

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Los Principios del enfoque DUE en las prácticas evaluativas de las docentes del IV ciclo en la modalidad de educación a distancia en una Institución Educativa de Lima Metropolitana

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

Gabriela Alejandra Ibarra Ramos

Asesora:

Monika Nelly Camargo Cuellar

Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, MÓNICA NELLY CAMARGO CUÉLLAR, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado:

Los principios del enfoque DUE en las prácticas evaluativas de las docentes del IV ciclo en la modalidad de educación a distancia en una Institución Educativa de Lima Metropolitana.


del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as)

Gabriela Alejandra Ibarra Ramos

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 17%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 10/04/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 11 de abril de 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Camargo Cuéllar Mónica Nelly</u>	
DNI: 09905449	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1388-543X	

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, Lilly y Miguel por el esfuerzo, paciencia y amor que conlleva educarme, que siempre creyeron en mí y me impulsaron para lograr mis metas.

A mi asesora, Monika Camargo por creer en mis competencias investigativas, ser muy comprensiva conmigo, adaptarse a mi forma de aprender y apoyarme en todo este trayecto difícil de la investigación.

A todas mis amigas, quienes desde un inicio de mi formación me acompañaron y me motivaron a seguir esta hermosa profesión.

A Ysrael Leandro, por ser mi compañero incondicional que me anima cada día a seguir cumpliendo mis metas.

RESUMEN

El Diseño Universal de la Evaluación, en adelante DUE, es un enfoque que permite definir claramente lo que se quiere evaluar, para luego ser planteado, de manera que sea óptimo para todos y todas. Seguidamente, se desarrollan siete principios que permiten una evaluación de calidad. Por ello, este estudio, tiene como objetivo analizar los principios del DUE que aplican las docentes de IV ciclo en sus prácticas evaluativas en una modalidad de educación a distancia de una Institución Educativa de Lima Metropolitana. En consecuencia, se plantean tres objetivos específicos que consisten en identificar cómo conciben las docentes las prácticas evaluativas para atender a la diversidad de los estudiantes, describir cómo las docentes planifican sus prácticas evaluativas para atender a sus alumnos en la modalidad de educación a distancia y describir cómo las docentes aplican los principios fundamentales del DUE en sus prácticas evaluativas. La investigación sigue un enfoque cualitativo, utilizando como instrumentos tres entrevistas, tres observaciones no participantes y un análisis documental. En ese sentido, los resultados evidencian que las tres docentes coinciden con el tipo de evaluación para sus prácticas evaluativas. A su vez, mencionan que han escuchado sobre el DUE y lo entienden como un enfoque que atiende a la diversidad. En conclusión, existen indicios que confirman la aplicación de los principios del DUE en las prácticas evaluativas. Por ello, se sugiere que en las siguientes investigaciones se profundice más en experimentar con los criterios de aplicación de los principios propuestos en la investigación.

Palabras claves: Diseño Universal de la Evaluación, prácticas evaluativas, atención a la diversidad, principios del DUE.

ABSTRACT

The Universal Design of Evaluation, hereafter UDE, is an approach that makes it possible to clearly define what is to be evaluated and then to design it in a way that is optimal for everyone. Seven principles are then developed to enable quality evaluation. Therefore, the objective of this study is to analyze the principles of UDL applied by IV cycle teachers in their evaluation practices in a distance education modality in an educational institution in Metropolitan Lima. Consequently, three specific objectives are proposed, which consist of identifying how teachers conceive the evaluative practices to attend to the diversity of students, describing how teachers plan their evaluative practices to attend to their students in the distance education modality, and describing how teachers apply the fundamental principles of DUE in their evaluative practices. The research follows a qualitative approach, using three interviews, three non-participant observations and a documentary analysis as instruments. In this sense, the results espectáculo that the three teachers agree with the type of evaluation for their evaluative practices. At the same time, they mentioned that they have heard about DUE and understand it as an approach that takes into account diversity. In conclusion, there is evidence that confirms the application of the principles of UDL in evaluative practices. For this reason, it is suggested that in the following researches, it should be further explored to experiment with the criteria for the application of the principles proposed in the research.

Key words: Universal Design of Evaluation, evaluative practices, attention to diversity, principles of UDE.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
RESUMEN	3
ABSTRACT	4
INTRODUCCIÓN	7
PARTE I: MARCO CONCEPTUAL	10
CAPÍTULO 1: PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD	10
1.1 Prácticas Evaluativas	12
1.2. Tipos de evaluación para las prácticas evaluativas	14
1.2.1 Evaluación diagnóstica	15
1.2.2. Evaluación formativa	16
1.2.3. Evaluación Sumativa	16
1.3. Planificación de las prácticas evaluativas	17
1.4. Aportes de la tecnología en la evaluación	19
1.5. Aspectos para atender a la diversidad desde la evaluación	21
1.5.1 Adaptaciones curriculares para la evaluación en la diversidad	22
1.5.2. Características del contexto para atender a la diversidad	24
CAPÍTULO 2 PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL DISEÑO UNIVERSAL DE LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS	26
2.1. El enfoque del Diseño Universal de la Evaluación	26
2.1.1. Aportes del DUE para atender a la diversidad educativa	28
2.1.2. Importancia de aplicar el DUE en las prácticas evaluativas	30
2.2. Definición de los Siete principios fundamentales del enfoque DUE	32
2.2.1. Población de evaluación inclusiva.	33
2.2.2. Constructos definidos con precisión.	33
2.2.3. Ítems accesibles y no sesgados.	34
2.2.4. Adaptación a las necesidades de los usuarios	35
2.2.5. Instrucciones y procedimientos sencillos, claros e intuitivos	35
2.2.6. Máxima comprensibilidad	35
2.2.7. Máxima legibilidad	36
2.3. Características de los principios del DUE en las prácticas evaluativas	36
2.4. Aplicación de los principios del DUE en las prácticas evaluativas	38
PARTE 2: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS	40
CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO	40

1.1. Enfoque metodológico y tipo	40
1.2. Problema de la investigación, objetivos y categorías	41
1.2.1. Problema de la investigación	41
1.2.2. Objetivo general:.....	41
1.2.3. Objetivos específicos:	41
1.2.4. Categorías	41
1.3. Muestra, fuentes e informantes de la investigación	42
1.4. Técnicas e instrumentos de recojo de información.....	43
1.5. Técnicas e instrumentos para la organización, procesamiento y análisis de la información.....	44
1.6. Aspectos limitantes de la investigación	45
1.7. Procedimientos para asegurar la ética en la investigación.....	45
CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	47
2.1. Prácticas evaluativas de las docentes	47
2.1.1. Tipos de evaluación para las prácticas evaluativas	47
2.1.2. Planificación de las prácticas evaluativas	50
2.1.3. Atención a la diversidad desde la evaluación.....	54
2.2. Enfoque Diseño Universal de la Evaluación.....	59
2.2.2. Aplicación de los siete principios del DUE	61
CONCLUSIONES	69
RECOMENDACIONES	71
REFERENCIAS	72
ANEXOS	79
ANEXO 1. Modelo de consentimiento informado.....	79
ANEXO 2. Protocolo de consentimiento informado para observar las grabaciones de Zoom.	81
Anexo 3. Guion de preguntas	83
Anexo 4. Lista de Cotejo	85
Anexo 5. Matriz de análisis documental	87
Anexo 6. Protocolo de validación de los instrumentos	88
Anexo 7. Matriz de consistencia interna	89
Anexo 8. Hoja de registro del juez/a.....	91
Anexo 9. Matriz de guion de entrevista.....	94
Anexo 10. Matriz de lista de cotejo	95
Anexo 11. Matriz de códigos.....	95
Anexo 12. Matriz de triangulación	96

INTRODUCCIÓN

La presente investigación busca indagar sobre la aplicación de los principios del Diseño Universal de la Evaluación en las prácticas evaluativas de docentes del cuarto ciclo en la modalidad de educación a distancia. Esto debido a los acontecimientos por el Covid-19 que han afectado diversos sectores, entre ellos el educativo, el cual ha sido todo un reto sobrellevar tanto para docentes, estudiantes y padres de familia, ya que trabajar virtualmente fue difícil y se tuvo que aprender desde la práctica misma el modo de educar a distancia. Ahora bien, así como las sesiones y la didáctica se han ido adaptando gradualmente al nuevo contexto, también las prácticas evaluativas.

A nivel latinoamericano, se menciona que los procesos de evaluación se han ido adaptando y modificando al nuevo contexto con el fin de ser más efectivos, permitiendo evaluar el avance de los estudiantes con respecto a los aprendizajes propuestos. Asimismo, en un estudio de ocho países de Latinoamérica se afirma que las prácticas evaluativas de los docentes tienen un valor importante, ya que permiten mejorar los aprendizajes de los estudiantes, así como fortalecer el rol de evaluadores de los docentes (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017).

A partir de estos precedentes, se evidencia que las prácticas evaluativas constituyen un tema relevante dentro de las decisiones que se toman sobre la educación, ya que corresponde a la acción de evaluar los aprendizajes (Hernández y Mola, 2016). Así pues, como es de conocimiento, la evaluación es una actividad esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que permite al docente conocer el perfil del estudiante, así como el tipo de aprendizaje, actitudes y capacidades que el sujeto educativo posee (Stobart, 2010).

Frente a ello, surge el interés de ahondar sobre diversos enfoques que permitan al docente realizar sus prácticas evaluativas desde la modalidad a distancia, pero que a su vez puedan atender a la diversidad de los estudiantes. Así pues, se identifica el Diseño Universal de la Evaluación como un enfoque que define claramente lo que se evaluará, de manera que sea óptima para todos y todas (Thompson, Johnstone y Thurlow, 2002). Esta mirada total, promueve una mayor participación de los estudiantes respondiendo a sus necesidades educativas. Según Casanova (2011), para favorecer la atención a la diversidad de los estudiantes, es importante conocer las fortalezas y detectar las dificultades que este debe superar durante el proceso de aprendizaje.

Este enfoque ha sido estudiado exhaustivamente de modo internacional por especialistas que conocen del DUE. Recientemente, en el Perú, desde el Ministerio de Educación se viene construyendo una línea de investigación sobre ello. Por lo que, resulta relevante investigar más sobre el DUE en las prácticas evaluativas. Esta tesis se enfoca en realizar una investigación cualitativa sobre el objeto de estudio, el cual responde a la línea de investigación Currículo y Didáctica, ya que la evaluación es un elemento del currículo y el planteamiento de un enfoque como el DUE es parte de la didáctica (Díaz, Suarez y Flores, 2016). Por ello, se planteó el siguiente problema de investigación: *¿Cómo las docentes del IV ciclo aplican los principios del DUE en sus prácticas evaluativas en la modalidad de educación a distancia en una Institución Educativa de Lima Metropolitana?*

A partir de ello, el objetivo general es analizar los principios del DUE que aplican las docentes de IV ciclo en sus prácticas evaluativas en una modalidad de educación a distancia de una Institución Educativa de Lima Metropolitana. Además, se han propuesto objetivos específicos: (a) identificar cómo conciben los docentes las prácticas evaluativas para atender a la diversidad de los estudiantes. (b) Describir cómo los docentes planifican sus prácticas evaluativas para atender a sus alumnos en la modalidad de educación a distancia. (c) Describir cómo los docentes aplican los principios fundamentales del DUE en sus prácticas evaluativas.

Tomando en cuenta los objetivos propuestos, se utiliza el enfoque cualitativo el cual permite comprender, interpretar y tener contacto con la realidad social desde una perspectiva holística o global con el objeto de estudio a investigar (Díaz, Suarez y Flores, 2016). Esta investigación es de estudio descriptivo, pues busca que se manifieste un tema determinado con el fin de analizar, descubrir e informar sobre lo actual y significativo del tema (Ruiz, J. 2012).

La presente tesis se organiza en dos partes. La primera responde al marco conceptual que está dividido en dos capítulos. El primer capítulo informa sobre las prácticas evaluativas para atender a la diversidad, en el cual se explicará los tipos de evaluación para las prácticas evaluativas, la planificación de las prácticas evaluativas, aportes de la tecnología en la evaluación y la atención a la diversidad desde la evaluación. Mientras que, en el segundo capítulo, se recopila información acerca del Diseño Universal de la Evaluación, los aportes e importancia de aplicar el DUE en las prácticas evaluativas, la definición de los siete principios fundamentales del enfoque DUE y la manera de cómo el siete principios se evidencian en las prácticas evaluativas de los docentes.

En la segunda parte, corresponde al diseño metodológico y el análisis de los resultados, dividiéndose en dos capítulos. En el primer capítulo, se describe la metodología utilizada, los objetivos y categorías de la investigación, así como la muestra, fuentes e informantes, las técnicas e instrumentos para el recojo, la organización y el análisis de la información. En el segundo capítulo, se realiza el análisis de los resultados organizado en dos categorías que son las prácticas evaluativas y Diseño Universal de la Evaluación, que resultan del recojo de información con los instrumentos tales como la entrevista semiestructurada, las observaciones de las sesiones de clases y el análisis documental.

Cabe destacar que, durante el desarrollo de la investigación existió un aspecto limitante, el cual fue la implementación de un instrumento, el focus group que tuvo que ser adaptado a entrevistas semiestructuradas, ya que no se alcanzó la cantidad de participantes planteadas en un inicio. Finalmente, se muestran las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y los anexos de la investigación.

PARTE I: MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO 1: PRÁCTICAS EVALUATIVAS PARA ATENDER A LA DIVERSIDAD

En el Perú, según el Marco del Buen Desempeño Docente (2014), en adelante MBDD, se quiere gestionar un cambio hacia una escuela de calidad en la cual se promueva un ambiente inclusivo, acogedor y colaborativo que acepte a todos los estudiantes con la diversidad que los caracteriza. Para ello, se requiere de una buena práctica del docente, que la asuma con una actitud reflexiva, autónoma y crítica que evidencie su compromiso con los estudiantes teniendo en cuenta la diversidad del aula.

En ese sentido, el MBDD desea que el educador cumpla con cuatro dominios para demostrar una adecuada práctica. Según el MBDD, se entiende por dominios al conjunto que agrupa competencias y desempeños específicos profesionales que favorecen al aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de atender a la diversidad de estos. Así pues, en la tabla 1 se ha seleccionado de los cuatro dominios, aquellas competencias y desempeños del MBDD en los que se evidencian a la evaluación como un elemento clave de estos.

En el primer dominio, “Preparación para el aprendizaje de los estudiantes” se ha destacado la competencia dos que hace referencia a la planificación del docente. Por lo que la evaluación es un elemento fundamental en su programación, es así como el desempeño nueve se centra en diseñar de manera formativa y diferencial a la evaluación. En el segundo dominio, “Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes” se ha identificado que la competencia cinco explica qué, cómo, cuándo, con qué y para qué evaluar los aprendizajes de los estudiantes, es así como el desempeño veintiocho refuerza esta competencia incluyendo que se debe evaluar en función a criterios previamente establecidos.

Por otro lado, el tercer dominio, menciona la participación del docente en la gestión educativa. Así pues, se evidencia en la competencia seis que los educadores tendrán oportunidad de participar en la ejecución de proyectos a nivel institucional. Esto, se refuerza en el desempeño treinta y dos, el cual menciona que los docentes además de ejecutar podrán monitorear y evaluar los proyectos de investigación para proponer mejoras en estos.

Finalmente, el cuarto dominio, “Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente” se evidencia que la competencia ocho los docentes reflexionan sobre su práctica pedagógica, idea que se sostiene en el desempeño treinta y seis. En este, se menciona que los educadores deberán auto evaluar cuidadosamente su desempeño con el fin de mejorar su práctica.

Tabla 1

La evaluación en los dominios del MBDD

	Dominios	Competencia	Desempeño
La evaluación	1. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.	2. Planifica la enseñanza de forma colegiada, lo que garantiza la coherencia entre los aprendizajes que quiere lograr en sus estudiantes, el proceso pedagógico, el uso de los recursos disponibles y la evaluación, en una programación curricular en permanente revisión.	9. Diseña la evaluación de manera sistemática, permanente, formativa y diferencial en concordancia con los aprendizajes esperados.
	2. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	5. Evalúa permanentemente el aprendizaje de acuerdo con los objetivos institucionales previstos, para tomar decisiones y retroalimentar a sus estudiantes y a la comunidad educativa, teniendo en cuenta las diferencias individuales y los diversos contextos culturales.	28. Evalúa los aprendizajes de todos los estudiantes en función de criterios previamente establecidos, superando prácticas de abuso de poder.
	3. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad	6. Participa activamente con actitud democrática, crítica y colaborativa en la gestión de la escuela, contribuyendo a la construcción y mejora continua del Proyecto Educativo Institucional para que genere aprendizajes de calidad.	32. Desarrolla, individual y colectivamente, proyectos de investigación, innovación pedagógica y mejora de la calidad del servicio educativo de la escuela.
	4. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente	8. Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional.	36. Reflexiona en comunidades de profesionales sobre su práctica pedagógica e institucional y el aprendizaje de todos sus estudiantes.

Nota. Adaptado de Marco del Buen Desempeño Docente (p.32-51), por MINED, 2014.

En este capítulo, se explica en profundidad el concepto de prácticas evaluativas para comprender el quehacer de los y las docentes en el aula respecto de la evaluación. Por ello, se describen tres tipos de evaluación en las prácticas evaluativas con el fin de conocer las diversas manifestaciones que tiene en el aula, en modalidad a distancia. Asimismo, se expone la importancia de la planificación de las prácticas evaluativas en la virtualidad y el concepto de atención a la diversidad desde la evaluación.

1.1 Prácticas Evaluativas

La evaluación es un elemento fundamental que se evidencia en la práctica docente de acuerdo con las convicciones que se asuman sobre ésta. Por ejemplo, para muchos docentes el recojo de resultados del aprendizaje responde a determinadas finalidades. Una de estas es la más común, la evaluación sirve para conocer y obtener resultados del estudiante mediante un cuestionario o examen, que le permitirá recibir un cúmulo de notas el cual se valore al aprendizaje por medio de una calificación (Gómez, 2013). En la misma línea, Prieto y Contreras (2008) mencionan que en la actualidad se sigue considerando a la evaluación como un proceso destinado a medir, acreditar o certificar los resultados del aprendizaje, lo cual se reconoce como un elemento totalmente desvinculado de la enseñanza.

Sin embargo, para Blanco y Gonzales (2010), es todo lo contrario, ya que ellos consideran a la evaluación como un componente fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje que se pone de manifiesto en las prácticas evaluativas, con el objetivo de brindar información al docente sobre sus estudiantes.

Las prácticas evaluativas, permiten conocer, recoger y realizar un seguimiento efectivo de los aprendizajes, habilidades y capacidades que van adquiriendo los estudiantes (Blanco y Gonzales, 2010). Asimismo, como lo menciona Achulla (2018), las prácticas evaluativas son entendidas como las distintas maneras de evaluar cuya manifestación es concebida y diseñada con antelación para su concreción a través de estrategias e instrumentos por parte del docente.

Sacristán (1992) observa las prácticas evaluativas desde dos perspectivas. Por un lado, como una función didáctica que ejerce el docente utilizando distintos procedimientos y diversas técnicas para realizarla. Por otro lado, desde una visión crítica, como un proceso condicionante de la evaluación considerando la forma de evaluar del docente, el contexto, el ambiente familiar, la filosofía de la escuela, inclusive, las teorías implícitas del docente (Santander y Ríos, 2021).

Respecto de este último, se exige una buena formación que le permita conocerse a sí mismo, autoevaluarse y ser competente en la evaluación para saber accionar (Santander y Ríos, 2021). En ese sentido, Vargas (2014) señala que los docentes deben considerar el aspecto teórico en las prácticas evaluativas, ya que permitirá entender a la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, en el que los estudiantes son sujetos de conocimiento. Sin embargo, el acercamiento a la teoría no garantiza la puesta en práctica, ya que podría persistir mayor atención a las destrezas memorísticas comúnmente estructuradas en pruebas objetivas.

Un aporte relevante expuesto por Hernández y Mola (2016), es señalar que las prácticas evaluativas se definen como la acción de evaluar, planificar, aplicar, elaborar e implementar estrategias e instrumentos de evaluación para constatar los aprendizajes de los estudiantes. De esta manera, el conjunto de acciones en las prácticas evaluativas está relacionadas entre sí en coherencia, estableciéndose un cronograma y planificadores: plan anual, unidades didácticas, bimestres, etapas, cursos o sesiones de aprendizaje (Coll, Mauri y Rochera, 2012).

Si bien lo mencionado anteriormente corresponde a la práctica evaluativa en contexto presencial, hay un punto que concita el interés particular: la formación a distancia. Los docentes han trasladado la práctica evaluativa que consistía en el diseño y la aplicación de instrumentos físicos a cuestionarios o exámenes en línea, dejando en evidencia la misma práctica evaluativa tradicional centrada en los resultados. En ese sentido, si bien se exige al docente cierto grado de reflexión respecto de la evaluación, con mucha más razón encontrándose en contextos de educación a distancia cuya formación está mediada por plataformas virtuales educativas.

A partir de la reflexión crítica, los docentes deben observar sus prácticas evaluativas como un potencial aporte tanto para los estudiantes como para ellos mismos. En ese sentido, no sólo identificará las necesidades de formación de sus estudiantes, sino que tendrá la oportunidad de orientar su propia práctica, mejorándola, reformulándola desde una buena planificación e implementación de la evaluación (Santander y Ríos, 2021) y transformándola con el fin de hacerla más efectiva. Es decir, que de la identificación de los errores y dificultades en su práctica evaluativa encontraría posibilidades de una mejora continua (Prieto y Contreras, 2008).

