

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



“La evaluación formativa en el área de Humanidades en el nivel de secundaria en una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia”

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

***Mireya Rocío Gibu Shimabukuro de Nakamura***

Asesor:  
***Frank Joselin Villegas Regalado***

Lima, 2022

## RESUMEN EJECUTIVO

La presente investigación tuvo como objetivo analizar el desarrollo de la evaluación formativa en el área de Humanidades en el nivel de secundaria en una institución privada de Lima en tiempos de pandemia. Para ello, se indagó cómo los docentes comprenden la evaluación formativa desde los roles de los agentes de la evaluación y desde las funciones que esta cumple. Además, se exploró cómo llevan a cabo los procesos de clarificación y socialización de los criterios de logros, y los procesos de retroalimentación en el contexto de pandemia.

El presente estudio se enmarca dentro del enfoque cualitativo de nivel descriptivo. Utiliza el método de estudio de casos, ya que buscó comprender el desarrollo de la evaluación formativa desde el significado que le otorgan los cuatro docentes del área de Humanidades que participaron en esta investigación. En base a los aportes de la evaluación formativa y los desafíos en las prácticas evaluativas en este contexto, se elaboraron dos instrumentos para el recojo de información: un guión de entrevista semiestructurada y una matriz de análisis documental para describir qué tipo de información proporcionan los docentes en la retroalimentación.

Finalmente, los resultados muestran que los docentes consideran un rol activo tanto del maestro como del estudiante; sin embargo, la participación de los alumnos en los procesos de evaluación formativa no está muy presente en su concepción. Los docentes conciben nuevas formas de participación de los padres de familia al trasladarse las aulas a los hogares. En cuanto a los procesos de clarificación y socialización de los criterios de logros, así como la retroalimentación, se encontró evidencia de que estos procesos se reconfiguraron en el contexto de pandemia, pues han sido mediados por la tecnología y han respondido a nuevas necesidades, que, si bien han representado desafíos, también han permitido oportunidades para su implementación.

Palabras clave: evaluación formativa, pandemia, humanidades.

## **ABSTRACT**

The objective of this research was to analyze the development of formative assessment in the area of Humanities at the secondary level in a private institution in Lima in times of pandemic. For this, it was investigated how the teachers understood the formative assessment from the roles of the evaluation agents and from the functions that it fulfills. In addition, it was explored how they carry out the processes of clarification and socialization of the achievement criteria; and feedback processes in the pandemic context.

The present study is framed within the qualitative approach of descriptive level. It uses the case study method, since it sought to understand the development of formative assessment from the meaning given to it by the four teachers in the area of Humanities who participate in this research. Based on the contributions of formative assessment and the challenges in evaluation practices in this context, two instruments were developed for collecting information: a semi-structured interview script and a documentary analysis matrix to describe what type of information teachers provide. in the feedback.

Finally, the results show that teachers consider an active role for both the teacher and the student, however the participation of students in the formative assessment processes is not very present in their conception. Teachers conceive new forms of parental involvement by moving classrooms to homes. Regarding the processes of clarification and socialization of the achievement criteria, as well as feedback, evidence was found that these processes were reconfigured in the context of the pandemic, since they have been mediated by technology and have responded to new needs, which although they have represented challenges, they have provided opportunities for their implementation.

Keywords: formative assessment, pandemic, humanities.

## AGRADECIMIENTOS

A Dios, por ser mi amigo leal que me sostuvo a lo largo de la maestría.

A mi esposo, mi compañero de toda la vida, por su paciencia e incondicional apoyo en todo este tiempo.

A mis hijos Rodrigo, Maria Fernanda y Andrea por ser la fuente de mis esfuerzos.

A los profesores participantes de esta investigación, por su valioso aporte.

A mis profesores de la maestría y especialmente a mi asesor Frank, por todas sus enseñanzas.



# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>8</b>
<b>PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN FORMATIVA</b> .....	<b>15</b>
1.1 <i>LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES</i> .....	15
1.1.1 Concepto y principios de la evaluación de los aprendizajes.....	16
1.1.2 Funciones de la evaluación de los aprendizajes.....	19
1.1.3 Tipos de evaluación de los aprendizajes.....	21
1.2. <i>LA EVALUACIÓN FORMATIVA</i> .....	22
1.2.1 Concepto y evolución de la noción de “evaluación formativa”.....	22
1.2.2 Elementos y características de la Evaluación Formativa.....	26
1.2.3 Funciones de la evaluación formativa: la retroalimentación.....	28
1.2.4 El rol del docente y del alumno en la evaluación formativa.....	31
1.3. <i>PROCESOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA</i> .....	34
1.4. <i>LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO PERUANO</i> .....	37
1.4.1 El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y la evaluación formativa.....	37
1.4.2 Normas técnicas.....	38
1.5. <i>LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA</i> .....	40
1.5.1 Contexto educativo por la pandemia Covid-19.....	41
1.5.2 Clarificación de conceptos en el servicio educativo durante el contexto de pandemia y evaluación remota de los aprendizajes.....	42
1.5.3 La evaluación formativa en el contexto de pandemia.....	46
2.1 <i>CONCEPTO E IMPORTANCIA DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN</i> .....	51
2.2 <i>PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN DE LAS HUMANIDADES EN EL SISTEMA EDUCATIVO</i> .....	55
2.2.1 Los propósitos de la evaluación de las Humanidades en educación secundaria en el Perú.....	57
2.2.2 La evaluación de las Humanidades en la Institución Educativa.....	61
<b>SEGUNDA PARTE: DISEÑO METODOLÓGICO Y ANÁLISIS DE RESULTADOS</b> .....	<b>65</b>
<b>CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO</b> .....	<b>65</b>
1.1 <i>ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL</i> .....	65
1.2 <i>PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</i> .....	66
1.3 <i>CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ESTUDIO</i> .....	67
1.5 <i>DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL CASO</i> .....	69
1.7 <i>DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO</i> .....	73
1.8 <i>PROCEDIMIENTOS PARA EL PROCESAMIENTO, LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA</i> .....	76
1.9 <i>PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN</i> .....	77
<b>CAPÍTULO II: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</b> .....	<b>79</b>
2.1 <i>CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL ROL DE LOS AGENTES EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA</i> .....	80
2.1.1 Rol del docente.....	80
2.1.2 Rol de los alumnos.....	90

2.1.3 Rol de los padres de familia.....	93
<b>2.2 CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA .....</b>	<b>97</b>
2.2.1 Recoger evidencias de los logros de aprendizajes .....	98
2.2.2 Brindar retroalimentación .....	101
2.2.3 Ajustar los procesos instruccionales según los resultados de la evaluación.....	103
2.2.4 Favorecer el involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje .....	105
2.2.5 Promover la autoevaluación .....	107
<b>2.3 PROCESOS DE CLARIFICACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LOS CRITERIOS DE LOGROS DE LOS DOCENTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA .....</b>	<b>108</b>
<b>2.4 PROCESOS DE RETROALIMENTACIÓN DE LOS DOCENTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA .....</b>	<b>111</b>
<b>2.5 RESULTADOS SECUNDARIOS EMERGENTES: CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA .....</b>	<b>124</b>
2.5.1 Desafíos para el desarrollo de la evaluación formativa en el contexto de pandemia ...	125
2.5.2 Oportunidades para el desarrollo de la evaluación formativa en el contexto de pandemia.....	128
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>138</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>139</b>
<b>APÉNDICE .....</b>	<b>146</b>
<i>Apéndice 1: Proceso de evaluación de la tesis.....</i>	<i>146</i>
<i>Apéndice 2: Carta de validación para juicio de expertos.....</i>	<i>147</i>
<i>Apéndice 3: Diseño y guía de la entrevista.....</i>	<i>148</i>
<i>Apéndice 4: Matriz de consistencia.....</i>	<i>151</i>
<i>Apéndice 5: Matriz de análisis documental.....</i>	<i>153</i>
<i>Apéndice 6: Matriz individual de entrevista.....</i>	<i>154</i>
<i>Apéndice 7: Formato de registro del experto.....</i>	<i>156</i>



## LISTA DE TABLAS Y FIGURAS

- Tabla 1. Principios de la evaluación
- Tabla 2: Modalidades de evaluación
- Tabla 3. Nuevas terminologías de la evaluación
- Tabla 4. Características de la evaluación según su nivel
- Tabla 5. Procesos de la evaluación formativa
- Tabla 6. Diferencia entre la educación a distancia y la provisión remota del servicio educativo.
- Tabla 7. Estándares de aprendizaje del área “Desarrollo Personal y Ciudadanía” (Minedu,2016)
- Tabla 8. Estándares de aprendizaje del área “Ciencias Sociales” (Minedu, 2016)
- Tabla 9. Estándares de aprendizaje del área “Religión” (Minedu, 2016)
- Tabla 10. Estándares de aprendizaje del área “Filosofía” (I.E)
- Tabla 11. Estándares de aprendizaje del área “Estudios Sociales” (I.E)
- Tabla12. Estándares de aprendizaje del área “World History” (I.E)
- Tabla 13. Estándares de aprendizaje del área “Religión” (I.E)
- Tabla 14. Categorías y subcategorías
- Tabla 15. Características de los docentes participantes
- Tabla 16. Características de los documentos analizados
- Tabla 17. Síntesis de técnicas e instrumentos
- Tabla 18. Juicio de experto
- Figura 1. Evolución del término

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se reconoce con mayor fuerza la importancia de la evaluación formativa para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El surgimiento de este enfoque de evaluación ha permitido que las acciones pedagógicas se centren en el alumno y en su propio proceso de aprendizaje (Wiliam, 2011; Martínez, 2012).

Desde principios del mes de marzo del 2020 hasta la actualidad, el Perú se encuentra, así como aún varios países en el mundo, en estado de emergencia sanitaria a causa de la COVID-19 y en una nueva “normalidad” en la prestación del servicio educativo para garantizar su continuidad. La nueva modalidad ha sido definida como “enseñanza remota de emergencia” (Hodges et al. 2020) y, en el caso del Perú, como “educación a distancia o no presencial” (Ministerio de Educación del Perú, 2020). En este contexto, la evaluación formativa es una respuesta efectiva para apoyar a los estudiantes, y la retroalimentación se convierte en una herramienta valiosa que favorece la autorregulación de los aprendizajes de los estudiantes (UNICEF, 2021).

La noción de la evaluación formativa ha evolucionado a lo largo de la historia desde su aparición con Scriven en el año 1967, quien la consideraba como un tipo de evaluación que permite la mejora durante el proceso de enseñanza y de aprendizaje, diferenciándola de la evaluación como resultado final (Martínez, 2012).



Desde el aporte de la literatura anglosajona y francófona, este término ha incorporado diversos elementos que centran las prácticas evaluativas en el quehacer cotidiano de las aulas y con nuevos roles de los alumnos y de los docentes. En este tiempo de pandemia, algunos autores coinciden que está ocurriendo una reconceptualización de la evaluación que enfatiza los procesos cognitivos, la diferenciación, el aspecto afectivo y la autonomía de los estudiantes (García, 2020; Vogliotti, 2020 ).

En el desarrollo de la noción de la evaluación formativa, han surgido terminologías como “evaluación auténtica”, “evaluación para el aprendizaje”, entre otras; que han buscado resaltar la diferencia de esta con la evaluación sumativa o certificadora, así como para incidir en su aspecto procesual (Martínez, 2012). La función central de la evaluación formativa es recoger información durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje para la toma de decisiones en base a evidencias de logros de los estudiantes (Chappuis, 2014; Heritage, 2007). Para Wiliam (2011), existen procesos claves de la evaluación formativa que, al integrarse con sus actores, permiten una ruta efectiva para su desarrollo: la clarificación y socialización de los criterios de logros, el recojo de evidencias, la retroalimentación y el involucramiento de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje.

La retroalimentación es un elemento característico en la evaluación formativa y, para muchos, es considerada como un aspecto central, pues permite dar información de mejora para cerrar las brechas entre la situación actual del aprendizaje del estudiante, la situación esperada, y lo que debe hacer para lograrlo (McMillan, 2018; Ravela et al., 2017). La retroalimentación moviliza a los estudiantes a la autorregulación de sus propios procesos de aprendizajes y al desarrollo de habilidades metacognitivas (Anijovich y Capelletti, 2017; Hattie & Timperley, 2007). Además, permite que los docentes puedan recoger información para realizar ajustes en el proceso de instrucción (Shepard, 2000; Popham; 2017). En este sentido, Hattie & Timperley (2007) establecen que en el proceso de retroalimentación existen cuatro niveles que interactúan entre sí: la referida a la tarea específica, al procesamiento de la tarea, a la autorregulación y a la persona.

En América Latina, existen estudios que han abordado el tema de la evaluación formativa, como el de Mercado y Martínez (2014) en México, y Conde (2019) en

Colombia. En estos estudios, se evidencia que las prácticas de evaluación de los docentes en el aula difieren mucho del enfoque formativo y que, desde la concepción de los docentes, la función principal de la evaluación es certificadora. En el contexto de pandemia, la encuesta realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) a docentes de América Latina y el Caribe resalta la importancia de implementar la evaluación formativa desde una reconceptualización de la evaluación que toma en cuenta la flexibilidad y resiliencia (UNESCO, 2020). Los estudios mencionados son un aporte para la presente investigación, pues permiten dilucidar que la evaluación formativa sigue siendo un desafío para los docentes y más aún en una nueva “normalidad” que plantea nuevas interrogantes en los procesos evaluativos.

En el contexto nacional, diversos estudios en escuelas públicas en el nivel de educación primaria muestran dificultades en la comprensión de la evaluación formativa, lo cual se evidencia, por ejemplo, en el poco o mal uso que se hace de la retroalimentación por parte de los docentes (Llanos y Tapia, 2021) y el énfasis en las evaluaciones certificadoras (Guerrero, 2018; González, Eguren y Belaunde, 2017). En estos estudios y en otros implementados en América Latina, se incide en el proceso de la evaluación formativa, pero ninguno de ellos lo contempla desde un marco de análisis que considere las características propias del área de Humanidades. Por lo tanto, es fundamental que se desarrollen investigaciones empíricas sobre las prácticas de la evaluación formativa en el aula que puedan aportar en su efectiva implementación, especialmente, en el nivel de educación secundaria donde hay menor investigación.

El Currículo Nacional de Educación Básica en el Perú es el documento que orienta las prácticas de los docentes, y en él se hace explícito el enfoque formativo en las evaluaciones con énfasis en el aspecto procesual (Ministerio de Educación, 2017). Además, diferentes directivas nacionales han proporcionado pautas para orientar su implementación. Por ejemplo, la resolución viceministerial (RVM) n°193-2020 (Ministerio de Educación, 2020) orienta las prácticas evaluativas en el contexto de la emergencia sanitaria. Por ello, ha sido un importante referente para analizar su implementación a través del presente estudio.

Por lo previamente expuesto, la presente investigación tiene como objeto de estudio “las prácticas de la evaluación formativa” y busca responder a la siguiente pregunta de investigación: **¿cómo desarrollan la evaluación formativa los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria en una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia?**

Se considera relevante este tema de investigación porque la evaluación es un elemento importante del currículo que vincula los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, permitiendo su mejora (Chappuis, 2014; Shepard, 2000). Los aportes de esta investigación contribuirán a brindar reflexiones sobre el desarrollo de la evaluación formativa en el contexto de pandemia, considerando al docente como sujeto clave para su implementación.

Por otro lado, es relevante este estudio pues se pretende analizar la evaluación formativa en el área de Humanidades, siendo esta un área importante en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, el reconocimiento del otro como persona humana, la capacidad de reflexión sobre elementos trascendentales de la vida misma y la búsqueda del bien común por encima del bien individual (Serna, 2010). Es importante considerar además que la presente investigación se focaliza en el nivel de secundaria, siendo la adolescencia un período oportuno para el desarrollo de las habilidades mencionadas.

El presente estudio se enmarca en la línea de investigación de Diseño Curricular, en el eje de la práctica educativa, pues se busca comprender, desde el elemento curricular de la evaluación, cómo los profesores implementan la evaluación formativa en el contexto de pandemia; es decir, cómo este enfoque de evaluación se plasma en su diseño y su puesta en marcha para garantizar los aprendizajes esperados en los alumnos en la modalidad no presencial.

Para el desarrollo de la presente investigación, se planteó como objetivo general analizar cómo desarrollan los procesos de la evaluación formativa los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria en una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia. Para ello, a su vez, se plantearon tres objetivos específicos: (a) describir cómo comprenden la evaluación formativa los docentes

del área de Humanidades en el nivel de secundaria de una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia; (b) describir cómo desarrollan el proceso de clarificación y socialización de los criterios de evaluación los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia y; (c) describir cómo desarrollan el proceso de retroalimentación los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria de una institución educativa particular de Lima en tiempos de pandemia.

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, pues se buscó analizar el desarrollo de la evaluación formativa en las prácticas de los docentes en su entorno natural y considerando el significado que estos le otorgan (Creswell, 2014). Asimismo, responde al nivel descriptivo porque implica la comprensión del objeto de estudio a partir de su descripción y desde un marco conceptual que lo orienta (Carvajal, 2006).

De acuerdo con los objetivos que persigue este estudio, se utilizó el método de estudio de casos, pues permitió focalizar el desarrollo de la evaluación formativa en un tiempo y espacio real, como lo es el contexto de pandemia y en la modalidad no presencial de educación (Mendivil, 2020). En la presente investigación, se consideró las características particulares de los docentes del área de Humanidades en la institución educativa en donde se realizó el estudio. Esta es una institución católica privada de mujeres en Lima. Cuenta con 40 años de antigüedad y con una población de 900 alumnas aproximadamente y con un staff de 100 docentes. Presenta en su propuesta educativa la formación de fe y con énfasis en las Humanidades. La institucionalización del enfoque formativo de la evaluación en la Política Institucional de Evaluación desde el 2019 y el contexto de pandemia hacen que el presente estudio sea oportuno y significativo. Finalmente, se consideró el método de estudio de caso de tipo instrumental, pues busca aportar desde los resultados de la investigación en las mejoras de la implementación de este enfoque evaluativo en la institución educativa en donde realizó el estudio, así como a futuras y posibles investigaciones en el ámbito educativo (Stake, 1999).

