del CISE, a mí me ha tocado, en varias etapas, he tenido la oportunidad de hacerles seguimiento a los participantes, en tanto es un curso de corta duración -no son Diplomados que duran un año, o 2 años Maestría-, son cursos muy acotados y entonces pasamos de una unidad a la otra y para el cierre de determinada unidad se pedía unas evidencias, esas evidencias son retroalimentadas en el momento o a lo sumo en la siguiente sesión, o a través del correo electrónico, de tal manera que el estudiante detecte algunos vacíos, y a nosotros también nos permita sondear cómo estamos respecto de lo que se está comprendiendo porque eso es lo que aplican precisamente los directivos o docentes en sus aulas. (F04, p.3)

En lo anterior se puede ver que hay claridad en que la finalidad formativa de la evaluación es parte de un constructo relativamente reciente desde el punto de vista teórico y ordenado. Es decir, que en el ejercicio docente posiblemente se hayan manifestado muchas prácticas inconscientes de lo que involucra la evaluación formativa, como el acompañamiento, los comentarios en los trabajos solicitados, el reconocimiento de “vacío” en los aprendizajes, etc. Pero no es sino hasta comprender que el conjunto de estas acciones tienen una finalidad específica que podemos hablar de una práctica evaluativa cuya finalidad sea formativa. Sobre ello Anijovich (2019) desarrolla la idea al detallar las condiciones habilitantes que permiten un mejor abordaje de prácticas evaluativas formativas dentro de las cuales resalta la urgencia de conformar comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional docente que permitan el intercambio de saberes vinculados a la evaluación formativa.

Asimismo, se manifiesta dos aspectos fundamentales a partir de los cuales podemos establecer la primera categoría emergente: **Desafíos o retos en las prácticas evaluativas**:

Por un lado se menciona el **factor del tiempo** (subcategoría emergente) como un condicionante al llevar a cabo una evaluación formativa tal y como los principales autores la definen, sobre todo en lo referente al seguimiento de los procesos de aprendizaje, la retroalimentación y la reflexión. Tal y como menciona Anijovich (2017) cuando detalla los factores complejos para llevar a cabo una práctica evaluativa formativa el abordaje de la “enorme producción de conocimientos” (p.32) es insuficiente en el tiempo con el que generalmente se cuenta.

Un formador menciona aspectos muy relevantes sobre el tema del tiempo, cuando se le pregunta sobre características, estrategias o elementos que sean necesarios para la mejora de su curso:

El tema acá es que los cursos de Formación Continua al tener un tiempo ya acotado, preciso, determinado, en algunos casos una semana, y en otros casos de 2 semanas, todo eso hace que no se pueda implementar ciertas actividades. Como uno se enfoca y dice: “Bueno, esto tienen que aprender, estos entregables hay que desarrollar”, entonces como que la sesión está pensada de esa manera, y por el tiempo acotado hace que uno, que quisiera considerar más cosas, pero el tiempo también le gana. (F01, p. 2)

Ello denota una gran voluntad y compromiso de llevar a cabo una evaluación que incorpore mayor cantidad de actividades vinculadas al aprendizaje y a su vez a la elaboración de evidencias de los mismos.

Sobre esto último, se entreteje el segundo desafío que es el **seguimiento de los aprendizajes** (subcategoría emergente), entendido desde la perspectiva de ser una de las estrategias de la evaluación formativa así como al mismo tiempo un modo de asegurar o garantizar el logro de los objetivos del curso. Álvarez Méndez (2011) detalla este aspecto como nuevas funciones relacionadas a la evaluación, principalmente orientadas a dar cuenta a manera de control (p.24), pero que si se pone al servicio del aprendizaje se orienta a ver el seguimiento como “indicador válido de la calidad de la educación” (p.35). Por otro lado Díaz Barriga y Hernández (2002) también sostienen que el seguimiento contribuye a los aprendizajes pues es una actividad que permanentemente posibilita la

reestructuración debido a la dinámica entre docente y aprendiz, y que permite prestarle mayor atención al proceso (p.406).

Precisamente esto se presenta como un reto pues, según se manifiesta, los formadores no pueden llevar a cabo este tipo de estrategias debido al desafío anterior (tiempo) y por consiguiente sus cursos de formación continua carecen de un *feedback* concreto sobre las implicancias estrictamente relacionadas a la aplicabilidad de lo enseñado en los contextos educativos de los docentes participantes. Es decir, al culminar un curso el formador desconoce qué sucede después con los participantes.

Sobre ello, se manifiesta que es un aspecto que se considera importante y al mismo tiempo ausente en su contexto:

Eso es algo que no existe acá. Todos asisten al curso pero no sabemos si lo aplicó o cómo lo aplicó. Y entiendo que la evaluación iba por ahí. Hay un tema de Evaluación que está ligado a la transferencia, a la aplicabilidad de lo que se ha aprendido en el curso y yo creo que los organizadores de ese curso validan también muchas cosas, si es que el curso es de verdad pertinente, y se puede replicar porque ayuda mucho, te da muchos más elementos. Pero en el contexto peruano no, aunque sea en los talleres uno espera que los estudiantes que asisten a un curso, lo apliquen, pero no. Y eso ayudaría mucho para ver finalmente si es que los cursos funcionan. (F01, p. 9)

Es decir, parte de la finalidad formativa está vinculada con visualizar el proceso de aprendizaje como un trayecto relativamente prolongado, no en función a una cantidad de tiempo en específico sino a una cantidad de procesos que ésta involucra, dentro de los cuales juegan roles determinantes dichos desafíos o retos identificados. Esto guarda relación a lo propuesto por López Pastor (2009) acerca de que los procedimientos de evaluación formativa deben ser abordados en distintos momentos del proceso educativo, para de esta manera tener una mejor perspectiva al momento de valorar y ofrecer información de los aprendizajes.

Es así que la mayoría de docentes manifiesta su inclinación hacia la evaluación formativa, como se ejemplifica en la siguiente cita:

Como una evaluación... proceso de evaluación formativa, un proceso de seguimiento de retroalimentación al estudiante. Este proceso va a permitir también obtener información del aprendizaje

del estudiante pero también de elementos que van a permitir ajustar mi proceso de enseñanza. Lo considero también como el espacio que me va a permitir esta retroalimentación, como te comentaba, y sobre todo generar el nivel de desarrollo de desempeños previsto para cada una de las actividades del curso previsto (F03, p.1).

Resalta una intervención de un formador que sincera en gran medida cómo desde lo estructural la práctica evaluativa mantiene también un vínculo estrecho con la evaluación cuya finalidad es más bien sumativa. Si bien en un principio hay cierta confusión sobre hablar de “evaluación por resultados” como sinónimo de evaluación sumativa, y a su vez con evaluación cuantitativa, más adelante se manifiesta que lo sumativo se vincula principalmente a componentes certificadores y acreditadores. Si bien es una condición de los cursos y está presente en los sílabos analizados, específicamente, en lo concerniente a la certificación se menciona que:

Se emitirá un certificado de aprobación digital a nombre del CISE - PUCP por un total de 30 horas a los participantes que cumplan con el siguiente requisito: Obtengan, al término del curso, la nota mínima aprobatoria de once (11). En caso no se cumpla con este requisito, el participante obtendrá una constancia de participación del curso (Matriz de análisis de los elementos del sílabo).

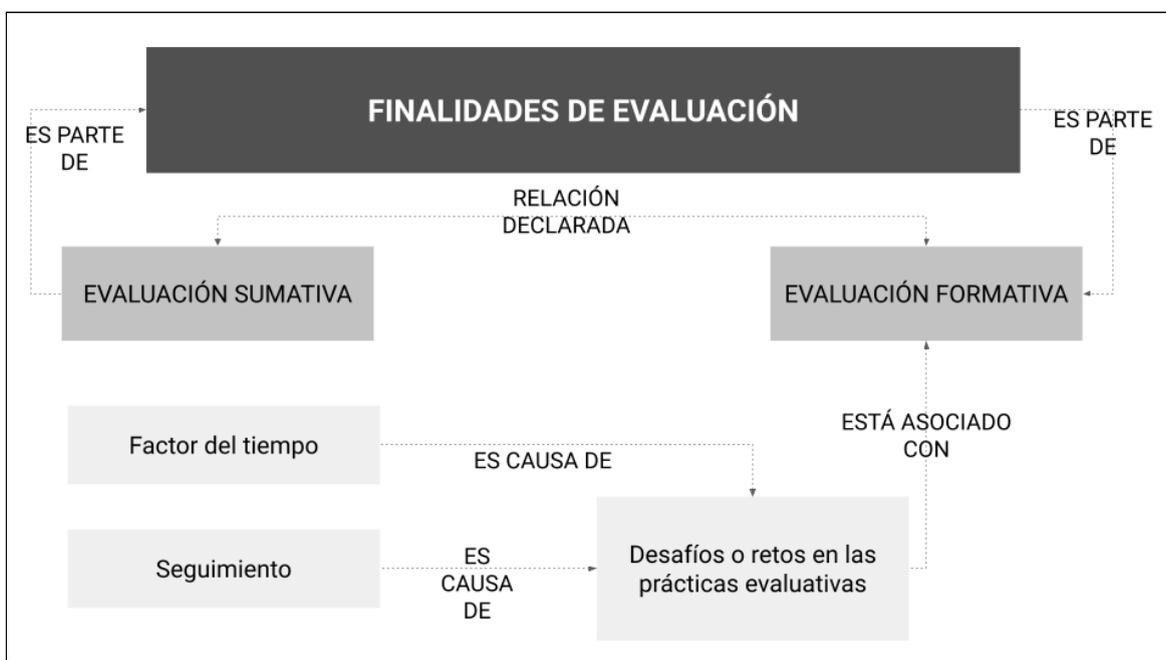
Esto no contradice la principal finalidad de la evaluación de los cursos también puesta de manera explícita en lo sílabos “La evaluación del aprendizaje es concebida como un proceso continuo que permite verificar y valorar el aprendizaje alcanzado por el participante en función a lo que se pretende lograr” (Matriz de análisis de los elementos del sílabo).