Por lo expuesto, se destaca que las prácticas evaluativas son comprendidas como la acción de evaluar brindando espacios de reflexión para el docente sobre su quehacer pedagógico. Asimismo, hay que destacar la posibilidad de identificar fortalezas y debilidades de los estudiantes a quienes evalúa para reformular su práctica docente y atender de manera más efectiva la retroalimentación de los aprendizajes.

1.2. Tipos de evaluación para las prácticas evaluativas

En párrafos anteriores, se conceptualiza a la práctica evaluativa como la manera de evaluar, permitiéndole a los profesores y profesoras analizar, reflexionar y criticar su propia práctica para la mejora de su desempeño docente. De lo cual, se mencionó que el docente debe manejar aspectos teóricos para poder evaluar. De tal forma, se entiende que conoce sobre los diversos métodos de evaluar en el aula, es decir, tipos de evaluaciones para las prácticas evaluativas. Por ello, dentro de este punto, se mencionan tres tipos de evaluación, los cuales responden a la pregunta ¿qué finalidad tiene la evaluación del docente?

Ante ello, se evidencio que Torres (2019), Cifuentes (2014), Zanet (2017), Ortega y Jarquín (2017) y Castillo y Cabrerizo (2010) mencionan que los tipos de evaluación se seleccionan dependiendo de la situación contextualizada; por lo que se clasifican en diversas modalidades. Estas son: según el momento, según su finalidad, según sus agentes y según su normotipo.

Tabla 2

Clasificación de los tipos de evaluación para las prácticas evaluativas.

Según el momento	Inicial	Procesual	Final
Según su finalidad	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Según sus agentes	Autoevaluación	coevaluación	heteroevaluación
Según su normotipo	normativa		Criterio

Nota. Adaptado de “Evaluación educativa de aprendizajes y competencias” (p.33), por Castillo y Cabrerizo, 2010.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera que hay diversas tipologías sobre la clasificación respecto a la evaluación. En la Tabla 2, se evidencia dicha clasificación, en la que los autores reconocen a la evaluación como elemento complejo que agrupa distintas modalidades o tipos bajo diferentes criterios que no son excluyentes entre sí. Sin embargo, para esta investigación se tomará en cuenta la finalidad de la evaluación, ya que se quiere identificar cómo los docentes aprecian a la evaluación en sus prácticas evaluativas. Para Castillo y Cabrerizo (2010), según la finalidad, hace referencia a la orientación que se produce en la evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En ella, se puede evidenciar tres tipos: evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa.

1.2.1 Evaluación diagnóstica

La evaluación diagnóstica tiene como finalidad conocer el nivel de aprendizaje previo que los estudiantes poseen. A partir de la identificación de necesidades y de la información general que el docente reciba del perfil del estudiante, se procederá a la planificación de las actividades (Ortega y Jarquín, 2017). Así pues, tal como menciona Castillo y Cabrerizo (2010), esta evaluación debe brindarse al inicio del curso; puesto que es el momento en el que se conocerá al estudiante. Así como también, su realidad educativa y sus necesidades.

1.2.2. Evaluación formativa

Esta evaluación se realiza durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es ahí donde se elimina el concepto de una evaluación dirigida únicamente a la persona (estudiante) y se hace hincapié en la importancia del proceso de aprendizaje. Según Ravela (2015), el objetivo principal de esta evaluación es la reflexión y retroalimentación sobre lo que se va aprendiendo durante el proceso, del cual se logrará el desarrollo de nuevos conocimientos y desempeños esperados. Los productos tangibles de evaluación sirven para reconocer lo que se ha comprendido o falta por comprender, lo que ayuda a potenciar el aprendizaje (Stobart, 2010).

Para Santander y Ríos (2021), la evaluación formativa es un proceso continuo, el cual el docente le otorga la información al estudiante a través de la retroalimentación. Esto a su vez, ayudará al docente a variar o ajustar su práctica, permitiéndole ser más flexibles en proveer a los estudiantes múltiples elementos, estrategias y herramientas para fortalecer sus capacidades y habilidades de auto reflexión y crítica.

1.2.3. Evaluación Sumativa

Es la evaluación que más ponen en práctica los docentes, ya que tiene como finalidad comprobar y medir los resultados que han logrado los estudiantes. Por lo tanto, es considerada una evaluación cuantitativa, que está enfocada a otorgar una calificación final del proceso, para obtener el rendimiento académico del estudiante (Santander y Ríos, 2021). De la misma manera, Cifuentes (2014) señala que esta mediación de resultados es a través de pruebas, cuestionarios o exámenes que, en su mayoría, son de carácter memorístico. Este tipo de evaluación limita en cierta medida el recojo de los aprendizajes de los estudiantes; puesto que no toma en cuenta otras habilidades; como por ejemplo competencias socioemocionales.

En párrafos anteriores, se mencionó que la presente investigación tomará en cuenta la tipología, según la finalidad de la evaluación. Ello no significa que se desliga de los otros tipos de evaluación. En ese sentido, se evidencia que la finalidad se relaciona con el momento de la evaluación. Tal como menciona Torres (2019), los tipos de evaluación se encuentran clasificados según: el momento y la finalidad. Estos están relacionados, ya que hacen referencia a que en la evaluación inicial se orienta a la evaluación diagnóstica. Mientras que, en la evaluación procesual, a la evaluación formativa. Finalmente, en la evaluación final, se evidencia a la sumativa. Sin embargo, esta clasificación de los tipos de evaluación va a depender de la concepción que tenga el docente sobre su práctica evaluativa, así como, de la planificación previa al quehacer evaluativo.

1.3. Planificación de las prácticas evaluativas

Para este punto, es necesario que el docente tenga claridad sobre el tipo de evaluación para su práctica evaluativa. A partir de esto, comenzará a pensar sobre la planificación de esta. Según Zanet (2017) y Castillo y Cabrerizo (2010), la planificación de la evaluación es fundamental, así como la planificación de la enseñanza, ya que, si se pretende evaluar sin antes planificar, se estaría cometiendo un grave error, el cual afectaría al logro de una evaluación esperada.

En ese sentido, se debe considerar que la planificación de las prácticas evaluativas es un proceso importante que el docente debe realizar, el cual se centra en cuestionarse sobre ¿qué evaluar?, ¿cuándo evaluar? ¿cómo evaluar?, y lo más importante, ¿para qué? y ¿por qué evaluar? (García y Morillas, 2011). Por ello, en la siguiente tabla 3, se describen los cuestionamientos que se deben tener en cuenta para planificar las prácticas evaluativas con el fin de fortalecer el proceso de la evaluación.

Tabla 3

Cuestionamientos para la planificación de las prácticas evaluativas

Cuestiones	Descripción	Autor
¿Para qué evaluar? (Objetivos)	Se determina la finalidad o el objetivo de la evaluación, es decir, el docente debe tener claridad de lo que quiere evaluar en el proceso.	Hualpa (2019); Zanet (2017); Castillo y Cabrerizo (2010)
¿Qué evaluar? (Contenidos)	Está referido a los conocimientos previos orientados para conocer el nivel de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, se debe precisar con determinación los contenidos a evaluar.	Hualpa (2019); Castillo y Cabrerizo (2010); S1antander y ríos (2021); Zanet (2017)
¿Cuándo evaluar? (Momento)	Se refiere al momento de la evaluación, es decir que se va a evaluar en todo momento, ya sea al inicio, en el proceso y al final.	Zanet (2017); Castillo y Cabrerizo (2010)
¿Cómo evaluar? (Método)	Se refiere a la manera o método de evaluación más adecuado y efectivo para los estudiantes, es decir, el docente tendrá que identificar metodologías que beneficien a los educandos.	Castillo y Cabrerizo (2010); Zanet (2017) y MBDD (2014),
¿Con qué evaluar? (Instrumentos)	Hace referencia a la propuesta de instrumentos para la evaluación, esto va a depender del enfoque y metodologías que se haya escogido anteriormente y deberá relacionarse con los objetivos que traza el docente.	Castillo y Cabrerizo (2010); Zanet (2017) y MBDD (2014),
¿A quién evaluar? (Agentes)	Se pretende evaluar a los estudiantes; sin embargo, va a depender del docente si se desea mantener una evaluación vertical o se convierte en una horizontal donde se involucran ambos agentes (estudiante y docente).	Castillo y Cabrerizo (2010); Zanet (2017); MBDD (2014),

Fuente: Elaboración propia

Como se evidencia en la tabla 3, la planificación de la evaluación es un proceso que está integrado por múltiples cuestionamientos que favorecen a las prácticas evaluativas, ya que son esas preguntas que el docente debe plantearse previo a realizar una evaluación, lo cual le permitirá reflexionar y especificar cada uno de los aspectos necesarios para llevar a cabo una evaluación. Sin embargo, no debemos olvidar que existen otros elementos a considerar en la planificación como el contexto, las necesidades educativas, las condiciones sociales y culturales, el nivel de aprendizaje, es decir, la diversidad que caracteriza a un aula heterogénea. Por lo que, estos elementos adicionales se deben considerar desde la planificación misma. De esta manera, estas consideraciones permitirán las adecuaciones curriculares en la planificación de la enseñanza.

1.4. Aportes de la tecnología en la evaluación

Como bien se mencionó, muchos docentes se han tenido que adaptar a la nueva modalidad, la cual es una educación a distancia. Por lo que, las tecnologías de la información y comunicación, en adelante TIC, son elementos claves dentro de esta modalidad, ya que va a permitir evidenciar el ritmo de enseñanza-aprendizaje que se establece dentro del entorno virtual, así como el desarrollo constante de una evaluación continua, participativa y flexible. Todo esto, se debe considerar dentro de la planificación de las prácticas evaluativas. Sin embargo, esto no será posible si el docente no toma en cuenta las características mencionadas anteriormente, las cuales son pertinentes para una evaluación (Cifuentes, 2014).

En ese sentido, es fundamental que los docentes conozcan sobre los aportes que tienen las tecnologías en la evaluación. Por ello, en la tabla 4 Cifuentes (2014); Rainolter (2015); Barberá (2016), Mogollón (2004) y Castillo (2006), mencionan algunos de estos.

Esta sistematización de la información evidencia que las TIC son de gran apoyo para la práctica evaluativa, lo cual se debe considerar dentro de la planificación como un recurso para la construcción de una evaluación que atienda a la diversidad del aula, ya que se muestra como flexible y oportuna de otorgar una interacción permanente durante el desarrollo de las actividades. Asimismo, se evidencia un cambio en la evaluación, considerando otros instrumentos como test, trabajos colaborativos, portafolios, exposiciones orales, entre mucho más y no solo centrarse en un tipo de instrumento dirigido a un tipo de evaluación en un momento determinado de la sesión. Las tecnologías permiten que los docentes reflexionen y busquen los mejores modos para llevar a cabo una evaluación desde los contextos virtuales.

Tabla 4*Aportes de las tecnologías de la información y comunicación en la evaluación.*

Aporte	Descripción	Autor
Mejora la comunicación entre los agentes educativos (docente y estudiante)	Hace referencia a la interacción entre docentes y estudiantes, de manera que, la comunicación y el diálogo se enriquecen, ya que las tecnologías ofrecen diversos medios asincrónicos o sincrónicos de comunicación. Asimismo, posibilita que muchos estudiantes inhibidos puedan participar más y sentirse seguros. De lo cual, se obtienen mayores respuestas a las actividades evaluadas.	Cifuentes (2014); Rainolter (2015); Mogollón (2004)
Docente se convierte en evaluador permanente	El uso de TIC permite que el docente evalúe los aprendizajes de manera constante, es decir, tiene la posibilidad de visualizar todo el proceso y no solo centrarse en evaluar el producto final. Esto quiere decir, que el docente conoce con exactitud quién está aportando o participando en la actividad destinada para la evaluación.	Barberá (2016)
Fomenta el trabajo colaborativo	Se refiere a realizar una evaluación en la cual se trabaje en equipo, se asignen roles, de manera que, contribuya a la autonomía de los estudiantes. Esta evaluación es significativa, ya que los docentes podrán evidenciar las diversas capacidades implicadas en el trabajo con diferentes estrategias como debates virtuales, foros de conversación, entre otros trabajos colaborativos mediados por las TIC.	Barberá (2016)
Manejo de diferentes fuentes de información	Las tecnologías permiten que los estudiantes interactúen con diversas fuentes de información que favorece en la elaboración de un trabajo evaluado como exposiciones, ensayos, textos escritos, entre otros.	Rainolter (2015); Barberá (2016)
Facilita la interactividad en la evaluación.	Hace referencia a las distintas maneras de utilizar las tecnologías para evaluar a los estudiantes y así poder responder a las necesidades educativas que esté presente.	Mogollón (2004)
Fomenta el desempeño de los estudiantes	Hace referencia al desarrollo de habilidades para buscar, interpretar, comunicar y construir la información mediante el uso de las tecnologías en la modalidad a distancia.	Mogollón (2004)

Fuente: Elaboración propia

1.5. Aspectos para atender a la diversidad desde la evaluación

Para este punto, es necesario comprender que la atención a la diversidad educativa es un derecho y que permite responder a las necesidades de niños, niñas y adolescentes que se están formando. Así pues, la atención a la diversidad requiere un enfoque basado en ella, que permita adaptar las prácticas de evaluación (Gómez, Muñoz y Rengifo, 2005).

En ese sentido, la atención a la diversidad desde la evaluación se entiende como el desarrollo de una evaluación universal que valore las necesidades de los estudiantes y sea totalmente accesible con el fin de favorecer el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta, que la evaluación es parte fundamental de este proceso (Santiuste y Arrana, 2009). Además, Murillo y Duk (2012), señalan que una evaluación que atienda a la diversidad es un modo personalizado del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que no se van a establecer parámetros, ni clasificaciones o comparaciones entre los estudiantes, sino se debe proceder a la elaboración de un diseño universal que facilite y ayude a la evaluación de los aprendizajes.

Asimismo, las prácticas evaluativas que sean formativas, continuas y que integren en su totalidad el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitirá al docente explorar y evidenciar los puntos débiles y fuertes del educando. De la misma manera, se logrará responder a las necesidades de estos, así como reconocer sus diferentes estilos de aprendizaje y características individuales con el fin de que el estudiante demuestre el nivel en el que se encuentra (Coll y Onrubia, 2002).

Así pues, Casanova (2011) señala que, si se parte con la presunción de que todos los estudiantes son iguales, nunca se podrá atender a la diversidad. Esto se evidencia cuando se pretende que a todos se les evalúa del mismo modo. Por lo que, se debe aplicar un modelo, en el cual la evaluación sea eficaz, formativa y posible de atender a cada estudiante. De tal manera, se evidenciará a un estudiante motivado, con ganas de continuar aprendiendo. A su vez, el docente encontrará razones para reflexionar y perfeccionar su práctica evaluativa. Entonces, todos los agentes educativos se sienten complacidos ofreciendo un futuro con esperanzas de mejorar permanentemente.

Un reto constante para los docentes es lograr la calidad y equidad en la educación, las cuales se obtendrán a través de la atención a la diversidad. Para Escarbajal *et al.* (2012) señalan que los docentes deben tener conocimiento de estos conceptos, de manera que sean capaz de brindar una adecuada atención pedagógica y prácticas evaluativas satisfactorias en las cuales se fomente la inclusión. Según Giordano y Nogués, (2007) la atención a la diversidad es un elemento principal para disminuir la exclusión social, ya que busca construir una sociedad en donde se potencien los valores del respeto, solidaridad y tolerancia, mediante una buena convivencia.

En ese sentido, comprender el término de atención a la diversidad desde la evaluación es un punto importante para las prácticas evaluativas, ya que permiten responder a las necesidades educativas de todos los estudiantes. Asimismo, es un término que debe considerarse desde el proceso de planificación con el fin de obtener una evaluación eficaz, es decir, valiosa y accesible para el mayor grupo de estudiantes. A fin de, aplicar la atención a la diversidad desde la evaluación se debe considerar dos aspectos esenciales: las adaptaciones curriculares para la evaluación y las características del contexto que influyen en las prácticas evaluativas.

1.5.1 Adaptaciones curriculares para la evaluación en la diversidad

Se entiende por adaptaciones curriculares a la modificación o ajuste de todos los elementos encontrados en el currículo como los objetivos, metodología, contenido, actividades, materiales, espacio y evaluación que permite flexibilizar el proceso de enseñanza-aprendizaje para el beneficio de los estudiantes que no se encuentran en el nivel estándar esperado de su grado respectivamente (Duk, Hernández y Sius, 2005). De la misma manera, es un proceso continuo de flexibilización que realiza la institución educativa o el docente a los elementos del currículo para responder a las necesidades de los estudiantes (Martínez, 2021). Este modo de flexibilización se comprende como la permanencia de los objetivos generales, pero aun así se plantean maneras en que los estudiantes tengan oportunidad de alcanzarlos (Bejarano, 2005).

En ese sentido, Duk, Hernández y Sius (2005) y Paniagua (2005) señalan que existen dos tipos de adaptación: las no significativas que hacen referencia a los ajustes habituales que son realizadas por el docente para dar respuesta a las necesidades individuales de los estudiantes. Por otro lado, las adaptaciones

significativas que se refieren a las modificaciones más complejas realizadas desde la planificación del currículo como ajustes en los objetivos, contenido, metodologías y evaluación.

De la misma manera, las adaptaciones curriculares enfocadas a la evaluación tienen el mismo propósito que es reconocer los diferentes estilos de aprendizaje y adaptarse a ellos. Teniendo en cuenta, que no todos los estudiantes van a lograr los mismos objetivos, sino que cada uno va a alcanzar logros diferentes dependiendo del ritmo de aprendizaje, el interés que se les otorgue y las prácticas evaluativas que el docente aplique considerando las necesidades individuales. Según Duk, Hernández y Sius (2005), mencionan que al momento de realizar la adaptación a los contenidos o a los objetivos de aprendizaje, es relevante evaluar el nivel de logro que el estudiante va alcanzando en función de dicha adaptación y no en los contenidos ya establecidos para el grupo en general.

Por otro lado, considerando a la evaluación como elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario destacar que la evaluación adaptada o diferenciada va a permitir que los docentes pongan en práctica otros modos de evaluación, modificación de instrumentos, cambiar tiempo y espacio, cantidad de contenido, hasta incluso brindar apoyo y guía en la realización de la evaluación (Duk, Hernández, Sius, 2005).

Por todo lo anterior, se evidencia que las adaptaciones curriculares en la evaluación pueden atender a la diversidad y permite que el estudiante demuestre de distintas maneras sus habilidades y capacidades. Asimismo, las adaptaciones en la evaluación le permiten al docente percibir las diferentes necesidades de los estudiantes y ajustar sus prácticas evaluativas a estas, con el fin de favorecer sus aprendizajes sin exclusión alguna.

1.5.2. Características del contexto para atender a la diversidad

Para este punto, es necesario definir el término contexto educativo que se entiende como un escenario en el cual se relacionan los agentes educativos, es decir, aquel medio donde los individuos pueden interactuar entre sí, con la posibilidad de intercambiar ideas, opiniones y pensamientos (Zapata, 2018). En ese sentido, el contexto educativo tiene características que se toman en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje del cual es importante que los docentes tengan conocimiento, ya que evidencia el tipo de contexto en que se desenvuelven los estudiantes, así como conocer las situaciones sociales y culturales en las que están inmersos, del cual servirá para aplicar una evaluación que atienda a la diversidad del aula.

A partir de esto, en la tabla 5 se presentan las características del contexto educativo que se toman en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según Coll y Onrubia (2002) y Rodríguez e Ibarra (2012) son las siguientes:

Tabla 5

Características del contexto educativo

Característica	Descripción
Tipo de centro	Hace referencia si es un colegio público o privado.
Localidad	Se refiere si la institución educativa se encuentra en una zona rural o urbana.
Población	Hace referencia a la edad de los escolares.
Cultura o pensamientos	Se refiere al tipo de cultura, tradiciones, religión e ideas políticas y morales.
Diversidad	Hace referencia a los estudiantes con diferentes sexos, nacionalidades, clase social, etnicidad, entre otras características individuales.

Fuente: Elaboración propia.

Las características presentadas en la tabla 5 son parte del contexto educativo en el que se encuentran los estudiantes, por lo que, los docentes deben considerarlas en sus prácticas evaluativas, ya que permite que se atienda a la diversidad de los estudiantes, respondiendo sus necesidades y resolviendo las problemáticas que se presentan en el contexto. Asimismo, se logra que los estudiantes obtengan competencias que les ayuden en su intervención con la sociedad (Coll, Mauri y Rochera, 2012).

De esta manera, el docente debe considerar evaluar en torno a lo que el contexto amerita, ya que las practicas evaluativas se encuentran influenciadas por el acontecer en la que está inmersa (Cabrales, 2008). Con ello, se puede evidenciar una relación entre la evaluación y el contexto, es decir, el docente que planifica su práctica evaluativa debe presentar en sus evaluaciones las problemáticas sociales propias del contexto educativo y responder a las necesidades del estudiante. Esto permitirá que los estudiantes reflexionen, adquieran competencias y busquen soluciones, para que luego lo pongan en práctica en su vida cotidiana.

Por todo ello, el contexto es un aspecto fundamental para atender a la diversidad de los estudiantes en las evaluaciones, ya que permite entender las características y responder necesidades de los educandos. Así pues, los docentes deben considerar que los estudiantes se encuentran en una sociedad en constante cambio y actualización de los contenidos e información, en la cual interactúan con diversas fuentes. Por lo que, la influencia del contexto en las prácticas evaluativas genera, por un lado, que los docentes perciban que la evaluación se adapta al contexto educativo, mientras que, los estudiantes puedan intervenir en su entorno de manera enriquecedora.