De acuerdo con los objetivos, se plantean categorías y subcategorías. En primer lugar, se plantea la categoría (a) concepciones de los docentes sobre la evaluación



formativa en tiempos de pandemia y, como subcategorías, (a.1) concepciones de los docentes sobre el rol de los agentes en la evaluación formativa en tiempos de pandemia y (a.2) concepciones de los docentes sobre las funciones de la evaluación formativa en tiempos de pandemia. En segundo lugar, se plantea la categoría (b) procesos de la evaluación formativa de los docentes en tiempos de pandemia y, como subcategorías, (b.1) procesos de clarificación y socialización de los criterios de logros en tiempos de pandemia y (b.2) procesos de retroalimentación de los docentes en tiempos de pandemia.

Teniendo en cuenta el tipo de investigación y los objetivos planteados en el presente estudio, se emplearon las técnicas de entrevista y el análisis documental a partir de los instrumentos guión de entrevista semiestructurada y matriz de análisis documental, respectivamente. Para el proceso de análisis de los datos, se procedió con la técnica de triangulación para considerar diferentes perspectivas de los informantes, contrastando la información proporcionada por las entrevistas con las evidencias documentales.

Para el presente estudio, se consideraron las asignaturas que forman parte del área de Humanidades en la institución educativa: Estudios Sociales, World History, Religión y Filosofía. Como criterio de inclusión de los participantes, se consideró a un docente de cada asignatura del área mencionada, tanto a los de formación inicial en educación como de otras carreras.

La presente investigación tiene dos partes. La primera corresponde al marco de la investigación. El primer capítulo aborda el tema de la evaluación formativa en cuanto a su definición, sus funciones y procesos que esta cumple en el logro de aprendizajes, el rol que cumplen los agentes de la evaluación, y el contexto de la implementación de la evaluación formativa en nuestro país ante la pandemia, así como en el contexto de la crisis sanitaria a causa del COVID-19. El segundo capítulo trata sobre la evaluación de los aprendizajes en el área de Humanidades, haciendo un recorrido de su importancia en el desarrollo integral de la persona para precisar los propósitos evaluativos del área de Humanidades en el sistema educativo. La segunda parte refiere al diseño metodológico. En esta sección se describe el método y las técnicas de investigación empleados. Además, se describe

a los informantes y los métodos para el recojo de la información. Asimismo, se presenta el análisis y discusión de resultados a partir de la triangulación de fuentes y técnicas. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones en base a los hallazgos de la investigación.

Cabe destacar que, para garantizar los criterios de rigurosidad, la presente investigación ha sido sometida a varios procesos de evaluación a través de socializaciones de los avances ante profesores evaluadores pertenecientes a la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La secuencia de este proceso evaluador se adjunta en los apéndices de la presente tesis (Apéndice 1).





## **PRIMERA PARTE: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **CAPÍTULO I: LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

La evaluación formativa surge como una evaluación alternativa frente a las evaluaciones sumativas o certificadoras, siendo su propósito incidir en la mejora de los aprendizajes durante el proceso de instrucción (Martínez, 2012; Moreno, 2016; Ravela et al.2017). En este capítulo, se desarrolla en un primer apartado la evaluación de los aprendizajes en cuanto a su definición, principios, características, funciones y tipos de evaluación. Luego aborda propiamente la evaluación formativa en cuanto a la evolución del término en el tiempo, así como los elementos más relevantes que la constituyen como un enfoque de evaluación cuyo principal propósito es la mejora de los aprendizajes durante los procesos instruccionales.

#### **1.1 LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES**

La evaluación de los aprendizajes cobra cada vez mayor interés en el ámbito educativo, ya que incide en la calidad de la educación al concebirse como una

actividad pedagógica, formativa y continua que se inserta dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Casanova, 2012; Condemarín y Medina, 2000). Para Castillo y Cabrerizo (2010), la evaluación se concibe en la actualidad como una estrategia que enriquece las metodologías en las prácticas de los docentes al no estar centradas únicamente en el control y certificación de resultados, sino en nuevos paradigmas que posibilitan comprenderla como una actividad dinámica que fomenta la transferencia de los aprendizajes y, por tanto, propicia aprendizajes más profundos y significativos (Anijovich y González, 2010; Elola et al. 2010; Shepard, 2000). Sin embargo, para otros autores, como Rivas (2015) citado en Ravela et al. (2017), la evaluación sigue siendo aún un enorme problema que no ha sido atendido a profundidad en los diferentes sistemas educativos de América Latina, ya que existen tensiones entre las demandas de las evaluaciones certificadoras promovidas por dichos sistemas y las prácticas evaluativas desarrolladas por los docentes en el aula. Por tanto, sobre el tema se establece el gran desafío para que las intenciones de las políticas educativas públicas y de las instituciones educativas se materialicen en las aulas a través de las prácticas evaluativas de los docentes y que generen un impacto en la mejora de los aprendizajes (Casanova, 2012; Martínez, 2013; Moreno, 2016).

### **1.1.1 Concepto y principios de la evaluación de los aprendizajes**

El concepto de evaluación en el ámbito educativo es polisémico y su definición, características, finalidades y modalidades están sujetos a varios factores. En estos últimos años, han surgido nuevos enfoques de la evaluación enriquecidos por los aportes de las teorías en el campo de la pedagogía, lo cual conlleva a formas diferentes de comprender la educación, la enseñanza y el aprendizaje (Achulla, 2018; Álvarez, 2012; Anijovich y Cappelletti, 2017; Casanova, 2012; Moreno, 2016; López y Pérez, 2017). Para Castillo y Cabrerizo (2010), la evaluación fue concebida en sus inicios como medición de resultados a partir de un enfoque conductista (a finales del siglo XIX) cuya principal característica era la aplicación de tests. En un segundo momento, desde el aporte de Tyler, su definición estuvo referida al logro de objetivos educativos y suponía una concepción tecnicista y sistémica de los procesos evaluativos con la finalidad de lograr, a través de la instrucción, cambios

en la conducta de los estudiantes. A partir de la década de los años sesenta, con los aportes de Scriven, el concepto de evaluación toma en cuenta los procesos de enseñanza y aprendizaje haciendo énfasis en el aspecto pedagógico y formativo de la evaluación (Martínez, 2012; Wiliam, 2009). La evolución del término evaluación responde a cambios de paradigmas educativos que llevan implícito una forma diferente de concebir los elementos del currículum, pasando de un paradigma centrado en la instrucción del profesor a uno centrado en el aprendizaje del alumno (López, 2012; Moreno, 2016). Esto supone un cambio importante en todos los elementos que forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a saber, metodologías, recursos, ambiente de aula, interacciones profesor y alumno, entre otros (Casanova, 2012; Castillo y Cabrerizo, 2010).

Con el transcurso del tiempo y tras el desarrollo de nuevas teorías de aprendizajes, la evaluación se entiende como un proceso sistémico que orienta y encamina la toma de decisiones para la mejora en todas las acciones que conforman el proceso de enseñanza y de aprendizaje. La evaluación, por tanto, se concibe como un recurso para el aprendizaje tanto de profesores como de alumnos, incorporando además el protagonismo del alumno con nuevas estrategias para recabar información (Álvarez, 2012). La evaluación de los aprendizajes como proceso dinámico y continuo debe contextualizarse en el aula en donde se produce el acto educativo a través de las interacciones entre maestro y estudiante, y por tanto de gran impacto para la mejora de la educación (Brookhart & Mc. Millan, 2020; Moreno, 2106; Shepard, 2000; Black & Wiliam, 2009).

En las últimas décadas, la evaluación es entendida como un puente entre la enseñanza y el aprendizaje porque integra de manera efectiva todos los elementos del currículum (Wiliam, 2009), siendo la evaluación y la metodología las que más influyen en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Atjönen, 2014; Casanova, 2012). La información que se obtiene de la evaluación permite generar las modificaciones necesarias para alcanzar los objetivos esperados, y este proceso de mejora continua incide en la “calidad educativa”, la cual es finalmente la meta que todo sistema educativo busca alcanzar. En este sentido, utilizar la evaluación como un elemento estratégico de cambio permite generar mejoras en todo el ámbito educativo, pues si este cambia en sus fines, funciones, así como en

sus procedimientos, entonces las metodologías también introducirán formas más efectivas para responder al logro de los aprendizajes (Álvarez, 2012; López, 2012).

Como se ha descrito en párrafos anteriores, su definición es polisémica y existen diversos enfoques que fundamentan las diferentes concepciones. Sin embargo, de acuerdo a Ahumada (2005), hay principios evaluativos que deben fundamentar las prácticas evaluativas, más allá de sus enfoques, como el principio de continuidad, de retroalimentación de los procesos de evaluación, de los roles de la evaluación, de los elementos constitutivos del proceso evaluativo y de la utilización de nuevos procedimientos. A continuación, se presenta un cuadro con estos principios propuestos por el mismo autor.

Tabla 1. Principios de la evaluación

De continuidad y permanencia	Del carácter retroalimentador	De los roles de la evaluación	De la propiedad consustancial	De la utilización de nuevos procedimientos
La evaluación se encuentra inserta en el proceso del aprendizaje de manera permanente.	La evaluación permite la mejora del proceso de aprender.	La evaluación enfatiza la función diagnóstica y formativa en el proceso evaluativo.	Existe una relación intrínseca entre los procesos de aprendizaje y evaluación para la construcción del conocimiento.	La evaluación favorece la incorporación de nuevos procedimientos evaluativos para obtener información de logros de aprendizajes.

Adaptado de: "La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes", Ahumada, 2005, pp.17-20.

A partir de los principios que fundamentan la evaluación de los aprendizajes mencionados en el párrafo anterior, se desprenden sus características más saltantes: debe estar integrada al curriculum en su diseño y desarrollo así como orientar las prácticas evaluativas mediante la formulación de criterios de logros claros; debe servir para la toma de decisiones que incidan en el logro de aprendizajes; debe promover la participación de los diversos actores para generar aprendizajes colaborativos; debe ser formativa de tal forma que oriente todo el proceso de enseñanza y aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2010). En este sentido, la evaluación puede ser una herramienta que posibilita la mejora de la educación si

está al servicio de los aprendizajes de los estudiantes (Álvarez, 2012; López, 2012; Moreno, 2016; Ravela et al. 2017).

### **1.1.2 Funciones de la evaluación de los aprendizajes**

La función que realiza la evaluación dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje es distinta según las necesidades y momentos (Castillo y Cabrerizo, 2010). En este sentido, Anijovich y Cappelletti (2017) establecen que las funciones se pueden determinar según las decisiones que se deban tomar: diagnosticar y predecir; registrar y verificar; ofrecer devoluciones; seleccionar y clasificar; certificar y promover.

- **Diagnosticar y predecir:** Para Anijovich y Cappelletti (2017) y Brookhart & McMillan (2020), esta función permite realizar ajustes en los procesos de instrucción a partir de las evidencias de logros de los estudiantes, permitiendo evaluar además sus fortalezas y debilidades. Para Castillo y Cabrerizo (2010), es una función que realiza la evaluación inicial para conocer el punto de partida de los estudiantes y realizar adaptaciones en los programas.
- **Registrar y verificar:** Para Anijovich y Cappelletti (2017) y McMillan (2018), la evaluación tiene la función de comprobar los niveles de logros de los estudiantes en una tarea y, con esta información, continuar con las secuencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Brookhart & MacMillan (2020), esta función permite tener información del nivel de logro de un estudiante o de toda la clase en general durante los procesos de enseñanza y aprendizajes. Asimismo, por medio de diversas estrategias de evaluación como las observaciones, interacciones en clases, pruebas, entre otros instrumentos; permitan al docente recoger evidencias del rendimiento de sus estudiantes.
- **Proporcionar retroalimentación:** Brookhart & McMillan (2020) y McMillan (2018) afirman que la evaluación debe ofrecer devoluciones a los



estudiantes para orientar y monitorear sus progresos hacia el logro de los objetivos. Anijovich y Cappelletti (2017) añaden que esta función permite que los alumnos sean conscientes de sus propios procesos de aprendizajes identificando sus errores y aciertos. Para Castillo y Cabrerizo (2010), esta función es propia de la evaluación formativa ya que permite orientar las mejoras durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

- **Seleccionar, clasificar y jerarquizar:** Para Anijovich y Cappelletti (2017), esta función tiene como propósito situar a los estudiantes de acuerdo con sus niveles de logro y en comparación con otros para establecer propuestas de trabajo diferenciado por niveles.
- **Certificar y promover:** Para Anijovich y Cappelletti (2017), esta función permite comprobar el logro de las exigencias mínimas esperadas para promover al estudiante. Para Castillo y Cabrerizo (2010), esta función es de control y planteada desde las exigencias de los órganos administrativos del sistema educativo.

Las funciones de la evaluación están relacionadas con los propósitos que se quieren lograr en el proceso evaluativo. Castillo y Cabrerizo (2010) consideran, además de las planteadas en el párrafo anterior, la función reguladora y previsora de la evaluación. Esta considera que la información que se recoge de los procesos de evaluación debe orientar las acciones de los docentes y estudiantes prospectivamente con el fin de incidir en la mejora de las prácticas educativas y de los aprendizajes. Algunos autores resaltan el aspecto afectivo del alumno dentro de las funciones de la evaluación, es decir, la posibilidad de que los procesos evaluativos, antes que lleven a la intimidación de los estudiantes, promuevan por el contrario, su motivación para comprometerse en su aprendizaje mediante experiencias de éxito, de su propio conocimiento en torno a sus potencialidades y recursos, así como de sus limitaciones y errores para mejorarlos (Álvarez, 2012; Anijovich, 2010; Moreno, 2016; McMillan, 2018). En este mismo sentido, Stiggins (1999) citado en Moreno (2016) establece la responsabilidad de los docentes para encaminar esa ruta de éxito y automotivación afirmando que: “cuando los aprendices están bien preparados, en un periodo amplio, para contar la historia de



su propio éxito (o falta del mismo), parecen experimentar un cambio fundamental en su sentido interno de responsabilidad para esa meta”. (p. 135).

### 1.1.3 Tipos de evaluación de los aprendizajes

Castillo y Cabrerizo (2010) refieren sobre la complejidad de establecer una clasificación de los distintos tipos de evaluación por las muchas variables que intervienen en el proceso evaluativo. A continuación, se propone el cuadro presentado por dichos autores para reconocer las modalidades de evaluación:

Tabla 2: Modalidades de evaluación

Modalidades de la evaluación			
Proceso dinámico, abierto y contextualizado			
Modalidad	Inicial	Procesual	Final
Momento	Antes de...	Durante...	Después de...
Funciones	Diagnóstica	Formativa	Sumativa
Aplicaciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluación de los alumnos</li> <li>• Evaluación de los profesores/ de los centros</li> <li>• Evaluación de los procesos</li> <li>• Evaluación del sistema educativo</li> </ul>		
Ejecutores	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesores</li> <li>• Alumnos</li> <li>• Administración educativa</li> </ul>		

Tomado de: “Evaluación educativa de aprendizajes y competencias”, Castillo y Cabrerizo, 2010, p. 33.

En la Tabla 2, se puede apreciar que el uso de las modalidades de la evaluación dependerá de su propósito, del momento, de la forma en que se aplicará, así como de la participación de los actores. En este sentido, Elola y sus colaboradores (2010) afirman que las tipologías de las evaluaciones permiten que el docente tenga una variedad más amplia de herramientas que le posibilitan acomodarlo a sus necesidades y así tomar mejores decisiones para orientar el aprendizaje de sus estudiantes. Afirman, además, que las tipologías varían según los criterios que diversos autores utilizan para desarrollar esta clasificación, como el factor del tiempo o momento, de las funciones o de los componentes del proceso de evaluación. Sin embargo, el aspecto central de las tipologías de la evaluación es que los docentes puedan hacer uso de ellas considerando principalmente qué tipo de decisiones tomarán a partir de la información recogida, siendo este el criterio principal de clasificación de las modalidades de evaluación.

Elola y sus colaboradores (2010) consideran los siguientes tipos de evaluación: (a) de orientación, con la intención de recoger información al inicio del proceso de enseñanza y aprendizaje, estableciendo posibles acciones futuras y tomar decisiones de manera oportuna; (b) de regulación, para identificar necesidades durante el proceso estableciendo mejoras relacionadas al estudiante y reconociéndose esta modalidad como evaluación formativa y evaluación formadora; (c) certificación, diferenciando un subtipo que es sumativa que tendrá como finalidad establecer al final del proceso el logro o no del estudiante con respecto a un nivel de aprendizaje esperado, y un subtipo de selección que tendrá como finalidad la clasificación de estudiantes en comparación con otros.

## **1.2. LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

### **1.2.1 Concepto y evolución de la noción de “evaluación formativa”**

La evaluación formativa surge como una evaluación que busca responder a los cuestionamientos de la evaluación únicamente centrada en la medición de resultados o la rendición de cuentas, y con poco impacto en los aprendizajes de los alumnos (Black & Wiliam, 2009; Ravela et al. 2017; Stiggins & Chappuis, 2005). En los últimos años, se reconoce con mayor fuerza la importancia de la evaluación formativa para la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. El surgimiento de este enfoque de evaluación ha permitido que las acciones pedagógicas se centren en el alumno y en su propio proceso de aprendizaje (Akpan et al., 2012; Martínez, 2013; Popham, 2017). Desde su aparición con Scriven a finales de la década de los sesenta, su definición se ha ampliado deviniendo en un término ambiguo y confuso. Por ello, es importante recoger qué se entiende por evaluación formativa y qué elementos la distinguen y la convierten en una herramienta efectiva para el logro de los aprendizajes (Heritage, 2007; Martínez, 2012; McMillan 2018; Wiliam, 2009).