Es decir, existe una relación de complementariedad entre las finalidades de la evaluación (sumativa y formativa) y no una contraposición teórica ni mucho menos práctica, y esto se hace más evidente cuando los formadores llegan a declarar su inclinación hacia una evaluación formativa como el principal conductor de sus prácticas, pero al mismo tiempo manteniendo a la evaluación sumativa como un criterio a considerar pues la acreditación de los cursos, en el contexto y características de los docentes participantes, resulta sumamente valioso. De acuerdo a ello, podemos entender que la manera en que ambas finalidades de la evaluación dialogan de manera complementaria, como desarrollan Díaz Barriga y Hernández (2002) al explicar que dichas finalidades se presentan a lo largo de los

momentos de la evaluación de forma “necesaria y complementaria” (p. 396). Asimismo, dicha complementariedad se ve reflejada tanto si se enfatiza una evaluación formativa al derivar en una acreditación o promoción, como si se centra en una evaluación sumativa al dar cuenta del proceso de aprendizaje (Díaz Barriga y Hernández, 2002 p.414).

Se pueden apreciar ciertas conexiones entre los términos relacionados a finalidades de evaluación, en la **Figura 17**:

**Figura 17.** Conexiones dentro de Finalidades de evaluación



Elaboración propia, a partir del uso de gráficos construidos en ATLAS.ti 9.

### 3.1.3. Uso de resultados de Evaluación en modalidad no presencial

Según lo recabado, el uso de los resultados de evaluación es considerado de manera casi unánime como un pendiente, cuya acción colectiva (institucional) debería ser revisada y puesta en práctica en el corto plazo, y esto se vincula en gran medida con los desafíos propuestos en el punto anterior. Sin embargo, también se manifiesta que hay ciertas prácticas recurrentes en relación al uso de resultados de evaluación.

Los formadores son conscientes de que existen diversas motivaciones por parte de los participantes sobre conocer sus resultados, y este es un aspecto importante a considerar cuando se habla del uso de los mismos. De acuerdo a ello se puede afirmar que los resultados de evaluación cumplen un rol de acreditación e información, tal y como se manifiesta en la siguiente cita:

Nosotros comunicamos al CISE cómo salen los estudiantes y esta información a nosotros nos sirve como referencia para saber individualmente cómo vamos como capacitadores. No ha existido, que yo sepa, alguna reunión donde todos nosotros podemos decir, por ejemplo, hemos atendido una población de tal número, o cómo ha respondido o hay un trabajo adicional, tipo de estudio, por ejemplo. No tengo conocimiento de que ha sido en todo caso dentro de la presentación de la Educación Continua, no se ha focalizado tanto en los resultados -si es que resultados lo entendemos como Notas- (F04, p. 5).

Sin embargo, en muchos casos el nivel de respuesta o involucramiento de los participantes frente a la información de su progreso (calificación) prácticamente es nula. Esto resulta crítico pues desde la propuesta de Diaz Barriga y Hernández (2002) el involucramiento del estudiantes es fundamental para dar cuenta de la “significatividad de los aprendizajes” (p.406) así como de sus errores que ponen de manifiesto aquello que necesitan para complementar sus aprendizajes.

Los formadores dejan en evidencia que se carece de oportunidades en las que se ponga en uso dicha data estadística, más allá de simplemente informar y acreditar. Se manifiesta que son pocos los casos donde los participantes -sobre todo los más comprometidos- solicitan comunicación con los formadores a partir de dichos resultados para absolver dudas sobre sus calificaciones.

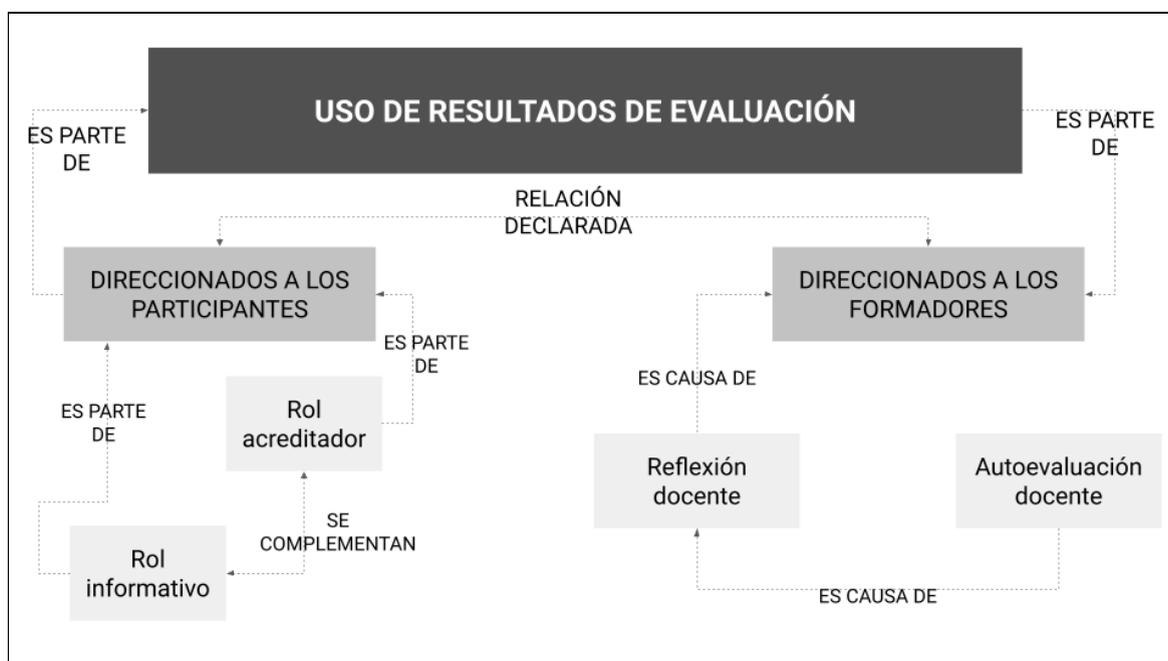
En la cita anterior, también se manifiesta que hay un **componente reflexivo sobre la propia práctica de los formadores** (subcategoría emergente). Cuando se enfatiza en la frase “cómo vamos los capacitadores” se pone de manifiesto el aprovechamiento de esta data de manera personal, es decir que termina siendo menester del formador hacer uso de dicha información.

Este aspecto es reforzado en el testimonio de los demás formadores enfatizando la oportunidad para fortalecer la propia práctica a partir de una valoración de su ejercicio profesional de manera empírica y espontánea. Sobre ello se mencionan términos como: ajustes, adecuaciones, correcciones, varias versiones del curso,

informes, etc., que nos permite poner de manifiesto una práctica espontánea de autoevaluación docente de sus procesos de diseño, enseñanza y evaluación. De esta manera se pone de manifiesto la necesidad de visibilizar las competencias, capacidades, habilidades y “destrezas básicas” de los formadores (Vaillant y Marcelo, 2001, p.125), sobre todo de aquellas orientadas a la autorreflexión de su práctica, tal como menciona Zabalza (2005) al desarrollar una de las competencias del formador orientada a “reflexionar e investigar sobre la enseñanza” (p.119).

Se pueden apreciar ciertas conexiones entre los términos relacionados a Uso de resultados de Evaluación, en la **Figura 18**:

**Figura 18.** Conexiones dentro de Uso de resultados de Evaluación



Elaboración propia, a partir del uso de gráficos construidos en ATLAS.ti 9.

### 3.2. Sistema de evaluación de los aprendizajes en la modalidad no presencial

Para la presente investigación se ha definido el sistema de evaluación de los aprendizajes como la planificación de cómo evaluar un curso de formación continua, a partir de los elementos propuestos, diseñados, elaborados y deliberados por el formador. Esta categoría involucra contenidos de la evaluación,

momentos de la evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación y ejecutores de la evaluación.

En primera instancia, desde el análisis de los sílabos se puede evidenciar que existe una estructura base que se debe cumplir al momento de planificar un curso de formación continua de CISE-PUCP.

Dentro de los sílabos se puede apreciar una estructura que se visualiza de mejor manera en la siguiente **Figura 19**:

**Figura 19.** Estructura del sílabo de cursos de Formación Continua de CISE PUCP.



Elaboración propia.