CAPÍTULO 2 PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DEL DISEÑO UNIVERSAL DE LA EVALUACIÓN EN LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS

Después de revisar las investigaciones del capítulo previo, el cual ha permitido precisar asuntos conceptuales, resulta claro entender que cuando los expertos escriben sobre prácticas evaluativas para atender a la diversidad educativa hacen referencia a la acción de evaluar al estudiante teniendo en cuenta las necesidades y características propias de este. Es así como, en este segundo capítulo se explicará el enfoque del Diseño Universal de la Evaluación, en adelante (DUE).

Para iniciar, se detalla el concepto de diferentes autores sobre el DUE; de modo que, se obtenga una referencia teórica para comprender la importancia del enfoque y cómo este responde a ser una práctica evaluativa que atiende a la diversidad de los estudiantes. A partir de ello, se propone trabajar los siete principios del enfoque DUE, ya que se utilizarán como indicios para comprobar si el accionar de los docentes en la evaluación atiende a la diversidad del aula.

2.1. El enfoque del Diseño Universal de la Evaluación

Para este punto, se debe considerar la conceptualización del Diseño Universal entendido como un enfoque que atiende a la diversidad en sus distintos ámbitos económicos, empresariales, sociales, políticos, culturales y educativos con el fin de desarrollar una sociedad más equitativa e inclusiva (Fernández, 2012).

Con lo dicho anteriormente, se descubre que el Diseño Universal surge desde el ámbito arquitectónico pensando en las situaciones que vive cada persona que tiene limitada su libertad de movimiento y comunicación. Es así como, este enfoque apoya en el diseño de edificios y espacios que sean accesibles para aquellas personas con discapacidad, mayores de edad, embarazadas, personas con discapacidades temporales, entre otros, que tiene como objetivo favorecer a toda esa población buscando mejorar su calidad de vida (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2019).

Ante ello, un grupo de arquitectos que participaron en The Center for Universal Design, en adelante CUD, establecieron siete principios básicos para guiar la aplicación del enfoque progresivamente en los diferentes ámbitos, todos con el mismo propósito que es atender a la diversidad de la población (CUD, 2008). Así pues, este enfoque se comienza a expandir hacia los otros sectores, entre ellos, el educativo que aspira a brindar una educación de calidad a todos los estudiantes.

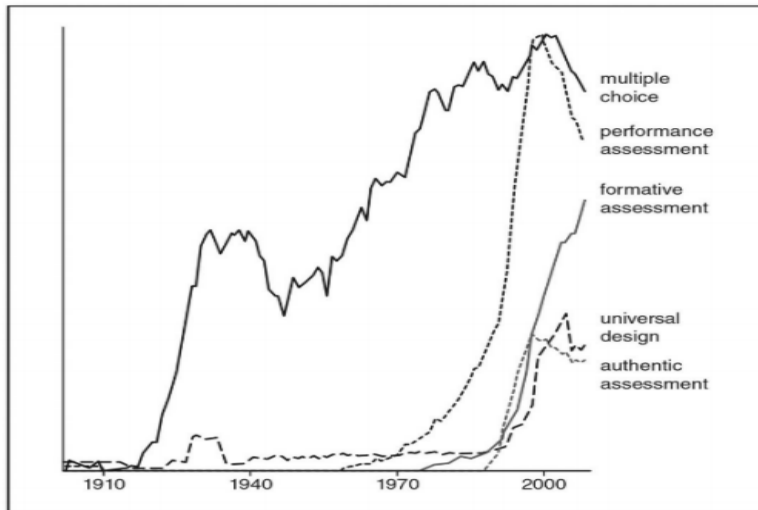
De esta manera, desarrollar un enfoque de Diseño Universal en el ámbito educativo, es ofrecer una educación accesible para todos en la cual se les proporcione a los estudiantes las oportunidades para desarrollar sus capacidades sin importar sus características individuales o condiciones sociales. En ese sentido, responder a las necesidades de los estudiantes y brindar accesibilidad a una educación de calidad a todos, será a través de las prácticas evaluativas, ya que la evaluación es el elemento fundamental del proceso enseñanza-aprendizaje que permitirá al docente evidenciar el nivel de aprendizaje, los estilos de aprendizaje y las necesidades de todos los estudiantes con el fin de ser atendidas (Coll y Onrubia, 2012).

Por lo tanto, un aspecto relevante que favorece la atención a la diversidad educativa de los estudiantes es la evaluación, puesto que determina el desarrollo de aprendizaje de estos. Ante ello, diversos enfoques dirigidos a la evaluación se han considerado durante esta última década, de los cuales el Diseño Universal de la Evaluación es el enfoque que está en ascenso y desarrollándose en todo el mundo (Frey, 2014).

En la figura 1 se evidencia cinco enfoques sobre evaluación que se han venido aplicando durante el siglo XX, en el cual el Diseño Universal se ha estado desarrollando, desde antes, en la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, el DUE ha tenido mayor popularidad a inicios del siglo XXI. Así pues, diversos autores como Johnstone, Altman, Thurlow, Malouf, entre otros más toman este enfoque para investigarlo. De manera que, surge mayor interés en construir pruebas que consideren a las personas con discapacidad o necesidades educativas. Estas son valoradas como pruebas accesibles y con mejores alternativas que ofrecen una evaluación eficaz con el fin de obtener una educación equitativa y de calidad.

Figura 1

Uso de los enfoques de evaluación durante el siglo XX



Nota. Tomado de *Modern Classroom Assessment* (p.8), por B. B. Frey, 2014.

En efecto, Ruiz, Solé, Echeita, Sala y Datsira (2012) señalan que el Diseño Universal en el ámbito educativo ha generado diversos enfoques con sus respectivas denominaciones, entre ellas destacan el Diseño Universal de la Evaluación que se entiende como un enfoque que define claramente lo que se evaluará, para luego plantearlo, de manera que sea óptima para todos y todas, basándose en los principios del Diseño Universal (Thompson, Johnstone y Thurlow, 2002). Esta mirada total promueve una mayor participación de los estudiantes; se trabaja así la equidad educativa con el fin de responder a las necesidades de los aprendices. Según Casanova (2011), para favorecer la atención a la diversidad de los estudiantes, es importante conocer las fortalezas y detectar las dificultades que éstos deben superar durante el proceso de aprendizaje.

2.1.1. Aportes del DUE para atender a la diversidad educativa

Para este apartado, es necesario mencionar que la atención a la diversidad desde el aspecto educativo se refiere con responder a las necesidades de los estudiantes, comprender y conocer sus fortalezas y dificultades de manera que el docente pueda adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la evaluación, para que sean capaces de lograr sus metas y objetivos de aprendizaje.

De la misma manera, Stainback, Stainback y Manzano (2004) sostienen que la atención a la diversidad implica responder al conjunto de diferencias de los estudiantes. De manera que, el docente realice cambios actitudinales y metodológicos, para poder satisfacer todas las necesidades de los estudiantes (Peñafiel, F., Torre, J.A. & Fernández, J.M., 2014).

Teniendo en cuenta lo mencionado, la evaluación dirigida al enfoque del Diseño Universal de la Evaluación - DUE, tiene como principal objetivo definir el constructo que se evaluará y luego plantearlo para obtener una amplia participación de todos los estudiantes, de manera que sea compatible y responda a las necesidades de estos (Dolan, Banerjee, Hall, Chun y Strangman, 2005). Por lo tanto, el DUE no desea realizar pruebas más fáciles, ya que no se cambia el propósito de las evaluaciones, por el contrario, brinda condiciones de evaluación adecuada y accesible para todos, ofreciendo a los estudiantes diversas oportunidades de demostrar los logros alcanzados para obtener un resultado satisfactorio y significativo (Thompson, Thurlow y Malouf, 2004; Johnstone, 2003).

En ese sentido, Ketterlin-Geller (2008) señala que para aplicar el DUE se debe tener en cuenta la variedad de características de los estudiantes. Por ello, es considerado un proceso reiterativo y constante, ya que, durante el desarrollo de cada una de las fases de planificación, que son conceptualización, construcción y aplicación, se considera a la diversidad como elemento fundamental para crear evaluaciones con mayor accesibilidad a todos los estudiantes. De tal manera, Casanova (2011) indica que, para implementar sistemas educativos de equidad y calidad para todos los estudiantes, es momento de fomentar enfoques evaluativos válidos que atiendan en todo el proceso a la diversidad.

Por otro lado, Airasian (2012) señala que el DUE es un enfoque que brinda diversos recursos para favorecer el desarrollo óptimo de los estudiantes, debido a que fomenta evaluaciones que tengan las condiciones equitativas para todos y todas. Esto se evidencia en Dolan y Hall (2001) donde mencionan que el DUE permite reconocer las diferencias entre los sujetos educativos, ya que la evaluación utiliza los diversos materiales para conocer el aprendizaje de estos. Así pues, se requiere que los docentes dispongan de un repertorio de técnicas de evaluación para que los aprendices tengan la oportunidad de demostrar sus conocimientos, capacidades y habilidades como mejor lo saben hacer (Thompson, Thurlow y Malouf, 2004).

Por ello, desarrollar evaluaciones que se apliquen para todos los participantes, es fundamental que el docente planifique las pruebas considerando la diversidad de todos los estudiantes desde el inicio, ya que tradicionalmente para atender a la diversidad de los estudiantes en las pruebas, se realizan adaptaciones complejas o evaluaciones alternativas. Sin embargo, no existe la idea de dejar de desarrollar adaptaciones o evaluaciones alternativas, sino comprender que, en la planificación del docente, este pueda anticipar el proceso de evaluación, con el fin de ofrecer evaluaciones oportunas para el estudiante (Johnstone, Altman y Thurlow, 2006; Thompson *et al.*, 2004).

Al respecto, para planificar la evaluación y pensar en todos los factores necesarios para desarrollarla como: la finalidad, el contenido, momento de la evaluación, método, instrumento y agentes es fundamental que se tome en cuenta toda la diversidad presente en un aula, de lo contrario se estaría promoviendo una evaluación estandarizada y homogénea. Inclusive, considerar a la diversidad como un eje importante en el aprendizaje, que permita al estudiante involucrarse en la construcción de su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, es importante que a la evaluación se le realicen cambios y ajustes desde el principio, es decir desde la planificación. Por ello, el enfoque, llamado diseño universal, permite que tenga una perspectiva global y holística. Esto se evidencia en las prácticas evaluativas que realiza el docente, para responder a la diversidad educativa.

En ese sentido, el DUE incluye a todas las personas sin importar su condición social, cultural, física, cognitiva, entre otros, logre definir el desarrollo de la evaluación, generando la calidad y equidad ante dicho proceso para ofrecer mayores oportunidades a los estudiantes.

2.1.2. Importancia de aplicar el DUE en las prácticas evaluativas

En el Perú, el sistema educativo desea ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes, de manera que estos puedan tener oportunidades para desarrollar sus capacidades sin importar sus características individuales o condiciones sociales. En este sentido, el DUE cumple con estas características para atender a la diversidad de lo cual es necesario que se trabaje desde las prácticas evaluativas de los docentes. Según MINEDU (2016), menciona que el enfoque tiene elementos que permiten su implementación, uno de ellos, es tener una evaluación

inclusiva, en la cual se diseñan pruebas pensando en las necesidades educativas de los estudiantes. Así pues, esto permite que las pruebas enfocadas en el DUE sean flexibles y de fácil acomodación para asegurar la calidad y equidad de las evaluaciones. Bajo estos principios, el MINEDU ha podido diseñar evaluaciones censales inclusivas y flexibles las cuales han podido asegurar el acceso a estudiantes con necesidades educativas.

Por otro lado, el enfoque DUE promueve una mayor participación y motivación en los estudiantes, ya que según Airasian (2012), las pruebas enfocadas en el DUE se deben construir con un enunciado claro y simple, el cual permite a los estudiantes entender las tareas propuestas para resolverlas sin complicaciones. Así pues, las consignas para motivar a los estudiantes deben ser enunciados informativos y que expliquen claramente las tareas solicitadas permitiendo la flexibilidad (Deci, Jang y Reeve, 2010). Asimismo, profundizando en Núñez y León (2018) señalan que estas prácticas flexibles promueven mayor autonomía a los estudiantes, lo cual aumenta el compromiso por el aprendizaje, así como la participación en diversas pruebas.

Según el Currículo Nacional (2016), el estudiante debe desarrollar competencias transversales una de ellas se relaciona con el aprendizaje autónomo, en la cual está definida como la toma de conciencia sobre qué, cómo y para qué aprender con el fin de tener un seguimiento de su propio aprendizaje y alcanzar el logro de tareas o metas. Por ello, el DUE diseña pruebas que permitan al estudiante comprender y reconocer lo que está aprendiendo desde la construcción de estos enunciados claros y simples. De esta manera, se promueve la autonomía en el educando.

Por otro lado, la Norma de Evaluación del MINEDU (2020), señala que en el Perú los docentes trabajan con un tipo de evaluación, la formativa, de los cuales cuenta con dos fines: evaluación para el aprendizaje y del aprendizaje. Según Ravela (2015) el objetivo principal de esta evaluación es la reflexión y retroalimentación sobre lo que va aprendiendo el estudiante durante todo el proceso de aprendizaje, del cual se logrará que desarrolle nuevos conocimientos, desempeños esperados y reconocimiento de sus dificultades, necesidades y fortalezas. De la misma manera, le permitirá al docente conocer aspectos necesarios para mejorar su práctica evaluativa.

En ese sentido, en el documento normativo se evidencian ciertos indicios que caracterizan al enfoque DUE referidos a cómo valorar las diversas necesidades de los estudiantes y cómo evaluar desde el uso de diferentes recursos. Esto le permite al docente obtener información útil que lo ayudará a mejorar su forma de evaluar, de manera que tenga una aproximación a los principios del DUE para que responda a una práctica evaluativa que atienda a la diversidad.

2.2. Definición de los Siete principios fundamentales del enfoque DUE

El DUE desarrolla siete principios que se toman como criterios para mejorar las prácticas evaluativas, de manera que se definan claramente lo que se va a evaluar, ya que así se podrá brindar una adecuada inclusión y acceso al mayor número de estudiantes en la evaluación (Dolan y Hall, 2001).

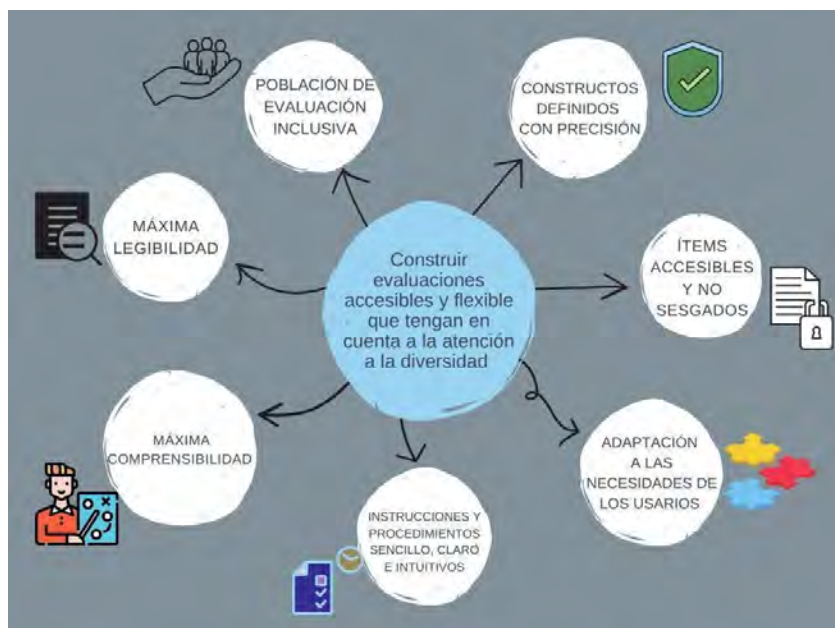
Los siete principios del DUE, tienen características relevantes que permiten obtener una evaluación de calidad y equitativa para los estudiantes. De la misma manera, hacer uso de los principios permite que se planifique la evaluación para un gran grupo de estudiantes, teniendo en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje y necesidades (Almond, Cameto, Winter, Russell, Sato, Clarke-Midura, Torres, Haertel, Dolan, Beddow y Lazarus, 2010).

Al respecto, es fundamental recalcar que lo primordial del DUE se le atribuye a una planificación inicial, en la cual las evaluaciones sean flexibles y atiendan a la diversidad, para que, a posterior se eviten las adaptaciones. En la figura 2 se observa que a partir de este principio primordial se despliegan los siete principios fundamentales del enfoque que son: población de evaluación inclusiva, constructos definidos con precisión, ítems accesibles y no sesgados, adaptación a las necesidades de los usuarios, instrucciones y procedimientos sencillo, claros e intuitivos, máxima comprensibilidad y legibilidad.

En ese sentido, para aplicar los principios del diseño universal a las evaluaciones educativas, se debe considerar la variedad de características y necesidades de los estudiantes durante las distintas fases: planificación, construcción y aplicación de las evaluaciones (Almond, et al. 2010). La conceptualización y características explicadas dentro de este apartado permitirá comprender que en las prácticas evaluativas de los docentes se evidencian ciertos indicios o aproximación que responden a los principios del DUE.

Figura 2

Siete principios fundamentales del enfoque DUE



Elaboración propia

2.2.1. Población de evaluación inclusiva.

Este principio contribuye a la evaluación desde la consideración de los grupos que serán evaluados, por lo que es importante incluir a toda la población con el fin de brindar oportunidades para todos tomando en cuenta las características individuales. En ese sentido, es fundamental observar el contexto en donde se encuentran los estudiantes para adaptar la evaluación, respondiendo a todas las necesidades (Thompson, Thurlow y Malouf, 2004).

Al respecto, Suárez (2017) sostiene que las evaluaciones deben ser aplicadas a todas las personas. Dentro de este grupo de personas se consideran a estudiantes con discapacidad, diversos en su origen étnico, cultural, social, necesidad educativa, con diferentes estilos de aprendizaje, habilidades, entre otros, de manera que se garantice una evaluación de calidad para todos los participantes.

2.2.2. Constructos definidos con precisión.

Para este principio es necesario que se precise qué se va a evaluar, es decir, tener los criterios de evaluación claros para que se pueda comprender lo que realmente debe demostrar el estudiante respecto a los aprendizajes. Asimismo, esto va a permitir que se brinde una evaluación bien planificada y diseñada, de modo que se eliminen todas las barreras cognitivas, sensoriales y emocionales que son irrelevantes en la evaluación (Thompson y Thurlow, 2002).

Un breve ejemplo acerca del caso de un estudiante competente en matemáticas, pero con una barrera cognitiva. El docente desea evaluar la competencia matemática. Para ello, planifica una evaluación donde se evidencian enunciados extensos, el cual afecta a un estudiante que es muy brillante en esta área, sin embargo, no destaca en el desarrollo de la competencia lectora. Esto va a repercutir en su desempeño matemático, ya que no comprende bien la lectura de los enunciados, por lo que existe una barrera cognitiva. En este caso, el docente no plantea una evaluación pensando en las competencias que presenta el estudiante. Según Thompson, Johnstone y Thurlow (2002), señalan que los docentes que desarrollan las pruebas deben precisar cuidadosamente lo que quieren evaluar y diseñar ítems que ofrezcan la mayor oportunidad de éxito dentro de las evaluaciones.

2.2.3. Ítems accesibles y no sesgados.

Según la Institución Nacional para la Evaluación de la Educación de México (2019), sostienen que la construcción de evaluaciones debe contar con accesibilidad para la mayoría de los estudiantes. Esto quiere decir, que los docentes evalúen con precisión las competencias sin favorecer a un grupo específico de estudiantes. En ese sentido, desarrollar ítems sin sesgos en la evaluación, es evitar términos que tengan connotaciones o expresiones culturales, proporcionar diversos ejemplos con situaciones y contextos diferentes, entre otros, con el objetivo de que los estudiantes brinden respuestas reflexivas (McTighe y Wiggins, 2013).

Una clara ejemplificación, es sobre el caso de un estudiante venezolano que se encuentra en el Perú. Este debe responder a una prueba del área de comunicación, sin embargo, no comprende las indicaciones, ya que contienen peruanismos o palabras que no son parte del castellano estándar. Por lo que, el docente que planificó la evaluación no consideró las variedades de castellano del habla de sus estudiantes. Asimismo, no necesariamente existen variedades de castellano de estudiantes extranjeros, sino también de educandos del interior del país. En ese sentido, para dicho caso, en el cual se debe brindar una evaluación inclusiva y accesible para todos, el docente tiene que considerar la diversidad lingüística de sus aprendices, ya que la inclusión no solo se refiere a características de las personas con discapacidad o necesidades especiales, por el contrario, incluye a estudiantes con distintas lenguas, culturas, etnicidades, condiciones sociales, entre otros.

2.2.4. Adaptación a las necesidades de los usuarios

Se debe tener en cuenta que las evaluaciones por más que sean accesibles, aun así, existirán algunos estudiantes que necesiten de las adaptaciones, es decir, de ajustes específicos que respondan a una determinada condición o necesidad educativa (Thompson, Johnstone y Thurlow, 2002). Por lo que, la mayoría de estas se realizan a través del uso de las tecnologías. Es decir, implementando las TIC pueden reducir o eliminar una barrera cognitiva. Ante ello, Thompson, Johnstone y Thurlow (2002) mencionan que estas adaptaciones se han utilizado para aumentar el acceso de las evaluaciones a ciertos estudiantes, que desde un principio la prueba no respondía a su necesidad educativa.

2.2.5. Instrucciones y procedimientos sencillos, claros e intuitivos

Tal como se menciona, para poder brindar accesibilidad y atender a la diversidad de los educandos, es necesario que las evaluaciones tengan instrucciones claras y sencillas de comprender (Thompson, Thurlow y Malouf, 2004). De manera que, el estudiante pueda responder correctamente en la evaluación. Al respecto, Thompson, Johnstone y Thurlow (2002) mencionan un ejemplo sobre un estudiante que se le pide que rodee una letra en una sección de la prueba y en la siguiente pregunta se le obliga tachar la letra. Así pues, el docente debe planificar evaluaciones que contengan preguntas con una redacción de lenguaje sencillo, coherente y comprensible.