Ravela et al. (2017) la definen como un proceso continuo que se integra, desde una aproximación reflexiva de los docentes, a las estrategias de enseñanza para

promover el aprendizaje de los estudiantes. López y Pérez (2017) añaden en la definición que la evaluación formativa es un recurso de aprendizaje para ambos actores del proceso evaluativo: los profesores pueden perfeccionar su práctica docente y los alumnos pueden enmendar sus errores y fortalecer sus aciertos. Existe un vínculo inseparable entre aprendizaje y evaluación, ya que esta última se la entiende como una actividad de reflexión en la vida misma y como una oportunidad de crecimiento en la medida que orienta la forma de aprender (Ahumada, 2005; Álvarez, 2012; Moreno, 2016), enfatizando la toma de decisiones que se hagan a partir de las evidencias recogidas y el involucramiento de los actores mediante un aprendizaje colaborativo (Black & Wiliam, 2009; López, 2012; Popham, 2017). En su concepción, se toma en cuenta el elemento de contemporaneidad, en cuanto a que la información que se recoge durante el proceso evaluativo es usado inmediatamente para orientar la mejora de los alumnos asegurando la efectividad de los procesos de autorregulación así como en los de ajustes en la instrucción (Anijovich y Cappelletti, 2017; Popham, 2017; Wiliam, 2009).

Se puede afirmar, a partir de las definiciones, que la evaluación formativa tiene como propósito principal la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica la identificación de los objetivos a alcanzarse, la situación actual en la que se encuentra el estudiante y los pasos que deben implementarse para que el alumno llegue a la situación esperada (Anijovich y González, 2010; Heritage, 2007; Popham, 2017; William, 2011). Este “cierre” de brecha entre lo que el estudiante necesita saber y las estrategias que adquiera para alcanzar su aprendizaje, posibilita un puente entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje. Esto contribuye a que la evaluación formativa se convierta en una herramienta efectiva para la mejora de todos los procesos que influyen en la calidad del aprendizaje (Black & Wiliam, 2009; Shepard, 2000). Además, garantiza el gran desafío y compromiso de que todos los alumnos puedan aprender (Chapuis, 2014; Anijovich y Cappelletti, 2017; Moreno, 2016).

En el transcurso de los años, han surgido nuevos términos que han buscado precisar el propósito de la evaluación al servicio del aprendizaje. Esta amplitud de concepciones ha enriquecido la forma de comprender la evaluación desde diversas

perspectivas, y la mayor parte de sus fundamentos se encuentran recogidas en la noción de la evaluación formativa (Martínez 2012, López y Pérez, 2017). Se enfatiza el aspecto sistémico de la evaluación, la importancia del recojo de evidencias durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, el compromiso del docente en los aprendizajes de sus estudiantes a través de la retroalimentación. El desarrollo de estas nuevas nociones de evaluación han buscado resaltar la diferencia de ésta con la evaluación sumativa o certificadora. López y Pérez (2017) desarrollan las principales características de estas nuevas nociones de evaluación y que destacan el aspecto procesual así como la centralidad en los aprendizajes de los estudiantes.

Tabla 3. Nuevas terminologías de la evaluación

Concepto en español e inglés o francés	Definición
Evaluación Alternativa (Alternative Assessment)	Técnicas y métodos de evaluación que intentan superar a la metodología tradicional de evaluación, basada en la simple realización de pruebas y exámenes, con la finalidad única o principal de calificar.
Evaluación Auténtica (Authentic Assessment)	Las técnicas, instrumentos y actividades de evaluación deben estar claramente aplicados en situaciones, actividades y contenidos reales de aprendizaje, o claramente relacionados con competencias profesionales. Por tanto se opone a las situaciones puntuales y artificiales de evaluación, alejadas de la práctica real.
Evaluación para el Aprendizaje (Assessment for learning)	La evaluación debe estar claramente orientada a mejorar el aprendizaje del alumnado, en vez de estar al mero control de éste y su calificación. Algunos autores lo consideran como sinónimo del término "Evaluación formativa".
Evaluación Formadora (Evaluation Formatrice)	Busca promover la autorreflexión y control sobre el propio aprendizaje. Se busca que el alumnado sea consciente de cómo aprende y que tiene que hacer para seguir aprendiendo. Por tanto hace referencia al desarrollo de destrezas metacognitivas
Evaluación orientada al aprendizaje (Learning – oriented assessment)	Algunos autores anglosajones utilizan este concepto para hacer referencia a procesos similares de desarrollo de capacidades de autorregulación en el propio aprendizaje y de aprendizajes a lo largo de la vida. Para otros autores, también está fuertemente relacionado con la participación del alumnado en los procesos de evaluación y con el desarrollo de procesos y situaciones de evaluaciones auténticas.
Evaluación Formativa (Formative Assessment)	Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar; está orientada a que el alumno aprenda más y que el profesorado aprenda a mejorar su práctica docente.

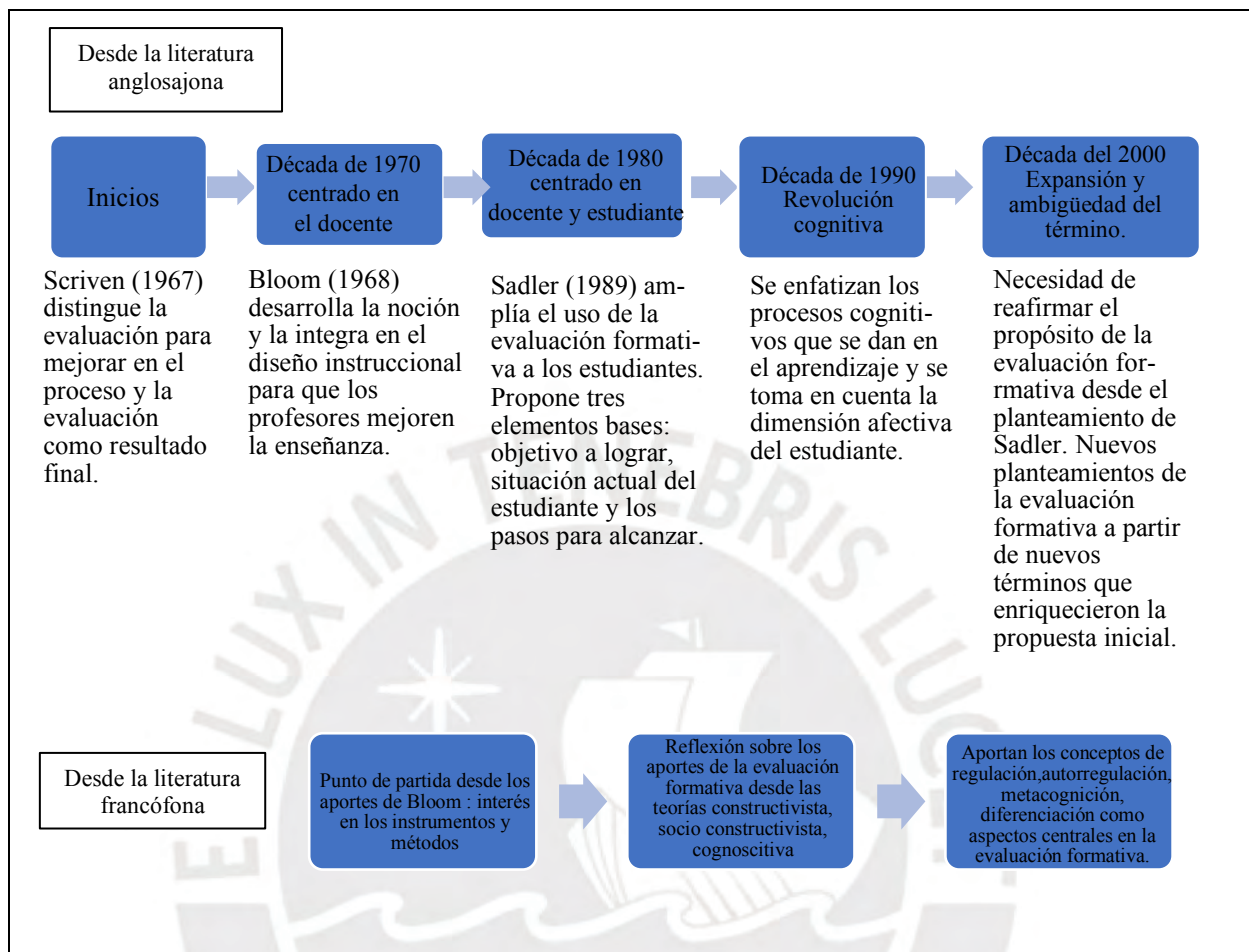
Tomado de: "Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa", López y Pérez, 2017, p. 120.

En la presente investigación, se considera a la evaluación formativa como un enfoque de evaluación que busca, a partir de la reflexión e interpretación de las evidencias, establecer estrategias encaminadas a acompañar a los estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje desde el rol activo y comprometido de los docentes que lleven al involucramiento de los estudiantes en su propia regulación de sus avances para el logro de los objetivos esperados. En este sentido, la evaluación formativa es un proceso complejo, continuo y sistemático en donde intervienen diversos factores que el docente debe tomar en cuenta de tal forma que tengan un impacto en la motivación de los estudiantes y, por tanto, en los pasos efectivos para su mejora continua (Chapuis, 2014; Heritage, 2007; McMillan, 2018; Popham, 2017; ).

La noción de la evaluación formativa ha evolucionado a lo largo de la historia desde su aparición con Scriven en 1967, quien la definió como un tipo de evaluación que permite la mejora mientras ocurre el proceso de aprendizaje, diferenciándola de la evaluación como resultado final (Akpan, 2012; Martínez, 2012; Shepard, 2000; Wiliam, 2011). Desde el aporte de la literatura anglosajona y francófona, este término ha ido recogido diversos elementos que contemplan a los actores y factores que influyen en la evaluación como el aspecto emocional de los alumnos, el rol del maestro y del estudiante, las situaciones en las que son evaluados los alumnos, entre otros aspectos a considerarse. Estudios más recientes incorporan los aspectos afectivos y emocionales en los alumnos como un componente en la evaluación formativa (Popham, 2017; Stiggins & Chappuis, 2005). En este sentido, la evaluación formativa abre posibilidades para una evaluación diferenciada donde todos los alumnos puedan alcanzar los objetivos si se consideran las experiencias culturales y los intereses personales de los alumnos (Anijovich y González, 2010; Álvarez, 2012; Stiggins & Chappuis, 2005). Martínez (2012) desarrolla la evolución de la noción de la “evaluación formativa”, la cual se presenta a continuación en el siguiente gráfico.



Figura 1. Evolución del término



Elaboración propia: "La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés", Martínez, 2012, p.852-868.

### 1.2.2 Elementos y características de la Evaluación Formativa

William & Thomson (2007), citados en Black & William (2009), consideraron desde la propuesta de Ramaprasad, los tres elementos principales en el proceso de la evaluación formativa: (a) establecer donde se encuentran los estudiantes en sus aprendizajes, (b) establecer hacia dónde se dirigen, (c) establecer lo que se debe hacer para lograrlo. De acuerdo a estos elementos que orientan la evaluación formativa, los autores consideran que los maestros tienen la responsabilidad de diseñar e implementar estrategias adecuadas en un ambiente que permita involucrar y motivar a los alumnos de manera activa en el logro de sus aprendizajes.



McMillan (2018), desde su propuesta, establece once características de la evaluación formativa y las contrasta con actividades que reflejan el nivel formativo de la evaluación formativa. Distingue el nivel bajo como acciones básicas de retroalimentación que realiza el docente para determinar únicamente si la respuesta es correcta o incorrecta, mientras que un nivel alto de evaluación formativa implica un conjunto de procedimientos que permiten conducir al estudiante al logro de objetivos. Los aspectos que toma en cuenta para determinar las características de un nivel alto y un nivel bajo de evaluación formativa son: (a) las evidencias de aprendizajes, (b) la estructura de la evaluación formativa, (c) los agentes que participan en la evaluación, (d) la retroalimentación, (e) el momento en que se realiza la evaluación, (f) los ajustes en la instrucción, (g) la elección de la tarea, (h) la interacción entre el maestro y el alumno, (i) el rol del estudiante, (j) la motivación y (k) las atribuciones de éxito. Se presenta a continuación el cuadro que presenta el autor para detallar las características de la evaluación formativa y su grado de incidencia en ambos niveles:

Tabla 4. Características de la evaluación según su nivel

<b>Características</b>	<b>Formativo – bajo nivel</b>		<b>Formativo – Alto nivel</b>
Evidencia del aprendizaje del estudiante	Mayormente objetiva, estandarizada	Algunas estandarizadas y otras anecdóticas	Evaluación variada, construida y anecdótica
Estructura	Mayormente formal, planificado y anticipado	Informal, espontáneo	Formal e informal
Participantes involucrados	Profesores	Estudiantes	Ambos: profesores y estudiantes
Retroalimentación	Principalmente retrasado y de manera general	Algunos retrasados y otros a tiempo	Inmediato y específico
Momento en que se realiza	Principalmente después de la instrucción y evaluación	Algunos después y durante la instrucción	Principalmente durante la instrucción
Ajustes en la instrucción	Principalmente prescriptivo y planificado	Algunas prescriptivas y otras espontáneas	Mayormente flexible y no planificada
Elección de la tarea	Mayormente determinado por el docente	Determinado algunas veces por el estudiante	Determinado por estudiantes y docentes

Interacción maestro – alumno	Se basan principalmente en roles formales	Algunas basadas en roles formales	Interacciones informales y de confianza
Papel de la autoevaluación del estudiante	Ninguno	Tangencial	Integral
Motivación	Extrínseca	Ambas, intrínseca	Principalmente intrínseca
Atribuciones para el éxito	Factores externos (p.e. profesor, suerte)	Factores externos estables (p.e. habilidad)	Factores internos, inestables (e. esfuerzo moderado del estudiante)

Adaptado de: “Classroom assessment. Principles and practice that enhance student learning and motivation”, McMillan, 2018, p.112

### 1.2.3 Funciones de la evaluación formativa: la retroalimentación

Broadfoot, Daugherty, Gardner, Gipps, Harlen, James y Stobart (1999), citados en Wiliam (2009), establecieron cinco funciones claves de la evaluación formativa que permiten la mejora de los aprendizajes de los estudiantes: brindar retroalimentación efectiva, involucrar activamente a los estudiantes en sus propios aprendizajes, ajustar los procesos instruccionales considerando los resultados de la evaluación, considerar el impacto de la evaluación sobre la motivación y la autoestima de los alumnos e involucrarlos en la autoevaluación.

Para muchos autores, la principal función de la evaluación formativa es recoger información durante el proceso de enseñanza y del aprendizaje, y cumple su propósito formativo en la medida que las evidencias sean interpretadas y usadas por los profesores, alumnos o pares para la toma de decisiones (Anijovich y Cappelletti, 2017; Atjören, 2014, Wiliam, 2011; López y Pérez, 2017; Heritage, 2007). En este sentido, la retroalimentación es un elemento central de la evaluación formativa, pues es el proceso que permite la mejora de los diseños instruccionales, así como los procesos de regulación de los aprendizajes (Anijovich, 2020; McMillan, 2018; Wiliam, 2009). La retroalimentación efectiva considera el mundo afectivo de los alumnos cobrando relevancia su autorregulación para comprometerse en su propio proceso de aprendizaje y el desarrollo de habilidades metacognitivas (Anijovich y Capelletti, 2017; Atjören, 2014; Black & Wiliam, 2009; Martínez, 2012).

Wiggins (1998) citado en Ravela et al. (2017) establece la importancia de distinguir tres conceptos para definir lo que es retroalimentación: la valoración, la orientación y la devolución. El primero refiere a juicios de valor, como las felicitaciones por el esfuerzo o sanciones por el error, que no ofrecen información sobre de la situación actual del estudiante con respecto al logro esperado. El segundo refiere a las situaciones en las que el maestro indica insuficiencias al alumno, pero sin ayudarlo a comprender lo que necesita mejorar. Finalmente, el autor propone el concepto de “devolución” como información específica, descriptiva y viable que permite al alumno comprender su situación actual y lo que le falta lograr para el desempeño esperado. A partir de estas diferencias conceptuales, Anijovich (2020), McMillan (2018) y Wiggins (1998) citado en Ravela et. al (2017) coinciden en que la retroalimentación es efectiva para los estudiantes en la medida que la información que se le brinde sea oportuna y continua, haga visible sus errores y fortalezas a través de las evidencias de aprendizajes, le permita cerrar las brechas entre su situación inicial y la esperada al final del proceso, promueva su involucramiento a través de la regulación de sus procesos de pensamiento y conductas, logre su motivación para que perciba las metas de aprendizaje como posibles.

Uno de los aspectos más poderosos de la retroalimentación que señala William (2011) es que su focalización, al situarse en un plano prospectivo, determina acciones sobre lo que se debe hacer para alcanzar las metas esperadas. Este énfasis fundamenta el valioso aporte de la evaluación formativa en cuanto a información que se usa para tomar decisiones y generar el involucramiento de los actores del proceso evaluativo desde el compromiso compartido de los docentes y alumnos (Anijovich, 2010; Black & William, 2009). Desde la evaluación formativa, la retroalimentación se contempla desde una perspectiva constructivista, en donde la información permite que el alumno construya sus conocimientos y no solo corrija o subsane errores (Shepard, 2000; Popham, 2017), pues en este proceso es el alumno el que crea significados sobre lo que va comprendiendo y por tanto se hace de suma importancia el diálogo reflexivo entre docentes y alumnos (Moreno, 2016).