Sobre el punto del sílabo denominado "evaluación del aprendizaje" se presenta un texto común para todos los sílabos que permanece inamovible, independientemente del tipo de curso o participantes atendidos (ver cita p.64-65).

Es decir, de manera declarativa CISE-PUCP propone a los formadores (y participantes) cómo asumir la evaluación y que dicha concepción debe regir y orientar la práctica evaluativa.

En dicho párrafo se menciona a la evaluación como un "proceso" lo que denota una inclinación hacia una finalidad formativa de la evaluación. Sin embargo, el

propósito de este proceso está orientado a “verificar” lo que guarda mayor relación con una finalidad más bien sumativa de la evaluación. Es decir que, se podría entender que desde la planificación se le abre la posibilidad a los formadores de emplear elementos tanto formativos como sumativos al momento de diseñar el sistema de evaluación, pues como se mencionó anteriormente la convivencia de ambas finalidades no es una contradicción.

Sin embargo, sobre ello no se evidencian más detalles orientadores en los sílabos de manera más específica o descriptiva que lo acompañen.

Los formadores manifiestan planificar sobre la base de dicho diálogo como parte de su práctica habitual, sin embargo manifiestan que para asegurar un sistema de evaluación con elementos comunes entre todos los formadores, mucho mejor hallados y concretizados, es necesario tener espacios de tiempo colegiado. Sobre ello, un formador menciona:

A mí me parecía importante que los docentes que dictan cursos afines, deberían tener momentos de reunión para saber qué es lo que están transmitiendo, porque recordemos que en estas capacitaciones no solamente somos docentes PUCP, pero también son docentes que son contratados solamente por esa temporada, que vienen de otras casas formadoras, que tienen otra lógica, y han recibido otro tipo de experiencias de acuerdo a su propio recorrido (F04, p.09).

Lo que deja en evidencia que hay componentes dentro de la trayectoria profesional de cada formador que se va a volcar en la forma de enfocar su sistema de evaluación y sus prácticas evaluativas, que de no tener la oportunidad de ponerlas en común con los demás formadores se perdería la oportunidad de enriquecer el trabajo colaborativo dentro de la institución. Asimismo se asume como un riesgo potencial que exista una falta de diálogo permanente entre formadores, esto se evidencia en la siguiente cita:

Por qué no nos reunimos para saber cómo comprenden determinadas cuestiones, no vaya a ser que, en un verano, en una mañana, un docente diga, por ejemplo, que “la Planificación tiene que ser flexible, tiene que ser articulada”, y en la tarde un docente que viene de otra casa, que viene de otra teoría, podría decir lo contrario (F04, p.09).

En ello se remarca que el entorno de los formadores de CISE-PUCP no se restringe a personal permanente adscrito a algún departamento académico de la PUCP, sino que al contar con diversos formadores se hace imperioso que se establezcan canales de comunicación mucho más fluidos y eficientes para garantizar que ciertas buenas prácticas se mantenga y se divulguen.

Finalmente, se hace énfasis en este aspecto aclarando que los formadores que son parte de algún departamento académico de la universidad sí manejan ciertos aspectos comunes sobre evaluación pues son capacitados permanentemente, como menciona un entrevistado al decir: “Yo lo que quería remarcar, y que no quiero olvidarme, es que pensando en esos profesores externos, que en el caso de los que estamos en la universidad y que somos capacitados constantemente” (F04, p.09).

Sin embargo, no es evidente que dichas capacitaciones se encuentren alineadas a los propósitos u objetivos de formación de CISE-PUCP en específico, entendiendo que los entornos o niveles de enseñanza de la universidad son muy diversos (pregrado, posgrado, formación continua, etc.).

Finalmente, la socialización profesional es considerada en gran medida como un elemento coadyuvante a la construcción de un sistema de evaluación que guarde un alineamiento con lo que CISE-PUCP tiene como propósito de formación, sin embargo existen más elementos que intervienen en el establecimiento de un sistema de evaluación. Sobre ello Zúñiga (2012) propone que las instituciones tengan en cuenta las diferentes características de los docentes participantes y los medios en los que se desarrollan. De esta manera, ese factor contextualizante permitirá la construcción de sistemas de evaluación más efectivos.

A continuación veremos cómo son asumidos los elementos del sistema de evaluación por los formadores, qué otros elementos emergentes se han identificado y cómo estos van interactuando entre sí.

### 3.2.1. Contenidos de la evaluación

Los contenidos de evaluación son entendidos como todo aquel elemento que es susceptible a ser evaluado en un entorno de enseñanza. Es decir, responde a la pregunta ¿Que se va a evaluar?

Es propuesto y presentado de acuerdo a diferentes propósitos y motivaciones, y este componente llega a ser tan diverso que no se han hallado aspectos coincidentes pero sí algunos elementos que se podrían agrupar de la siguiente manera.

En primer lugar, se pone de manifiesto contar con objetivos de aprendizaje entendido como el elemento que va a guiar el sistema de evaluación. Tal y como se menciona:

Primero partimos de los objetivos de aprendizaje. Estos objetivos de aprendizaje los contextualizamos. Muchos de los cursos que a veces dicto se vuelven a repetir pero cada vez con diferentes grupos de participantes. Hay algunos docentes que tienen muchas características comunes y otros que tienen características muy particulares (F05, p.03).

A partir de ello se deja ver una herencia bastante marcada de lo que Castillo y Cabrerizo (2010) denominan el auge de la “evaluación criterial” (p.10) en la que todo aprendizaje debe ser contrastado con el objetivo trazado. Esto a su vez Tyler (1950 en Castillo y Cabrerizo, 2010) ya había propuesto como punto de partida en el diseño de programas, cuando menciona que el establecimiento de objetivos es el primer aspecto a considerar cuando se delimitan las fases de un diseño.

Aquí también se enfatiza en un elemento adicional que se vincula estrechamente con los objetivos: las **características de los participantes** (subcategoría emergente). Sobre ello habría que mencionar que, según lo manifestado por los formadores, para hacer una caracterización *a priori* de los participantes no se cuenta con mayores recursos o medios (por el factor tiempo) pero sí se puede tener un perfil muy general a partir de aquellas características que atañen al común de docentes como colectivo: las competencias y dominios docentes hallados en el marco del buen desempeño docente. Sobre todo tomando en cuenta las características identificadas de cursos anteriores.

Sobre el punto anterior, Vaillant y Marcelo (2001) han abordado ampliamente que los formadores deben manifestar ciertos niveles de conocimiento, entre ellos se encuentra el “conocimiento del contexto: desarrollo de la sensibilidad intercultural” (p.42) en el que se pone de manifiesto que todo formador debe conocer ampliamente y detalle en dónde y a quién enseña. Es decir, que exista la voluntad y los esfuerzos sistemáticos por plantear la caracterización de los docentes participantes de sus cursos, en función de características socioculturales, económicas, estructurales, de su cultura institucional, su procedencia, etc. Adicional a ello, la oportunidad de tener una caracterización puede ser una ventana para un mejor desarrollo de la competencia del formador que propone Zabalza (2005) acerca de “relacionarse constructivamente con los alumnos” (p.116).

Por otro lado, se enfatiza que los formadores son quienes con total autonomía diseñan y planifican sus cursos, es así que todo aquello que será evaluado (sistema de evaluación) en el curso está determinado directamente por el formador.

Por un lado se manifiesta que aquello que se evalúa son los “entregables”, es decir productos que los participantes irán elaborando a lo largo del curso, de manera consecutiva o en momentos específicos:

Va relacionado al producto que tienen que entregar, digámoslo así, responde a toda la propuesta del curso, a ese conjunto de contenidos, y el producto que se solicite tiene que solicitar ciertos conocimientos que se van a desarrollar. Entonces, tenemos el producto 1, el producto 2 y el producto 3. En el producto 1 solicito que el participante demuestre estos conocimientos y estas habilidades. El producto 2 de esta manera, y el producto 3, de esa manera, digamos, se alinean. (F01, p. 08)

Sin embargo no se limita solo al producto, sino que se entiende que dicho producto permite evidenciar una serie de conocimientos adquiridos, tal y como se menciona anteriormente. Es decir, se podría identificar un primer elemento que vincula los productos con los contenidos enseñados.