2.2.6. Máxima comprensibilidad

En el apartado anterior, se espera tener instrucciones sencillas y comprensibles, para este punto es fundamental que, en la prueba, cada texto, pregunta o ítem se comprenda al máximo. Sin embargo, se le presentarán obstáculos al docente desarrollador, los cuales deberá sobrellevar. Uno de estos se puede interpretar como las muchas dificultades de los estudiantes que se presentan al momento de comprender el texto de la evaluación. Por ello, Thompson y Thurlow (2002) señalan que, al desarrollar la planificación de las pruebas de evaluación, se debe considerar todas las características y dificultades que se pueden presentar.

En tal sentido, la Institución Nacional para la Evaluación de la Educación de México (2019) sostiene que influye mucho la longitud y el número de palabras que tiene un texto o pregunta para que este no sea comprendido, es decir, tener en las pruebas un texto difícil para ciertos grupos de estudiantes, aumenta la probabilidad de no tener éxito.

2.2.7. Máxima legibilidad

Hace referencia al aspecto físico de la prueba, es decir tamaño de letra, tipo de fuente, la cantidad de espacio, la justificación, los gráficos y tablas, las ilustraciones y formatos de respuesta. Estos aspectos permiten a los estudiantes leer sin esfuerzo y comprender el texto escrito con mayor facilidad (Thompson, Johnstone y Thurlow, 2002).

Por ejemplo, los estudiantes que están aprendiendo a leer necesitan evaluaciones con letras grandes donde pueda resultar fácil la lectura y no tener que esforzar su visión. Asimismo, esto favorece a estudiantes con alguna discapacidad visual. Esto no significa que los docentes deben cambiar algunas evaluaciones para ciertos estudiantes, debe ser para todos, de lo contrario no se estaría cumpliendo el objetivo principal del DUE que es accesibilidad y atender a la diversidad de todos los estudiantes.

A partir de todo esto, los siete principios del DUE contribuyen a una evaluación que atiende a la diversidad de los estudiantes, de manera que se garantice acceder a las pruebas sin limitar sus condiciones o características como aprendices. Por el contrario, evitan que la evaluación se convierta en una barrera para el aprendizaje y proporcionan información significativa sobre el proceso de cada estudiante, ya que busca de una manera u otra que se responda a todas las necesidades. Asimismo, el docente desarrollador debe tener siempre una perspectiva holística con el fin de responder a la diversidad en su conjunto.

2.3. Características de los principios del DUE en las prácticas evaluativas

Para este apartado, en la tabla 5 se mencionan las características de los principios del DUE, los cuales sirven como indicios para identificarlos en las prácticas evaluativas. Según el MBDD (2014), sostiene que uno de los aspectos para lograr una escuela para todos en el sistema educativo, es que los docentes tengan la iniciativa de promover un espacio inclusivo, acogedor y colaborativo donde se tome en cuenta a las capacidades, necesidades y posibilidades de los estudiantes por encima de cualquier adversidad, lo cual responde al objetivo principal del DUE.

En ese sentido, la evaluación es un aspecto fundamental para el aprendizaje, ya que permite a los docentes conocer las características y necesidades educativas de los estudiantes. Por ello, el enfoque DUE brinda estos siete principios que favorecen la práctica evaluativa del docente, ya sea cuando se realiza una evaluación sumativa a través de exámenes, pruebas, test, entre otros. Así como, desarrollar una evaluación formativa que desde el quehacer docente se observen indicios o acercamientos a las características de los principios de este enfoque.

Tabla 6

Características de los principios del DUE en las prácticas evaluativas

Características de los principios del DUE en las prácticas evaluativas

Principios del DUE	Características en las prácticas evaluativas	Autores
Población de evaluación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> - Incluir a la población migrante e inmigrante - Mujeres y niñas - Población indígena - Persona con discapacidad - Estudiantes con necesidades educativas 	Thompson, Johnstone y Thurlow (2002); Thompson y
Constructos definidos con precisión	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar diversos recursos desde la construcción de la prueba - Considerar a las necesidades educativas 	Thurlow (2002); Thompson, Thurlow y
Ítems accesibles y no sesgados	<ul style="list-style-type: none"> - Siempre diseñar en castellano estándar - Evitar la cultura pop 	Malouf (2004); Suárez (2017);
Adaptación a las necesidades de los usuarios	<ul style="list-style-type: none"> - Eliminar barreras cognitivas, emocionales y sensoriales - Exclusivamente para estudiantes que no pueden acceder a las pruebas desde el principio. 	Institución Nacional para la Evaluación de la
Instrucciones y procedimientos sencillos, claros e intuitivos	<ul style="list-style-type: none"> - Escrito en un lenguaje comprensible - Claro y sencillo - Buena redacción de las instrucciones 	Educación de México (2019) y McTighe y
Máxima comprensibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Hay que considerar que la longitud y cantidad de palabras inciden en la comprensibilidad 	Wiggins (2013).
Máxima legibilidad	<ul style="list-style-type: none"> - Considerar el tamaño de letra, el tipo de fuente, la ortografía, formatos de la pregunta, las ilustraciones, entre otros. 	

Fuente: Elaboración propia

2.4. Aplicación de los principios del DUE en las prácticas evaluativas

En este punto, es importante resaltar que los principios del DUE derivan de los elementos del Diseño Universal ya mencionados anteriormente. De esta manera, para aplicar los principios del DUE en las prácticas evaluativas, se investigó a tres expertos, dos de ellos son organizaciones internacionales, que permitirán al docente verificar si su evaluación planificada cumple con los principios del DUE.

Ante ello, autores como Sullivan y Gothberg (2013), Contreras (2021), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2019) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014) señalan, cada uno con una perspectiva propia, la aplicación de los principios del DUE. Por esta razón, en la tabla N°7 se indican los criterios que se debe tomar en cuenta para que los docentes evaluadores que deseen planificar y diseñar con el DUE puedan ponerlo en práctica.

Cabe destacar que, estos criterios son seleccionados según los autores ya mencionados. Estos permiten apoyar a los evaluadores que desean planificar con los principios del DUE, contribuyendo a la equidad y la inclusión en el proceso educativo. Asimismo, esta lista de criterios permitirá a los docentes incluir a todos los individuos en el proceso de evaluación, es decir, cumplir con el objetivo principal del DUE que es brindar una evaluación accesible para todos, sin dejar de lado el constructo definido.

Tabla 7

Criterios para aplicar los principios en las prácticas evaluativas

Principios del Diseño Universal de la Evaluación	Criterios de aplicación	Autores que respaldan
Población de evaluación inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> Incluir en la evaluación a las poblaciones diversas con características demográficas diferentes como: raza, género, etnicidad, edad, localidad geográfica, contexto lingüístico, y otras relevantes para la evaluación Evaluación basada en el contexto social y cultural. 	Contreras (2021) y Sullivan y Gothberg (2013)
Constructos definidos con precisión	<ul style="list-style-type: none"> Considerar diversas formas y métodos de evaluar, desde la definición del constructo. Delimitar los constructos claramente, considerando las necesidades y oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. 	INEE (2019)
Ítem accesibles y no sesgados	<ul style="list-style-type: none"> Especificar los ítems Diseño de una evaluación para apoyar a personas con visión limitada, dificultades de aprendizaje y movilidad reducida La evaluación comunica eficazmente la información al usuario. Se permite presentar la evaluación en distintos formatos orales o escritos. Libres de acrónimos, jergas y términos coloquiales. 	UNICEF (2014), Contreras (2021) y Sullivan y Gothberg (2013)
Adaptaciones a las necesidades de los usuarios	<ul style="list-style-type: none"> Evitar el uso de gráficos o dibujos irrelevantes para el constructo. Evaluaciones en formato braille, con caracteres grandes o dispositivos de aumento como las lupas. Aplicación de audio como altavoces o lectores de pantalla. Considerar un tiempo extendido para la aplicación de la evaluación. Realizar pruebas durante varios días, en vez de hacerlo en un día. 	UNICEF (2014), Contreras (2021) y Sullivan y Gothberg (2013)
Instrucciones y procedimientos sencillos, claros e intuitivos	<ul style="list-style-type: none"> Instrucciones claras y generales para responder la prueba o evaluación. Tener una longitud máxima de 9 palabras para las instrucciones. Permiten evaluaciones con diferentes opciones de respuesta para los diferentes niveles cognitivos. 	Contreras (2021) y Sullivan y Gothberg (2013)
Máxima comprensibilidad	<ul style="list-style-type: none"> Información fácil de entender, independientemente de la experiencia, habilidad lingüística o nivel de concentración. Uso de un lenguaje sencillo, preguntas concretas y muestran idoneidad cultural. 	Contreras (2021) y Sullivan y Gothberg (2013)
Máxima legibilidad	<ul style="list-style-type: none"> Uso de letra legible y clara. Las evaluaciones están disponibles en diversos formatos alternos. Reducción de fatiga visual 	Contreras (2021) y Sullivan y Gothberg (2013)

Fuente: Elaboración propia.

PARTE 2: DISEÑO METODOLÓGICO Y RESULTADOS

CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO

1.1. Enfoque metodológico y tipo

La presente investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, el cual es un proceso que busca comprender los fenómenos sociales que se presentan en diferentes espacios socioeducativos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). En este caso, nos ubicamos en un espacio educativo virtual el cual permite observar indicios de que las docentes aplican los principios del DUE en sus prácticas evaluativas. Para ello, el investigador recolecta datos, interpreta y tiene contacto con la realidad social desde una perspectiva holística, teniendo en cuenta los objetivos implicados.

Así pues, este enfoque metodológico permite observar y describir las conductas y situaciones de las personas que participan en la investigación (Ruiz, 2012). En este caso, a las docentes en su contexto natural respetando sus perspectivas valiosas y utilizando técnicas cualitativas para comprender lo que se busca (Otero, 2018 y Hernández, 2012).

Para esta investigación se tomará en cuenta ciertas características del enfoque, tales como, aproximarse al lado subjetivo de los participantes, ya que se pretende estar en contacto con las representaciones que tienen las docentes, y para desarrollar un proceso interactivo entre el investigador y las participantes (Iño, 2018). Así, esta investigación permite realizar un recojo y análisis de los datos del cual se podrá comprender los puntos de vista y la capacidad de reflexión sobre los principios del DUE en las prácticas evaluativas.

Por otro lado, el nivel de esta investigación será descriptiva, pues se busca obtener una comprensión profunda de los contextos particulares, a través del análisis, descripción e interpretación sobre lo actual y significativo del tema (Díaz, Suarez y Flores, 2016). En este caso, queremos comprender los aspectos relevantes que se evidencian en las prácticas evaluativas de las docentes respecto a la aplicación de los principios del DUE (Fidias, 2012; Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

1.2. Problema de la investigación, objetivos y categorías

1.2.1. Problema de la investigación

Como ya ha sido explicitado, con la intención de indagar y conocer sobre indicios referentes al Diseño Universal de la Evaluación en las prácticas evaluativas de las docentes, se planteó la siguiente pregunta de investigación ¿Cómo las docentes del IV ciclo aplican los principios del DUE en sus prácticas evaluativas en la modalidad de educación a distancia en una Institución Educativa de Lima Metropolitana? Este problema nos llevará a comprender el aporte del enfoque Diseño Universal de la Evaluación en las prácticas evaluativas.

1.2.2. Objetivo general:

Analizar los principios del DUE que aplican las docentes de IV ciclo en sus prácticas evaluativas en una modalidad de educación a distancia de una Institución Educativa de Lima Metropolitana.

1.2.3. Objetivos específicos:

Para desarrollarla se proponen tres objetivos específicos:

- Identificar cómo conciben los docentes las prácticas evaluativas para atender a la diversidad de los estudiantes.
- Describir cómo los docentes planifican sus prácticas evaluativas para atender a sus alumnos en la modalidad de educación a distancia
- Describir cómo los docentes aplican los principios fundamentales del DUE en sus prácticas evaluativas.

1.2.4. Categorías

Finalmente, en base a estos objetivos de la investigación, se vinculan dos categorías cada una con sus subcategorías correspondientes (ver tabla 8).

Este estudio se indagó sobre dos categorías preliminares, las cuales guardan relación con la pregunta de investigación y los objetivos de ésta. Por lo tanto, la primera categoría se refiere a las prácticas evaluativas, esta permitirá conocer y trabajar las siguientes subcategorías: los tipos de evaluación en las prácticas evaluativas, planificación de las prácticas evaluativas en la virtualidad y atención a la diversidad desde la evaluación. Por otro lado, la segunda categoría hace referencia al enfoque del Diseño Universal de la Evaluación, de manera que, se trabajarán dos subcategorías: conceptos fundamentales del DUE y aplicación de los siete principios fundamentales del DUE.

Tabla 8*Categorías y subcategorías de la investigación.*

Categorías	Subcategorías
Prácticas evaluativas	Tipos de evaluación en las prácticas evaluativas
	Planificación de las prácticas evaluativas en la modalidad de educación a distancia.
	Atención a la diversidad desde la evaluación.
Diseño Universal de la Evaluación (DUE)	Concepto del DUE.
	Aplicación de los siete principios del DUE.

Fuente: Elaboración propia

1.3. Muestra, fuentes e informantes de la investigación

Esta investigación se realizó en una institución educativa pública mixta de Lima metropolitana que atiende a los dos niveles de Educación Básica regular: inicial y primaria. Este centro educativo cuenta con cinco docentes tutoras del IV ciclo, que comprende el tercer y cuarto grado de primaria. Las docentes se encargan de todas las áreas curriculares menos educación física.

Es importante mencionar que, debido al COVID-19, el contexto en el cual se encontró la institución educativa fue la modalidad no presencial o a distancia, por lo que los docentes y estudiantes trabajaron de manera asincrónica y sincrónica utilizando diversas herramientas y estrategias tecnológicas para seguir desarrollando las actividades escolares. Por ello, se empleó recursos como el Zoom que permitieron el recojo de información para el análisis de la investigación.

Para seleccionar a las fuentes de información se toma en cuenta lo que menciona Galeano (2020), las fuentes primarias y secundarias. En cuanto a las primarias constituyen las personas participantes en el estudio. Por ello, se escogió a cuatro docentes del IV ciclo. Es relevante destacar que, se utilizó un muestreo intencional, en el cual se escogen a los participantes de acuerdo con los criterios de inclusión que se encuentran alineados con los objetivos que se pretenden alcanzar.

Así pues, es necesario que se observe, entreviste, analice e interprete a las docentes del IV ciclo que se encarguen de dos áreas curriculares: comunicación y personal social, ya que son los cursos que cuentan con más horas pedagógicas.

Asimismo, los criterios que se consideraron para seleccionar a las informantes son la disponibilidad que se obtendrá durante las prácticas preprofesionales, las experiencias y conocimientos pedagógicos relacionados a la evaluación y la disposición a colaborar activamente en la investigación que permita obtener resultados para responder a la pregunta de investigación. Cabe mencionar que, tres de las cuatro docentes destinadas a la investigación, accedieron a participar, lo cual se evidencia en un consentimiento informado (Ver anexo 1 y 2).

Finalmente, las fuentes secundarias según Galeano (2020), son fuentes escritas o visuales que permiten complementar a las fuentes primarias. Para esta investigación se emplearon documentos como: tres experiencias de aprendizaje de las docentes, la Resolución Viceministerial 094 del 2020 y las tres listas de cotejo de una docente del tercer grado "A". Asimismo, se observaron tres sesiones de clases del área de comunicación de las participantes.

1.4. Técnicas e instrumentos de recojo de información

Para recolectar datos de esta investigación, se utilizarán tres técnicas características del enfoque cualitativo que permiten explorar en profundidad el objeto de estudio, estos son: la entrevista semiestructurada, la observación no participante y la revisión documental. Estas técnicas resultan pertinentes, ya que tienen acercamiento al contexto de los participantes y abordan directamente la información de interés del cual se pretende alcanzar.

Tabla 9

Objetivos específicos y técnicas de recojo de información.

Objetivos específicos	Técnicas e instrumentos
OE1: Identificar cómo conciben los docentes las prácticas evaluativas para atender a la diversidad de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> ● Observación No participante: guía de observación
OE2: Describir cómo los docentes planifican sus prácticas evaluativas para atender a sus alumnos en la modalidad de educación a distancia	<ul style="list-style-type: none"> ● Matriz de análisis: revisión documental
OE3: Describir cómo los docentes aplican los principios fundamentales del DUE en sus prácticas evaluativas.	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevista semiestructurada: guion de preguntas

Fuente: Elaboración propia

La primera técnica, es la entrevista semiestructura, de carácter exploratorio y descriptivo, en la cual se obtiene un encuentro directo entre el investigador y los informantes. En esta, se realiza una serie de preguntas que varían en función al entrevistado. En los encuentros, los informantes tienen la libertad de profundizar las ideas, ya que están dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas, con el fin de obtener información en relación con el tema de la investigación. Ante ello, se empleó el guion de preguntas para la entrevista (ver anexo 3), atendiendo a cada una de las categorías y subcategorías (Hernández y García, 2008).

Por su parte, la segunda técnica es la observación no participante, en la cual no se interviene con los sujetos del escenario estudiado, en este caso, las docentes que se encuentran en un contexto educativo formal. Para ello, se empleó un instrumento estructurado (ver anexo 4), una lista de cotejo de observación, que atendió a los indicadores para observar la práctica en sí misma. (Campos y Martínez, 2012).

Finalmente, la tercera técnica que se empleará es la revisión documental, esta permitirá conocer y recoger información de las experiencias de aprendizaje en la cual se evidencian las planificaciones sobre las prácticas evaluativas de las profesoras (Gómez, Carranza y Ramos, 2017). Asimismo, se recogerá información de las listas de cotejo de las sesiones de aprendizaje de una de las maestras y se analizará el documento normativo, Resolución Viceministerial 094 del 2020. Para ello, se empleará una matriz de análisis para el vaciado de hallazgos (ver anexo 5).

Para la validación de los instrumentos, se recurre a los expertos especialistas que poseen experiencia en el tema de la investigación, ya que cada uno de ellos, se les envió un correo adjuntando un protocolo de validación de instrumento (ver anexo 6) en el cual se solicita su apoyo para dicha validación. Seguido de ello, se enviaron los instrumentos junto con la matriz de consistencia interna y la hoja de registro del juez/a (ver anexos 7 y 8). Finalmente, se mejoraron los instrumentos en base a la retroalimentación brindada por los expertos, para luego ponerlos en práctica.

1.5. Técnicas e instrumentos para la organización, procesamiento y análisis de la información

En este apartado, se procede a organizar y analizar la información recolectada de los instrumentos ya aplicados. En primer lugar, para recoger la información se realizó una lectura de los datos para luego vaciar la información en matrices de recojo de datos, las cuales nos permite tener una mirada holística y saber si se están respondiendo a la categoría correspondiente. Seguido de ello, se organiza y procesa

los datos obtenidos, este proceso tiene dos pasos esenciales: codificar y recuperar (ver anexo 9 y 10). Respecto al proceso de codificación, esta se realiza a los datos recogidos, para luego recuperarlos, a través de matrices de codificación por instrumentos que se diseñaron, en el cual se depura, selecciona y clasifica lo encontrado con las categorías y subcategorías planteadas en esta investigación (ver anexo 11).

Finalmente, se realizó el análisis de los resultados sobre los indicios del DUE que se evidencian en las prácticas evaluativas que realizan las docentes. Para ello, se aplicó una triangulación de datos en la cual se discutió la teoría con los hallazgos con el fin de consolidar la información, a través del diseño de una matriz de triangulación (ver anexo 12). Seguidamente, se desarrolla la redacción del análisis en base a la estructura de las categorías y subcategorías junto con la teoría propuesta en el marco conceptual. Todo este proceso, permite analizar el fenómeno investigado desde diferentes perspectivas, en este caso, marco conceptual y las fuentes de información (Hernández, et al., 2014).

1.6. Aspectos limitantes de la investigación

Con respecto a este apartado, en un principio, se planteó para la investigación la aplicación del Focus Group como técnica de recojo de información. Sin embargo, hubo ciertos aspectos que limitaron el empleo de dicha técnica, tales como, disponibilidad de las docentes con respecto a su tiempo, ya que no contaban con el tiempo libre o tenían otros pendientes planificados. Asimismo, la dificultad en la comunicación digital y el poco interés en brindar su apoyo con la investigación. Ante esto, se evidencio que aplicar el Focus Group era un impedimento, ya que no se contaba con la participación de todas las docentes con las que se esperaba para la investigación, es decir, cinco maestras del cuarto ciclo. Por lo que, se optó por cambiar dicha técnica por las entrevistas semiestructuradas, estas se realizaron a tres docentes del IV ciclo.

1.7. Procedimientos para asegurar la ética en la investigación

Por otro lado, para la construcción de la presente tesis, se han considerado principios éticos que se proponen dentro de las normativas del Comité de Ética de la investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2017). En ese sentido, se mencionan los siguientes: respeto por las personas, ya que se trabaja con ellas y se

debe tener en cuenta que son sujetos que participan voluntariamente y que el investigador sabe de su consentimiento. El siguiente principio es beneficencia y no maleficencia, en la cual se debe asegurar el bienestar de las personas que participan en las investigaciones. Luego, el principio de justicia, en el cual la investigadora debe ejercer un juicio razonable y dejar de lado los sesgos. Seguido de ello, integridad científica, este principio demanda que la investigadora tenga una acción honesta en la obtención, uso y conservación de los datos que sirven para la investigación, así como en el análisis y comunicación de sus resultados.