La retroalimentación debe contemplar algunos factores para que se convierta en una herramienta efectiva en el proceso de la evaluación formativa. Anijovich (2020) propone los siguientes aspectos:

- a. Tiempo: referida a la frecuencia y momentos de la retroalimentación. Dependerá de la complejidad del aprendizaje pudiendo ser diferida cuando son aprendizajes complejos, e inmediata cuando son habilidades simples que se pueden corregir en su momento. Mc Millan (2018) complementa este aspecto al afirmar que la retroalimentación diferida puede ayudar a los alumnos con altas habilidades cuando se les exige tareas de mayor demanda cognitiva, y la retroalimentación inmediata favorece a los alumnos con habilidades bajas pues necesitan orientación de lo que deben remediar en el momento y así consolidar su comprensión.
- b. Cantidad: focalización en algunos aspectos del aprendizaje que estén en relación con las metas de aprendizaje.
- c. Modo: es más efectivo combinar diversos modos de proporcionar retroalimentación tomando en cuenta la diversidad de alumnos y estilos de aprendizajes, pudiendo ser oral, escrito, preguntas, lenguaje gestual y corporal, entre otros. En este sentido, Mc Millan (2018) agrega que se deben considerar las características de las asignaturas pues las progresiones de aprendizaje varían según la naturaleza de los cursos, siendo por ejemplo, las preguntas el modo de retroalimentación más efectiva para la comprensión de los conceptos en las humanidades.
- d. Audiencia: puede ser individual, en grupos pequeños y en gran grupo. Un factor a tomar en cuenta será el factor tiempo y el número de alumnos. Una de las formas más efectivas es la evaluación entre pares que posibilita la autonomía y la metacognición. Para Mc.Millan (2018) hay diferencia entre los estudiantes del nivel primaria y secundaria. En el primer nivel la retroalimentación inmediata es más fácil de realizar y lograr que la información se comprenda que la del nivel secundario.

Para Hattie & Timperley (2007), existen cuatro niveles de retroalimentación que permiten que esta herramienta sea más efectiva. El primer nivel está referido a la tarea o producto, el segundo nivel está dirigido al proceso de aprendizaje, el tercer

nivel está referido a la autorregulación del estudiante y el cuarto nivel está referido a la persona del estudiante y no a la tarea.

- a. Retroalimentación sobre la tarea: este nivel consiste en distinguir respuestas correctas e incorrectas así como brindar información sobre qué tan bien se está realizando la misma. Es la más utilizada por los profesores y este nivel permite construir las bases para el nivel de retroalimentación del proceso y de la autorregulación.
- b. Retroalimentación sobre el proceso de la tarea: este nivel incide en proporcionar información más profunda sobre los procesos del aprendizaje que permitan relacionar, ampliar y transferir conocimientos. Se busca que el alumno cuente con estrategias más efectivas para la construcción de su aprendizaje. Este nivel unido al anterior, hace que la retroalimentación sea una poderosa herramienta para la mejora de los aprendizajes.
- c. Retroalimentación sobre la autorregulación: este nivel implica ayudar a los estudiantes en su autonomía y autocontrol, desarrollando en ellos habilidades para la autoevaluación de sus logros y aciertos permitiéndoles estar comprometidos en sus aprendizajes.
- d. Retroalimentación sobre la persona: es el nivel de retroalimentación más usado en las aulas y expresa el grado de esfuerzo o afecto de los estudiantes. Contiene poca información relacionada con la tarea y rara vez se traduce en compromiso con los objetivos con el aprendizaje.

Para fines de la presente investigación se tomarán los niveles de la retroalimentación de Hattie & Timperley (2007) porque distingue con claridad el tipo de retroalimentación que incide más en el aprendizaje.

#### **1.2.4 El rol del docente y del alumno en la evaluación formativa**

La evaluación formativa es entendida como una actividad continua que toma en cuenta el proceso más que los resultados y la evidencia de los aprendizajes cobra

una gran relevancia para la toma de decisiones. Desde la experiencia de los alumnos, la información que reciben les permite incrementar la autorregulación de sus aprendizajes, es decir, involucrarse de manera activa en los pasos que requieren para alcanzar las metas, planificando acciones futuras; y desde la experiencia del profesor significa reflexionar para tomar decisiones y replantear estrategias eficaces de tal manera que permita acompañar a los alumnos en el logro de objetivos (Black & Wiliam, 2009; Brookhart & Mc.Millan, 2020; Shepard, 2000). Esta capacidad reflexiva del docente significa para Medina y Mollo (2020): “(..) esta disposición de flexibilidad porque hace que el docente haga un alto en su “saber hacer” para enfocar su “ser pedagógico” (p.646). Es decir, el docente debe poner por encima de toda actividad a su ser persona, y a la persona del estudiante, comprendiendo su mundo interior el cognitivo, afectivo y emocional. En esto radica que la evaluación tiene una perspectiva humanizadora y formadora (Álvarez, 2012; López y Pérez, 2017; Moreno, 2016)

La evaluación formativa configura un nuevo contexto en el ambiente de aprendizaje en las aulas, y nuevos roles para los docentes y alumnos. Los alumnos dejan de ser receptores pasivos de conocimientos para convertirse en sujetos activos que construyen sus conocimientos y se hacen responsables de sus aprendizajes (Martínez, 2013; Moreno, 2016; López, 2012; Popham, 2017;). Black, Harrison, Lee, Marshall, Wiliam (2004) citados en Moreno (2016) establecen algunas condiciones que favorecen una cultura de evaluación en el contexto del aula: la necesidad de cambiar el contrato de aula en donde profesores y alumnos logren consensos para una evaluación compartida, la importancia de motivar a los estudiantes para ser responsables de sus aprendizajes y la necesidad de promover una actitud reflexiva sobre la evaluación como recurso de aprendizaje (Álvarez, 2012).

Para Serrano de Moreno (2002), el rol del docente implica cumplir con algunas funciones que se encuentran en relación a los procesos de evaluación formativa: a) determinar qué competencias trabajar, b) definir qué indicadores serán evaluados, c) considerar los procesos de evaluación incentivando el involucramiento de los estudiantes, d) promover el trabajo en grupo y las formas de participación de los alumnos en la evaluación, e) desarrollar la evaluación dentro



de los procesos de enseñanza y aprendizaje, f) analizar la información recogida, g) proporcionar retroalimentación frecuente, h) reflexionar sobre su acción pedagógica en el proceso de evaluación, i) realizar ajustes en procesos instruccionales.

Por tanto, para cumplir estas funciones de la evaluación formativa, el docente requiere una formación pedagógica consistente que le posibilite comprender la relación intrínseca entre la evaluación, la enseñanza y el aprendizaje. Sobre este aspecto, Heritage (2007) afirma que el docente requiere de conocimientos elementales para que pueda implementar la evaluación formativa en el aula, entre los que destaca:

- a. Dominio de conocimiento: los profesores requieren dominar el área de enseñanza para que puedan definir con claridad las progresiones de aprendizaje que permitan alcanzar con éxito las metas deseadas.
- b. Conocimiento de los contenidos pedagógicos: requieren conocimientos que les permita realizar adaptaciones en el proceso instruccional para responder a las necesidades de aprendizajes de sus alumnos.
- c. Conocimiento de los aprendizajes previos de sus alumnos: necesitan conocer el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el área exige.
- d. Conocimiento de evaluación: los profesores deben conocer estrategias de evaluación formativa que les permita recoger eficazmente evidencias de aprendizajes, implementando la autoevaluación y evaluación de pares.

En cuanto al rol del alumno, desde la Evaluación Formativa, se contempla al estudiante activo, constructor y comprometido con sus propios aprendizajes y en colaboración con sus pares para alcanzar exitosamente los objetivos esperados. Mottier (2010) establece tres formas del nivel de compromiso del alumno: la autoevaluación, la evaluación mutua entre pares y la coevaluación como estrategia para comparar las evaluaciones realizadas entre por el docente y el alumno.

Martínez (2013) afirma sobre el rol de los alumnos lo siguiente: “Los alumnos son actores clave de la evaluación formativa. Por su acceso inmediato y constante a sus propios pensamientos, acciones y trabajos, son la fuente fundamental de una

buena retroalimentación (...)” (p.145). El autor establece una relación clave entre el rol activo e involucrado del alumno con la retroalimentación efectiva pues le permite saber lo que necesita hacer para alcanzar los objetivos trazados. La relación de corresponsabilidad entre el maestro y alumno se posibilita con la evaluación formativa.

### **1.3. PROCESOS DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

Las distintas concepciones de la evaluación formativa inciden en que es un proceso sistemático, planeado y continuo (Chapuis, 2014; McMillan, 2018; Wiliam, 2009; Heritage, 2007; Popham, 2017). Por ello, su efectivo desarrollo en el aula, requiere una planificación estratégica para acompañar a los alumnos en su proceso de mejora y el logro de los aprendizajes esperados.

Heritage (2007) propone cuatro elementos constitutivos de la evaluación formativa a partir de los cuales plantea la ruta para su implementación. Se complementará esta propuesta con las de otros autores que plantean también los procesos de la evaluación formativa.

1. Identificación del vacío (“gap”): Consiste en identificar, lo que Sadler (1989) citado en Martínez (2012) describe en los inicios de la conceptualización del término como la brecha que existe entre la situación actual del alumno y el aprendizaje esperado. Este vacío es lo que se conoce como Zona de Desarrollo Próximo en la teoría de Vygotsky. McMillan (2018) precisa que el primer elemento del proceso de la evaluación formativa es establecer con claridad los objetivos de aprendizaje y socializarlos a los estudiantes, a partir de este se garantizan los pasos siguientes. Para Popham (2017), esta identificación de brechas debe llevar a los docentes a realizar ajustes en sus procesos de instrucción incorporando nuevas estrategias en la enseñanza.
2. Retroalimentación: proceso continuo que se usa para que los docentes tengan conocimiento de los niveles alcanzados por sus alumnos y orientar las acciones siguientes de acuerdo a las progresiones de aprendizajes que los estudiantes deben realizar. Para Popham (2017), la retroalimentación

debe asegurar la comprensión de los estudiantes sobre los pasos que deben realizar para mejorar su aprendizaje.

3. Participación del alumno: consiste en promover la participación activa de los alumnos a través de estrategias evaluativas que contribuyan a la reflexión de sus aprendizajes, la autorregulación y la elaboración compartida de los criterios de logros, tales como la autoevaluación y evaluación en pares.
4. Progresiones del aprendizaje: la información que se brinda debe estar vinculada a las progresiones de aprendizajes y orientadas a los objetivos que se esperan al final del proceso.

Popham (2017) añade además dentro del proceso de la evaluación formativa el cambio de clima en el aula en cuanto a los roles del maestro y el alumno que surgen a partir de las transformaciones que se dan en el ambiente de aprendizaje y se entiende como responsabilidades compartidas, así como la necesidad de que la evaluación formativa se implemente en toda la escuela y genere una cultura colaborativa y el desarrollo profesional.

William (2011) afirma que existen procesos claves de la evaluación formativa propuestos por Sadler: (1) identificar dónde se encuentran los estudiantes con respecto a sus aprendizajes, (2) identificar hacia dónde deben llegar y (3) averiguar cómo llegar ahí. Estos procesos al integrarse con sus actores, determinan una ruta efectiva para el desarrollo del mismo:

1. Clarificar, compartir y comprender las intenciones educativas y criterios de logros: es muy importante que el alumno conozca y comprenda lo que debe alcanzar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, los docentes deben ser comunicadores efectivos de estas metas así como los criterios de logros en las distintas tareas que ejecute. Se debe ayudar a los estudiantes a reconocer producciones con los estándares solicitados.
2. Diseñar actividades para generar evidencias acerca de lo que los alumnos están aprendiendo. Se trata de recoger información en el momento oportuno

para conocer en qué situación actual se encuentran los estudiantes. Una estrategia efectiva es idear tareas y preguntas enfocadas en saber la forma de pensar de los estudiantes.

3. Proporcionar devoluciones para avanzar hacia el aprendizaje: deben darse al interior del proceso, brinda oportunidades de reflexión para la mejora de los aprendizajes de forma autónoma desde un enfoque constructivista del error. La retroalimentación que se brinda al estudiante debe permitirle motivarse en su propio proceso de aprendizaje, de tal forma que sea una motivación interna.
4. Involucrar a los alumnos en su propio proceso de aprendizaje y el de otros: los procesos de evaluación entre pares y colectivas permiten el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales que incrementan las posibilidades del trabajo colaborativo. Será requisito indispensable la socialización y comprensión de los criterios de logros.
5. Involucrar a los alumnos en sus propios aprendizajes: promover la autoevaluación es garantizar, por un lado, que los alumnos se apropien de los objetivos que se buscan alcanzar; y por el otro, que regulen su capacidad para aprender.

En el siguiente cuadro se proponen las cinco estrategias del proceso de la evaluación formativa elaborado por William (2011).

Tabla 5. Procesos de la evaluación formativa

	<b>Hacia dónde va el estudiante</b>	<b>Dónde se encuentra el estudiante actualmente</b>	<b>Cómo llegar hacia lo esperado</b>
Profesor	1. Clarificando y socializando las intenciones de aprendizajes y criterios de logro	2. Diseñando discusiones efectivas en aula y otras actividades que ofrezcan evidencias de los aprendizajes	3. Proporcionado retroalimentación que hagan avanzar al alumno
Pares	Comprendiendo y compartiendo las intenciones de aprendizaje y criterios de logro	4. Activando a los estudiantes como fuente de aprendizaje para otros estudiantes	

Estudiante	Comprendiendo las intenciones de aprendizaje y criterios de logro	5. Activando a los estudiantes como dueños de sus propios aprendizajes
------------	---	--

Adaptado de: "Developing the theory of formative assessment", Wiliam, 2011, p.12.

Los procesos de la evaluación formativa considerada por Wiliam (2011) toma en cuenta los procesos constitutivos de la evaluación formativa y los agentes que intervienen en las prácticas evaluativas del aula, y por tanto la hace una propuesta integral.

#### **1.4. LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL SISTEMA EDUCATIVO PERUANO**

La evaluación formativa viene cobrando mayor relevancia en nuestro país en los últimos años. Se le reconoce el énfasis en el aspecto procesual y su impacto en la mejora de los aprendizajes. A continuación, se presentan los documentos que se encuentran vigentes y orientan las prácticas evaluativas en el sistema educativo nacional.

##### **1.4.1 El Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y la evaluación formativa**

El Currículo Nacional de Educación Básica (Minedu, 2016) es el documento que orienta las prácticas de los docentes, y en él se hace explícito el enfoque formativo en las evaluaciones incidiendo en el aspecto procesual al afirmar:

En el Currículo Nacional de la Educación Básica se plantea para la evaluación de los aprendizajes el enfoque formativo. Desde este enfoque, la evaluación es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje. (p.177)



En él se plantea el desarrollo de la autonomía de los alumnos, así como la confianza en sí mismo como propósitos evaluativos. Para los docentes, se proponen como propósitos asumir con responsabilidad la atención a la diversidad de necesidades de aprendizajes, así como ofrecer retroalimentación a sus alumnos y realizar los ajustes pertinentes en sus prácticas educativas para garantizar el desarrollo de las competencias en sus alumnos.

El CNEB refiere los procesos de evaluación formativa que el maestro debe implementar durante su práctica evaluativa: comprender el estándar de aprendizaje que corresponde al respectivo ciclo de enseñanza, establecer experiencias significativas de aprendizajes de acuerdo al tema y competencias por desarrollar, hacer uso de los criterios de evaluación para la elaboración de instrumentos. Finalmente, socializar con los alumnos los criterios de evaluación y acompañar su proceso de aprendizaje mediante procesos de retroalimentación oportuna. Se puede afirmar que el CNEB establece los fundamentos teóricos de la evaluación formativa como marco orientador de las prácticas evaluativas en el aula.

#### **1.4.2 Normas técnicas**

Así mismo, las diferentes políticas nacionales de evaluación han proporcionado pautas para orientar su implementación y guardan relación con el enfoque formativo de la evaluación que se promueve en el CNEB. A continuación, se presentan dos normativas que se mantienen vigentes durante la elaboración de la presente investigación y se detallan las orientaciones que brindan los siguientes:

#### **Resolución Viceministerial 094-2020 – Minedu: “Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes en la Educación Básica”.**

Esta norma fue publicada en el mes de abril de 2020 y presenta como objetivo brindar los lineamientos para la evaluación de las competencias. Se presenta a continuación algunos elementos que enfatizan el enfoque formativo de la evaluación:

- Diferencia la evaluación con fines certificadores y formativos.



- Enfatiza que el enfoque utilizado para la evaluación de las competencias es formativo.
- Conceptualiza la evaluación como proceso permanente y sistemático que busca analizar la información para valorar el proceso de aprendizaje.
- Valora el bienestar integral del alumno y la evaluación debe contribuir al conocimiento de sus posibilidades y confianza en sí mismo.
- Propone la retroalimentación como proceso de reflexión del proceso de aprendizaje del alumno.
- Establece la evaluación criterial y descriptiva de los estándares de aprendizajes.

**RVM 193 – 2020 – Minedu “Orientaciones para la evaluación de las competencias de los estudiantes de Educación Básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19”.** Esta norma fue publicada en el mes de octubre de 2020 en el contexto de la pandemia y se mantuvo en el año 2021. El objetivo que tuvo fue brindar a los docentes e instituciones educativas lineamientos para el cierre del año escolar considerando la educación remota en todo el sistema educativo del país. Se presenta algunas de las orientaciones que el documento señala:

- Brinda orientaciones para la evaluación en el marco de la emergencia sanitaria y dentro del contexto de educación remota.
- Se flexibiliza el logro de las competencias previstas en el CNEB durante el año
- Se establece la complementariedad de los logros de las competencias entre los años 2020 y 2021.
- Se explicita la prioridad de la evaluación formativa y la retroalimentación.
- Se pone énfasis en la centralidad de los estudiantes así como su bienestar integral y la recolección de evidencias para determinar el nivel de logro de los aprendizajes y los procesos reflexivos de los aprendizajes de los alumnos y en la práctica evaluativa de los docentes.
- Se flexibilizan los criterios para la promoción y permanencia de grado a través de la promoción guiada buscando brindar mayor tiempo para la continuidad y consolidación de los aprendizajes.

La RVM 193-2020 se publicó en el contexto de la pandemia con la finalidad de adecuar las políticas evaluativas a la educación no presencial. Se enfatiza la evaluación formativa antes que la certificadora como una estrategia para garantizar el acompañamiento a los alumnos mediante la retroalimentación y el uso de algunos instrumentos para registrar la evidencia de los logros de los aprendizajes como el uso de portafolios. El contexto de pandemia posibilitó que los maestros se aproximaran a este enfoque de evaluación y lo implementaran en sus prácticas evaluativas (UNESCO, 2020).