Encontramos también que existen otras perspectivas en las que los contenidos de evaluación están determinados por aquellas demandas de contexto que emergen en determinados momentos del año, y que generan gran interés por parte de los

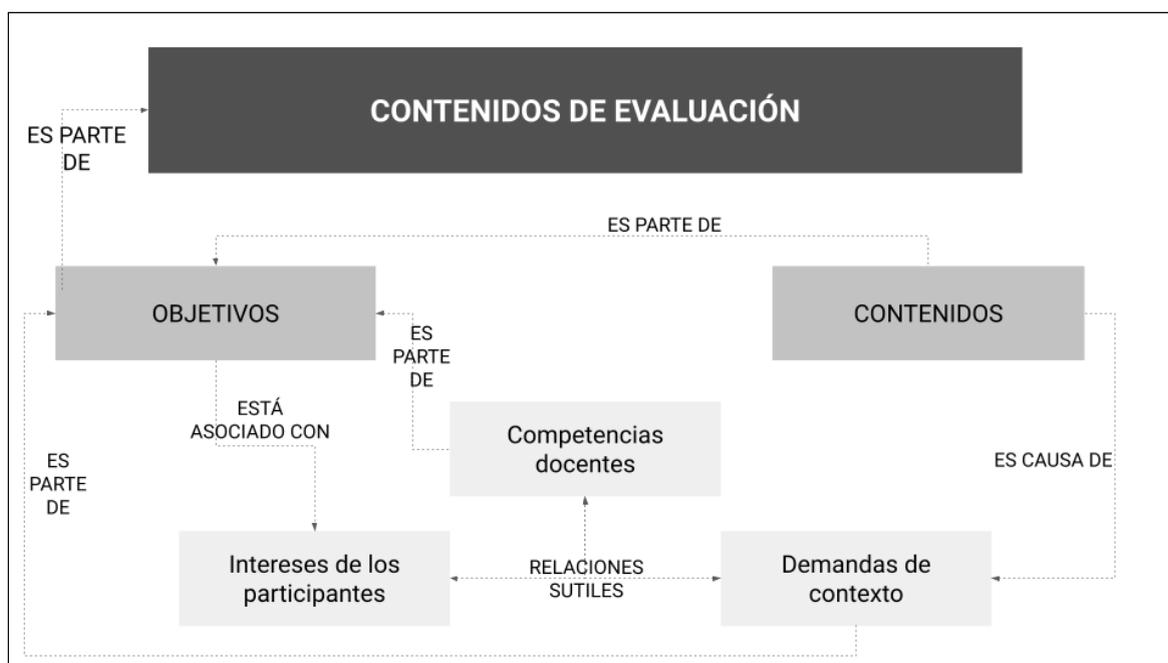
participantes. Éstas son asumidas por los formadores como oportunidades de generar aprendizajes:

Precisamente mi curso tiene mucho que ver con normativas o el mismo sistema educativo o el MINEDU y las resoluciones. Es decir, al inicio del año o al año anterior al cierre generalmente salen normativas o resoluciones en las que se dice la Planificación va hacer de esta forma, se focaliza la formación normativa, se focalizan los recursos, o la tutoría, y toda esa información la suelo consolidar y ahí recién planteo el curso (F04, p. 05).

Es decir que dichas demandas del contexto van a ser el marco para que los formadores establezcan los contenidos de evaluación, que a su vez dada la demanda se constituye en **intereses de aprendizaje** (subcategoría emergente) por parte de los participantes. En tal sentido la tarea del formador pasa por la identificación de aquellos aspectos conceptuales que puede identificar como necesarios partiendo de la demanda de sus participantes, para ello Zabalza (2005) hace especial hincapié en que el criterio de incluir o excluir temáticas de un curso o programa amerita un amplio conocimiento de la materia que se aborda, pues solo así se puede garantizar la validez de aquello que se enseña. Asimismo, el autor sugiere el empleo de “nudos conceptuales de la materia o nudos de la red de los distintos componentes de la disciplina” (p.111) que ofrece la manera más precisa para no dejar fuera lo realmente importante y ver qué conceptos tienen menores conexiones con la red.

Es precisamente en la interacción de cada uno de los elementos propuestos en que se evidencia la riqueza de la autonomía de los formadores para establecer los contenidos de evaluación, pues si bien los formadores declaran hacer uso de algunos en particular, en general se evidencia una dinámica constante entre dichos elementos.

**Figura 20.** Conexiones dentro de Contenidos de la evaluación.



Elaboración propia, a partir del uso de gráficos construidos en ATLAS.ti 9.

### 3.2.2. Momentos de la evaluación.

Los momentos de la evaluación son entendidos como aquellos hitos en los cuales los formadores consideran que se debe realizar la evaluación dentro del proceso de enseñanza. Responde a la pregunta ¿cuándo evaluar? Entiéndase hitos o momentos desde dos perspectivas: la primera cuando el formador decide evaluar en un momento específico al inicio, al final o en un punto del tiempo durante el proceso de enseñanza (a manera de corte); la segunda entendida como una evaluación permanente, es decir que de manera constante se lleva a cabo la evaluación.

Ello permite dar cuenta de las finalidades de la evaluación (sumativa o formativa), y cómo ambos momentos de evaluación (de corte o permanente) se vinculan con cada finalidad. Mientras que una evaluación en un momento específico se vincula más con la evaluación sumativa, la evaluación permanente es una característica de la evaluación formativa.

En su mayoría los formadores manifiestan que la evaluación es permanente, es decir de proceso, y que a ello contribuyen ciertas prácticas evaluativas, como por

ejemplo la retroalimentación, que contribuyen en gran medida con la finalidad mencionada.

Esto permite entender a la evaluación como un proceso más no como un momento, sin embargo también se manifiesta que cada una de las sesiones de los cursos es una oportunidad para ir elaborando diversos productos que serán entregados en momentos específicos. Esto debe entenderse como una dinámica que responde a la naturaleza de los cursos de formación continua, según manifiestan los formadores:

Siempre todos mis cursos han estado enlazados con la Educación y Evaluación Continua, de tal manera que siempre mi filosofía ha sido que el alumno necesita hacer algo con el conocimiento adquirido, sea un alumno de Pregrado o de Maestría o de un alumno de un Curso Continuo. Entonces el curso está diseñado así: “Siempre hay algo que hacer” (F02, p.07).

A pesar de ello, en los sílabos se utilizan los enunciados “actividades de evaluación” y “producto final”, en los que aparentemente recae una suerte de momento conclusivo del aprendizaje, sin embargo estos productos finales han sido asumidos por los formadores con un carácter determinante en cuanto se ha llegado al final del proceso de enseñanza (y con él, de evaluación), tal como se manifiesta en la siguiente cita:

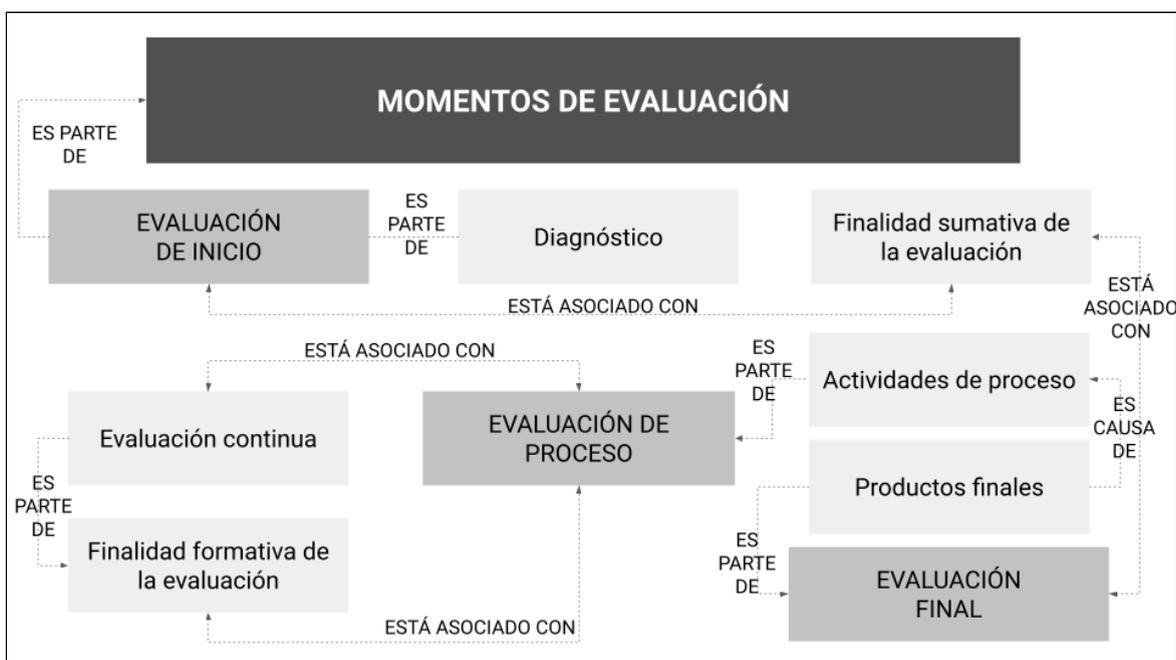
No nos viene bien hacer una evaluación intermedia y una evaluación final porque lo que vamos haciendo es que los alumnos intenten generar el producto que se ha planificado para la sesión porque le va a servir luego para la siguiente hasta llegar al producto final (F05, p.04).

Finalmente, los formadores manifiestan que por cuestiones de practicidad y en correspondencia a la estructura del sílabo se proponen actividades de evaluación y una actividad final, pero que en la práctica son elementos de aprendizaje y evaluación que forman parte de un todo complejo y articulado, sin dejar de lado el componente formativo, como manifiesta un entrevistado al mencionar que “como los cursos de Formación Continua son de tan corta duración, aprovechamos hasta el último minuto que el curso dura, y hasta hay veces que nos quedamos más tiempo para poder retroalimentar a los docentes” (F04, p.06).

A pesar de las limitaciones mencionadas la finalidad formativa continúa presente en la práctica habitual y los momentos de evaluación lo evidencian, pues como sostiene Anijovich (2019) para que la evaluación formativa se lleve a cabo de manera orgánica hace falta que las prácticas evaluativas (como la retroalimentación) no se den de manera inusual sino permanente.