Finalmente, el principio de responsabilidad en la cual se refiere a que es deber y responsabilidad de la investigadora sobre las consecuencias que la realización y la difusión de su investigación puede implicar para todos los participantes. Para asegurar el cumplimiento de estos, se presentó a las participantes seleccionadas consentimientos informados antes y durante la aplicación de los instrumentos.

En esos formularios de consentimiento, se evidencia que la participación en esta investigación es voluntaria, anónima y consentida, ya que es de conocimiento que toda investigación requiere de un consentimiento informado. Asimismo, en esos documentos nombrados como protocolo de consentimiento informado para el Focus group (ver anexo 1) y protocolo de consentimiento informado para observar las grabaciones de Zoom (ver anexo 2), se destaca que la información solo será utilizada para fines académicos.

CAPÍTULO II: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se muestra el análisis e interpretación de los resultados obtenidos a través de tres instrumentos de recolección de información y los aportes del marco conceptual. Estos instrumentos son: guion de entrevistas, guía de observación y matriz de análisis documental, en el cual se evidencia información relevante acerca de indicios de los principios del DUE en las prácticas evaluativas. Asimismo, la información ha sido proporcionada por tres docentes del cuarto ciclo de primaria de una institución educativa pública en la modalidad a distancia. Cabe destacar que, este análisis e interpretación se presenta siguiendo la estructura de las categorías y subcategorías de la investigación.

En este punto, se busca responder el objetivo general de la investigación el cual es analizar los principios del DUE que aplican las docentes de IV ciclo en sus prácticas evaluativas en una modalidad de educación a distancia de una Institución Educativa de Lima Metropolitana, a través de, la realización de la triangulación de datos obtenidos en las entrevistas, observaciones, análisis documental y el marco teórico. A continuación, se desarrolla el análisis de los resultados orientados a los objetivos específicos que se presentan en dos categorías: las prácticas evaluativas y el Diseño Universal de la Evaluación.

2.1. Prácticas evaluativas de las docentes

La primera categoría del estudio son las prácticas evaluativas, las cuales se enfocan al análisis de tres subcategorías importantes, con el objetivo de identificar las prácticas evaluativas de las docentes, cómo estas se planifican y a su vez atienden a la diversidad de los estudiantes. Por ello, se considera como primera subcategoría a los tipos de evaluación para las prácticas evaluativas, luego a la planificación de las prácticas y finalmente, la atención a la diversidad desde la evaluación.

2.1.1. Tipos de evaluación para las prácticas evaluativas

Dentro de los tipos de evaluación existen las prácticas evaluativas que están centradas en el proceso y otras en los resultados. A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos a partir de la observación que responden a dichas prácticas evaluativas.

“Al inicio la docente menciona que necesita que los estudiantes entreguen sus trabajos para evaluar y colocar una calificación, si no lo presentan no hay calificación. Por otro lado, brinda retroalimentaciones dentro de su evaluación cuando revisan una lectura, todos juntos la corrigen y van identificando qué hicieron bien y qué preguntas se equivocaron para luego corregir (O1_D1)”.

“La docente desea que los estudiantes puedan comprender los textos y tener una lectura fluida. Ella siempre menciona que es para colocarles una nota (O1_D2)”.

“La docente aplica una evaluación formativa y de proceso, es decir que durante toda la sesión realiza la evaluación (O1_D3)”.

Se evidencia que las profesoras aplican dos tipos de evaluación enfocada a la finalidad que son la sumativa y formativa. En el caso de la Docente 1, emplea mecanismos como el acompañamiento en la corrección de la tarea, lo que indicaría que utiliza la retroalimentación para reforzar el aprendizaje de los estudiantes, en torno a la comprensión de la lectura. Respecto a lo que dice Ravela (2015) ofrecer una retroalimentación de lo que se va aprendiendo durante el proceso evaluativo, es objetivo principal de la evaluación formativa, del cual se logrará que los estudiantes desarrollen nuevos conocimientos y logren desempeños esperados.

En ese sentido, se percibe que hay una coincidencia entre la docente 1 y la docente 3, ya que la práctica evaluativa de la docente 3, también es de tipología formativa y encaja con lo que afirma Santander y Ríos (2021) es un proceso continuo que permite al docente y al estudiante reconocer lo que está aprendiendo o falta por comprender.

Por otro lado, se identifica que la práctica evaluativa de la docente 2 está enfocada a una tipología sumativa, ya que su evaluación tiene la finalidad de medir los resultados. De la misma manera, se evidencia que la docente 1 en un inicio enfoca su evaluación a calificar la tarea sin tomar en cuenta el proceso. Para Cifuentes (2014) centrarse en comprobar y medir los resultados logrados por los estudiantes es característica de una evaluación sumativa o cuantitativa que se enfoca en la calificación final del proceso.

Otro hallazgo relevante que se evidencia en las observaciones de las sesiones de clase de las tres docentes es que relacionan la finalidad de la evaluación con el momento. Se resalta la evaluación formativa relacionada con la evaluación procesual, mientras que la evaluación sumativa está relacionada con la evaluación final.

“La evaluación se observó al final de la sesión con la actividad que dejó pendiente, pero también realizó preguntas durante toda la clase para identificar los aprendizajes en el momento (O1_D1)”.

“La evaluación se observa en todo el momento de la sesión, ya que evalúa durante toda la lectura y al final con las preguntas para verificar si hay comprensión del texto (O1_D2)”.

“La evaluación se observa en todo momento, al inicio con un dictado, en el desarrollo con preguntas y actividades a evaluar, y al final con la retroalimentación (O1_D3)”

En ese sentido, tal como menciona Torres (2019), los tipos de evaluación clasificados en el momento y la finalidad se encuentran relacionados, ya que hacen referencia a que en la evaluación inicial se presencia a la evaluación diagnóstica, mientras que en la evaluación procesual a la evaluación formativa; finalmente, en la evaluación final se evidencia a la sumativa.

Además de ello, las docentes refuerzan la práctica de la evaluación, a través de las respuestas que brindan en las entrevistas.

“La evaluación formativa, tú sabes que la evaluación formativa debe ir con la retroalimentación, sino no es formativo, eso hacemos nosotras y todo lo que engloba, la lista de cotejo, las pruebas, los proyectos, maquetas, trabajos (E1_D1)”.

“Evalúo durante toda la sesión. Por ejemplo, estamos hablando de biodiversidad y se extrae sus saberes previos, evaluó la participación del alumno para darme cuenta quién habla y quién no en toda la sesión, porque tú sabes que ahora es difícil hacerlo, pero debes tratar de que todos participen (E1_D1)”.

“La evaluación es permanente mediante el diálogo y también hacemos reuniones con ellos (E1_D2)”.

“El monitoreo es constante para poder proporcionar luego la retroalimentación, porque nosotros podemos identificar en qué cosas se están equivocando o fallando para poder retroalimentar y nos enfocarnos en corregir esas debilidades (E1_D2)”.

“Al inicio del año hemos hecho una evaluación diagnóstica, nosotros hemos visto como objetivo principal saber las debilidades y conocimientos que tienen antes de recibir las clases, para poder tener un enfoque general y la situación de los estudiantes (E1_D2)”.

“Es la evaluación formativa, todo el sector educativo estamos aplicando evaluación formativa (E1_D3)”.

“La evaluación formativa es llamada la permanente, porque es durante toda la sesión (E1_D3)”.

Así pues, existe una correspondencia entre lo que señalan las docentes en la entrevista y lo que se observa en las sesiones de clase, ya que todas mencionan que la evaluación formativa es el tipo de evaluación que aplican en sus prácticas evaluativas durante toda la sesión. Asimismo, se destaca la observación de clase de la docente 2, ya que se puede corroborar que aplica la evaluación formativa mediante

la elaboración de preguntas, de manera que le permite evidenciar los aprendizajes de los estudiantes durante la actividad. Esto se relaciona con lo que menciona Santander y Ríos (2021), la evaluación formativa es un proceso continuo, el cual le otorga la información al docente a través de la retroalimentación.

Por último, se evidencia que las docentes consideran formular preguntas como principal herramienta para la evaluación formativa. Sin embargo, la docente 1 menciona que en su práctica evaluativa emplea herramientas como los proyectos, pruebas, actividades y elaboración de maquetas. Esto se relaciona con lo mencionado por los expertos, ya que este tipo de evaluación formativa permite variar la práctica docente, promoviendo múltiples estrategias y herramientas para fortalecer los aprendizajes de los estudiantes (Santander y Ríos, 2021).

2.1.2. Planificación de las prácticas evaluativas

En cuanto a la planificación de las prácticas evaluativas, se identifica en el análisis documental, en las entrevistas y las observaciones que las docentes planifican su práctica según lo que menciona el Ministerio de Educación en su documento normativo Resolución Viceministerial 094 del 2020. Asimismo, elaboran experiencias de aprendizaje, antes llamadas unidades de aprendizaje, en la cual se observan las competencias, capacidades y desempeños, así como el tipo y criterios de evaluación. Además, en estas experiencias las maestras planifican los instrumentos de evaluación que utilizarán durante toda la sesión.

En relación con la experiencia de aprendizaje, en adelante (EA), según el análisis documental realizado, se evidencia que las docentes planifican las actividades evaluativas siguiendo los criterios de evaluación de la EA y haciendo uso de una lista de cotejo para observar si los estudiantes cumplen con el propósito de la experiencia (AD_EA_1). Tal como mencionan Castillo y Cabrerizo (2010), la planificación de la evaluación es fundamental, ya que con ella se pretende lograr una evaluación ideal en la cual se fortalezca el proceso de la evaluación.

“En la experiencia de aprendizaje número seis que dura del 9 al 27 de agosto del 2021 se seleccionan competencias y capacidades que los estudiantes deben lograr mediante el cumplimiento de criterios de evaluación. Estos criterios se desarrollan en las actividades evaluadas que a su vez son evidencias del aprendizaje. Por lo que, las docentes hacen uso de una lista de cotejo como instrumento para evaluar y verificar que los estudiantes hayan cumplido con los criterios (AD_EA_1)”.

Asimismo, se encontró otra coincidencia entre la experiencia de aprendizaje y la Resolución Viceministerial 094 del 2020, ya que en el documento normativo se hace referencia a la planificación de la evaluación, teniendo en cuenta los criterios de evaluación y los instrumentos para las actividades planificadas.

“Los criterios se hacen visibles en los instrumentos de evaluación como las listas de cotejo, instrumentos de seguimiento del desarrollo y aprendizaje del estudiante, rúbricas u otros, que permiten retroalimentar el proceso de aprendizaje (AD_RV_5)”.

“El docente –teniendo como referente lo descrito en los distintos niveles de los estándares de aprendizaje– deberá determinar los propósitos de aprendizaje, es decir aquello que se espera logre el estudiante (AD_RV_10)”.

Frente a ello, se observa que las docentes al planificar su práctica evaluativa tomaron en cuenta lo mencionado en la Resolución Viceministerial 094 del 2020 y lo plantearon en la experiencia de aprendizaje, siguiendo lineamientos como los criterios e instrumentos de evaluación. Según Castillo y Cabrerizo (2010), es fundamental planificar las prácticas evaluativas, sobre todo tener conocimiento de cuál será la finalidad de la evaluación, es decir, tener claro lo que se quiere evaluar en el proceso, además de precisar con determinación los contenidos a evaluar.

Por otro lado, se evidencia que la planificación de la práctica evaluativa le permite al docente identificar las dificultades y logros de los estudiantes. Esto tiene como finalidad, que el educando reflexione críticamente sobre su praxis.

“Los estudiantes junto con la docente, realizarán una actividad de aprendizaje para verificar si lograron aprender y cumplir el reto de la experiencia de aprendizaje. Este tiene como propósito que ambos actores revisen y reflexionen sobre los logros y dificultades de los estudiantes, para cumplir el reto de la experiencia y se comprometan a seguir aprendiendo. Finalmente, se plantea como evidencia de aprendizaje una ficha de reflexión de los aprendizajes (AD_EA_2)”.

En ese sentido, Zanet (2017) señala que para obtener efectividad en las prácticas evaluativas se debe tener en cuenta la planificación de la evaluación, es decir, que los docentes tengan la capacidad de identificar el propósito de la evaluación para ponerla en práctica. Con ello, evidenciar los logros y dificultades de los aprendizajes de los estudiantes. Permittedole al docente analizar y revisar su propia práctica para mejorar.

De esta manera, se evidencia que lo extraído de la experiencia de aprendizaje coincide con lo mencionado en la Resolución Viceministerial 094 del 2020, ya que en este documento se indica que a través de la evaluación el docente obtiene información útil para mejorar sus procesos de enseñanza.

“Mediante la evaluación para el aprendizaje, con finalidad formativa, se retroalimenta al estudiante para que reflexione sobre su proceso de aprendizaje, reconozca sus fortalezas, dificultades y necesidades y, en consecuencia, gestione su aprendizaje de manera autónoma. Dado su propósito formativo, se evalúa constantemente todo lo que permite una retroalimentación del desarrollo de la competencia: los recursos, una combinación de estos, una capacidad y una competencia. Además, el docente obtiene información útil para mejorar sus procesos de enseñanza (AD_RV_11)”.

Siguiendo esta línea, se sostiene que para planificar las prácticas evaluativas las docentes deben hacerse múltiples cuestionamientos de manera que favorezca la evaluación de los aprendizajes.

“La evaluación formativa debe darse de manera continua durante todo el periodo lectivo para lo cual, se pueden utilizar las siguientes preguntas de manera secuencial: a. ¿Qué se espera que logre el estudiante? b. ¿Qué sabe hacer o qué ha aprendido el estudiante? c. ¿Qué debe hacer para seguir aprendiendo? (AD_RV_6)”.

“Reajustar su planificación, determinando en qué, cuándo y cómo debe enfatizar algún aspecto del proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo que brinde oportunidades diferenciadas a los estudiantes para acortar la brecha entre el nivel de progreso actual y el esperado (AD_RV_9)”.

“Por ejemplo, creamos un instrumento, para que este niño logre un desempeño, no para todos, porque la mayoría de los estudiantes ya lo logró, pero solamente dos o tres niños no. Entonces, creó una mini lista de cotejo con los criterios que necesitan y les falta lograr. Este instrumento me va a permitir identificar si el niño realmente está aprendiendo o necesita un refuerzo, para recoger esa información del aprendizaje del estudiante y accionar (E1_D3)”

Se evidencia que la docente 3, ha hecho un reajuste a su planificación de la evaluación donde posiblemente se ha cuestionado el por qué algunos estudiantes no han logrado el desempeño, lo cual la incentiva a plantearse criterios e instrumentos de evaluación diferentes para que dichos estudiantes alcancen el objetivo. Todo ello, se relaciona con lo mencionado en la Resolución Viceministerial 094 del 2020, ya que, ante una dificultad en la planificación, es necesario reestructurar para brindar oportunidades a los estudiantes.

A partir de esto, Prieto y Contreras (2008), mencionan que, desde una buena planificación de las prácticas evaluativas, tendrán la oportunidad de identificar las necesidades de sus estudiantes, además de orientar su práctica mejorándola, reformulándola y transformándola con el fin de hacerla más efectiva. Es decir, que de la identificación de los errores y dificultades en su práctica evaluativa encontrarán posibilidades de una mejora continua.

Por otro lado, se identifica en el análisis documental, otra fuente de información que es la lista de cotejo con los criterios de evaluación de la docente colaboradora (D1), a partir de esto, se presentan los siguientes hallazgos:

“Se planifica como instrumento el uso de una lista de cotejo con los criterios de evaluación a responder en cada actividad, tanto la docente como el estudiante tienen la lista. Asimismo, la docente evalúa colocando lo logró o no lo logró y tiene un espacio para observaciones, que a partir de ello realiza la retroalimentación (AD_LT_1)”.

“Mientras que los estudiantes al finalizar cada actividad tienen una lista de cotejo para autoevaluarse y reflexionar en torno a lo aprendido, de la misma manera tienen la opción de marca lo logré o lo estoy intentando y una opción con una pregunta ¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes? ahí colocan observaciones sobre ellos mismo (AD_LT_2)”.

Con el instrumento descrito anteriormente, se evidencia que la docente cumple con lo propuesto en la Resolución Viceministerial y en la experiencia de aprendizaje, acerca de la planificación de su práctica evaluativa. Asimismo, la maestra (D1) es consciente que debe responder a la pregunta ¿con qué voy a evaluar? la cual hace referencia al instrumento que se relaciona con los objetivos y permite alcanzar los criterios previamente seleccionados.

Asimismo, con las observaciones a las docentes se puede comprobar que por lo general hacen uso de la lista de cotejo, sobre todo la docente (D1) que planifica su instrumento siguiendo los criterios de evaluación que los estudiantes deben lograr.

“La docente hace uso de criterios de evaluación que se encuentran en una pequeña lista de cotejo que muestra a los estudiantes y esa misma se las pasa para que ellos también se autoevalúen (O1_D1)”.

“Ella está utilizando una lista de cotejo en donde considera criterios como fluidez, tonalidad, corrección de palabras al leer, así como comprensión del texto (O1_D2)”.

“Utiliza preguntas como ¿qué hemos aprendido? ¿Qué reflexionamos sobre la felicidad? No se evidencio un instrumento (O1_D3)”.

Ante ello, llama la atención que la docente al momento de planificar instrumento no solo tuvo que cuestionarse con qué va a evaluar, sino también qué, cuándo, cómo y a quién va a evaluar, cada uno de estos cuestionamientos son necesarios para una buena evaluación (Zanet, 2017). Cabe destacar que, para planificar las docentes deben tener en cuenta otros aspectos como el contexto, características de los estudiantes, nivel de aprendizaje, entre otros.

En ese sentido, se evidencia que la docente (D1) aplica sus sesiones de clase en la modalidad de educación a distancia, por lo que identifica que debe hacer uso de otras estrategias e instrumentos para evaluar y realizar su práctica evaluativa.

“Las pruebas que enviamos para que respondan después de la clase son pequeñas preguntas. Luego, me envían al WhatsApp, esa es una de las formas (E1_D1)”.

“La retroalimentación es por WhatsApp o Google Meet previo acuerdo con el papá, porque algunos no tienen instalado el Meet, a veces hago la evaluación por la plataforma zoom (E1_D1)”.

Al respecto, Mogollón (2014) coincide con los hallazgos, ya que señala que el nuevo contexto y el uso de las tecnologías ha permitido facilitar la interactividad en la evaluación, es decir, que la docente utiliza diversas herramientas y estrategias para responder a las necesidades educativas presentes.

2.1.3. Atención a la diversidad desde la evaluación

En cuanto a la atención a la diversidad las tres docentes se refieren al concepto como la valoración a cada estudiante, respetando sus diferencias educativas, sociales y culturales. A continuación, se presentan los hallazgos relacionados.

“Que cada niño es diferente, de acuerdo con las inteligencias múltiples. Por ejemplo, tengo niños que les gusta dibujar, todo lo que es arte están felices y otros que no les gusta dibujar, pintan todo de negro (E1_D1)”.

“La atención a la diversidad pues se refiere a que no todos los estudiantes son iguales, deben tener un trato diferenciado, ya que sabemos que los alumnos tienen diferentes habilidades, diferentes vivencias en su casa. Entonces, hace que tengamos un aula heterogénea (E1_D2)”.

“La diversidad es para todos los niños, diferentes y a la vez iguales. Me refiero en este caso a los niños con necesidades especiales. Durante mi trayectoria, siempre he tenido que atender a estos niños. Actualmente, tengo dos niños, uno con síndrome de Down y otro niño con retardo mental leve, a quienes estoy atendiendo (E1_D3)”.

Se evidencia que cada docente tiene una percepción distinta cuando se refieren a atención a la diversidad, en ese caso la D1 y D2 coinciden con lo mencionado por Gómez, Muños y Rengifo (2005) ellos señalan que la atención a la diversidad permite al docente responder las necesidades de niños, niñas y adolescentes que se están formando.

Ante ello, se percibe que la D3 no cuenta con esa misma perspectiva, ya que cuando se hace referencia a la diversidad, la docente responde que es solo atender a los niños con necesidades especiales. A partir de lo mencionado, se comprende que el término diversidad, no solo atiende a cierto grupo de estudiantes, sino considera todas las necesidades especiales, educativas, sociales y culturales, en pocas palabras, todas las características individuales de los estudiantes.

Continuando con lo extraído de las entrevistas, se percibe que las docentes identifican las fortalezas y debilidades de los estudiantes en cuanto a las prácticas evaluativas, lo cual les permite responder a las necesidades de estos, ya sea llamando a los niños con poca conexión a internet, adaptando recursos e instrumentos de evaluación.

“Intento llamar para retroalimentar en el preciso momento sobre todo a los que no se conectan, porque ahorita depende de los papás, la conexión y el contexto de los niños (E1_D1)”.

“En mi caso, tengo ocho niños venezolanos y esas familias tienen bastantes carencias, están un mes en una casa, otro mes en otro lugar, me dicen profesora no me voy a conectar porque me estoy mudando (E1_D1)”.

“Atendiendo a la diversidad en el proceso evaluativo, de manera que logré que los estudiantes se involucren en el aprendizaje y puedan alcanzar sus metas, esto es lograr la calidad educativa en el aula atendiendo a todos los tipos de estudiantes que tenemos, a través de la implementación de videos y materiales adaptado a sus necesidades (E1_D2)”.

“Los instrumentos de evaluación son flexibles y adaptables, incluso podemos crear un instrumento (E1_D3)”.