### **1.5. LA EVALUACIÓN EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA**

De acuerdo al informe de la UNESCO (2020) sobre la evaluación formativa en el contexto de pandemia, esta se configura como una oportunidad para acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. La incertidumbre del retorno a las escuelas, las exigencias de la educación híbrida, las desigualdades de acceso a las TIC, entre otros desafíos, plantean la necesidad de promover nuevas prácticas educativas que aseguren los aprendizajes en un contexto desafiante. En este sentido, la evaluación de los aprendizajes es un elemento clave que requiere una reconceptualización para ajustarse a una nueva realidad en las que se desarrollan los procesos de instrucción (García, 2020; Schwartzman et al. 2021). La evaluación de los aprendizajes en tiempos de pandemia debe enfatizar la flexibilidad y continuidad que permita la toma de decisiones a los docentes. Así también, la implementación de estrategias que posibiliten a los alumnos encaminarse progresivamente al logro de los objetivos. De acuerdo con UNESCO (2020), las estrategias más relevantes en el proceso evaluativo durante el contexto de pandemia son el recojo de evidencias, la retroalimentación, el énfasis en el proceso de aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de su autonomía.

### **1.5.1 Contexto educativo por la pandemia Covid-19**

En el año 2020, muchos colegios se vieron en la necesidad de suspender las clases presenciales como medida preventiva para evitar contagios masivos. Las estrategias adoptadas por los diferentes gobiernos del mundo para luchar contra la extensión de la pandemia implicaron políticas de distanciamiento y confinamiento social, generando implicancias en el sector educación. De acuerdo con el reporte ofrecido por la UNESCO (2020), el 90% de la población estudiantil mundial se vio afectada por el cierre de las escuelas. En el caso del Perú, se vieron afectados 8'015,606 estudiantes en los niveles preprimaria, primaria y secundaria (UNICEF, 2021). El nuevo panorama de pandemia por la COVID-19, desde marzo del año 2020 hasta la actualidad, exigió a los sistemas educativos de todo el mundo encontrar formas distintas para garantizar la continuidad de los aprendizajes en todos los niveles de educación. Estas medidas implicaron reajustes curriculares, transmisión de clases a través de la radio y televisión, uso de telefonía móvil y plataformas virtuales. Además, demandó un gran esfuerzo por parte de los docentes para adaptarse a la realidad y diseñar nuevas prácticas pedagógicas, es decir, nuevas propuestas para enseñar, evaluar e interactuar con sus alumnos (García, 2020; Hodges, C. et al. 2020; UNESCO, 2020).

La pandemia también puso al descubierto las grandes brechas de desigualdad de la población en cuanto a los recursos educativos: espacios de estudios en casa, conexión de internet, acceso a dispositivos electrónicos, habilidades en el uso de herramientas digitales, entre otros (García, 2020; UNICEF. 2021; Vogliotti, 2020). Para los diferentes gobiernos estas brechas plantean enormes desafíos que requieren respuestas efectivas del servicio educativo frente a la heterogeneidad de los contextos y de las nuevas necesidades educativas emergentes. Uno de los grandes retos para el sistema educativo del Perú viene siendo el de garantizar el acceso a la tecnología y la conectividad en las zonas más apartadas, que permita no solo la continuidad de los aprendizajes, sino también un servicio de calidad, que asegure oportunidades de aprendizajes integrales como por ejemplo la posibilidad de desarrollar en los estudiantes las habilidades necesarias para una ciudadanía digital del siglo XXI que se hace explícito en la competencia transversal del

Currículo de Educación Básica referida al desenvolvimiento del estudiante en entornos virtuales generados por las TIC (Minedu, 2016).

La reapertura de las escuelas y el retorno a clases presenciales con la totalidad de los alumnos aún es un tema incierto. En este panorama, se habla de una nueva “normalidad”, pues el retorno a clases será progresivo y en grupos reducidos (Fardoun, 2020; Vogliotti, 2020). Por tanto, se requiere repensar nuevas estrategias del proceso de enseñanza y aprendizaje que respondan a las necesidades frente al contexto de confinamiento al que se encuentran los estudiantes como los requerimientos emocionales y de interacción social (García, 2020). En esta medida, se abren oportunidades para generar una transformación de la educación y de sus procesos para garantizar una educación de calidad que asegure el aprendizaje de todos los estudiantes. Una de estas oportunidades consiste en la implementación de la evaluación formativa por parte de los docentes. En el contexto de pandemia, la encuesta realizada por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación a docentes de América Latina y el Caribe (UNESCO, 2020) establece que el 75% de los maestros encuestados implementó la evaluación formativa como respuesta a la pandemia, es decir, no lo había planificado al inicio del año escolar. Esta data es relevante para comprender cómo la evaluación formativa puede ser una estrategia para acompañar a los estudiantes en el logro de los aprendizajes en la modalidad no presencial de la educación.

### **1.5.2 Clarificación de conceptos en el servicio educativo durante el contexto de pandemia y evaluación remota de los aprendizajes**

La modalidad de enseñanza temporal que se está implementando en el contexto de pandemia, ha sido definida como una “provisión remota del servicio educativo” (UNICEF, 2021); “enseñanza remota de emergencia” (Hodges et al. 2020) y, en el caso del Perú, como “educación a distancia o no presencial” mediada por la estrategia “Aprendo en casa” (Minedu, 2020). En este contexto, está ocurriendo un replanteamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y por lo tanto una reconceptualización de la evaluación (García, 2020; UNICEF, 2021; Vogliotti, 2020). Por ello, es muy importante para fines de esta investigación clarificar la

concepción de la modalidad emergente para comprender cómo los docentes vienen desarrollando la evaluación formativa en este contexto.

La educación a distancia es un servicio que surgió a mediados del siglo XIX para dar respuesta a aquellos estudiantes que por razones diversas no asisten presencialmente a las instituciones. El estudiante realiza su aprendizaje de manera individual, sin horarios fijos y regula su aprendizaje a partir de todos los recursos que la institución educativa le proporciona. La educación a distancia, se ha transformado con el tiempo, desde la incorporación de los medios de comunicación a través de la radio y televisión; y de la tecnología mediante nuevos dispositivos de gestión de los aprendizajes, así como nuevas formas de comunicación y del almacenamiento de la información (UNICEF, 2021). La educación a distancia incorpora estos avances tecnológicos existiendo en la actualidad la educación a distancia en línea en donde el proceso de enseñanza y aprendizaje en cuanto a los contenidos, actividades y procesos de evaluación se desarrollan en su totalidad en entornos digitales (Fardoun, et al. 2020). La modalidad de enseñanza a distancia en línea está diseñada bajo un modelo sistemático que toma en cuenta diversos factores tales como el aspecto pedagógico, el rol del docente en línea, el rol del estudiante en línea, la forma de interacción sincrónica o asincrónica, el rol de la evaluación en línea, entre otros. Además toma en cuenta la relación de estos factores para determinar una enseñanza en línea de alta calidad con el apoyo de tecnología digital o la combinación de estos (Fardoun et al. 2020; García, 2020; Hodges, et al.2020). De acuerdo al informe de UNICEF (2021), esta modalidad de servicio dista de lo que se comprende como educación remota provisional identificando las características de cada modalidad en la siguiente tabla:

Tabla 6. Diferencia entre la educación a distancia y la provisión remota del servicio educativo.

<b>Educación a distancia</b>	<b>Provisión remota del servicio educativo</b>
Contenidos y materiales de estudio adaptados.	Diferentes esquemas de provisión del servicio.



Modelo de estudio individual creado para quienes no asisten a la educación regular.	Provisión remota de programas que fueron diseñados para la presencialidad.
Modelos pedagógicos y contenidos adaptados al formato de medios masivos y/o digitales que emplea.	Limitada adaptación de modelos pedagógicos y contenidos a los medios de provisión remota.
Estrategias para abordar dificultades de aprendizaje y retención.	Desafíos de cobertura, calidad y asequibilidad de los medios de provisión remota.

Tomado de: "Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe", UNICEF, 2021, p. 12

En el Perú, la modalidad del servicio educativo en el contexto de pandemia se ha denominado "Educación a distancia o educación no presencial" y el Ministerio de educación la define como aquella modalidad en la que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se realiza a través de medios de comunicación escritos y tecnológicos y se incide en el proceso de aprendizaje autónomo de los estudiantes (RVM 093).

La clarificación de los conceptos mencionados en párrafos anteriores permite dilucidar que la modalidad en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de pandemia difiere de la noción de educación a distancia diseñada antes de su implementación como tal. El servicio educativo que se brinda es una respuesta de emergencia y temporal frente a la crisis sanitaria que atraviesan los diversos países en el mundo. Esta diferenciación conceptual aportará en una mayor comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, especialmente, los referidos a los procesos de evaluación que es un aspecto clave de la presente investigación.

La evaluación remota de los aprendizajes es uno de los grandes desafíos en este contexto, ya que las condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje han sido muy distintas a la modalidad presencial. Por tanto, las preguntas qué evaluar, para qué evaluar y cómo evaluar son parte de las reflexiones que se deben realizar. Para Vogliotti (2020), es necesario revisar el concepto de la evaluación de los



aprendizajes en el contexto de pandemia en donde se prioricen los procesos autorreflexivos de los estudiantes y la autorregulación de sus aprendizajes mediante criterios claros de la evaluación; que aporte información para la mejora de los aprendizajes y de los procesos instruccionales; que incentive la motivación de los estudiantes y tome en cuenta el contexto no presencial. En este sentido, la evaluación no puede priorizar los resultados, sino principalmente debe considerarse como una herramienta de soporte a los estudiantes en su proceso de construcción de conocimientos. Cabe considerar, que de acuerdo al estudio exploratorio en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2020), los docentes han tenido gran dificultad para adaptar sus prácticas pedagógicas a la modalidad no presencial, debido principalmente a la falta de conocimientos de modelos pedagógicos y la ausencia de un planteamiento de la evaluación durante este contexto. Esta afirmación puede complementarse con las reflexiones de Schwartzman et al. (2021) quien establece como grandes desafíos el replanteamiento de los procesos de evaluación en la modalidad virtual, las brechas de acceso y conectividad, las dudas sobre la autoría de los trabajos presentados por los estudiantes, el fraude, entre otros.

Las estrategias para asumir los desafíos de la evaluación de los aprendizajes en las instituciones y los gobiernos han sido variadas durante la pandemia por la COVID-19. Se puede mencionar algunas experiencias de América Latina desarrolladas en el informe de UNICEF(2021), como el caso de Argentina en donde el sistema educativo eliminó la escala numérica de calificación en la educación básica y priorizó la evaluación formativa. En Chile, se planteó como estrategia de evaluación la diversificación en las formas de recoger evidencias de logros integrando disciplinas curriculares y potenciando la herramienta de retroalimentación. En Guatemala, se incluyó el uso de portafolios como evidencia de aprendizajes de los estudiantes al retornar a la presencialidad. En el caso de Perú, también se enfatizó la evaluación de los procesos de aprendizajes, el uso de la retroalimentación y la implementación de los portafolios (RVM n°093-2020, Minedu, 2020).

La evaluación de los aprendizajes en el contexto de la pandemia debe contemplar que las nuevas prácticas pedagógicas suponen también nuevas formas de

construcción de conocimientos. Por ello, reproducir los modelos de evaluación en la presencialidad no puede ser una opción en el nuevo contexto (García, 2020; Schwartzman, 2021). En este sentido, Vogliotti (2020) afirma algunas exigencias que los docentes deben contemplar en sus prácticas evaluativas; por ejemplo, la selección de los materiales acorde con el nuevo contexto de aprendizaje; las consignas deben ser redactadas de manera clara y concisa; los trabajos solicitados deben considerar la relación entre la teoría y la práctica, las estrategias deben focalizarse en el análisis y la síntesis de contenidos; el diálogo debe ser cercano para que permita conocer la situación actual del estudiante en cuanto a sus logros y dificultades. Por tanto, la evaluación remota de los aprendizajes debe incidir en su aspecto procesual, poniendo especial atención en los procesos de construcción de aprendizajes de los estudiantes. Para ello, será muy importante que el docente, a partir de la clarificación de los criterios de evaluación, planifique con creatividad diversas estrategias y así los estudiantes demuestren de diversas formas el nivel de pensamiento alcanzado, que se proporcione retroalimentación para acompañar a los estudiantes y finalmente, que contextualice las diversas actividades propuesta a su realidad (UNESCO, 2020; UNICEF, 2021).

### **1.5.3 La evaluación formativa en el contexto de pandemia**

La evaluación formativa se presenta como una estrategia efectiva para las prácticas evaluativas en el contexto de pandemia permitiendo monitorear los niveles de logros mediante la valoración de las evidencias de aprendizajes de los estudiantes. La evaluación formativa, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, permite que los docentes realicen ajustes en sus programaciones de manera flexible para que respondan a la diversidad de estilos de aprender. Además, permite que se tome en cuenta los aspectos emocionales de los estudiantes, siendo estos los que cobran mayor relevancia en el contexto actual de la pandemia. La evaluación formativa posibilita contemplar la diversidad al centrarse en los procesos y no en los resultados. Al respecto, UNESCO (2020) afirma:

(...) la evaluación formativa surge como una respuesta satisfactoria a la pregunta sobre cómo seguir obteniendo información clara respecto a qué

están aprendiendo los estudiantes, pero atendiendo a los complejos contextos en que se aprende y evalúa en pandemia, donde el confinamiento, la ansiedad y las brechas entre los estudiantes deben tomarse en cuenta”.

(p. 5)

Durante estos meses de confinamiento, han surgido investigaciones a partir de las experiencias de la evaluación formativa en países de Latinoamérica y el Caribe (Fardoun et al., 2020, UNICEF, 2021; UNESCO 2020). En estas investigaciones, se rescata la importancia de priorizar los siguientes aspectos de la evaluación formativa:

- Énfasis en los procesos de aprendizaje: monitoreando los niveles de logro y proporcionando retroalimentación a los estudiantes para orientarlos hacia el logro de los objetivos esperados.
- Centralidad en el alumno: tomando en cuenta los aspectos afectivos y emocionales de los estudiantes; la modalidad remota pierde en gran medida el potencial de la comunicación no verbal como medio para fortalecer vínculos y para recoger información relevante del mundo afectivo de los alumnos e integrarlos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La retroalimentación se convierte en el canal de comunicación asertiva y motivadora.
- Énfasis en el desarrollo de la autonomía: priorizando los procesos de reflexión y autorregulación. La educación no presencial configura nuevas exigencias a los estudiantes en cuanto a formas diferentes de organización y de construcción de sus aprendizajes.
- Énfasis en la diversificación de la enseñanza: considerando la diversidad de estilos de aprendizajes, ritmos e intereses. En el contexto de pandemia, también se deben considerar las diferencias en el acceso a la tecnología y las diferencias en las habilidades tecnológicas.

- Clarificación de los objetivos de aprendizajes y los criterios de logros: los espacios de trabajo asincrónico requieren que los alumnos desarrollen autónomamente las actividades de aprendizajes; por tanto, un requisito que ayudará en la regulación de sus procesos será conocer con anticipación los objetivos que deben alcanzar.

En el informe de UNICEF (2021), se plantean algunas buenas experiencias en el contexto de pandemia y su implementación dependerá de la realidad de cada institución educativa:

- **Aprendizaje en línea:** Requiere de una buena infraestructura a nivel de conexión por parte de los docentes y alumnos. Es una alternativa que viene respondiendo de manera significativa al acompañamiento de los alumnos porque facilita realizar tareas de forma sincrónica y por tanto recibir retroalimentación inmediata. La comunicación en tiempo real permite habilidades de autoevaluación y evaluación entre pares. Sin embargo, no se puede afirmar que sea la mejor modalidad en la provisión remota del servicio educativo, pues requiere que esté respaldada por un diseño instruccional que desarrolle estrategias efectivas de los aprendizajes y con objetivos pertinentes en este contexto educativo.
- **Transmisión por televisión y radio:** Esta modalidad consiste en clases pregrabadas por parte de los profesores para ofrecer los temas y actividades de aprendizajes transmitidos por radio y televisión. Puede responder de manera efectiva a la continuidad de los aprendizajes en contextos de bajos recursos tecnológicos. La evaluación formativa se desarrolla a partir de preguntas de comprensión en material impreso o mensajes a través de dispositivos móviles. Las respuestas de los alumnos para recibir retroalimentación se envían a través de aplicaciones de mensajería o si no hay condiciones de conectividad, se realiza a través del correo. En esta modalidad de evaluación, los padres de familias tienen un rol muy importante para que sus hijos observen las clases y realicen las actividades formativas. Una de las grandes dificultades de este medio es la falta de interacción entre docentes y alumnos.

- **Llamadas telefónicas y mensajes de texto.** Es un medio adicional que permite la interacción de los procesos de aprendizaje entre los estudiantes y los alumnos. Sin embargo, se presentan desafíos para poder brindar orientaciones a todos los alumnos en un mismo momento.





## **CAPÍTULO II: LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN EL ÁREA DE HUMANIDADES**

Desde sus inicios en la edad antigua, la formación de las Humanidades ha buscado desarrollar en la persona su capacidad de reflexionar en torno a sí misma y sobre el mundo que le rodea. La finalidad de los saberes humanísticos no se centran en una racionalidad pragmática o utilitarista, sino más bien en una racionalidad contemplativa que lo lleva a la búsqueda de respuestas sobre el sentido último de su vida (Gil, 2016; Sesé, 2002). Sin embargo, en la actualidad y desde esta perspectiva pragmática, se cuestiona su aporte en el sistema educativo y en la formación de jóvenes que se insertan en el mundo laboral y económico.

La formación del intelecto a través de las Humanidades, lleva a la persona a encontrarse con el otro, en una relación de respeto y tolerancia. Permite además la formación en la capacidad crítica, la construcción de perspectivas sobre la base de la tradición histórica y humanística, así también fomenta las bases de una ciudadanía democrática capaz de dialogar y aportar en la sociedad (Nussbaum, 2010; Serna, 2010). Desde estos propósitos formativos de las Humanidades, se plantea el gran desafío en los procesos evaluativos para lograr aprendizajes efectivos y significativos en cuanto al desarrollo de la persona y su convivencia pacífica en la sociedad. El marco conceptual de este capítulo aportará en la presente investigación, ya que se contextualiza la evaluación formativa en el área de Humanidades.