En la **Figura 21** se puede observar cómo los momentos de evaluación priorizados se relacionan con otros elementos del sistema de evaluación.

**Figura 21.** Conexiones dentro de Momentos de la evaluación.



Elaboración propia, a partir del uso de gráficos construidos en ATLAS.ti 9.

### 3.2.3. Técnicas e instrumentos de evaluación

Se entiende por técnicas de evaluación al conjunto de procedimientos en los que, haciendo uso de diferentes instrumentos, se hace posible el análisis de los resultados de aprendizajes, en cuanto a su recordación, asimilación, comprensión, puesta en práctica, etc. Asimismo, las técnicas de evaluación pueden tener un carácter formativo o sumativo, de acuerdo a cómo decide ser empleado por el formador.

Sobre ello, en los sílabos no se hace referencia de su aplicación, ni la pertinencia de uso de alguno de ellos.

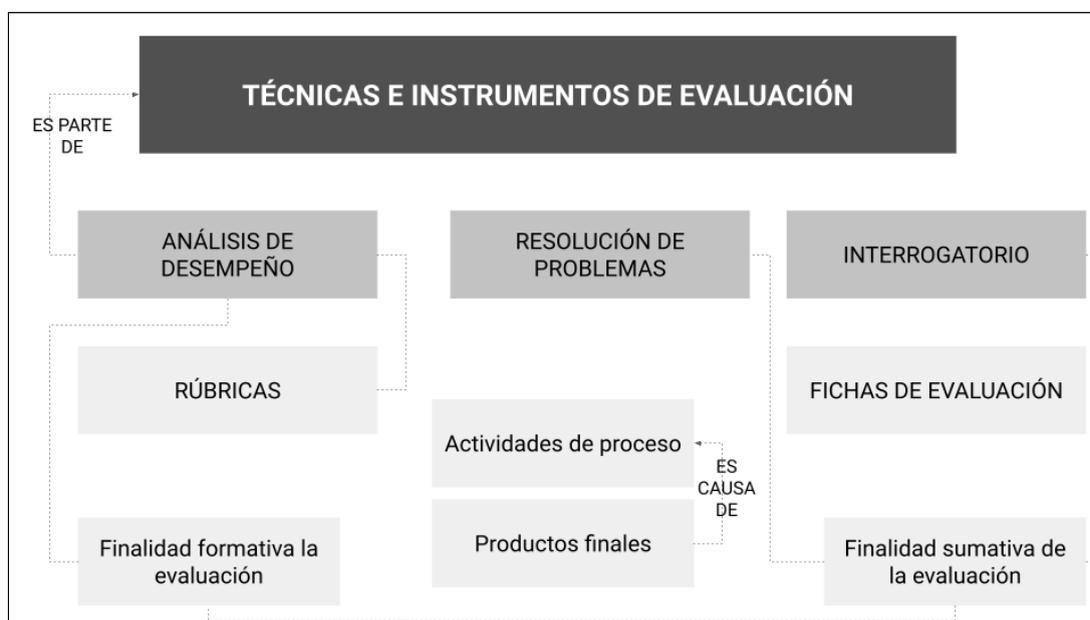
Para Díaz Barriga y Hernández (2002) los instrumentos de evaluación se han convertido en una respuesta técnica a los principales problemas que presenta la evaluación, sobre todo lo vinculado a prácticas evaluativas que se reducen a “enseñar en función de lo que se evalúa” (p.350). Por ello, es imprescindible que tanto los instrumentos como las técnicas de evaluación sean abordadas de la mano de profundizaciones teórico-conceptuales orientadas a la comprensión del sentido más significativo de la evaluación.

En las entrevistas, los formadores no fueron muy descriptivos ni precisos sobre las técnicas (solo se menciona la técnica de interrogatorio) e instrumentos utilizados, es así que se mencionan algunos instrumentos como las fichas de evaluación y las rúbricas holísticas. Un entrevistado sugiere que “Para cada producto le presentábamos una especie de pequeña Rúbrica, muy sencilla: este es el producto, debe tener estos elementos y tener en cuenta estos criterios, y era un poco la matriz que dirigía todo el proceso práctico” (F05, p. 05).

En su empleo, manifiestan que no se llega a ser del todo riguroso sino más bien flexible, casi como instrumentos de trabajo que en las sesiones se van afinando o modificando según sea el caso. Ello refuerza la premisa de que uno de los “requisitos de los instrumentos de evaluación es su versatilidad” (López Pastor y Pérez Pueyo, 2017, p.56), es decir capaces de adecuarse tanto a situaciones de aprendizaje que ameriten mayor rigor como en las que se presente un grado de incertidumbre y abstracción mayor.

De acuerdo a ello, se puede decir que la participación o intervención de los participantes es sumamente activa con respecto a este punto, pues constituye una oportunidad para que se fomente la socialización e inclusive la modificación de uno de los elementos del sistema de evaluación. Esto refuerza lo sostenido por Castillo y Cabrerizo (2010) cuando mencionan que las nuevas formas de participación en la evaluación y los procesos curriculares pasa por fomentar la intervención de los participantes en la “definición y la integración de los contenidos” (p.223).

**Figura 22.** Conexiones dentro de Técnicas e instrumentos de evaluación.



Elaboración propia, a partir del uso de gráficos construidos en ATLAS.ti 9.

### 3.2.5. Ejecutores de la evaluación

Se entiende por ejecutores a aquellos sujetos que van a participar, vivenciar o intervenir en la evaluación desde diferentes perspectivas, como evaluadores y/o como evaluados. Responde a la pregunta ¿quién evalúa? Es así que se encuentran en este apartado la autoevaluación en la que el mismo participante evalúa sus aprendizajes, la coevaluación en la que la evaluación la realiza un par con similares características y experiencias, y la heteroevaluación en la que es el formador quien evalúa y el participante es el evaluado.

Asimismo, se entiende también como la manera en la cual los participantes contribuyen de alguna manera o alguna proporción con el diseño o deliberaciones de algunos elementos del sistema de evaluación.

Los formadores en su conjunto manifiestan realizar mayoritariamente heteroevaluación como una práctica habitual, en la cual los participantes no intervienen directamente en el diseño y deliberación del sistema de evaluación, esto debido al tiempo de las sesiones y el curso en general es tan reducido que resulta muy complicado la aplicación de estrategias o instrumentos de auto o coevaluación:

Yo siento que un profesor lleva un curso pero necesita un cierto tiempo para poder realmente poder deglutir todos estos conocimientos y no lo va a hacer sino hasta que los comience a enseñar, no hay otro momento. Entonces cuál sería ese momento un poco raro y la coevaluación que es ese trabajo grupal necesitan como digo por lo menos ocho o nueve semanas de trabajo en conjunto, entonces tampoco tiene sentido. Eso es lo que he visto yo de la experiencia que tengo en el uso de esos instrumentos (F02, p. 05).

Sin embargo, a pesar de no ser una práctica habitual en las oportunidades en que se ha llevado a cabo la auto o coevaluación, los formadores manifiestan:

No de manera explícita. Es decir, no hay un documento que pueda indicar que se hizo por ejemplo la autoevaluación. No, no, no, lo que se hace es, como comentaba, digamos, es la entrega de los productos pero básicamente es comentarle de lo obtenido y a partir de ello, simplemente ellos anotan qué mejora deben hacer, pero los insumos sirven para eso, los insumos que ellos entregan pero que no tienen ninguna calificación, ahí es donde están mis sugerencias, mis recomendaciones, lo que se espera de ellos es que esas recomendaciones, que están en los insumos, ellos lo puedan asumir para entregar su primer entregable, por ejemplo. Lo que se espera es que den un mejor producto. Pero no hay lo denominado Autoevaluación (F01, p.06).

Es decir, existen ciertas prácticas espontáneas en las que se propicia la reflexión sobre los aprendizajes. Pero, a pesar de ello, existe en algunos formadores el temor a que la autoevaluación no evidencie una reflexión coherente con la realidad:

Las preguntas de reflexión que se hacen los mismos participantes no puedo tomarlas como referente porque son para ellos "Todo perfecto" y no hay un nivel de análisis, pero en la Coevaluación sí, eso sí resulta. La Autoevaluación más la tomo para ver el nivel de reflexión del participante, en qué aspecto considera que debe haber algún tipo de mejora en el desarrollo del producto, pero creo que no he tenido participantes muy críticos al respecto (F03, p. 04).

De lo anterior se entiende que queda abierta la posibilidad de explorar dichas alternativas pues existe una oportunidad de afianzar las actividades de evaluación con prácticas evaluativas mucho más reflexivas, que no se limiten únicamente a los productos o entregables sino a la aplicabilidad, las ideas que se han transformado, los nuevos aprendizajes, etc., que son reflexiones propias de la auto y coevaluación (Álvarez Méndez, 2011; Castillo y Cabrerizo, 2010; Lopez Pastor, 2009; Anijovich, 2011).

**Figura 23.** Conexiones dentro de Ejecutores de la evaluación.



Elaboración propia, a partir del uso de gráficos construidos en ATLAS.ti 9.