Con los datos obtenidos, se puede apreciar que, las tres docentes responden a la diversidad educativa en su práctica evaluativa. Por un lado, la D1 atiende a la diversidad desde las problemáticas que se presentan en el contexto del estudiante, ya que intenta evaluar desde la disponibilidad del educando, considerando su entorno y la carencia que este presenta. Así pues, el hallazgo coincide con Cabrales (2008) señala que los docentes deben evaluar en torno a lo que el contexto amerita, ya que el estudiante se encuentra influenciado por el acontecer en el que está inmerso. Ante ello, se evidencia un enriquecimiento mutuo entre la evaluación y el contexto, es decir, que ambos aspectos permitirán al estudiante reflexionar, adquirir competencias y buscar soluciones, que luego pondrán en práctica en su vida cotidiana.

Siguiendo la misma línea, se percibe que la D2 y D3 atienden a la diversidad de los estudiantes haciendo uso de las adaptaciones curriculares en torno a la evaluación, de manera que, conocer los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes les permite hacer ajustes a sus materiales didácticos e instrumentos de evaluación. Esto coincide con Paniagua (2005) señala que las adaptaciones curriculares enfocadas a la evaluación tienen el propósito de reconocer los estilos de aprendizaje de los estudiantes, necesidades y características propias para adaptarse a ellos.

Lo dicho anteriormente se puede adicionar a la observación de clase de la D3 en la cual se encontró en siguiente hallazgo:

“Cuando se realizó el dictado ella tomó en cuenta a los niños que escribían más lento o no escuchan por temas de conexión. Así que, la docente repetía muchas veces para que estos estudiantes no se atrasen y puedan realizar la actividad evaluativa con éxito (O1_D3)”.

Al respecto, este hallazgo se relaciona con lo dicho por Duk, Hernández y Sius (2005) quienes señalan que la evaluación adaptada o diferenciada va a permitir a los docentes poner en práctica otros modos de evaluación, modificar los instrumentos, cambiar tiempo y espacio, cantidad de contenido, hasta incluso brindar apoyo y guía en la realización de la evaluación.

Por otro lado, se identifica que las fuentes de información escritas, recogidas en el análisis documental, atienden a la diversidad de los estudiantes, ya que son las docentes quienes utilizan dichos documentos para sus prácticas evaluativas. Por ende, según Coll y Onrubia (2002), las prácticas evaluativas deben lograr responder a las necesidades de los estudiantes, así como reconocer sus estilos de aprendizaje y características individuales con el fin de que el estudiante demuestre el nivel en el que se encuentra.

Con lo mencionado anteriormente, se encontraron los siguientes hallazgos para verificar si en estos documentos, que utilizan las docentes para sus prácticas evaluativas, atienden a la diversidad desde la evaluación.

“Se hace uso de los enfoques transversales y valores como equidad, respeto, solidaridad, justicia y diálogo intercultural (AD_EA_3)”.

“En la experiencia de aprendizaje se plantea una situación significativa para contextualizar la temática. Esto le permite al estudiante encontrar un sentido al aprendizaje (AD_EA_4)”.

Tal como menciona Giardano y Nogués (2007), atender a la diversidad es el elemento principal para disminuir la exclusión social, ya que busca construir una sociedad en donde se potencien los valores del respeto, solidaridad y tolerancia, mediante una buena convivencia. En ese sentido, lo que llama más la atención es que dentro de las experiencias de aprendizaje se han considerado estos valores esenciales para construir la sociedad que tanto se desea.

Se toma en cuenta que la atención a la diversidad, además de potenciar valores morales y éticos debe construir un aprendizaje con significado para el estudiante, en el cual sea incluido durante todo el proceso evaluativo sin importar las diferencias individuales. Para Coll y Onrubia (2002) señalan que, atender a la diversidad le permite al docente plantear prácticas evaluativas que respondan a las necesidades de los educandos, así como reconocer sus diferentes estilos de aprendizaje y características individuales.

Asimismo, en las experiencias de aprendizaje se destaca las situaciones significativas, que le permiten al docente y estudiante guiarse en torno a la resolución de una problemática o temática social o cultural. Esto coincide con Coll, Mauri y Rochera (2012) quienes señalan que, para atender a la diversidad desde la evaluación, los docentes deben responder a las necesidades y problemáticas que se presentan en el contexto, ya que se favorece al entorno el cual se interviene.

Por otro lado, en el documento de Resolución Viceministerial 094 del 2020 y la lista de cotejo de las docentes, se identificó que las adaptaciones curriculares permiten atender a la diversidad de los estudiantes, así como percibir sus necesidades y dificultades para ajustar las prácticas evaluativas con el fin de favorecer el aprendizaje.

“En el caso de los estudiantes con NEE, los criterios se formulan a partir de las adaptaciones curriculares realizadas; estos ajustes se señalan en las conclusiones descriptivas (AD_RV_11)”.

“El docente tiene las siguientes responsabilidades: a. A través del trabajo colegiado, participar de espacios de reflexión sobre los cambios a partir de la evaluación formativa para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y promover su participación en sus procesos de aprendizaje y evaluación (AD_RV_18)”.

“Se brinda un espacio de observaciones para obtener una retroalimentación en caso de los estudiantes que no hayan alcanzado el propósito o cumplido con todos los criterios (AD_LT_3)”.

“Los estudiantes evidencian sus dificultades en el aprendizaje a partir de la autoevaluación que realizan (AD_LT_4)”.

De esta manera, los autores Bejarano (2005) y Martínez (2021) coinciden con los hallazgos, ya que la adaptación en la evaluación permite flexibilizar el proceso evaluativo para el beneficio de los estudiantes que no se encuentran en el nivel estándar esperado. Esto llama la atención, ya que se puede comprobar que el MINEDU mediante la Resolución Viceministerial 094 del 2020 conoce de adaptaciones curriculares y orienta a los docentes con el fin de poder emplearlo, lo cual se ve reflejado en la lista de cotejo, que, si bien tiene criterios seleccionados, se deja un espacio de observaciones para resaltar apreciaciones relevantes que pueda observar la docente.

En esta categoría, se ha podido identificar cómo conciben las docentes las prácticas evaluativas para atender a la diversidad de los estudiantes, del cual se afirma que las tres docentes, con sus diferentes perspectivas, consiguen atender a la diversidad de sus estudiantes en sus prácticas evaluativas. Asimismo, se logró identificar el tipo de evaluación que más destaca, el cual es la evaluación formativa. A su vez, se logró describir la planificación de las prácticas evaluativas para atender a la diversidad en la modalidad de educación a distancia. Esto se evidencia gracias al análisis de los tres documentos relevantes para la planificación, del cual se percibe que las docentes se orientan por una planificación que responde a las necesidades educativas de los estudiantes, ya que las prácticas evaluativas que implementaron permitieron que los estudiantes tengan acceso a las diversas herramientas de evaluación y a la adaptación de criterios según el contexto que estaban inmersos.

2.2. Enfoque Diseño Universal de la Evaluación

Esta segunda categoría se relaciona con el tercer objetivo, que es describir cómo los docentes aplican los principios fundamentales del DUE en sus prácticas evaluativas. De esta manera, se consideran dos subcategorías: Concepto del DUE y aplicación de los siete principios del DUE. Las subcategorías permitirán recoger si existen indicios de los principios del DUE en las prácticas evaluativas de las maestras del cuarto ciclo.

2.2.1. Concepto del DUE

Respecto a la concepción del DUE, a partir de las entrevistas se recogió que las docentes han escuchado sobre el enfoque y lo entienden como uno que permite atender a la diversidad de los estudiantes.

“Sí, sí he escuchado sobre el diseño universal de la evaluación y del aprendizaje, considero que cada estudiante es una forma especial de aprender. Ellos tienen diferentes ritmos de aprendizaje (E1_D1)”.

“Sí, bueno el Diseño Universal de Evaluación es lo que ahora estamos trabajando, porque este enfoque, es un enfoque constructivista que nos permite encontrar la manera adecuada de evaluar a los estudiantes y poder integrar a todos mediante una evaluación permanente (E1_D2)”.

De la misma manera, se identificó que los hallazgos de la D1 y D2 coinciden, ya que ambas conocen el enfoque DUE. Mientras que, la docente D3 menciona que no ha escuchado de este enfoque:

“No lo he escuchado, nosotros trabajamos con lo que es la evaluación formativa, bajo ese enfoque nosotros evaluamos (E1_D3)”.

En ese sentido, tal como afirma Thompson, Johnstone y Thurlow (2002) el Diseño Universal de la Evaluación es un enfoque que define el constructo que se va a evaluar basándose en los principios del Diseño Universal, para luego plantearlo, de manera que sea óptima y accesible para todos y todas. Así pues, se evidencia que las docentes conocen sobre el DUE, además que se interpretó que el MINEDU está capacitando y actualizando a los maestros de manera que los mantienen al tanto del surgimiento de nuevos enfoques. Ante ello, las docentes coinciden con los autores, ya que para ellas les resulta relevante promover una práctica evaluativa accesible y equitativa para todos los estudiantes.

Asimismo, la D1 señala que este enfoque al igual que la atención a la diversidad permite brindar diversas oportunidades a los estudiantes: “También tengo niños con necesidades especiales y las actividades que se evalúan se hacen diferente, se les da la misma sesión para todos, pero a ellos se les da ejercicios con menor dificultad y más tiempo para que ellos presenten sus actividades. Esto no se trata de que terminen o te presenten las cosas y punto, se trata de que el niño aprenda (E1_D1)”

Al respecto, se evidencia que el DUE, por tener como principal objetivo el definir claramente lo que se evaluará para promover la amplia participación de los estudiantes, brinda condiciones de evaluación adecuada y accesible para todos. Por lo que, autores como Thompson, Thrulow y Malouf (2004) señalan que el DUE ofrece a los estudiantes diversas oportunidades para demostrar los logros alcanzados y así obtener un resultado satisfactorio y significativo. En ese sentido, lo mencionado anteriormente por la D1 corresponde con lo que explican los autores expertos.

Por último, la D3 considera en la evaluación a los diferentes estilos de aprendizaje. Asimismo, menciona que al momento de evaluar hace uso de otras estrategias o técnicas, no solo de un instrumento en donde realice anotaciones y al respecto menciona lo siguiente:

“Tengo en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada niño para determinar los niveles de logro en cada uno de ellos (E1_D3)”.

“Como te digo cada niño es un mundo, cada niño tiene su propia forma de aprender y cuando elaboramos los instrumentos de evaluación o cuando voy a evaluarlos, no es que tenga una hoja a la mano para calificar (E1_D3)”.

Es así como, se puede evidenciar la relación con lo que mencionan Dolan y Hall (2001) que el DUE permite reconocer las diferencias entre los sujetos educativos, ya que la evaluación requiere de diversos materiales o instrumentos para conocer el aprendizaje de estos.

En ese sentido, se puede afirmar que las maestras atienden a la diversidad en su evaluación, si nos referimos al enfoque DUE, se podría decir que las docentes responden al primer principio fundamental del enfoque, ya que incluyen en la aplicación de la evaluación a todos los estudiantes considerando aspecto como: diversos estilos de aprendizaje, habilidades y características individuales. Así pues, en su discurso se evidencia que ellas consideran la diversidad, porque cada estudiante tiene una forma de aprender, por lo tanto, debe existir diversas maneras de evaluar los aprendizajes.

2.2.2. Aplicación de los siete principios del DUE

En base a las entrevistas realizadas, las observaciones y el análisis documental se obtuvo que las docentes muestran algunos indicios o características relevantes de los siete principios del DUE aplicadas en sus prácticas evaluativas. Por lo que, Dolan y Hall (2001) señalan que estos siete principios se toman en cuenta como criterios para mejorar estas prácticas, de manera que se definan claramente lo que se va a evaluar, ya que así se podrá brindar una adecuada inclusión y acceso al mayor número de estudiantes.

En relación con el principio uno, el cual es *“población de evaluación inclusiva”*, según las entrevistas, se evidencia que las maestras consideran a toda la población educativa en sus prácticas evaluativas, por lo que, toman en cuenta a las características individuales, contextos, necesidades educativas, estilos de aprendizaje, entre otros.

“En mi caso, tengo ocho niños venezolanos y esas familias tienen bastantes carencias, están un mes en una casa, otro mes en otro lugar, me dicen profesora no me voy a conectar porque me estoy mudando (E1_D1)”.

“Nosotros trabajamos considerando su tipo de aprendizaje, algunos son más auditivo, otro más de aprendizaje visual, otros aprenden mediante el juego, para ellos aplicamos los quiz y de esta manera integramos este diseño universal para que ellos puedan lograr, siendo conocedores de hacia dónde van a ir para llevarlos a que puedan seguir ese proceso y llegar a lograr la competencia (E1_D2)”

“No necesariamente a los niños con necesidades especiales, como te digo no es una evaluación para todos igual y rigurosa, no es así, es a cada uno y es durante la experiencia de aprendizaje que se está trabajando (E1_D3)”.

“Tengo en cuenta los ritmos de aprendizaje de cada niño para determinar los niveles de logro en cada uno de ellos (E1_D3)”.

“Evaluar para mí es observar cómo van avanzando, que están retrayendo, en que tengo que reforzar o retroalimentar, ya que, debido a su ritmo de aprendizaje diferente, todos no pueden aprender de la misma forma (E1_D3)”.

Como se evidencia, las docentes para evaluar a los estudiantes destacan más los tipos y ritmos de aprendizaje que observan en el aula. En ese sentido, se puede confirmar que la evaluación de las maestras contiene este primer principio fundamental del DUE.

Ante ello, se coincide con lo que menciona Suárez (2017) el primer principio considera que las evaluaciones deben ser aplicadas a todas las personas. Así pues, dentro de este grupo se encuentran estudiantes con discapacidad, origen étnico, cultural, social, necesidad educativa, diferentes estilos de aprendizaje, habilidades,

entre otros, de manera que se garantice una evaluación de calidad para todos los participantes.

De la misma manera, los estilos y ritmos de aprendizaje es el aspecto que destaca en las entrevistas cuando se desea atender a la diversidad, esto quiere decir que el docente observa el proceso de aprendizaje, lo cual le permite evidenciar fortalezas y debilidades del estudiante, así como las diversas maneras que este tiene para aprender. Esto, a su vez, repercute en la práctica del docente lo que ocasiona que se realice cuestionamientos acerca de ¿cómo se debe evaluar? y ¿qué criterios debe considerar? con el fin de atender a la diversidad del aula.

Por otro lado, para el segundo principio, “*constructos definidos con precisión*”, según las observaciones se evidencia que las docentes D2 Y D3 no muestran dominio de este principio.

“Menciona que deben leer bien para colocarles una nota, ya que es evaluación de plan lector (O1_D2)”.

“La docente está evaluando su lectura para colocar una calificación (O1_D2)”.

“Los estudiantes responden a las preguntas que la profesora plantea al final de la lectura y si se confunden ella pregunta a otro niño ¿la respuesta es correcta? y ahí todos identifican qué hicieron bien o qué deben mejorar (O1_D2)”.

“Muestra una guía de cómo elaborar la actividad, la cual trata sobre cómo elaborar una historia y realizar los títeres, para luego presentar un espectáculo. Ella evaluará con el fin de que lo realicen bien, sean creativos y se concentren en la actividad (O1_D3)”.

Se identifica en las observaciones que ambas docentes no definen claramente que van a evaluar en sus actividades. Por un lado, se evidencia que la D2 evalúa fluidez en la lectura, luego, cuando realiza las preguntas se percibe que desea evaluar comprensión del texto. Sin embargo, en el momento de lectura, la docente no se cercioró que los estudiantes hayan comprendido los textos, sino que estuvo más enfocada en evaluar la fluidez. Ante ello, se puede asegurar que la docente no define con precisión los constructos que desea evaluar.

En el caso de la D3, se repite la misma situación, ya que la maestra desea que los estudiantes puedan elaborar una historia sobre los derechos, para luego hacer títeres de los personajes de su historia y que finalmente presenten un espectáculo. Frente a ello, la docente centra su evaluación en la creatividad y que muestren títeres bonitos, pero no se enfoca en el objetivo principal de la evaluación, que es la redacción de la historia brindando un mensaje sobre el derecho a la igualdad.

Al respecto, no se evidencia el principio dos sobre definición precisa del constructo a evaluar en las prácticas evaluativas de ambas docentes. Ante ello, los autores como Thompson y Thurlow (2002) señalan que es necesario precisar qué se va a evaluar, es decir, tener los criterios de evaluación claros, para que en la evaluación se pueda comprender lo que realmente se desea alcanzar. Así pues, esto va a permitir que se brinde una evaluación bien planificada y diseñada, de modo que se eliminen todas las barreras cognitivas, sensoriales y emocionales que son irrelevantes en la evaluación.

Asimismo, en el análisis documental, se evidenció otro hallazgo relacionado al documento normativo Resolución Viceministerial 094 del 2020, que coincide con lo mencionado anteriormente por los autores expertos.

“¿Qué se espera que logre el estudiante? Los propósitos de aprendizaje se determinan a partir de las características de los estudiantes, el nivel de desarrollo de las competencias en el que se encuentran y la situación a afrontar (AD_RV_13)”.

“El docente debe comunicar a sus estudiantes los criterios con los que serán evaluados y promover su comprensión (AD_RV_14)”.

“Comunicar y garantizar que los estudiantes comprendan lo que van a aprender, para qué, cómo y con qué criterios serán evaluados (AD_RV_19)”.

Según la Resolución Viceministerial 094 del 2020, se observa que, los docentes en sus prácticas evaluativas deben determinar qué se va a evaluar y qué esperan que logren los estudiantes, de manera que, se les comunique los criterios de evaluación establecidos para una mayor comprensión. En ese sentido, Thompson, Johnstone y Thurlow (2002), señalan que los docentes que desarrollan las pruebas deben precisar cuidadosamente lo que quieren evaluar y diseñar ítems que ofrezcan la mayor oportunidad de éxito dentro de las evaluaciones.

En cuanto al tercer principio, que es ítems accesibles y no sesgados, se evidencia en las entrevistas que las docentes realizan preguntas o formulan pruebas evaluativas, de manera que, la mayoría de los estudiantes puedan acceder a ella.

“Intento llamar para retroalimentar en el preciso momento sobre todo a los que no se conectan, porque ahora depende de los papás, la conexión y el contexto de los niños (E1_D1)”.

“Atendiendo a la diversidad en el proceso evaluativo, de esta manera logramos que ellos se involucren en el aprendizaje y puedan lograr sus metas. Eso es lograr la calidad educativa en el aula, atendiendo a todos los tipos de estudiantes que tenemos, de manera que implementó videos y material adaptado a sus necesidades (E1_D2)”.

“Ellos están recibiendo su clase de forma remota, cuando de pronto le hacemos preguntas. Por ejemplo, “¿qué cosa se aprendió?”, a través de preguntas ellos van respondiendo, están trabajando, participando y a la vez me están diciendo cómo están, y yo los estoy evaluando (E1_D3)”.

Se observa que cada docente tiene una forma diferente para hacer accesible la evaluación y que todos los estudiantes tengan la posibilidad de demostrar sus capacidades. Tal como mencionan Mc Tighe y Wiggins (2013), la evaluación debe permitir a los estudiantes responder reflexivamente acerca de un tema, de manera que, se desarrollen prácticas evaluativas esenciales en donde todos los estudiantes puedan acceder sin sesgos.

Por otra parte, los siguientes hallazgos hacen referencia al principio cuatro del enfoque DUE, que es “*adaptación a las necesidades de los usuarios*”, según la entrevista, se evidencia que las docentes toman en cuenta la adaptación a las competencias, desempeños, instrumentos y materiales que permiten una evaluación accesible para todos los estudiantes.

“También tengo niños con necesidades especiales y las actividades que se evalúan se hacen diferente, se les da la misma sesión para todos, pero a ellos se les da ejercicios con menor dificultad y más tiempo, para que ellos presenten sus actividades. No se trata de que terminen o te presenten las cosas y punto, se trata de que el niño aprenda (E1_D1)”.

“Bueno los involucro mediante la motivación, es decir, el interés de aprender, en generar empatía con el docente. Entonces mediante los cuestionarios en línea, los quizzes, Google forms, se logra que el estudiante como jugando va siendo evaluado y vamos viendo los logros (E1_D2)”.

“Por ejemplo, para mi niño que tiene Down hago problemas aditivos, pero solo de una cifra o hasta la decena, porque estoy trabajando según lo que dice su evaluación diagnóstica y poco a poco le voy subiendo de nivel, teniendo en cuenta su necesidad, su ritmo de aprendizaje que es lento, se cambian las fichas de trabajo (E1_D3)”.

Ante ello, para tener prácticas evaluativas en la que todos los estudiantes puedan acceder y a su vez se atiende a las necesidades propias de cada uno, es necesario que existan algunas adaptaciones a la evaluación. Esto coincide con lo mencionado por Thompson, Johnstone y Thurlow (2002) señalan que las adaptaciones se han utilizado para aumentar el acceso y participación de los estudiantes a las evaluaciones, que desde un principio la prueba no respondía a su necesidad educativa.

Para reforzar este punto, según el análisis documental, se identificó que la Resolución Viceministerial 094 del 2020, que es un documento de orientación sobre la práctica evaluativa del docente, establece que tanto las instituciones educativas como los agentes que laboran dentro de esta, deben incluir a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), de manera que, se realice una evaluación adaptativa a esas necesidades.

“Las instituciones educativas que incluyen estudiantes con NEE asociadas o no a discapacidad, plantean, a su vez, la forma de evaluación de las competencias transversales considerando: a. el uso y acceso de los estudiantes a entornos virtuales, recursos digitales e infraestructura tecnológica adaptada a sus necesidades educativas; b. La existencia de recursos de apoyo que garanticen el acceso en igualdad de oportunidades al proceso de aprendizaje, en relación con los desempeños esperados en torno al desarrollo de su autonomía, según su grado de discapacidad (AD_RV_17)”.