## 2.1 CONCEPTO E IMPORTANCIA DE LAS HUMANIDADES EN LA EDUCACIÓN

La noción de las Humanidades es producto de un proceso histórico de construcción de saberes que datan desde la antigua Grecia en la búsqueda del bien, la verdad y la felicidad que le es propio al ser humano, siendo el renacimiento la época de oro del Humanismo, y la época de la Ilustración, la etapa de grandes cuestionamiento sobre el aporte de las humanidades y su proceso de declive hasta la actualidad (Santander y Chávez, 2020). En este recorrido por comprender los orígenes de las Humanidades y su relación con la enseñanza y aprendizaje, Vita (2004) establece un hito histórico con el surgimiento de las “artes liberales” como un conjunto de saberes que le permitían al hombre elevar el alma a saberes superiores y mantenerse alejados de las distracciones mundanas y superficiales.

En el renacimiento, las Humanidades cobran un especial interés en cuanto a la formación integral de los individuos. Desde el humanismo renacentista, se han priorizado algunas materias que se centran en el estudio del hombre como ser intelectual y creador, como la Filosofía, Historia, Literatura, Arte, Lengua, Música y Religión (Sesé, 2002). Durante siglos, este conjunto de saberes contribuyó a la formación integral de individuos con la finalidad de comprenderse a sí mismos para comprender a los demás, cultivando su mente, la formación de carácter y personalidad así como a aspirar a grandes ideales humanos (Santander y Chávez, 2020). Sin embargo, las Humanidades como producto histórico ha pasado por duras críticas, abriendo un debate intelectual que se sitúa en la Ilustración, a saber, la dicotomía entre aquellos que descubren en las “ciencias exactas” conocimientos verdaderos, válidos y útiles; y el menosprecio, desde esta perspectiva pragmática, de las Humanidades como saberes antiguos e impuestos desde una élite (Gil, 2016; Vita, 2004).

Para algunos autores (Nussbaum, 2010; Santander y Chávez, 2020), no existe oposición entre el cultivo de estos dos tipos de saberes. Desde la antigüedad, la formación también consideraba la integración de los conocimientos para forjar una educación libre. Sin embargo, el riesgo es menospreciar las Humanidades y creer que los conocimientos únicamente válidos son los provenientes de las ciencias y tecnologías, dejando aquellas que proporcionan la reflexión y el intercambio de perspectivas para la construcción conjunta de saberes desde las tradiciones y la

historia de una nación. Nussbaum (2010) argumenta cómo la formación de las Artes y Humanidades promueven la formación de una ciudadanía que contempla una educación para el “desarrollo humano”, para la democracia y el cultivo de una ciudadanía capaz de comprenderse a sí misma y al otro. El descuido de estas áreas, según la autora, puede conducir a un quiebre de los cimientos para el desarrollo de una sociedad solidaria que busca el bien común.

En el ámbito educativo, las facultades que el humanismo busca desarrollar en los estudiantes son la capacidad crítica de análisis, la curiosidad, el razonamiento lógico, la sensibilidad para apreciar la creatividad del espíritu humano, la visión integral del saber (Gil, 2016; Serna, 2010). Sin embargo, la discusión sobre la preponderancia de estos dos tipos de saberes también ha estado en el ámbito educativo. Esta pugna, para algunos autores, reside principalmente en que los conocimientos que se imparten en los sistemas educativos les sean útiles a los estudiantes frente a los nuevos desafíos de la economía mundial. Por lo tanto, las Humanidades no aportarían en esta racionalidad pragmática (Santander y Chávez, 2020; Nussbaum, 2010). Sobre el particular, Gutiérrez y Vargas (2012), en un estudio que realizan sobre las humanidades en las universidades latinoamericanas y del Perú afirman lo siguiente:

(...) la idea que ronda la sociedad de nuestro tiempo es que las Humanidades no son rentables; y que, por ende, tampoco son relevantes para sentar las bases de nuestro progreso. Si esa es la concepción que alimenta cualquier institución universitaria, entonces, esta ha perdido lo que debería ser su sentido primigenio, el cual es seguir formando un hombre justo, es decir, ético. Y ello se logra afirmando la formación humanística (...). (p.5)

En el nivel secundario, la enseñanza de las Humanidades no es ajena a esta realidad donde estas han perdido espacios en el curriculum por su falta de utilidad en la preparación de los estudiantes para la inserción al mercado laboral (Vita, 2004).

Las Humanidades, buscan la reflexión de la persona en cuanto a su ser y la búsqueda de su felicidad como fin último. Sin una formación encaminada a este ideal, será difícil que los jóvenes aporten a la construcción de un mundo que busque el encuentro con el otro. En este sentido, Nussbaum (2010) considera que el cultivo de la humanidad permite relaciones basadas en el respeto y en la comprensión del otro como ser humano, pero para ello será necesario el desarrollo de tres capacidades indispensables, a saber, la autoreflexión de la propia cultura y sus tradiciones, la capacidad de verse a sí mismo en interrelación con los otros y finalmente, la imaginación narrativa entendiéndola como la capacidad de ponerse en el lugar del otro para vencer los propios egoísmos. Estas capacidades permiten al estudiante elaborar su propia interpretación de la realidad desde diversas perspectivas, incorporando en ella los aportes de la historia, analizando con respeto las perspectivas de los demás y contribuir de manera creativa en el desarrollo de su comunidad.

Para Gutiérrez y Vargas (2012), uno de los valores más importantes que aporta la enseñanza de las Humanidades en la educación, es formar en la virtud o areté, entendiéndose como el camino hacia la excelencia humana que lo lleva a formar su espíritu, su capacidad de pensar para actuar con libertad hacia el bien de toda la sociedad. Se puede afirmar que la enseñanza de las Humanidades asegura una formación que parte del reconocimiento de la persona como un ser que se entiende en su relación con los demás, y que se despliega en el acto de buscar su bien y el de sus semejantes. Por tanto, la formación de las Humanidades, no se encuentra en contraposición de aquellos conocimientos que proporcionan las ciencias exactas, por el contrario, enriquece la propuesta formativa e integral de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, Sesé (2002) establece que es urgente que el humanismo tenga un rol más protagónico en el ámbito educativo en este tercer milenio porque posibilita al estudiante adiestrar su inteligencia, disciplinar su voluntad, inspirar el amor al bien y la belleza, educar su sensibilidad, promover el respeto por los demás y por uno mismo y cultivar su vida interior. El autor señala algunos aportes de las Humanidades en la formación de los estudiantes:

- Contemplar: significa aprender a mirar con profundidad, captando la belleza de las cosas y encontrar en ellas la verdad. Las humanidades permiten contemplar esa belleza en una pintura, un poema, entre otras creaciones del ser humano.
- Adiestrar la inteligencia: implica despojarse de los prejuicios para buscar la verdad mediante la formación del pensamiento y no conformarse con respuestas fáciles. Significa enfrentarse a las dudas e incertidumbres racionales en la búsqueda de respuestas.
- Enseñar a amar: el amor es un acto natural humano y es consecuencia natural de la contemplación, pues encontrando la grandeza del mundo y de las personas, surge el amor por ellos.
- Diálogo y reflexión: significa comprensión mutua, capacidad para discutir intercambiando argumentos y pareceres. Se trata de buscar la unidad en medio de la diversidad.

Se habla en la actualidad de una crisis de la educación, pues impera una racionalidad pragmática y un menosprecio en la formación de las Humanidades, olvidándose que la educación debe preparar a los estudiantes a ser futuros ciudadanos con una buena preparación para el trabajo, pero principalmente para encontrar el sentido de su vida (Santander y Chávez, 2020; Sesé, 2002; Serna, 2010). Para Vita (2004), este giro de paradigma se inicia en la década de 1970 en las escuelas norteamericanas a partir de la democratización de la enseñanza, lo que supuso cambios en los planteamientos curriculares priorizando las ciencias y tecnologías en desmedro de las Humanidades. Este nuevo giro curricular también alcanzó a los sistemas educativos de Europa y más tarde, de Latinoamérica.

Dejar de lado los aportes de las Humanidades en la educación es olvidar la esencia misma del ser humano en cuanto a buscador incansable de la verdad, de la belleza y de las aspiraciones por perfeccionar su humanidad (Sesé, 2002). Las Humanidades no son solo saberes que se transmiten, sino principalmente cultivan el pensamiento y la conciencia crítica de la persona que al estar desprovistas de ellas, se puede correr el riesgo de aceptar cualquier condicionamiento, de ser manipulado con informaciones erradas (Santander y Sánchez, 2020). En el



contexto actual de nuestro país, se hace más urgente la formación de una ciudadanía con más capacidad en la elaboración de argumentos, con capacidad para tomar decisiones informadas y con la capacidad de lograr consensos dialogados para el bien común.

## **2.2 PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN DE LAS HUMANIDADES EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

Como se mencionó en párrafos anteriores, los saberes de las Humanidades buscan el desarrollo de la persona. Entre los propósitos formativos que tienen mayor incidencia entre los autores se encuentran: la formación del pensamiento crítico, la construcción de la identidad de la persona como un ser trascendental y en relación con otros, la búsqueda de la verdad y la formación en valores democráticos que orientan el deseo del bien común (Gutiérrez y Vargas, 2012; Nussbaum, 2010; Serna, 2010, Sesé, 2002). Los propósitos formativos de las Humanidades demuestran la complejidad de los procesos evaluativos en las asignaturas que conforman esta área. Al respecto, Fuentes (2013), plantea interrogantes que nos permiten dilucidar el desafío de la evaluación: “¿Qué evaluar cuándo se habla de Humanidades?, ¿cómo llevar a cabo dicha evaluación?, ¿cómo resolver el dilema de una asignatura con conocimientos tangibles de otra donde sus planteamientos son totalmente intangibles pero no menos importantes? (...)” (p.128). Se establece, por tanto, un desafío importante en las prácticas evaluativas de las Humanidades que requieren, por parte de los docentes, claridad en lo que se busca formar en sus asignaturas y coherencia con los propósitos de la evaluación que puedan orientar la planificación de la evaluación de las Humanidades.

La evaluación de los aprendizajes, como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje, orientan el desarrollo de metodologías. En el caso de las asignaturas que abordan la enseñanza de las Humanidades, sus propósitos deben encaminarse al desarrollo del pensamiento mediante aprendizajes significativos y de una alta demanda cognitiva. En este sentido, UNESCO (2021), en su estudio sobre la evaluación formativa en el contexto de pandemia establece la necesidad de encaminar esfuerzos hacia una evaluación que promueva habilidades como la capacidad de argumentación, el planteamiento de propuestas y la reflexión crítica que permitan preparar a los estudiantes para dar respuestas las exigencias de este

siglo XXI y los desafíos que suponen. La evaluación formativa, puede responder efectivamente a los propósitos formativos de las Humanidades, ya que requiere considerar el aprendizaje como un proceso para el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, al docente como orientador y al estudiante como eje central. Se establecen nuevos vínculos entre los actores que posibilitan, en el caso de las Humanidades, aprendizajes significativos y de gran hondura como lo afirma Meirieu (1992), citado en Fuentes (2013): “(...) de cómo la tarea del maestro es provocar deseo de aprender, sin duda alguna, - crear el enigma (...)” (p.106). Este enigma hace referencia a la motivación del estudiante en su aprendizaje que lo lleven a buscar respuestas y construir significados argumentados. En este sentido, el docente debe construir de forma creativa diferentes métodos evaluativos en esta área que permitan recoger evidencias de este proceso.

Londoño (2016) propone que la evaluación de las Humanidades requiere priorizar el desarrollo de procesos cognitivos antes que los contenidos. Por consiguiente, se requiere acentuar la construcción de conocimientos desde la problematización y la incertidumbre para pasar luego a la certeza de conocimientos que se elaboran conjuntamente. Esta autora propone los siguientes propósitos de la evaluación en las humanidades:

**Darse cuenta:** Se evalúa este proceso a partir de las reflexiones, aproximaciones y/o posibles conclusiones que realizan los estudiantes a las posturas teóricas y su articulación con las experiencias de vida (...)

**Dar cuenta:** Se evalúan las producciones escritas y orales que expresan los aprendizajes adquiridos (individuales, en grupo, en clase y extra-clase).

**Versión de mundo articulada –el darse cuenta y el dar cuenta–:** se evalúa la construcción de un problema social observado (...). Se constituye en la puesta en escena de un sujeto que empieza a construir maneras de leer su realidad. (p.17).

Los propósitos de la evaluación de las Humanidades acentúan la construcción de conocimientos recogiendo los aportes de la tradición histórica y de las diversas disciplinas académicas. Así, la evaluación formativa promueve la adquisición progresiva de habilidades de pensamiento superior (Ravela et al. 2017) y en el contexto de pandemia, se abren posibilidades de reorientar la evaluación a aprendizajes significativos, interdisciplinarios, enfocados en habilidades superiores y en el pensamiento crítico (UNESCO, 2021).

### 2.2.1 Los propósitos de la evaluación de las Humanidades en educación secundaria en el Perú

En el Perú, el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) [Ministerio de Educación del Perú, 2016], establece el conjunto de competencias y áreas curriculares que determinan el logro del perfil del estudiante al concluir la Educación Básica Regular en nuestro país. En el sistema educativo nacional no existe un área curricular referida específicamente a las Humanidades. En este trabajo de investigación, se han seleccionado las áreas curriculares y las competencias que guardan relación con los propósitos de enseñanza de las Humanidades que fueron desarrollados en el presente capítulo.

A partir del siguiente cuadro, se integran los enfoques de estas áreas curriculares, las competencias y los estándares de aprendizajes considerados en la evaluación al término del nivel de secundaria. Los estándares son referentes para ofrecer retroalimentación a los estudiantes sobre el nivel de logro en el que se encuentran, ofreciéndoles información de lo que deben mejorar para alcanzar los objetivos esperados.

Tabla 7. Estándares de aprendizaje del área “Desarrollo Personal y Ciudadanía” (Minedu,2016)

Área	Enfoques	Competencias	Estándares de Aprendizajes (ciclo VII)
	Desarrollo personal	Construye su identidad	Construye su identidad al tomar conciencia de los aspectos que lo hacen único cuando se reconoce a sí mismo y valora su identidad, sus logros y los cambios que se dan en su desarrollo. Se reconoce como parte de un mundo globalizado. Manifiesta

---

Desarrollo  
Personal y  
Ciudadanía

Ciudadanía  
activa y  
ética

Convive y participa  
democráticamente  
en la búsqueda del  
bien común.

sus emociones, sentimientos, logros e ideas distinguiendo el contexto y las personas, y comprendiendo sus causas y consecuencias. Asume una postura ética frente a una situación de conflicto moral, integrando en su argumentación principios éticos, los derechos fundamentales, la dignidad de todas las personas. Reflexiona sobre las consecuencias de sus decisiones. Se plantea comportamientos que incluyen elementos éticos de respeto a los derechos de los demás y de la búsqueda de justicia teniendo en cuenta la responsabilidad de cada quien por sus acciones. Se relaciona con los demás bajo un marco de derechos, sin discriminar por género u orientación sexual y sin violencia. Desarrolla relaciones afectivas de amistad o de parejas basadas en la reciprocidad y respeto.

Convive y participa democráticamente, relacionándose con los demás, respetando las diferencias y promoviendo los derechos de todos, así como cumpliendo sus deberes y evaluando sus consecuencias. Se relaciona con personas de diferentes culturas respetando sus costumbres y creencias. Evalúa y propone normas para la convivencia social basadas en los principios democráticos y en la legislación vigente. Utiliza estrategias de negociación y diálogo para el manejo de conflictos. Asume deberes en la organización y ejecución de acciones colectivas para promover sus derechos y deberes frente a situaciones que involucran a su comunidad. Delibera sobre asuntos públicos con argumentos basados en fuentes confiables, los principios democráticos y la institucionalidad, y aporta a la construcción de consensos. Rechaza posiciones que legitiman la violencia o la vulneración de derechos.

---

Adaptado de: "Programa Curricular de Educación Secundaria", Ministerio de Educación, 2016, pp. 31-37

El área curricular Desarrollo Personal y Ciudadanía se fundamenta desde los enfoques de Desarrollo Personal y Ciudadanía Activa. El primer enfoque alude a una concepción de persona en continuo crecimiento en cuanto a sus potencialidades físicas, sociales, cognitivas y emocionales a través de procesos de reflexión y construcción de puntos de vista éticos. En este sentido García (2015) afirma que la gran tarea del ser humano debe llevarlo a la construcción de su propio reconocimiento y comprensión de sí mismo. Este reconocimiento de sus características únicas, de su potencial y sentido de trascendencia lo impulsa a

grandes ideales. Sin este primer reconocimiento, se hace difícil poder reconocer al otro. El segundo enfoque posibilita la formación de valores democráticos en los estudiantes y su aporte en la sociedad como ciudadanos responsables. Los estándares de aprendizajes esperados y enmarcados en el proceso de evaluación, buscan ahondar en la construcción de la propia identidad y en el reconocimiento del otro como un ser con dignidad y por ello, merecedora de respeto a sus derechos. Estos enfoques se encuentran alineados a los propósitos de la evaluación de las Humanidades en cuanto a la formación para el desarrollo de la persona y la formación de valores para la convivencia democrática bajo los criterios de tolerancia, escucha, diálogo y construcción del bien común (Nussbaum, 2010).