Finalmente, el capítulo del análisis constituye el esfuerzo por organizar, describir y comprender la información obtenida por los formadores en las entrevistas y el análisis de los sílabos, a partir de las categorías y subcategorías de investigación.

A partir de ello se han establecido las conclusiones y recomendaciones con el propósito de que puedan ser futuros puntos de partida para otros investigadores cuyo interés se centre en lo concerniente a las prácticas evaluativas de formadores de cursos de formación continua.

## CONCLUSIONES

De acuerdo a lo presentado en el capítulo anterior sobre el análisis de los resultados, a continuación se plantean las conclusiones de la investigación:

1. Los formadores conciben a la evaluación como un proceso cuyas principales finalidades son formativas, es decir que cada uno de los componentes de la evaluación desde el diseño hasta la puesta en práctica se orientan directamente hacia la mejora de los aprendizajes. Asimismo, los formadores consideran que ofrecer un espacio de aprendizaje en el cual se incluyan elementos formativos de la evaluación es provechoso en cuanto los participantes tienen la oportunidad potencial de replicar muchas de las prácticas evaluativas que experimentan en los cursos de formación continua.
2. Existe un sistema de evaluación para los cursos de formación continua, sobre los que el CISE-PUCP ha propuesto algunos lineamientos base. A partir de ello los formadores vuelcan toda su experiencia personal y profesional para proponer con autonomía cada uno de los elementos que componen el sistema de evaluación, siendo estos muy diversos para cada caso.
3. El sistema de evaluación que cada formador establece posee particularidades que subyacen a la práctica desde los contextos o escenarios de aprendizaje que experimentan. Es así que algunos de los condicionantes son: las características de los participantes, las demandas y motivaciones de los participantes, las demandas del contexto educativo nacional y políticas o normativas promulgadas en el tiempo histórico en el que se dan los cursos de formación continua, las condiciones de accesibilidad de los participantes, entre otros aspectos.
4. Los formadores declaran que una gran limitación para poder desarrollar plenamente prácticas evaluativas de carácter formativo *per se* es el factor tiempo. La mayoría de formadores coincide en que dada las condiciones temporales de los cursos se ven obligados a omitir ciertas prácticas que caracterizan una evaluación formativa, así como optar por estrategias,

técnicas e instrumentos de evaluación que tienen una inclinación más sumativa o certificadora, inclusive consideran que dadas las circunstancias llegan a experimentar prácticas que combinan ambas finalidades de la evaluación.

5. Las prácticas evaluativas se orientan a emplear los resultados de evaluación como contribución a la reflexión de la propia práctica o quehacer docente de los formadores, pues en gran medida se ha evidenciado que el principal uso de los resultados se encuentra direccionado hacia la mejora de la enseñanza en función a que permite a los formadores analizar los aspectos positivos de su práctica evaluativa y potenciarlas. Del mismo modo los aspectos negativos o con resultados no tan favorables permiten replantear, redireccionar, suprimir o reemplazar según el formador considere conveniente.
6. Las prácticas evaluativas muestran complementariedad en las finalidades de la evaluación, pues de acuerdo a lo analizado la convivencia de ambas finalidades se ve reflejada en la estructura del sistema de evaluación hasta el tipo de instrumentos y técnicas y su correspondiente empleo. De acuerdo a ello se puede concluir que los formadores hacen uso de todos sus recursos teóricos llevados a la práctica sobre evaluación de los aprendizajes, para responder a las exigencias que se presentan en pos de contribuir a la mejora de los aprendizajes de los docentes participantes, de acuerdo a los requisitos establecidos por la institución (CISE-PUCP).

## RECOMENDACIONES

Al concluir el presente estudio, se plantean algunas recomendaciones a partir de la experiencia de investigación y los hallazgos obtenidos:

1. A nivel temático, se recomienda continuar las investigaciones sobre la formación continua e incluir diversos aspectos vinculados como: diseño de experiencias de aprendizaje en formación continua, el perfil y las competencias del formador de programas de formación continua, las demandas de enseñanza y aprendizaje en formación continua, el alineamiento curricular en la formación continua y otros escenarios educativos. Asimismo, las prácticas evaluativas de los formadores es un tema poco explorado lo que constituye una oportunidad para continuar con investigaciones vinculadas de manera específica a la presente investigación.
2. A nivel metodológico, se sugiere emplear la técnica de la observación como un elemento crucial para terminar de reconstruir una experiencia de acuerdo con el método de estudio de caso.
3. A nivel metodológico, también se sugiere revisar las evidencias o productos elaborados por los participantes de cursos de formación continua, a partir de los cuales se pueda identificar algunos elementos relacionados a la evaluación: retroalimentación, recomendaciones, anotaciones, calificación, correcciones, reflexiones, etc.
4. A nivel metodológico, asimismo se podría llevar a cabo una investigación acción por parte de los mismos formadores, con el propósito de establecer conexiones con los niveles de seguimiento o continuidad de los participantes en los cursos, para tener una aproximación más tangible sobre la aplicabilidad de lo enseñado y aprendido en los cursos de formación continua.
5. A nivel práctico, se sugiere establecer ciertos parámetros sobre evaluación de los aprendizajes desde el CISE-PUCP que se encuentren alineados a los propósitos de aprendizaje de la institución y los perfiles de los formadores de cursos de formación continua. Asimismo, tener espacios de

socialización entre los formadores para poner en común las buenas prácticas vivenciadas y generar una comunidad de aprendizaje dinámica.

6. A nivel práctico, se plantean algunas sugerencias vinculadas a los hallazgos tomando en cuenta las categorías de estudio:

6.1. Sobre concepciones sobre evaluación de los aprendizajes:

6.1.1. Es necesario que la institución CISE-PUCP plantee cual es el principal enfoque y finalidad de la evaluación de los aprendizajes y los declare de manera oficial con respaldo teórico. Asimismo, es recomendable que se ofrezca a los formadores (sobre todo a aquellos que cuentan con menos tiempo o experiencia) la posibilidad de socializar dicha información de tal manera que la práctica evaluativa tenga un punto de partida común entre los mismos, así como realizar programas de inducción sobre evaluación de los aprendizajes a los nuevos formadores o a aquellos que provienen de otras instituciones.

6.1.2. Es recomendable que se establezca un protocolo de uso de resultados de evaluación de los aprendizajes, tomando como ejes los objetivos o propósitos de aprendizaje de los cursos de formación continua. A partir de ello el manejo de los resultados puede orientarse de la siguiente manera: a) desde el punto de vista de los docentes participantes a la retroalimentación y la acreditación; y b) desde el punto de vista del formador a la reflexión sobre la propia práctica.

6.2. Sobre el sistema de evaluación de los aprendizajes.

6.2.1. Incluir en el sílabo del curso un apartado sobre el sistema de evaluación, en el cual el formador explicita y justifique cada uno de los elementos propuestos (momentos de la evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación, ejecutores de la evaluación, etc.), para promover a que los docentes participantes se vinculen desde el inicio con el proceso de

evaluación.

- 6.2.2. Propiciar la participación activa en ciertas partes del diseño del sistema de evaluación por parte de los docentes participantes de los cursos de formación continua, de acuerdo al criterio del formador.

## REFERENCIAS

- Abreu, J. L. (2012). Hipótesis, Método & Diseño de Investigación. *International Journal of Good Conscience*. 7(2) 187-197.  
[http://www.spentamexico.org/v7-n2/7\(2\)187-197.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n2/7(2)187-197.pdf)
- Achulla Lagos, R. (2018) La práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del nivel secundario desde las percepciones de sus principales actores. [Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en Currículo, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/2/>
- Alcázar, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973/3193>
- Álvarez Méndez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Ediciones Morata.  
<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/%C3%81lvarez%20M%C3%A9ndez-Evaluar%20para%20conocer%20examinar%20para%20excluir006.pdf>
- Anijovich, R. y Gonzales, C. (2011). *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique.  
<https://faud.unc.edu.ar/wp-content/blogs.dir/3/files/sites/3/Evaluar-para-Aprender-Capi%CC%81tulo-2.pdf>
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación* 2(1), 31-38.  
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. SUMA.  
<https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/301/229>
- Astorga, B., Bazán, D. y Gonzales, L. (2013). *Evaluación de los Aprendizajes: aspectos epistémicos, técnicos y pedagógicos para una práctica educativa transformadora*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.  
<http://www.academia.cl/wp-content/uploads/2017/03/D8-DIDA-Manual-evaluacio%C3%81n-de-los-aprendizajes.pdf>
- ATLAS.ti 9. (2021). Windows. Berlín: Scientific Software Development GmbH.
- Auvieux, N; Bossolasco, M. L.; Enrico, R; García, F; Guzmán, M. F; Hidalgo, M. F y Torres Auad, L. F. (2020). *Recomendaciones para los procesos de evaluación en entornos virtuales*. Universidad Nacional de Tucumán.  
[https://www.facet.unt.edu.ar/facetinforma/wp-content/uploads/sites/9/2020/04/SAUNT\\_recomendaciones\\_evaluaciones\\_virtuales.pdf](https://www.facet.unt.edu.ar/facetinforma/wp-content/uploads/sites/9/2020/04/SAUNT_recomendaciones_evaluaciones_virtuales.pdf)
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., & Nickmans, G. (2006). A learning integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1(1), 61-67.  
[https://www.academia.edu/download/41407093/A\\_learning\\_integrated\\_assessment\\_system20160122-9728-cuh500.pdf](https://www.academia.edu/download/41407093/A_learning_integrated_assessment_system20160122-9728-cuh500.pdf)