En ese sentido, se puede contrastar las entrevistas con la Resolución Viceministerial 094 del 2020. Por una parte, se evidencia que las docentes en sus prácticas evaluativas atienden a las necesidades educativas de los estudiantes. Mientras que, el documento normativo informa que los docentes deben incluir en su evaluación a estudiantes que cuenten con diversas necesidades educativas. Por lo tanto, ambas fuentes de información realizan la respectiva adaptación respondiendo a la condición o necesidad educativa, esto permite que se identifique el principio cuatro del DUE.

En cuanto al principio cinco, que hace referencia a las *“instrucciones y procedimientos sencillos, claros e intuitivos”*, según las observaciones, se percibió que la D3 al momento de evaluar tuvo que considerar ciertos aspectos que dificultaron su práctica evaluativa, lo cual no permitió que fuera accesible para todos los estudiantes.

“Cuando se realizó el dictado ella tomó en cuenta a los niños que escribían más lento o no escuchan por temas de conexión ella repetía muchas veces para que estos estudiantes no se atrasen y puedan realizar la actividad evaluativa con éxito (O1_D3)”.

Ante ello, se evidencia que la D3 utiliza estrategias sencillas que le permiten evaluar a los estudiantes. Esto se relaciona con lo mencionado por Thompson, Thurlow y Malouf (2004) que es necesario brindar evaluación con instrucciones claras y sencillas de comprender, ya que le permitirá al estudiante responder adecuadamente.

Asimismo, la docente destaca otro método para tener una evaluación sencilla, clara e intuitiva, como realizar preguntas reflexivas: “¿Qué hemos aprendido? y ¿Qué reflexionamos sobre la felicidad? (O1_D3)”. Esto coincide con lo que mencionan Contreras (2021) y Sullivan y Gothberg (2013) un criterio para aplicar este principio en las prácticas evaluativas es proporcionar evaluaciones con diferentes opciones de respuesta para los diferentes niveles cognitivos. Considero que, este criterio le permitirá al estudiante indagar más allá de lo que conoce, así como identificar sus debilidades y fortalezas.

En cuanto al sexto principio del enfoque DUE, que es “*máxima comprensibilidad*”, se percibe en el análisis documental y las observaciones de las maestras, los siguientes hallazgos:

“En cualquier caso, es indispensable que la formulación de los criterios sea clara y que estos sean comprendidos por los estudiantes (AD_RV_4)”.

“El docente debe comunicar a sus estudiantes los criterios con los que serán evaluados y promover su comprensión (AD_RV_14)”.

“La docente centra su evaluación en la comprensión de aprendizaje, es decir que mediante las preguntas y la reflexión ella evalúa (O1_D3)”.

Se evidencia una relación entre la observación de la D3 y lo mencionado en la Resolución Viceministerial 094 del 2020. Por una parte, la docente se focaliza en la comprensión del estudiante a la evaluación, lo cual se apoya en las preguntas para su práctica evaluativa. Asimismo, el documento normativo del MINEDU hace referencia a que los docentes al momento de planificar puedan construir criterios de evaluación fáciles de entender. Esto coincide con lo mencionado por Contreras (2021) y Sullivan y Gothberg (2013) quienes señalan que para aplicar el principio de máxima comprensibilidad es necesario que la información sea fácil de entender, independientemente de las características individuales de los estudiantes, haciendo uso de un lenguaje sencillo y claro.

Asimismo, para reforzar lo mencionado en el documento, se observan los comentarios extraídos de las entrevistas a las docentes.

“La estudiante va buscando y conversamos y le digo abre tu cuaderno, lee tu respuesta, ¿qué te pareció? ¿te fue fácil? ¿te fue difícil? ¿respondiste la pregunta? primero clarificamos el tema ¿qué es lo que tenía que hacer? por supuesto que le felicito, así ella esté equivocada. (E1_D1)”.

“Si vemos que no da la respuesta correcta, ponerle ejemplos, llevarlo, encaminarlo al niño, porque de repente no logró formar ese concepto, no logró formar esa idea, la idea fuerza de la clase, entonces ayudarle a que lo haga y a veces con la ayuda de sus demás compañeros que sí lograron (E1_D3)”.

A partir de estos hallazgos, se puede mencionar que la D1 para brindar mayor comprensibilidad al momento de evaluar, realiza preguntas concretas de manera oral. Sin embargo, se evidencia que la D3 ya ha tenido una experiencia previa en la cual algunos estudiantes no han comprendido la evaluación o actividad que ella evalúa, por lo que, se puede interpretar que la docente no cumple con los criterios para aplicar este principio. Como mencionan Thompson y Thurlow (2002), se presentarán obstáculos al docente evaluador, los cuales deberá sobrellevar, uno de estos se puede interpretar como las muchas dificultades de los estudiantes que se presentan al momento de comprender el texto de la prueba.

Finalmente, el principio de “*máxima legibilidad*”, según el análisis documental, se evidencia en la Resolución Viceministerial 094 del 2020 y en la lista de cotejo de la docente 1 el siguiente hallazgo:

“Los criterios se hacen visibles en los instrumentos de evaluación como las listas de cotejo, instrumentos de seguimiento del desarrollo y aprendizaje del estudiante, rúbricas u otros, que permiten retroalimentar el proceso de aprendizaje (AD_RV_5)”.

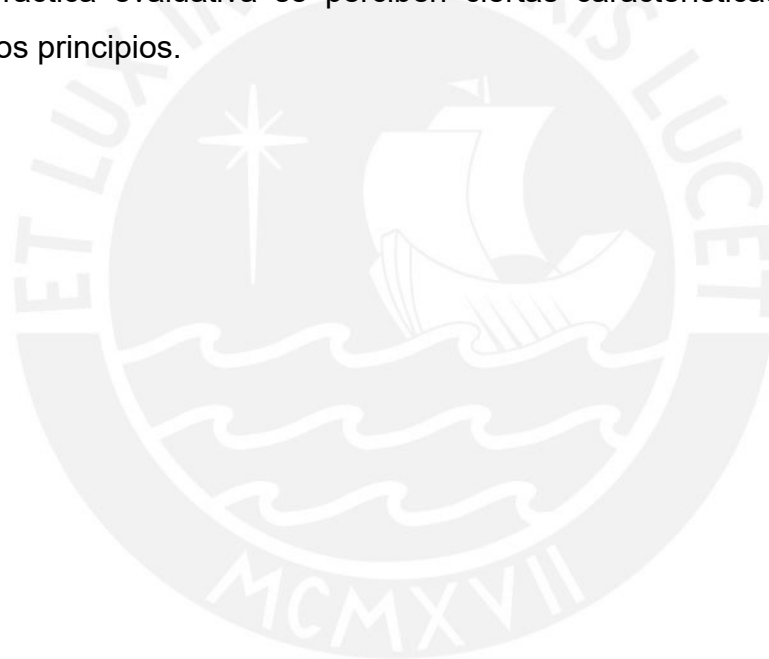
“Mientras que los estudiantes al finalizar cada actividad tienen una lista de cotejo para autoevaluarse y reflexionar en torno a lo aprendido, de la misma manera tienen la opción de marcar lo logré o lo estoy intentando y una opción con una pregunta ¿Qué puedo hacer para mejorar mis aprendizajes? ahí colocan observaciones sobre ellos mismo (AD_LT_2)”.

“La docente al final de la clase muestra un cuestionario forms sobre una lectura y todos juntos identifican en qué se equivocaron y algunos mencionan que lo hicieron bien (O1_D1)”.

Frente a ello, se puede evidenciar que el MINEDU considera la visibilidad clara y legible de los criterios de evaluación en los instrumentos, de manera que, le permita al docente mostrar los criterios al estudiante para que este los conozca y comprenda. Asimismo, se identificó que la docente en su práctica evaluativa brinda la lista de cotejo, siendo un formato sencillo para marcar si lograron o no el criterio descrito, adicional a ello, tienen un espacio para responder a una pregunta sin tanto esfuerzo, ya que al leerla la comprenden al momento. Por lo dicho anteriormente, Thompson, Johnstone y Thurlow (2002) mencionan que este principio hace referencia al aspecto físico de la evaluación, es decir, que el mismo instrumento con el que se va a evaluar sea sencillo de comprender.

Por lo tanto, podemos decir que se presenta un pequeño indicio de este principio en la evaluación de la docente, ya que tal como menciona Contreras (2021) y Sullivan y Gothberg (2013) las evaluaciones que responden a este principio se encuentran disponibles en diversos formatos, por lo que, se puede interpretar que la práctica evaluativa de la docente es clara, legible y no produce una fatiga visual, ya que permite al estudiante leer los criterios sin esfuerzo.

En esta segunda categoría, se ha permitido describir cómo los docentes aplican los principios fundamentales del DUE en sus prácticas evaluativas, del cual se evidencia que existen indicios de los principios en las prácticas evaluativas de las tres docentes. Cabe destacar que, si bien las docentes presentan poco conocimiento de este enfoque o como en un caso no saben nada del DUE, queda confirmado que parte de su práctica evaluativa se perciben ciertas características y criterios de aplicación de los principios.



CONCLUSIONES

A continuación, se presentan las siguientes conclusiones en concordancia con el problema de investigación, los objetivos y categorías descritas en el presente estudio.

1. De acuerdo con la información recogida, se evidencio que las tres docentes de la institución educativa tienen perspectivas diferentes sobre la atención a la diversidad. Dos de las maestras mencionaron que la diversidad les permite responder a las necesidades de los estudiantes. Mientras que, la perspectiva de otra docente se refiere a atender a los niños con necesidades especiales. Sin embargo, se reconoció que todas las maestras en sus prácticas evaluativas identifican las fortalezas y debilidades de los estudiantes, lo cual les permiten evidenciar los diferentes estilos de aprendizaje, necesidades y características propias de los estudiantes.
2. Se evidencio que las docentes conciben su práctica evaluativa como una forma de evaluación permanente, es decir que predomina una evaluación formativa que se destaca por ser continua y constante, con el fin de retroalimentar al estudiante para la mejora de su aprendizaje. Ante ello, las docentes mencionaron en las entrevistas que utilizan distintas maneras para evaluar el aprendizaje como las preguntas orales, pruebas, actividades, proyectos y elaboración de maquetas, todas ellas planificadas con antelación, que les permite a las docentes atender a la diversidad del aula y conocer sobre el aprendizaje y capacidades que van adquiriendo los estudiantes.
3. Las docentes realizan la planificación de sus prácticas evaluativas según lo que menciona el Ministerio de Educación en su documento normativo Resolución Viceministerial 094 del 2020. Asimismo, se evidencio que las docentes planifican sus prácticas evaluativas en base a las experiencias de aprendizaje donde se presentan las competencias, capacidades y desempeños que deben lograr los estudiantes. Teniendo en cuenta, el propósito de aprendizaje de los estudiantes, las maestras planifican el instrumento y criterios de evaluación que utilizaran, lo cual les permite precisar con determinación y tener conocimiento de cuál será la finalidad de la evaluación, es decir, tener claro lo que se quiere evaluar en el proceso.

4. En cuanto al conocimiento sobre el Diseño Universal de la Evaluación (DUE) las docentes tienen un concepto básico del enfoque, es decir, comprenden que es un enfoque que permite atender a la diversidad, ya que mediante este se promueve una práctica evaluativa accesible y equitativa para todos los estudiantes. Asimismo, se identificó que existen algunos indicios y características de los principios del DUE en las prácticas evaluativas de las docentes como atender a toda la población inclusiva, utilizar ítems accesibles y no sesgados, adaptar la evaluación a las necesidades de los estudiantes y máxima comprensibilidad. Todo ello, les permite brindar una adecuada inclusión y acceso a los estudiantes.
5. Finalmente, se evidencio en las entrevistas y observaciones que las docentes aplican los principios del DUE. En primer lugar, se presencié el principio “población de evaluación inclusiva” en este las docentes planifican su práctica evaluativa teniendo en cuenta las características individuales y estilos de aprendizaje de los estudiantes. En segundo lugar, se identificó “ítems accesibles y no sesgados” las docentes tienen diferentes formas de evaluar para que los estudiantes tengan la posibilidad de demostrar sus capacidades. En tercer lugar, se evidencio “adaptación a las necesidades” las docentes atienden a la diversidad mediante la adaptación de la evaluación a las necesidades de los estudiantes. Por último, se presencié “máxima comprensibilidad” las docentes al momento de evaluar, realizan preguntas concretas de manera oral, ya que es necesario que la información sea fácil de entender para todos los estudiantes.

RECOMENDACIONES

Luego de presentar los resultados y las conclusiones del estudio, es relevante brindar algunas recomendaciones generales que permitirán orientar futuras investigaciones en el campo de la aplicación de los principios del DUE en las prácticas evaluativas.

1. Se recomienda generar investigaciones con enfoque cualitativo sobre el Diseño Universal de la Evaluación en el contexto peruano, para conocer sobre los posibles beneficios de este enfoque en los procesos evaluativos de nuestro sistema educativo.
2. Para profundizar más en la aplicación de los principios del DUE en las prácticas evaluativas, se recomienda elaborar técnicas de recojo de información, como una lista de cotejo donde se evidencie como criterios los principios del enfoque en las prácticas evaluativas. De manera que, se pueda comprobar en futuros estudios cuántos docentes están aplicando los principios del DUE en sus prácticas evaluativas sin tener conocimiento de esta.
3. Finalmente, se sugiere indagar sobre la variedad de formatos e instrumentos de evaluación que se pueden adaptar a los siete principios del DUE, ya que es un enfoque flexible que busca promover la equidad y accesibilidad a todos los estudiantes.

REFERENCIAS

- Achulla, R. R. (2018). *La práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del nivel secundario desde las percepciones de sus principales actores*. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio de tesis PUCP. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/13861>
- Airasian, P. W. (2012). Universal Design for Assessment. En M. K. Russell y P. W. Airasian (Ed.), *Classroom Assessment: Concepts and Applications*, (415). New York, USA: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Barberá, E. (2016). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a distancia (RED)*, 50(4), 5-10. <https://revistas.um.es/red/article/view/270811>
- Bejarano, O. L. (2005). Condiciones formativas de los maestros para el diseño, aplicación y evaluación de las adaptaciones curriculares. *Horizontes pedagógicos*, 7(1), 8-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4907010>
- Blanco, M. E., y González, I. (2010). Prácticas evaluativas del profesorado de Primaria, condicionantes de su actividad docente. *Bordón. Revista de pedagogía*, 62(1), 29-47.
- Braun, V., y Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE Publications. <https://acortar.link/2HgUOP>
- Burgstahler, S. (2009). Universal Design in Education: Principles and Applications. *Disabilities, Opportunities, Internetworking, and Technology DO-IT*, 1-6. <https://eric.ed.gov/?id=ED506545>
- Cabrales, O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 141-165.
- Campos, G. & Martínez, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70629509009.pdf>
- Casanova, M. A. (2011). Evaluación para la inclusión educativa. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 79-89. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661637/RIEE_4_1_5.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Castillo, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia "en línea". *Revista de Educación a distancia (RED)*, 2-15. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/91172>

- Castillo, S., y Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
<http://www.uenicmlk.edu.ni/img/biblioteca/Evaluacion%20Educativa%20de%20Aprendizajes%20y%20Competencias%20-%20Santiago%20Castillo%20-%201ra%20Edicion.pdf>
- Cifuentes, J. E. (2014). Las prácticas evaluativas, una reflexión pertinente en la modalidad a distancia. *Rastros Rostros*, 16(30), 20-33.
<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/815>
- Contreras, L. A. (2021) Diseño Universal de las evaluaciones [Presentación de diapositivas]. INEE. https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/01/PPT_Luis_Angel_Contreras.pdf
- Coll, C., y Onrubia, J. (2002). Evaluar en una escuela para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, (318), 50-55.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=276838>
- Coll, C., Mauri, T., y Rochera, J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 16(1), 49-59.
<https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19769>
- Deci, E., Jang, H. y Reeve, J. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It is Not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. doi: 10.1037/a001962
- Díaz, C., Suarez, G., y Flores, E. (2016). *Guía de investigación en educación*. Lima, Perú: Vicerrectorado de investigación PUCP.
- Duk, C., Hernández, A. M., & Sius, P. (2005). Las adaptaciones curriculares: una estrategia de individualización de la enseñanza. [Archivo PDF]. <http://www.diversidadeducativa.cl/wp-content/uploads/2011/07/Adap-Curr-Cynthia-Duk1.pdf>
- Dolan, R. P., y Hall, T. E. (2001). Universal Design for Learning: Implications for large-scale assessment. *IDA Perspectives*, 27(4), 22–25
- Dolan, R., Hall, T. E., Banerjee, M., Chun, E., y Strangman, N. (2005). Applying principles of universal design to test delivery: The effect of computer-based read-aloud on test performance of high school students with learning disabilities. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*, 3(7), 7-33.
<https://ejournals.bc.edu/index.php/jtla/article/view/1660/1496>
- Escarbajal, F., Mirete, R., Maquilón, S., Izquierdo, R., López, H., Orcajada, S., y Sánchez, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *REIFOP*, 15 (1), 135-144. <http://www.aufop.com>

- Escobar, J., y Bonilla-Jimenez, F. (2017). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9(1), 51-67. <http://148.202.167.116:8080/xmlui/handle/123456789/957>
- Fernández, M. T. (2012). El diseño universal: concepto y certificación. *Boletín del Real Patronato sobre Discapacidad*, (75), 4-11. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3310>
- Fidias, A. (2012). *El proyecto de Investigación (6a edición)*. Episteme C.A. https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION
- Frey, B. (2014). *Modern Classroom Assessment*. SAGE Publications.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2014). *El acceso al entorno de aprendizaje II: diseño universal para el aprendizaje*. <https://www.unicef.org/lac/media/7436/file>
- Galeano, M. E. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial.
- García, M. P., y Morillas, L. R. (2011). La planificación de evaluación de competencias en Educación Superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 113-124. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3678782>
- Giordano, S. y Nogués, S. (2007). *Educación, resiliencia y diversidad: un enfoque pedagógico y social de la intervención con niños, escuela, familias y comunidad*. Espacio Editorial.
- Gómez, S., Muñoz, J.O. y Rengifo, M.L. (2015). *La diversidad social desde la mirada de los estudiantes de noveno (9°) grado en las Instituciones Educativas Nuestra Señora del Carmen y Julumito de la Ciudad de Popayán (Cauca)* [Tesis de maestría, Universidades de Manizales]. Repositorio Institucional Universidad de Manizales.
- Gómez, J. C. (2013). Caracterización de las prácticas evaluativas de los docentes de matemática de la institución educativa Los Palmitos, Sucre-Colombia. *Escenarios*, 1(13), 96-107. http://handbook.usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/AGRARIAS_7/Ingenieria%20en%20Administracion%20Agropecuaria/3.pdf#page=97
- Gómez, D., Carranza, Y. y Ramos, C. (2017). Revisión Documental, una herramienta para el mejoramiento de las competencias de lectura y escritura en estudiantes universitarios. *Revista Chakiñan*, (1), 46-56. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2550-67222017000300046

- Hernández, I. (2012). Investigación cualitativa: una metodología en marcha sobre el hecho social. *Rastros rostros*, 14(27), 57-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6515553>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ta ed.)*. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hernández, T., y García, L. (2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa:: La entrevista (I). *NURE investigación: Revista Científica de enfermería*, (33), 6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7763141>
- Hernández, M., y Mola, M. (2016). Prácticas evaluativas del aprendizaje en la Universidad Deportiva del Sur de Venezuela. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 4-15. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v35n2/rces01216.pdf>
- Hualpa Mio, L. A. (2019). *La planificación curricular y su relación con la evaluación de los aprendizajes de estudiantes de jornada escolar completa Chulucanas Piura* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo] Repositorio Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/28849>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México. (2019). Criterios Técnicos Específicos de Diseño Universal de Instrumentos de Evaluación Educativa. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1E218.pdf>
- Iño, Weimar. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces De La Educación*, 3(6), 93-110. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6521971>
- Johnstone, C. (2003). Improving Validity of Large-Scale Tests: Universal Design and Student Performance (NCEO Technical Report).
- Johnstone, C., Altman, J., & Thurlow, M. (2006). A State Guide to the Development of Universally Designed Assessments. National Center on Educational Outcomes, University of Minnesota. <https://eric.ed.gov/?id=ED495885>
- Ketterlin-Geller, L. R. (2008). Testing students with special needs: A model for understanding the interaction between assessment and student characteristics in a universally designed environment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 27(3), 3-16. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1745-3992.2008.00124.x>
- Mack, N., Woodsong, C., Macqueen, K., Guest, G. y Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. Editorial Family Health International. http://repository.umpwr.ac.id:8080/bitstream/handle/123456789/3721/Qualitative%20Research%20Methods_Mack%20et%20al_05.pdf?sequence=1

- Martínez, E. M. (2021). *Evaluación de las adaptaciones curriculares en el acompañamiento de escolares con necesidades educativas especiales* [Tesis de maestría, Universidad Laica Vicente Rocafranco]. Repositorio Digital Universidad Laica Vicente Rocafranco.
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2013). *Essential Questions*. ASCD.
- Ministerio de Educación. (2014). Marco del buen Desempeño Docente. <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. *Ministerio de Educación*. 1-116.
- Ministerio de Educación (2016). Marco de Fundamentación de las Pruebas de la Evaluación Censal de Estudiantes. <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/12/Marco-de-Fundamentaci%C3%B3n-ECE.pdf>
- Ministerio de Educación (2020). Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes de la educación básica. <https://cutt.ly/YhAQa8l>
- Mogollón, I. (2004). El chat y otros procedimientos de evaluación a distancia aplicables en sistemas mixtos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (23), 43-54. <http://hdl.handle.net/11441/45579>
- Murillo, J., y Duk, C. (2012). Una evaluación inclusiva para una educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/662829/evaluacion_murillo_RLEI_2012.pdf?sequence=1
- Núñez, J. & León, J. (2018). Determinants of classroom engagement: a prospective test based on self-determination theory. *Teachers and teaching*, 25(2), 147-159. doi: 10.1080/13540602.2018.1542297
- Ortega Duarte, R. M., y Jarquin Matamoro, R. F. (2017). *Tipos de Evaluación y Aprendizaje de la Matemática séptimo grado Matutino, Colegio Rubén Darío, Río Blanco, Matagalpa, segundo semestre 2016* [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.unan.edu.ni/4955/>
- Otero, A. O. (2018). *Enfoques de investigación*. https://www.researchgate.net/publication/326905435_ENFOQUES_DE_INVESTIGACION
- Paniagua, C. (2005). Las Adaptaciones curriculares: concepto y alcances en el marco de la integración escolar. *Revista argentina de psicopedagogía*, (59), 1-5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057954>
- Peñafiel, M., Torres, J. y Fernández, J. M. (2014). *Evaluación e Intervención Didáctica: Atención a las necesidades específicas de apoyo educativo*. Ediciones Pirámide.