Tabla 8. Estándares de aprendizaje del área “Ciencias Sociales” (Minedu, 2016)

Área	Enfoques	Competencias	Estándares de Aprendizajes (ciclo VII)
Ciencias Sociales	Ciudadanía activa	<p>Construye interpretaciones históricas.</p> <p>*(No se ha recogido las competencias sobre gestión del recurso natural ni económico)</p>	<p>Construye interpretaciones históricas sobre la base de los problemas históricos del Perú y el mundo en relación a los grandes cambios, permanencias y simultaneidades a lo largo de la historia, empleando conceptos sociales, políticos y económicos abstractos y complejos. Jerarquiza múltiples causas y consecuencias de los hechos o procesos históricos. Establece relaciones entre esos procesos y situaciones o procesos actuales. Explica cómo las acciones humanas, individuales o grupales van configurando el pasado y el presente y pueden configurar el futuro. Explica la perspectiva de los protagonistas, relacionando sus acciones con sus motivaciones. Contrasta diversas interpretaciones del pasado, a partir de distintas fuentes evaluadas en su contexto y perspectiva. Reconoce la validez de las fuentes para comprender variados puntos de vista.</p>

Adaptado de: “Programa Curricular de Educación Secundaria”, Ministerio de Educación, 2016, pp. 44-50

Desde el área curricular de Ciencias Sociales, se busca formar a los estudiantes en la comprensión de la realidad, contemplando que esta es parte de un proceso de construcción en el tiempo. La tradición histórica recoge los saberes del pasado y el estudiante debe valorar sus aportes, así como el impacto en los conocimientos actuales. Las habilidades que se deben contemplar en los procesos de evaluación suponen el análisis crítico, la elaboración de interpretaciones históricas, la



capacidad de reflexionar en diferentes perspectivas y argumentaciones sobre un mismo hecho histórico. El enfoque de ciudadanía activa que sustenta esta área curricular, promueve la conciencia de la persona como un ser histórico. Sobre este aspecto Vita (2004) afirma que las humanidades deben generar el respeto a las diferentes culturas partiendo de la aceptación de la propia cultura para luego estar en la capacidad de valorar otras expresiones desde una perspectiva de tolerancia y respeto.

Tabla 9. Religión

Área	Enfoques	Competencias	Estándares de Aprendizajes (ciclo VII)
Religión	Humanista cristiano	Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierta al diálogo con las que le son cercanas.	Fundamenta la presencia de Dios en la creación, en el Plan de Salvación y en la vida de la Iglesia. Asume a Jesucristo como Redentor y modelo de hombre que le enseña a vivir bajo la acción del Espíritu Santo, participando en la misión evangelizadora en coherencia con su creencia religiosa. Argumenta su fe en diálogo crítico con la cultura, la ciencia, otras manifestaciones religiosas y espirituales. Propone alternativas de solución a problemas y necesidades de su comunidad, del país y del mundo, que expresan los valores propios de su tradición cristiana y católica, el bien común, la promoción de la dignidad de la persona y el respeto a la vida humana. Interioriza el mensaje de Jesucristo y las enseñanzas de la Iglesia para actuar en coherencia con su fe.
	Cristocéntrico		
	Comunitario	Asume la experiencia del encuentro personal y comunitario con Dios en su proyecto de vida en coherencia con su creencia religiosa.	Demuestra coherencia entre lo que cree, dice y hace en su proyecto de vida personal, a luz del mensaje bíblico y los documentos del Magisterio de la Iglesia. Vivencia su dimensión religiosa, espiritual y trascendente, que le permita cooperar en la transformación de sí mismo y de su entorno a la luz del Evangelio buscando soluciones a los desafíos actuales. Promueve el encuentro personal y comunitario con Dios en diversos contextos desde un discernimiento espiritual, con acciones orientadas a la construcción de una comunidad de fe guiada por las enseñanzas de Jesucristo y de la Iglesia. Asume su rol protagónico en la transformación de la sociedad a partir de las enseñanzas de Jesucristo en un marco ético y moral cristiano.

Adaptado de: "Programa Curricular de Educación Secundaria", Ministerio de Educación, 2016, pp. 203-210

El área curricular de Religión se sustenta desde los enfoques del Humanismo Cristiano y Comunitario. Ambos enfoques permiten que el estudiante se reconozca como un ser creado a imagen y semejanza de Dios, y por tanto aporta en su identidad las características de un ser trascendente e invitado a vivir el plan de amor con Dios y con sus semejantes. Los estándares de aprendizaje inciden en la capacidad crítica y de argumentación del estudiante para comprender la realidad desde una mirada de fe y de las enseñanzas del Evangelio. Así también se promueven desempeños que lleven al alumno a dar muestra de su fe en la acción, es decir generando propuestas creativas de solución ante las necesidades que percibe en su comunidad o país. Este accionar se enmarca en relaciones humanas motivadas por el reconocimiento del otro como ser valioso y dignas de ser amadas.

### **2.2.2 La evaluación de las Humanidades en la Institución Educativa**

La institución educativa en donde se realizó la presente investigación cuenta con un área de Humanidades en la que se integran los cursos de Estudios Sociales, History, Filosofía y Religión. En su diseño curricular, establece una concepción de persona desde la antropología cristiana y en relación con Dios, con uno mismo, con los demás y con la creación. El estudio de las Humanidades en dicha institución busca aportar en la comprensión profunda de la realidad humana a través de una formación intelectual sólida que promueva la búsqueda de la verdad y acciones que den respuesta a los desafíos del contexto.

El área contempla un conjunto de disciplinas que ayudan a desarrollar habilidades superiores en los estudiantes que aportan al conocimiento de la persona y de la cultura a través de las asignaturas de Estudios Sociales, World History, Filosofía y Religión. A partir de la tabla que se presenta a continuación, se establece la naturaleza del área, las competencias y estándares de aprendizajes de dichas áreas curriculares con la finalidad de comprender los propósitos de la evaluación de la asignatura y su coherencia con los propósitos formativos de las Humanidades.

Tabla 10. Estándares de aprendizaje del área “Filosofía” (I.E)

<b>Área curricular: Filosofía</b>	
<p>Naturaleza del área: La asignatura de Filosofía es un espacio en donde se anima a los alumnos y alumnas a hacerse preguntas fundamentales acerca de diversas cuestiones de la realidad vinculadas a experiencias cotidianas significativas. Para ello, se consideran diversas posturas filosóficas y pensadores influyentes que permitan cultivar una curiosidad intelectual vinculada al pensamiento crítico, sistemático y analítico. De esta forma, desarrollan la capacidad de evaluar diversas situaciones analizando sus fundamentos y logrando formular argumentos sólidos que permitan consolidarse como pensadores autónomos. Bajo este aspecto, la asignatura contribuye a la formación de personas humanas que busquen la verdad desde una perspectiva integral basada en el perfil de los alumnos de la institución educativa.</p>	
<b>Competencias</b>	<b>Estándares de aprendizajes</b>
<p>Comprende y vincula conceptos filosóficos en relación con el mundo real.</p>	<p>Interioriza y vincula conceptos filosóficos relacionándolos con el mundo de manera cercana y coherente. Así mismo, establece relaciones claras entre el pensamiento filosófico, el contexto sociocultural y los procesos históricos a lo largo del tiempo. Por último, el alumno logra comprender y analizar cuestiones filosóficas esenciales aplicando sus argumentos a las circunstancias que la rodean reconociéndose como persona en un contexto local y global.</p>
<p>Desarrolla pensamiento crítico acerca de la realidad desde una visión filosófica.</p>	<p>Desarrolla el pensamiento crítico acerca de la realidad desde una visión filosófica, evaluando de forma precisa diferentes situaciones a las que responde de manera integral. Además, argumenta de modo autónomo demostrando una indagación pertinente sobre diferentes problemáticas de índole filosófica para proponer soluciones y respuestas fundamentadas.</p>

Adaptado de: “Diseño curricular de Humanidades”, Institución educativa privada de Lima, 2019.

El propósito de evaluación de la asignatura de Humanidades busca desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa en los estudiantes que les permitan, a través del pensamiento filosófico, el reconocimiento de la persona y las problemáticas del mundo real. Según Serna (2010), estas habilidades propias de la Filosofía permiten al estudiante formar las bases para convertirse en ciudadanos respetuosos frente a las diferencias pues la asignatura posibilita discutir con capacidad argumentativa y rigurosa, pero principalmente con apertura que los lleva a la escucha respetuosa y tolerante del otro.

Tabla 11. Estándares de aprendizaje del área “Estudios Sociales” (I.E)

<b>Área curricular: Estudios Sociales</b>
<p>La asignatura Estudios Sociales se ocupa de todos los elementos involucrados en la convivencia de las personas y que iluminan la comprensión de la cultura: el ordenamiento legal del país y del mundo, su geografía política, su historia y sus características culturales globales y particulares. Como uno de sus objetivos primordiales, el área de Estudios Sociales contribuye en el descubrimiento de la identidad personal y social, preocupándose por estudiar a la persona</p>

humana situada en una cultura determinada, que ha sido fruto de un devenir histórico, geográfico, social, económico, político, etc., teniendo siempre en cuenta la dimensión religiosa de la vida y de la cultura de los seres humanos.

<b>Competencias</b>	<b>Estándares de aprendizajes</b>
Construye interpretaciones históricas	Alineadas al Programa Curricular de Educación Secundaria (Tabla 8)
*(No se ha recogido las competencias sobre gestión del recurso natural ni económico)	

Adaptado de: “Diseño curricular de Humanidades”, Institución educativa privada de Lima, 2019.

Tabla12. Estándares de aprendizaje del área “World History” (I.E)

<b>Área curricular: World History</b>	
<b>Competencia</b>	<b>Estándares de aprendizajes</b>
Analyses and evaluates historical sources	Compares sources taking into consideration author, time, and motivation. Evaluate the reliability of the source considering its context. Uses information in the sources to produce historical interpretations. concepts/topics.
Thinks critically about historical concepts and topics	Uses appropriate terminology to describe and analyze historical concepts/topics. Judges the importance of different historical concepts/topics.
Conducts and reflects on historical investigation	Selects a variety of sources to conduct a historical investigation. Use the information from the sources to produce a historical investigation

Adaptado de: “Diseño curricular de Humanidades”, Institución educativa privada de Lima, 2019.

Las asignaturas de Estudios Sociales y World History tienen como propósito desarrollar en los estudiantes el pensamiento histórico-crítico y de construcción de múltiples interpretaciones a partir de los procesos de indagación de fuentes históricas, para comprenderse como sujetos temporales y comprender su realidad como parte de la tradición histórica. Al respecto, García y Gutiérrez (2012) afirman que los cursos de Historia posibilitan no sólo hábitos de reflexión sobre los procesos en el transcurso del tiempo sino principalmente hábitos de respeto a la persona en cuanto sujeto con una identidad nutrida por su pueblo, su historia y su cultura.

Tabla 13. Estándares de aprendizaje del área “Religión” (I.E)

<b>Área curricular: Religión</b>
En el curso de Religión, se busca que las alumnas conozcan a Dios y asuman su identidad católica cristiana, con argumentos sólidos a partir de la fe y razón. La estudiante comprende y reflexiona sobre la trascendencia de su vida, su compromiso con el mundo, respeto hacia otras perspectivas y creencias de las personas.

Competencia	Estándares de aprendizajes
Conoce y comprende la fe católica como elemento constitutivo de su identidad humana.	Analiza y explica con claridad y precisión los temas centrales de la Fe católica sobre la antropología, la vida cristiana, la moral y la apologética. Relaciona los conocimientos fundamentales de la Fe Católica con situaciones personales.
Asume la experiencia del encuentro personal y comunitario con Dios.	Evalúa de manera crítica desde los contenidos de la Fe diversas problemáticas actuales.

Adaptado de: “Diseño curricular de Humanidades”, Institución educativa privada de Lima, 2019.

Los propósitos de evaluación de la asignatura de Religión también involucran el desarrollo del pensamiento crítico, la argumentación desde los aportes de la fe, la construcción de su identidad como hijo de Dios y con un sentido último de la vida que los debe llevar en su conocimiento personal, y el reconocimiento del otro como persona amada por Dios y por tanto con una dignidad que debe llevarlo al respeto y valoración. Incide también en el desarrollo de actitudes proactivas y comprometidas para crear una cultura justa y solidaria. Sesé (2001), sobre este aspecto afirma que las humanidades debe llevar al estudiante a desarrollar el potencial más grande que tiene el ser humano, a saber su capacidad de amar, crear y pensar.





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

### **CAPÍTULO I: DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **1.1 ENFOQUE METODOLÓGICO, TIPO Y NIVEL**

La presente investigación se enmarca dentro del enfoque cualitativo, pues se busca analizar el tema planteado en las prácticas de los docentes en su entorno natural y considerando el significado que estos otorgan al problema de investigación desde sus diversos puntos de vista (Creswell, 2014). El contexto de la emergencia sanitaria por la COVID-19 plantea nuevos significados en las prácticas educativas de los docentes y en una realidad sin precedentes en nuestro país. Por esta razón, el enfoque cualitativo es idóneo porque contempla la complejidad del fenómeno educativo a investigarse al considerar que se encuentra inserto en una realidad y en un tiempo particular, enriquecidos además de interacciones sociales en una nueva modalidad de enseñanza y aprendizaje (Flick, 2007; Yin, 2016).

Este enfoque metodológico permite una comprensión integral del objeto de estudio que se pretende investigar: los procesos de evaluación formativa y la descripción a profundidad de dichos procesos desde la vivencia particular de los docentes del área de Humanidades. Asimismo, el enfoque cualitativo considera la riqueza interpretativa de los datos recogidos desde la interacción entre el investigador y los sujetos a ser investigados, enfatizando la reflexión en los procesos de investigación para una comprensión holística del significado que tienen los docentes del área mencionada (Carvajal, 2006; Creswell, 2014; Niño, 2011).

La investigación responde al nivel descriptivo porque implica la identificación y comprensión del fenómeno educativo que se investiga en una realidad y desde un marco conceptual que permita su interpretación (Carvajal, 2006; Mendivil, 2020). En esta investigación, se consideran la voz de los docentes y las evidencias de sus prácticas para comprender detalladamente cómo se desarrollan los procesos de la evaluación formativa en el contexto de la modalidad no presencial.

## **1.2 PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

La pregunta de investigación del presente estudio es: ¿cómo desarrollan la evaluación formativa de los aprendizajes los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria en una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia?

### **Objetivo general:**

Analizar cómo desarrollan los procesos de la evaluación formativa los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria en una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia.

## Objetivos específicos:

1. Describir cómo comprenden la evaluación formativa los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria de una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia.
2. Describir cómo desarrollan el proceso de clarificación y socialización de los criterios de evaluación los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria de una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia.
3. Describir cómo desarrollan el proceso de retroalimentación los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria de una institución educativa particular de Lima en tiempos de pandemia.

### 1.3 CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS DE ESTUDIO

De acuerdo con los objetivos específicos de esta investigación, se plantean las tres categorías de estudio, así como sus respectivas subcategorías. La siguiente tabla presenta las definiciones de cada una de ellas con la finalidad de orientar la investigación y no para restringir sus hallazgos (Carvajal, 2006). Cabe precisar que, aunque se plantean definiciones de las categorías y las subcategorías, el proceso de análisis de la información tiene apertura a los significados que aporten los participantes. Asimismo, en el caso de la subcategoría referida a los procesos de retroalimentación, considera una tipificación de los niveles de retroalimentación con el fin de tener una aproximación deductiva a la información que brindan los docentes a los estudiantes.

Tabla 14. Categorías y subcategorías

<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>
<b>Concepciones de los docentes sobre la evaluación formativa en tiempos de pandemia</b> Las concepciones se refiere a las construcciones individuales que se desarrollan en las interacciones sociales y que	<b>Concepciones de los docentes sobre el rol de los agentes en la evaluación formativa en tiempos de pandemia.</b> Constituyen las representaciones implícitas y significados que tienen los docentes sobre la participación de los actores involucrados en la evaluación formativa. Los actores pueden ser docentes, alumnos y padres de familia.

influyen en las prácticas evaluativas de los docentes. Las concepciones de los docentes se entiende como representaciones mentales sobre la evaluación formativa y que el contexto de pandemia ha influido en ellas.

#### **Procesos de evaluación formativa de los docentes en tiempos de pandemia**

El proceso de evaluación formativa se refiere a una ruta efectiva, sistemática, planeada y continua en los procesos de evaluación formativa de los aprendizajes. En el contexto de pandemia este proceso se ha mediado a través de estrategias que responden a la modalidad a distancia.

#### **Concepciones de los docentes sobre las funciones de la evaluación formativa en tiempos de pandemia.**

Constituyen las representaciones implícitas y significados que tienen los docentes sobre la utilidad de la evaluación formativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto particular de la pandemia.

#### **Procesos de clarificación y socialización de los criterios de logros de los docentes en tiempos de pandemia.**

Se refiere a la ruta sistemática y continua que realizan los docentes en la modalidad a distancia para compartir los criterios de logros con los estudiantes garantizando su comprensión. Se advierte que en el contexto de pandemia este proceso se ha mediado a través de estrategias que responden a la modalidad a distancia.

#### **Procesos de retroalimentación de los docentes en tiempos de pandemia.**

Se refiere a la ruta sistemática y continua que realizan los docentes en la modalidad a distancia para proveer a los estudiantes de información que les permita continuar avanzando hacia el logro de los aprendizajes. Se advierte las diversas estrategias que utilizan los docentes así como la distinción entre niveles de la retroalimentación, la referida a la tarea cuya finalidad es correctiva, la referida al proceso que alude a información sobre estrategias del proceso de aprendizaje, la referida a la autoregulación con el objetivo de que el alumno logre autonomía y motivación, y la referida sobre la persona que expresa el grado de afecto o esfuerzo de los estudiantes.

---

Elaboración propia

## **1.4 MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

De acuerdo con el problema de investigación que persigue este estudio, se ha considerado que el método de estudio de casos es idóneo para comprender el fenómeno educativo a investigarse en su complejidad y particularidad (Simons, 2011; Stake, 1999). Por un lado, la complejidad del objeto de estudio, a saber el proceso de la evaluación formativa, implica diversidad de perspectivas de los actores, así como la influencia de factores del contexto que influyen en las prácticas y comportamientos de los docentes. Por otro lado, el estudio de caso en su

particularidad permite que se tome en cuenta y se enfatice la contextualización del objeto de investigación (Yin, 1989). Por tanto, las características propias de la institución educativa, las normativas a través de las políticas institucionales, los rasgos distintivos del equipo de docentes del área de Humanidades, las interacciones sociales, entre otros, son factores que se consideran en la presente investigación y que hacen que el caso sea particular.