- Biggs, J. (2003). Aligning teaching for constructing learning. *Higher Education Academy*, 1(4).  
[https://www.cardiff.ac.uk/\\_data/assets/pdf\\_file/0020/584030/Aligning-teaching-for-constructing-learning-John-Biggs-HEA.pdf](https://www.cardiff.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0020/584030/Aligning-teaching-for-constructing-learning-John-Biggs-HEA.pdf)
- Borjas, M. (2017). Las competencias evaluativas de los formadores de formadores. In *Memoria Electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa* 1-13.  
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2089.pdf>
- Boud, D. & Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond higher education. *Research and development in higher education*, 28(special issue), 34-41.  
[https://www.researchgate.net/profile/David-Boud/publication/228337704\\_Redesigning\\_assessment\\_for\\_learning\\_beyond\\_higher\\_education/links/0deec52775a63eb208000000/Redesigning-assessment-for-learning-beyond-higher-education.pdf](https://www.researchgate.net/profile/David-Boud/publication/228337704_Redesigning_assessment_for_learning_beyond_higher_education/links/0deec52775a63eb208000000/Redesigning-assessment-for-learning-beyond-higher-education.pdf)
- Brown, S. (2005). Assessment for learning. *Learning and teaching in higher education*, 1(1), 81-89.  
<http://eprints.glos.ac.uk/3607/1/lathe%20assessment%20for%20learning%20brown.pdf>
- Calle, P., Rebolledo, L., & Vargas, L. E. (2018). *Caracterización de las prácticas evaluativas de los maestros con relación al modelo pedagógico integrado basado en competencias del Colegio Salesiano El Sufragio de Medellín y su Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes*. Universidad de San Buenaventura.  
[http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/6623/1/Caracterizacion\\_Practicas\\_Evaluativas\\_Calle\\_2018.pdf](http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/6623/1/Caracterizacion_Practicas_Evaluativas_Calle_2018.pdf)
- Casanova, M.A. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Editorial La Muralla.
- Castillo, S y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- Chirinos, U. (2018). La evaluación del aprendizaje en los cursos de estudios generales de una universidad privada de Lima: diagnóstico y recomendaciones para la gestión educativa en el marco de un enfoque de educación por competencias. [Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en Currículo, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP.  
<https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13595>
- Díaz Barriga, F. y Hernández (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo: una interpretación constructivista*. McGraw Hill.  
[http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2\\_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf](http://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/2_%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf)
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext)
- Dulzaides Iglesias, M. E., y Molina Gómez, A. M. (2004). Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. *Acimed*, 12(2).  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352004000200011](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000200011)

- Guerrero, J.I., Castillo, E., Chamorro, H. e Isaza de Gil, G. (2013). El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas. *Plumilla educativa*, 12(2), 361-381.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4757466.pdf>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del curriculum*. Morata.
- Harlen, W. & James, M. (1997) Assessment and Learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 4(3), 365-379, DOI: 10.1080/0969594970040304  
[http://mmiweb.org.uk/scitts/tutors/downloads/4\\_Assignment\\_2/assessment\\_lit\\_gen/%20Harlen\\_James\\_1997\\_DiffFormSumm.pdf](http://mmiweb.org.uk/scitts/tutors/downloads/4_Assignment_2/assessment_lit_gen/%20Harlen_James_1997_DiffFormSumm.pdf)
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the Coronavirus (COVID-19) Pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 267-282. DOI: <https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113>
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. MC Graw Hill.
- Hoyos, G. (2014). La evaluación del aprendizaje: su evolución y elementos en el marco de la formación integral. *Revista de Investigaciones* 14(24), 126-141.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.22383/ri.v14i2.27>
- Jiménez, B. (1996). Los formadores. *Educación* 20, 13-27.  
<https://www.raco.cat/index.php/Educacion/article/download/42295/94907/>
- López Pastor, V. (2009). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Narcea.  
<https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/29114>
- Lopez Pastor, V. y Pérez Pueyo, A. (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>
- Medina Rivilla, A. (1994). *La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa*. Innovación educativa. <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/5307>
- Mejía, O. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare* 16(1), 27-46.  
<https://www.redalyc.org/pdf/1941/194124281004.pdf>
- Muñoz, G. (2018). La evaluación del aprendizaje que aplican los docentes ingenieros en un Instituto de Educación Superior Técnica del Callao, desde las racionalidades curriculares. [Tesis para optar por el grado de Magíster en Educación con mención en Currículo, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12182>
- Navío, G (2001). *Las competencias del formador de formación continua. Análisis desde los programas de formación de formadores*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Nicoletti, J. (2014). Aportes para la formación de formadores. *Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales Universidad Nacional de La Matanza* 3(5), 47-58.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5744442.pdf>

- Osuna, Y. (2012). Análisis de la práctica evaluativa de los aprendizajes en los Liceos Bolivarianos. *Acción pedagógica*, 21(1), 18-26.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6223445.pdf>
- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo* 23, 13-72.  
[https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/10999733/articulos/racionalidades\\_en\\_la\\_produccion\\_curricular\\_pascual.pdf](https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/10999733/articulos/racionalidades_en_la_produccion_curricular_pascual.pdf)
- Pérez, J. (2015). El positivismo y la investigación científica. *Revista Empresarial, ICE-FEE-UCSG* 9(3), 29-34.  
<https://editorial.ucsg.edu.ec/ojs-empresarial/index.php/empresarial-ucsg/article/view/20>
- Perrenoud, P. H. (2005). Diez nuevas competencias para enseñar. *Educatio Siglo XXI*, 23, 223-229.  
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Ramírez, R. (2013). *Conceptos y procesos de evaluación de aprendizajes proyectados por los formadores de docentes y su influencia en las prácticas evaluativas del alumnado*. Conferencia presentada en el XII Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE (Consejo Mexicano de Investigación Educativa). Ciudad de México, México.  
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0652.pdf>
- Ravela, P. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores.
- Rodríguez Sabiote, C., Herrera Torres, L., y Lorenzo Quiles, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad.  
<https://www.redalyc.org/pdf/654/65415209.pdf>
- Rodríguez-Sosa, J. (2003). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas* 7(12), 23-40.  
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>
- Rushton, A. (2005). Formative assessment: a key to deep learning? *Medical Teacher*, 27(6), 509–513.  
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.882.2262&rep=rep1&type=pdf>
- Sánchez, J. (2011). Evaluación de los aprendizajes universitarios: una comparación sobre sus posibilidades y limitaciones en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria* 4(1), 40-54.  
[http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol4\\_1/REFIEDU\\_4\\_1\\_4.pdf](http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol4_1/REFIEDU_4_1_4.pdf)
- Simons, H. (2009). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Ediciones Morata.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Stobart, G. (2008). *Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación*. Morata.
- Thorpe, M. (1998). Assessment and 'third generation' distance education. *Distance Education*, 19(2), 265-286.  
<https://www.saide.org.za/resources/Library/Thorpe%20M%20Assessment%20and%203rd%20Generation%20DE.pdf>

- Turpo, O. (2011) Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de ciencias en las instituciones de enseñanza públicas de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(2), 214-233. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4465/4891>
- UNICEF (2021). *Formative Learning Assessment in Contexts of Remote Provision of Educational Services in Latin America and the Caribbean Literature review, guidelines and tools*. e Education Section of the UNICEF Latin America and Caribbean Regional Office. [https://www.unicef.org/lac/media/20736/file/Formative\\_Learning\\_Assesment\\_LAC.pdf](https://www.unicef.org/lac/media/20736/file/Formative_Learning_Assesment_LAC.pdf)
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Málaga Ediciones. [https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/234007841\\_Las\\_tareas\\_del\\_formador/links/0fcfd50e3259e14f73000000/Las-tareas-del-formador.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Carlos-Marcelo/publication/234007841_Las_tareas_del_formador/links/0fcfd50e3259e14f73000000/Las-tareas-del-formador.pdf)
- Vaniscotte, F. (1998). La formación continua del profesorado: perspectivas en la Europa del mañana. *Revista de Educación*, 317. 81-96. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e63d3464-9ef9-47a2-88a3-ca4192a82eb3/re3170600465-pdf.pdf>
- Vitturini, M., Benedetti, L. A., & Señas, P. (2003). *Aportes tecnológicos al proceso de evaluación para educación no presencial*. IX Congreso Argentino de Ciencias de la Computación.
- Vogliotti, A. (2020). *Algunas consideraciones en torno a la evaluación en la virtualidad*. Universidad Nacional de Río Cuarto. <https://www.evelia.unrc.edu.ar/ensenaryAprenderEnLaVirtualidad/wp-content/uploads/2020/12/algunasConsideracionesEnTornoALaEvalacionEnLaVirtualidad.pdf>
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104. <https://www.readpbn.com/pdf/Educative-Assessment-Designing-Assessments-To-Inform-And-Improve-Student-Performance-Sample-Pages.pdf>
- Wiggins, Grant. (1998). Ensuring authentic performance. *Chapter 2 in Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. pp. 21 – 42. <https://eric.ed.gov/?id=ed418997>
- Wiggins, G. (1990) The Case for Authentic Assessment. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2(2) <https://scholarworks.umass.edu/pare/vol2/iss1/2>  
DOI <https://doi.org/10.7275/ffb1-mm19>
- Yin, R. (2003). *Case study research. Design and methods*. Sage Publications.
- Zabalza, M. A. (2005). *Competencias docentes*. Conferencia en la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.
- Zuñiga, T. N. M. (2012). Sistema de Evaluación del Aprendizaje en los estudiantes de Educación Superior en la región caribe colombiana. *Dimensión empresarial*, 10(1), 100-107. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4069399.pdf>