- Pontificia Universidad Católica del Perú (2017). ¿En qué consiste la ética de la investigación con seres humanos? *Ética de la investigación con seres humanos*. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/71120>
- Prieto, M., & Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: un problema a develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=s0718-07052008000200015&script=sci_arttext
- Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de educación*, 2(1), 49-89.
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Rainolter, M. A. (2015). *Aportes de la tecnología informática para la evaluación de los aprendizajes en el ámbito de la enseñanza universitaria en entornos virtuales* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de La Plata]. Repositorio Institucional - Universidad Nacional de La Plata. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/47533>
- Rodríguez, G., e Ibarra, M. S. (2013). La evaluación de los procesos y contextos educativos. *Procesos y contextos educativos: nuevas perspectivas para la práctica docente*, 257-294.
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Deusto.
- Ruiz, R., Solé, L., Echeita, G., Sala, I., y Datsira, M. (2012). El principio del “Universal Design”: concepto y desarrollos en la enseñanza superior. *Revista de Educación*.
- Sacristán, J. (1992). La evaluación en la enseñanza. GIMENO, J. & A. PÉREZ, Comprender y transformar la enseñanza. *Morata*, 334-397. http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/eacademicos/archivos/semanaestatal/Elab_examenes_libroCOMPRNDERYTRANSFORMAR.pdf
- Santander Palmera, Y., y Ríos Hernández, J. (2021). *Ruta de evaluación formativa en la resignificación de las prácticas evaluativas de los docentes de básica primaria en tiempos de pandemia* [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio Universidad de la Costa. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/8056>
- Santiuste, V. y Arranz, M.^a L. (2009). Nuevas perspectivas en el concepto de evaluación. *Revista de Educación*, 350, 463-476.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76043/00820093005947.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Stainback, W. C., Stainback, S. B., & Manzano, B. P. (2004). *Aulas inclusivas: Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea, S.A. de Ediciones.
- Stobart, G. (2010). Razones para alegrarse: La evaluación para el aprendizaje. In *Tiempos y pruebas: los usos y abusos de la evaluación*, 168–198.
- Suárez, R. (2017). Pensar y diseñar en plural. Los siete principios del diseño universal. *Revista digital universitaria*, 18(4). <http://www.revista.unam.mx/vol.18/num4/art30/art30.pdf>
- Sullivan, J., y Gothberg, J. (2013) Universal Design for Evaluation Checklist (4 th ed.). <http://comm.eval.org/HigherLogic/System/DownloadDocumentFile.ashx?DocumentFileKey=8afd48c6-39c3-4dad-9629-1ed7c2654f3f>
- The Center for Universal Design. (2008). Universal Design principles. https://projects.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciples.htm
- Thompson, S., & Thurlow, M. (2002). Universally Designed Assessments: ¡Better Tests for Everyone! NCEO Policy Directions. <https://eric.ed.gov/?id=ED467724>
- Thompson, S. J., Johnstone, C. J., y Thurlow, M. L. (2002). Universal design applied to large scale assessments. *National Center on Educational Outcomes*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467721.pdf>
- Thompson, S., Thurlow, M., y Malouf, D. B. (2004). Creating better tests for everyone through universally designed assessments. *Journal of Applied Testing Technology*, 6(1), 1-15. <http://jattjournal.com/index.php/atp/article/view/48341>
- Torres, F. L. (2019). *Prácticas evaluativas de los docentes del quinto grado de básica primaria del colegio Villa Amalia IED, a partir de la implementación del decreto Ley 1290/09* [Tesis de Maestría, Universidad Privada Norbert Wiener]. Repositorio Universidad Norbert Wienes. <http://repositorio.uwiener.edu.pe/handle/123456789/2743>
- Vargas, E. (2016). *Prácticas evaluativas en la Educación Básica Primaria en el Municipio de Pereira* [Tesis de Doctorado, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - Universidad de Manizales]. Repositorio CINDE
- Zanet Ramón, H. (2017). *Formación docente y evaluación: prescripción curricular y prácticas evaluativas de docentes de profesorado para la enseñanza primaria* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de Córdoba]. http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/1386/1/TM_Zanet.pdf
- Zapata, A. (2018). *Características del contexto educativo y familiar en el desarrollo psicomotor en niños de 6 a 11 años de la Fundación Educativa San Juan Eudes*. [Tesis de pregrado, Universidad de San Buenaventura Colombia]. Biblioteca Digital Universidad de San Buenaventura.

ANEXOS

ANEXO 1. Modelo de consentimiento informado

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INFORMANTES

El propósito de este protocolo es brindar a los y las participantes en esta investigación, una explicación clara de la naturaleza de esta, así como del rol que tienen en ella. La presente investigación es conducida por Gabriela Alejandra Ibarra Ramos de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es analizar los principios del Diseño Universal de la Evaluación que aplican las docentes de IV ciclo en sus prácticas evaluativas en una modalidad de educación a distancia de una Institución Educativa de Lima Metropolitana.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá participar en una entrevista lo que le tomará 40 minutos de su tiempo. La entrevista posee preguntas abiertas del objeto de estudio, por lo que se solicita que respondan con honestidad y que puedan expresarse en sus respuestas.

Su participación será voluntaria. La información que se recoja será estrictamente confidencial y no se podrá utilizar para ningún otro propósito que no esté contemplado en esta investigación.

En principio, las preguntas resueltas por usted serán anónimas, por ello serán codificadas utilizando un número de identificación. Si la naturaleza del estudio requiriera su identificación, ello solo será posible si es que usted da su consentimiento expreso para proceder de esa manera.

Si tuviera alguna duda con relación al desarrollo del proyecto, usted es libre de formular las preguntas que considere pertinentes. Además, puede finalizar su participación en cualquier momento del estudio sin que esto represente algún perjuicio para usted. Si se sintiera incómoda, frente a alguna de las preguntas, puede ponerlo en conocimiento de la persona a cargo de la investigación y abstenerse de responder.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento para participar en el estudio y soy consciente de que mi participación es enteramente voluntaria.

He recibido información en forma verbal sobre el estudio mencionado anteriormente y he leído la información escrita adjunta. He tenido la oportunidad de discutir sobre el estudio y hacer preguntas.

Al firmar este protocolo estoy de acuerdo con que mis datos personales, incluyendo datos relacionados a mi salud física y mental o condición, y raza u origen étnico

podrían ser usados según lo descrito en la hoja de información que detalla la investigación en la que estoy participando.

Entiendo que puedo finalizar mi participación en el estudio en cualquier momento, sin que esto represente algún perjuicio para mí.

Entiendo que recibiré una copia de este formulario de consentimiento e información del estudio y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo comunicarme con Gabriela Alejandra Ibarra Ramos al correo a20171817@pucp.edu.pe o al teléfono 959421072.

Nombre completo de la participante	Firma	Fecha
------------------------------------	-------	-------

Nombre de la Investigadora responsable	Firma	Fecha
--	-------	-------



ANEXO 2. Protocolo de consentimiento informado para observar las grabaciones de Zoom.

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA OBSERVACIÓN

Estimado/a participante, le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por Gabriela Alejandra Ibarra Ramos, estudiante de Educación con especialidad en Educación Primaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente Monika Camargo Cuellar. La investigación, denominada “Los principios del enfoque DUE en las prácticas evaluativas de las docentes del IV ciclo en la modalidad de educación a distancia en una Institución Educativa de Lima Metropolitana” tiene como propósito analizar los principios del Diseños Universal de la Evaluación que aplican las docentes de IV ciclo en sus prácticas evaluativas en una modalidad de educación a distancia de una Institución Educativa de Lima Metropolitana.

Para alcanzar los fines del presente estudio, la investigadora solicita poder observar las grabaciones de las sesiones de clase que usted dirige a través de la plataforma Zoom. Asimismo, para recabar la información requerida a partir de la observación, si usted otorga los permisos correspondientes, se emplea una lista de cotejo como instrumento.

La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis, la cual será almacenada únicamente por la investigadora en su computadora hasta haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede desistir de su participación en 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: a20171817@pucp.edu.pe o al número 959421072. 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.

Yo, _____, doy mi consentimiento para que mis sesiones de clase sean observadas y para que la información recabada pueda ser utilizada en la investigación.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera confidencial, es decir, que en la tesis no se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.

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

Nombre completo de la participante	Firma	Fecha
------------------------------------	-------	-------

Correo electrónico del participante:

Nombre de la Investigadora responsable	Firma	Fecha
--	-------	-------



Anexo 3. Guion de preguntas

GUIÓN DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA

Objetivo de la entrevista: Recoger información sobre cómo los docentes aplican los principios del DUE en sus prácticas evaluativas.

Claridad: La pregunta o aspecto es fácil de entender y transmite un significado inteligible.

Coherencia: La pregunta o aspecto responde a la categoría de estudio seleccionada.

Relevancia: La pregunta o aspecto es esencial o importante, es decir debe estar incluido.

Institución educativa	I.E Republica de Italia	
Profesoras	Cinco docentes	
Grado	IV ciclo	Duración: 40 minutos
Fecha	13/10/2021	Medio virtual: Zoom

Nota: Antes del realizar el focus group se entregará un consentimiento informado PUCP

Párrafo de presentación para los docentes asistentes:

Considero que este diálogo será de mucha utilidad ya que son ustedes quienes están de manera permanente en el aula y orientan los aprendizajes de sus estudiantes. Por esta razón, han sido convocados para este grupo focal.

Recordarles algunas cuestiones:

- No hay respuestas correctas o incorrectas de modo que sólo queremos escuchar sus experiencias y pensamientos. Les haremos algunas preguntas, pero pueden señalar con comodidad algún aspecto relacionado que consideren pertinente.

- De acuerdo con el consentimiento informado, grabaremos la sesión. Sin embargo, de existir alguna duda, por favor expresarlo en este momento.
- Durante nuestro diálogo, también es importante que compartan sus puntos de vista, pero sólo una persona debe hablar a la vez para que la grabación resulte clara (pueden levantar la mano en zoom). Tampoco es necesario que cada uno de ustedes responda a todas y cada una de las preguntas, sin embargo, participen cuando consideren aportar en el diálogo mismo.

Categoría	Subcategorías	Preguntas
El enfoque DUE	Concepto del Diseño Universal de la Evaluación	¿Qué han escuchado sobre diseño universal? Pondrían brindarme un ejemplo ¿Qué entienden sobre atención a la diversidad? Sabiendo que en un aula existen diferentes estilos de aprendizajes y necesidades educativas ¿cómo usted involucra a todos los estudiantes en el proceso evaluativo?
	Aplicación de los siete Principios del DUE	En la evaluación ¿Cómo atiende a la diversidad de los estudiantes? ¿Cómo asegura usted que el estudiante esté motivado en el momento de la evaluación? ¿De qué manera la evaluación que aplica le permite a usted reconocer lo que el estudiante ha aprendido? ¿Cómo atiende usted a la diversidad en su proceso evaluativo? ¿Cómo se desarrolla el proceso evaluativo en el aula? ¿Podría comentar los pasos que usted sigue?

NOTA: Para efecto de la validación del experto se está considerando las categorías y subcategorías a modo de referencia.

Anexo 4. Lista de Cotejo

LISTA DE COTEJO DE LA SESIÓN DE APRENDIZAJE

Objetivo: Identificar cómo conciben los docentes las prácticas evaluativas para atender a la diversidad de los estudiantes.

Claridad: El ítem es fácil de entender y transmite un significado inteligible.

Coherencia: El ítem responde a la categoría de estudio seleccionada.

Relevancia: El ítem es esencial o importante, es decir debe estar incluido.

Institución educativa	I.E. República de Italia	
Profesora	Docente del aula	
Grado	3er grado	Duración: La duración será la que tome el desarrollo de la sesión del docente.
Fecha	14/10/21	Medio virtual: Zoom

Nota: Antes del realizar la observación se entregará un consentimiento informado PUCP

Aspectos por observar:

1. Ítems para marcar (preguntas cerradas):

Aspecto por observar (categoría)	subcategoría	Ítems de observación	SI	NO	Observaciones
Prácticas evaluativas	Tipos de evaluación para prácticas evaluativas	Realiza la evaluación al comienzo, desarrollo o final de la sesión.			
		En la evaluación da mayor importancia a las destrezas memorísticas.			

		Centra la evaluación en el proceso y no tanto en el resultado.			
		Utiliza instrumentos de evaluación como fichas, cuestionarios o exámenes.			
		La evaluación le permite al estudiante identificar sus fortalezas y debilidades para el aprendizaje.			
		Brinda una retroalimentación y reflexión de los aprendizajes durante la sesión.			
		La evaluación responde a las necesidades de los estudiantes.			
		En la evaluación, la docente desea percibir el nivel de aprendizaje de los estudiantes.			
		La evaluación tiene la finalidad de medir los resultados.			

2. Ítems para completar (preguntas abiertas):

Aspectos por observar (categoría)	subcategoría	Ítems de observación	Respuesta
Prácticas evaluativas	Tipo de evaluación para las prácticas evaluativas	¿Qué tipo de evaluación se identifica en la sesión de clase?	
		¿Cómo evalúa la docente?	
		¿Qué criterios considera la docente para aplicar su evaluación?	

Anexo 5. Matriz de análisis documental

Categoría: Prácticas evaluativas			
Subcategoría	Fuentes de información		
	Experiencias de aprendizaje (EAC1_PDE)	Resolución viceministerial 094 2020 (RVC1_PDE)	Lista de cotejo (LTC1_PDE)
Planteamiento o diseño de la evaluación			
CÓDIGO			
Atención a la diversidad desde la evaluación			

Anexo 6. Protocolo de validación de los instrumentos

PROTOCOLO PARA LA VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

Estimado docente reciba un cordial saludo, quien suscribe este documento es Gabriela Ibarra Ramos, estudiantes del décimo ciclo del semestre 2021-2. El motivo de la presente comunicación es solicitar su apoyo en calidad de experto, en la validación de los instrumentos que se utilizará para recabar la información requerida en la investigación cualitativa titulada **“Los principios del enfoque DUE en las prácticas evaluativas de las docentes del IV ciclo en la modalidad de educación a distancia en una Institución Educativa de Lima Metropolitana”**.

Objetivo general:

Analizar los principios del DUE que aplican las docentes de IV ciclo en sus prácticas evaluativas en una modalidad de educación a distancia de una Institución Educativa de Lima Metropolitana. Para desarrollarla se proponen tres objetivos específicos:

Objetivos específicos:

- Identificar cómo conciben los docentes las prácticas evaluativas para atender a la diversidad de los estudiantes.
- Describir cómo los docentes planifican sus prácticas evaluativas para atender a sus alumnos en la modalidad de educación a distancia.
- Describir cómo los docentes aplican los principios fundamentales del DUE en sus prácticas evaluativas.

Cabe destacar, que estos instrumentos han sido diseñados para alcanzar el tres objetivo específico. Asimismo, se precisa que la evaluación se encuentra centrada bajo los criterios de claridad, coherencia y pertinencia.

Claridad	La pregunta o aspecto es fácil de entender y transmite un significado inteligible.
Coherencia	La pregunta o aspecto responde a la categoría de estudio seleccionada.
Relevancia	La pregunta o aspecto es esencial o importante, es decir debe estar incluido.

Por su experiencia profesional y conocimiento del tema, le agradezco anticipadamente por las observaciones y recomendaciones que me pueda brindar para mejorar la versión final de mi instrumento. A continuación, se presenta el instrumento para la validación en el marco de juicio de experto.

Agradezco de antemano su valioso aporte

Atentamente, Gabriela Alejandra Ibarra Ramos

Anexo 7. Matriz de consistencia interna

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	CONTENIDOS A TRABAJAR EN EL ÍNDICE	TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOJO DE INFORMACIÓN
1. Identificar cómo conciben los docentes las prácticas evaluativas para atender a la diversidad de los estudiantes.	Prácticas evaluativas	Tipos de evaluación para prácticas evaluativas	Definición de cada tipo de práctica evaluativa	Observación no participante - lista de cotejo
2. Describir cómo los docentes planifican sus prácticas evaluativas para atender a sus alumnos en la modalidad de educación a distancia.	Prácticas evaluativas	Planificación de las prácticas evaluativas en la modalidad de educación a distancia Atención a la diversidad desde la evaluación	Definición de la Planificación de las prácticas evaluativas Aportes de la tecnología en la evaluación Aspectos para atender a la diversidad desde la evaluación Adaptaciones curriculares para la evaluación en la diversidad Características del contexto educativo que influyen en la práctica evaluativa	Revisión documental - matriz de análisis

<p>3. Describir cómo los docentes aplican los principios fundamentales del DUE en sus prácticas evaluativas.</p>	<p>El enfoque del DUE</p>	<p>Concepto del Diseño Universal de la Evaluación</p> <p>Aplicación de los siete principios del DUE</p>	<p>Definición del DUE</p> <p>Aportes del DUE para atender a la diversidad</p> <p>Importancia de aplicar DUE</p> <p>Definición de los siete principios del DUE</p> <p>Características de los siete principios DUE</p> <p>Aplicación de los principios del DUE en las prácticas evaluativas</p>	<p>Entrevistas - guion de preguntas</p>
--	---------------------------	---	---	---

Anexo 8. Hoja de registro del juez/a

Matriz de evaluación de la lista de cotejo

Estimado validador en esta tabla debe registrar su valoración colocando sí o no de acuerdo con los criterios de las preguntas.

Categoría	subcategoría	Preguntas	Criterio de evaluación						Observaciones o recomendaciones
			Claridad		Coherencia		Relevancia		
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Prácticas evaluativas	Tipos de evaluación para las prácticas evaluativas	Realiza la evaluación al comienzo, desarrollo o final de la sesión.							
		En la evaluación da mayor importancia a las destrezas memorísticas.							
		Centra la evaluación en el proceso y no tanto en el resultado.							
		Utiliza instrumentos de evaluación como fichas, cuestionarios o exámenes.							
		La evaluación le permite al estudiante identificar sus fortalezas y debilidades para el aprendizaje.							
		Brinda una retroalimentación y reflexión de los aprendizajes durante la sesión.							
		La evaluación responde a las necesidades de los estudiantes.							

		En la evaluación, la docente desea percibir el nivel de aprendizaje de los estudiantes.							
		La evaluación tiene la finalidad de medir los resultados.							
		¿Qué tipo de evaluación se identifica en la sesión de clase?							
		¿Cómo evalúa la docente?							
		¿Qué criterios considera la docente para aplicar su evaluación?							

Al final de esta tabla completar los datos del validador

Nombre y Apellido:	Fecha:
Años de servicio: Especialidad: Grado académico: Experiencia:	Firma digital:

Matriz de evaluación de la entrevista

Estimado validador en esta tabla debe registrar su valoración colocando sí o no de acuerdo con los criterios de las preguntas.

Categoría	subcategoría	Preguntas	Criterio de evaluación						Observaciones o recomendaciones
			Claridad		Coherencia		Relevancia		
			SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Enfoque DUE	Concepto del Diseño Universal de la Evaluación	¿Qué han escuchado sobre diseño universal? Pondrían brindarme un ejemplo							
		¿Qué entienden sobre atención a la diversidad?							
		Sabiendo que en un aula existen diferentes estilos de aprendizajes y necesidades educativas ¿cómo usted involucra a todos los estudiantes en el proceso evaluativo?							
	Aplicación de los siete principios del DUE	En la evaluación ¿Cómo atiende a la diversidad de los estudiantes?							
		¿Cómo asegura usted que el estudiante esté motivado en el momento de la evaluación?							
		¿De qué manera la evaluación que aplica le permite a usted reconocer lo que el estudiante ha aprendido?							
		¿Cómo atiende usted a la diversidad en							

		su proceso evaluativo?							
		¿Cómo se desarrolla el proceso evaluativo en el aula? ¿Podría comentar los pasos que usted sigue?							

Al final de esta tabla completar los datos del validador

Nombre y Apellido:	Fecha:
Años de servicio: Especialidad: Grado académico: Experiencia:	Firma digital:

Anexo 9. Matriz de guion de entrevista

Categorías	Subcategorías	Preguntas	Informante 1	Informante 2	Informante 3

Anexo 10. Matriz de lista de cotejo

Categorías	Subcategorías	Ítem	Observación 1	Observación 2	Observación 3

Anexo 11. Matriz de códigos

Código	Significado
D1	Docente 1
D2	Docente 2
D3	Docente 3
E1	Entrevista número uno
O1	Observación número uno
AD	Análisis documental
EA	Experiencia de aprendizaje
RV	Resolución Viceministerial
LT	Lista de cotejo

Anexo 12. Matriz de triangulación

Categoría	Subcategoría	Elemento emergente	Instrumento 1 (entrevista)	Instrumento 2 (observación)	Instrumento 3 (revisión documental)