## ANEXOS

### Anexo 1

**Tabla de “Proceso de evaluación de la tesis”**

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora.	Dra. Elizabeth Salcedo Mag. Dany Briceño	09/12/2020
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1.	Mag. Dany Briceño Mag. Lileya Manrique	20/04/2021
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1.	Mag. Lileya Manrique Mag. Rosa Tafur	22/06/2021
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2.	Mag. Lileya Manrique Dr. Alex Sánchez	28/09/2021
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2.	Dra. Mónica Manhey Mag. Frank Villegas	16/11/2021
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor.	Mag. Patricia Escobar	17/12/2021
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado.	Mag. Patricia Escobar	04/03/2022
Revisión del jurado (aprobación).	Jurado 1: Dra. Mónica Manhey Moreno	08/03/2022
	Jurado 2: Mg. Frank Villegas Regalado	31/03/2022

## **Anexo 2**

### **GUÍA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA**

**Fecha de la entrevista:**

**Hora de Inicio:**

**Hora de término:**

**Nombre del formador(a) entrevistado:**

**Título del curso- desarrollado:**

**Responsable de la entrevista:** José Aurelio Solís Canchari

#### **Introducción**

Buenas tardes estimado(a) formador(a).

Deseo iniciar agradeciendo su participación en esta investigación. Las preguntas de la presente entrevista recogen información respecto a las prácticas evaluativas del formador de cursos de formación continua en el marco de la modalidad no presencial, del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP).

Antes de dar inicio a la entrevista, se procederá al consentimiento de la grabación de la entrevista. Cabe mencionar que la información será de carácter confidencial y sólo será utilizada para fines del presente estudio.

- Explicar el objetivo de la entrevista en la investigación.
- Agradecer por su colaboración en la presente investigación.

PREGUNTAS PRINCIPALES	PREGUNTAS ADICIONALES
1. ¿Cómo define Ud. la evaluación del aprendizaje?	¿Maneja Ud. algún autor una definición precisa (de autor) sobre evaluación de los aprendizajes, que considere la más relevante o representativa?
2. ¿Qué características de la evaluación considera que están más presentes en su práctica evaluativa? ¿Por qué?	¿Cuál ha sido su formación en temas de evaluación?
3. ¿Cómo aplica Ud. la evaluación formativa y sumativa en su práctica como docente de cursos de formación continua?	Cuéntenos.
4. ¿En la modalidad no presencial, cómo ha sido su práctica evaluativa?	<p>¿Qué cambios o adaptaciones ha realizado en sus cursos?</p> <p>¿Considera que hay prioridades que atender?</p> <p>¿Qué aspectos considera que son los más relevantes y de cuáles se puede prescindir?</p>
5. ¿Cómo planifica Ud. la evaluación del aprendizaje en su curso?	---
6. ¿De qué manera establece los contenidos que va a evaluar?	¿Qué tipo de contenidos suele evaluar? y ¿cómo los evalúa?
7. ¿Con qué tipo de actividades suele evaluar Ud. a sus estudiantes?	Nos puede dar algunos ejemplos concretos
8. ¿Cuáles son los momentos que Ud. prioriza para evaluar? ¿por qué?	---
9. ¿Cuáles son las principales técnicas e instrumentos de evaluación que Ud. emplea en su práctica de forma más recurrente?	<p>¿Por qué dichas técnicas e instrumentos son para Ud. los más empleados?</p> <p>¿Qué beneficios a nivel de prácticas evaluativas o de aprendizaje ha identificado en el empleo de dichas técnicas e instrumentos?</p>
10. ¿Los estudiantes participan de la evaluación? ¿De qué manera? Por ejemplo: autoevaluación y coevaluación.	<p>¿En qué casos lo ha utilizado?</p> <p>¿Qué relevancia tienen dichas evaluaciones?</p>

### Anexo 3

## MATRIZ 01 DE ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DEL SÍLABO

<b>CATEGORÍA</b>	Concepciones sobre evaluación de los aprendizajes en la formación continua bajo la modalidad no presencial.						
<b>OBJETIVO</b>	Recoger evidencias sobre concepciones y el sistema de evaluación presentes en los sílabos de los cursos propuestos por los formadores de cursos de formación continua bajo la modalidad no presencial, del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP)						
<b>FUENTE</b>	Sílabo	<b>CÓDIGO</b>					
<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>ESTRUCTURA/EL EMENTOS DEL SÍLABO</b>	<b>Memo o comentarios</b>	<b>S01</b>	<b>S02</b>	<b>S03</b>	<b>S04</b>	<b>S05</b>
Concepto/Enfoques de la evaluación	Elementos del sílabo						
	Actividades de evaluación						
	Producto final						
Finalidades (funciones) de la evaluación	Elementos del sílabo						
	Actividades de evaluación						
	Producto final						
Uso de los resultados de la evaluación en modalidad no presencial	Elementos del sílabo						
	Actividades de evaluación						
	Producto final						

## MATRIZ 02 DE ANÁLISIS DE LOS ELEMENTOS DEL SÍLABO

<b>CATEGORÍA</b>	Sistema de evaluación de los aprendizajes en la formación continua bajo la modalidad no presencial.						
<b>OBJETIVO</b>	Recoger evidencias sobre concepciones y el sistema de evaluación presentes en los sílabos de los cursos propuestos por los formadores de cursos de formación continua bajo la modalidad no presencial, del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE-PUCP)						
<b>FUENTE</b>	Sílabo	<b>CÓDIGO</b>					
<b>SUBCATEGORÍAS</b>	<b>ESTRUCTURA/EL EMENTOS DEL SÍLABO</b>	<b>Memo o comentarios</b>	<b>S01</b>	<b>S02</b>	<b>S03</b>	<b>S04</b>	<b>S05</b>
Concepto/Enfoques de la evaluación	Elementos del sílabo						
	Actividades de evaluación						
	Producto final						
Finalidades (funciones) de la evaluación	Elementos del sílabo						
	Actividades de evaluación						
	Producto final						
Uso de los resultados de la evaluación en modalidad no presencial	Elementos del sílabo						
	Actividades de evaluación						
	Producto final						

## Anexo 4

### PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS PARA FORMADORES

Estimado/a formador,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por el *Lic. José Aurelio Solís Canchari*, estudiante de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Mg. Patricia María Escobar Caceres*. La investigación, denominada “*Las prácticas evaluativas de los formadores de un programa de formación continua en el marco de la modalidad no presencial*”, tiene como propósito *analizar las prácticas evaluativas del formador de un programa de formación continua en el marco de la modalidad no presencial*.

Se le ha contactado a usted en calidad de formador especialista. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 45 y 60 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas *serán almacenadas únicamente por el investigador en su computadora personal y su almacenamiento digital en la nube (Google Drive) por un periodo de un año, luego de haber publicado la investigación, y solamente él y su asesora tendrán acceso a la misma*. Al finalizar este periodo, la información será eliminada permanentemente.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la tesis a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: \*\*\*\*\*@[pucp.edu.pe](mailto:*****@pucp.edu.pe) o al número \*\*\* \*\*.

Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe).

---

Yo,

--

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

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

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

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

--	--	--

Nombre completo del (de la) participante

Firma

Fecha

Correo electrónico del participante:

--

<i>José Aurelio Solís Canchari</i>		
------------------------------------	--	--

Nombre del investigador

Firma

Fecha

## Anexo 5

### Codificación de categorías

<b>Categorías</b>	<b>Código</b>
Concepciones sobre evaluación de los aprendizajes en la formación continua bajo la modalidad no presencial	CSE
Sistema de evaluación de los aprendizajes en la formación continua bajo la modalidad no presencial	SDE

Elaboración propia.

### Codificación de subcategorías

<b>Subcategorías</b>	<b>Código</b>
Enfoques de la evaluación	EF
Finalidades de la evaluación	FN
Evaluación en modalidad no presencial	NP
Contenidos de la evaluación	CT
Momentos de la evaluación	MM
Técnicas e instrumentos de evaluación	TI
Ejecutores de la evaluación	EJ
Emergente	EM

Elaboración propia.

### Codificación de preguntas

<b>Pregunta</b>	<b>Código</b>
Pregunta 1	1
Pregunta 2	2
Pregunta 3	3
Pregunta 4	4

Pregunta 5	5
Pregunta 6	6
Pregunta 7	7
Pregunta 8	8
Pregunta 9	9
Pregunta 10	10

Elaboración propia.