Este método permite focalizar el estudio en un tiempo y espacio real desde una comprensión integral y holística (Creswell, 2014; Mendivil, 2020) buscando que el investigador pueda comprender el significado que otorgan los docentes del área de Humanidades (Simons, 2011, Yin 2016) sobre los procesos de evaluación formativa de los aprendizajes y describir el desarrollo del mismo en un contexto particular de la educación no presencial por la emergencia sanitaria dispuesta por el Ministerio de Educación desde el 2020 hasta la actualidad (RVM 193-2020) y mediadas por herramientas digitales. Desde los aportes del método de estudio de casos, se busca tener una visión integral del fenómeno estudiado.

Sobre los objetivos del método, diversos autores coinciden en que es un método que no pretende alcanzar generalizaciones (Simons, 2011; Álvarez y San Fabián, 2012), sino comprender y describir detalladamente para conocer el caso a profundidad. Según Stake (1999), la presente investigación según su finalidad es de tipo instrumental, pues a través de la pregunta de investigación se pretende comprender cómo desarrollan los docentes del área de Humanidades los procesos de la evaluación formativa, y aportar desde los resultados de la investigación en las mejoras de la implementación de este enfoque evaluativo a la institución educativa en donde se llevará a cabo el estudio, así como a futuras y posibles investigaciones en el ámbito educativo.

## **1.5 DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL CASO**

La institución educativa en donde se investigó el fenómeno educativo, el desarrollo de la evaluación formativa, brinda servicios en los tres niveles de educación básica.



Esta es una institución católica privada de mujeres de Lima. Cuenta con 40 años de antigüedad y con una población de 900 alumnas aproximadamente y con un staff de 100 docentes. Presenta una propuesta educativa particular desde el enfoque humanista-cristiano y desde una aproximación de la vida inspirada por una espiritualidad en particular. En este sentido, su propuesta curricular enfatiza la formación de la fe, la vivencia de los valores cristianos y la formación en las Humanidades. Por ello, existe el área académica de Humanidades, la cual es dirigida por un asesor quien vela porque las competencias que se desarrollan en la malla curricular en los cuatro cursos que la conforman, a saber, Religión, Filosofía, Estudios Sociales y World History, se encuentren en sintonía con el Proyecto Educativo de la Institución; así también por la formación continua de su equipo docente en los temas humanísticos y en el desarrollo de las habilidades propias del área como el pensamiento crítico.

Por otro lado, en el año 2020, la institución educativa recibió la acreditación para el Programa de Diploma del IB, alineando las exigencias del programa internacional a su diseño curricular. Cabe mencionar que el enfoque formativo de la evaluación se ha hecho explícito en la Política Institucional de Evaluación desde el 2019 y, a partir de este tiempo hasta la actualidad, los docentes de la institución educativa implementan este enfoque en sus prácticas evaluativas.

El contexto de pandemia ha implicado también replanteamientos en los procesos de enseñanza y aprendizajes para responder a los desafíos de la enseñanza virtual. En este contexto, los docentes han recibido capacitaciones en metodologías y en los procesos de evaluación a distancia, enfatizando la formación en herramientas tecnológicas así como la evaluación formativa. El servicio educativo ofrecido por la institución durante el confinamiento ha sido la modalidad sincrónica en su mayor parte a través de videoconferencias en la plataforma zoom. La institución cuenta desde hace cuatro años con la plataforma Schoology que es un sistema de administración del aprendizaje (Learning Management System-LMS) que proporciona herramientas para la autogestión de los aprendizajes de las alumnas y una comunicación efectiva entre la comunidad educativa. Entre sus principales características y beneficios en los procesos de enseñanza aprendizaje se encuentran la organización de las sesiones de clases a través de calendarios

digitales, la integración de los registros de calificación con las actividades planificadas en la plataforma mencionada, el envío de retroalimentación por parte de los docentes en los trabajos que son subidos por las alumnas, el manejo autónomo de los portafolios digitales, entre otras características que aportan en el desarrollo de la evaluación formativa de dicha institución.

El caso de investigación es el desarrollo de la evaluación formativa en el área de Humanidades y en tiempos de pandemia a través de 4 docentes del área de Humanidades del nivel secundario. Se consideró a un docente de cada asignatura del área mencionada: un docente de Estudios Sociales, uno de World History, uno de Religión y uno de Filosofía.

## **1.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN**

Considerando los objetivos del presente estudio para responder a la pregunta de investigación, se empleó las técnicas de entrevista y análisis documental. Así también, desde el método de estudio de caso, estas técnicas son idóneas para comprender el significado que otorgan los docentes en el contexto de la práctica diaria (Simons, 2011; Stake, 1999).

La entrevista semiestructurada en el estudio cualitativo permite documentar las opiniones de los entrevistados sobre un tema. A partir de la interacción entre el entrevistador y los entrevistados, se produce la construcción de nuevos significados a partir de las preguntas y respuestas (Hernández et al. 2006; Simons, 2011; Kavle, 2011). Considerando los propósitos de esta investigación, la entrevista resulta una técnica muy apropiada para entender a profundidad el tema desde la propia voz del docente, ahondando en sentimientos y vivencias del fenómeno a investigarse que muchas veces son inobservables (Simons, 2011; Kavle, 2011).

Dentro de los criterios de inclusión y exclusión de los participantes, se consideró a un docente de cada asignatura que conforma el área de Humanidades y así estén representadas todas las asignaturas del área: un docente de Estudios Sociales, uno de World History, uno de Religión y uno de Filosofía. Por tanto, este grupo de

participantes es una muestra homogénea, pues cuenta con características particulares propias del área académica a la que pertenecen (Hernandez et al. 2006). Así también, dentro de los criterios de inclusión, se tomó en cuenta a docentes con formación inicial en educación y también a docentes con formación en otras carreras, de tal forma que la muestra considere la diversidad del grupo y la variedad de perspectivas que permitan enriquecer los objetivos que persigue la presente investigación (Barbour, 2013; Simons, 2011).

A continuación, se presenta la tabla con las características de los docentes.

Tabla 15. Características de los docentes participantes

<b>Docente</b>	<b>Sexo</b>	<b>Código</b>	<b>Asignatura que enseña</b>	<b>Grados que enseña</b>	<b>Formación inicial</b>
Docente 1	F	D01	Estudios Sociales	1ro a 3ero de secundaria	Docente
Docente 2	F	D02	Filosofía	3ro a 5to de secundaria	Filósofa
Docente 3	M	D03	World History	2do a 4to de secundaria	Administrador/ Docente
Docente 4	F	D04	Religión	2do y 5to de secundaria	Docente

Elaboración propia

En la entrevista, se empleó el guión de entrevista semiestructurada como instrumento para recoger la información, siendo un recurso de apoyo para orientar las preguntas a los objetivos de la investigación que fueron diseñadas previamente para asegurar los criterios de coherencia, claridad y objetividad, así también como un instrumento para garantizar el desarrollo de la entrevista de manera fluida (Flick, 2007).

Por otro lado, el análisis documental es otra de las técnicas utilizadas en el presente estudio. Esta técnica permitió encontrar evidencias que aportaran a los objetivos de la investigación en cuanto a comprender la cultura de la institución, las prácticas cotidianas de los actores y dar contexto para la interpretación de los datos que se recogieron (Coffey, 2014; Simons, 2011). Asimismo, permitió recabar información para la subcategoría referida a los procesos de retroalimentación que realizan los docentes del área de Humanidades. Se recogieron retroalimentaciones de las tareas escolares brindadas por los docentes que participaron en este estudio. Los

criterios de inclusión-exclusión de los documentos fueron la retroalimentación realizada por los profesores a una tarea de nivel de logro satisfactorio y a una de nivel en proceso. Para recoger la información, se utilizó la matriz de análisis documental. A continuación se presenta la tabla de los documentos analizados de cada docente participante:

Tabla 16. Características de los documentos analizados

Docente	Fuentes	Código	Nivel de logro
Docente 1	Tarea escolar	T01A-D01	Satisfactorio
		T02B-D01	En proceso
Docente 2	Tarea escolar	T01A-D02	Satisfactorio
		T02B-D02	En proceso
Docente 3	Tarea escolar	T01A-D03	Satisfactorio
		T02B-D03	En proceso
Docente 4	Tarea escolar	T01A-D04	Satisfactorio
		T02B-D04	En proceso

Elaboración propia

## 1.7 DISEÑO Y VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

La entrevista tomó en cuenta el objetivo de recoger información que permita analizar el desarrollo de la evaluación formativa de los docentes de Humanidades en relación con sus concepciones sobre la evaluación formativa y los procesos de clarificación-socialización de los criterios de logros así como los procesos de retroalimentación. En el análisis documental, se consideró como objetivo recoger evidencias de la retroalimentación en cuanto al nivel de información que proporcionan los docentes a los trabajos que solicitan a sus estudiantes en la modalidad virtual.

A manera de síntesis, la tabla 17 muestra las técnicas e instrumentos utilizados en coherencia con las categorías y subcategorías que orientan esta investigación.

Tabla 17. Síntesis de técnicas e instrumentos

Categorías	Subcategorías	Técnica	Instrumentos	Fuentes
Concepciones de los docentes sobre la	Concepciones de los docentes sobre el rol de los agentes en la evaluación formativa	Entrevista	Guía de entrevista semiestructurada	

evaluación formativa en tiempos de pandemia	en tiempos de pandemia.			Docentes de Religión, Filosofía, Estudios Sociales y World History
	Concepciones de los docentes sobre las funciones de la evaluación formativa en tiempos de pandemia.			
Procesos de evaluación formativa de los docentes en tiempos de pandemia	Procesos de clarificación y socialización de los criterios de logros de los docentes	Entrevista	Guía de entrevista semiestructurada	
	Procesos de retroalimentación de los docentes en tiempos de pandemia.	Entrevista	Guía de entrevista semiestructurada	
		Análisis documental	Matriz de análisis documental	Retroalimentación en las tareas escolares de las asignaturas del área de Humanidades

Elaboración propia

Para la validación de los instrumentos de investigación, se realizó una prueba piloto en donde se entrevistó, previa coordinación con las autoridades de la institución educativa, a una docente del nivel de secundaria. Antes de la prueba piloto, se le brindó información sobre los objetivos de la investigación, así como el consentimiento informado. Asimismo, para el proceso de validación, se solicitó el juicio de experto de la Mg. Patricia Escobar, quien es experta en el tema de la evaluación de los aprendizajes. Para este proceso, se le envió un correo electrónico con la carta de solicitud para la validación de los instrumentos así como los anexos respectivos para el proceso de validación (Apéndice 2); matriz de consistencia (Apéndice 4); diseño de la entrevista y guía de entrevista (Apéndice 3); matriz de análisis documental (Apéndice 5); y el formato de registro de experto (Apéndice 7) en donde se consideraba los criterios de relevancia, coherencia y claridad con respecto al primer instrumento, y los criterios de coherencia, suficiencia y funcionalidad de la matriz de análisis documental. Estos documentos describen el campo de estudio de cada categoría y subcategoría.



Para la validación de la guía de entrevista, la experta realizó una valoración en base a los criterios siguientes:

- Coherencia: El instrumento permite recabar información respecto a las subcategorías y tópicos planteados.
- Claridad La pregunta es fácil de comprender.
- Objetividad: La pregunta evita condicionar o predeterminar la respuesta.

En cuanto a la validación de la matriz de análisis documental, los criterios fueron los siguientes:

- Coherencia: Los ítems permiten recabar información respecto a la subcategoría
- Suficiencia: Los ítems son suficientes para recoger información sobre la subcategoría del estudio.
- Funcionalidad: La estructura de la matriz del análisis documental facilita recoger información respecto a la subcategoría planteada.

Tabla 18. Juicio de experto

Experto	Observaciones
Guía de entrevista	La experta sugirió ampliar la pregunta con respecto a las funciones de la evaluación formativa profundizando en los motivos de los posibles cambios en el contexto de pandemia así como las implicancias para los docentes. Así también sugirió precisar con más claridad las preguntas referidas a las formas en que se brinda retroalimentación.
Matriz de análisis documental	La experta sugirió ajustar la matriz de tal forma que los ítems puedan reflejar de mejor manera la retroalimentación que los docentes emplean en las tareas escolares y que la matriz tenga mayor funcionalidad para recoger comparativamente la información.

Elaboración propia

A partir de la prueba piloto y de las sugerencias brindadas por la experta, se realizaron ajustes en algunas preguntas de la guía de entrevista y en la matriz de análisis documental en coordinación con el asesor de tesis. Finalmente, se le envió al asesor una nueva versión de ambos instrumentos.

Para la aplicación del instrumento, se realizó un primer contacto vía correo electrónico con los docentes, una semana antes de las entrevistas, para invitarlos a participar del presente estudio. Se les informó sobre el tema que se abordaría y los objetivos que buscaba el estudio. En un segundo contacto, también por correo electrónico, se coordinó la fecha, la hora de la sesión y el enlace de la videollamada de la plataforma zoom, a través de la cual se realizaría la entrevista considerando el contexto de pandemia. Las entrevistas se hicieron según la disponibilidad de horario de los docentes y tuvieron una duración aproximada de 60 minutos. Finalmente, se les solicitó las evidencias documentales que fueron enviadas vía correo electrónico.

### **1.8 PROCEDIMIENTOS PARA EL PROCESAMIENTO, LA ORGANIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECOGIDA**

Para el procesamiento de la información, se siguieron las tareas analíticas propuestas por Hernández et al. (2006): la recolección de la información, la preparación de los datos para el análisis mediante la transcripción de las entrevistas, la codificación de la información para clasificar la información en unidades de análisis y, finalmente, el establecimiento de relaciones entre las categorías.

La recolección de la información se realizó a través de las entrevistas a los docentes participantes. Previo consentimiento de los informantes, cada entrevista fue grabada para preservar la información de manera fidedigna. Así también, otra fuente de recolección de información fueron las evidencias documentales en cuanto a la retroalimentación a las tareas escolares que se solicitó a los profesores entrevistados según los criterios de inclusión y exclusión previamente determinados. El procesamiento de la información en la presente investigación se inició con la codificación de las fuentes y la transcripción de las entrevistas para proceder al análisis en profundidad, considerando el significado que otorgan los participantes a los temas abordados tanto en la entrevista como en la retroalimentación que brindan en las tareas escolares (Gibbs, 2012; Hernández, et

al. 2006). Se utilizó la matriz de análisis documental (Apéndice 5), así como la matriz individual y comparativa de las entrevistas (Apéndice 6).

Se procedió con la codificación y categorización de la información, entendiéndose este proceso como la forma de desglosar la información para conceptualizarla y reunirla nuevamente en categorías analíticas (Flick, 2007; Gibbs, 2012). Se utilizó la codificación abierta y principalmente la técnica inductiva como estrategias de análisis para interpretar los hallazgos, así como establecer posibles categorías emergentes (Hernández, 2014). Cabe señalar que en la subcategoría referida a los procesos de retroalimentación, la aproximación a los hallazgos empleó una lógica deductiva en lo referido a los niveles de retroalimentación. En este sentido, Gibbs (2012) afirma: “Una de las funciones del análisis cualitativo es encontrar patrones y producir explicaciones. Hay dos lógicas de explicación opuestas, la inducción y la deducción, y la investigación cualitativa utiliza de hecho ambas” (p.26). En este proceso, fue necesario leer los textos varias veces para encontrar significados que otorgan los docentes al desarrollo de la evaluación formativa en sus prácticas diarias. Finalmente, se procedió con la codificación axial para determinar relaciones entre las categorías (Hernández, 2014; Gibbs, 2012).

Se tomó en cuenta la técnica de triangulación en el proceso de análisis de los datos para contrastar las diferentes perspectivas de los docentes participantes, así como comparar esta información con las evidencias documentales (Hernández et al. 2006, Álvarez y San Fabián, 2014).

## **1.9 PROCEDIMIENTOS PARA ASEGURAR LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN**

Para asegurar la ética de la investigación se tuvo en cuenta los principios éticos de la Oficina de Ética de la investigación e Integridad Científica entre los que se considera el del respeto por las personas, la beneficencia, la justicia, la integridad científica y la responsabilidad. Asimismo, se consideró el principio del consentimiento informado. Por ello, se informó a los participantes en qué consistiría la investigación, cuál sería su grado de participación así como la opción de retirarse

de la misma en cualquier momento (Gibbs, 2012). Apelando a estos criterios, se tuvo en cuenta la rigurosidad en los procesos para el recojo de la información, lo mismo que en los procesos de análisis y resultados del presente estudio.

En el mes de septiembre, se estableció el primer contacto con los directivos de la institución, la directora del nivel de secundaria y la subdirectora del centro educativo, para informarles sobre los objetivos de la investigación y solicitarles su autorización para la aplicación de los instrumentos en el mismo. En este primer contacto, se informó sobre la confidencialidad de la información del centro educativo, de la misma manera que de los docentes participantes. La autorización se recibió a través de un correo electrónico. Luego de obtener el consentimiento de los directivos, se tuvo un primer contacto con los docentes, vía correo electrónico, para informarles sobre los objetivos de la investigación e invitarlos a participar del presente estudio. En un segundo contacto, se coordinó con ellos la disponibilidad de horario para realizar la entrevista a través de la plataforma zoom. Una semana después, se llevó a cabo la entrevista y se dio lectura al consentimiento informado. Se les explicó la confidencialidad de la información y se absolvieron dudas de los docentes antes de proceder con la entrevista. Durante la sesión, se les envió por escrito el consentimiento informado y se les solicitó el permiso para grabar la entrevista.

Para el acceso a los documentos, se solicitó a los docentes dos muestras de retroalimentaciones en tareas escolares. Asimismo, se les explicó la relevancia de contar con esta información para los objetivos de la investigación y los criterios de inclusión-exclusión de las mismas. Esta solicitud se formalizó a través del correo electrónico y a través de la misma vía, los docentes participantes enviaron las evidencias solicitadas para el presente estudio.

## **CAPÍTULO II: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

En este capítulo, se presenta el análisis de los resultados a partir de la pregunta de investigación que ha orientado el presente estudio: ¿cómo desarrollan la evaluación formativa de los aprendizajes los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria en una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia?

El análisis se realizó a partir de las subcategorías que refieren a la concepción que tienen los docentes sobre la evaluación formativa y las subcategorías referidas a las prácticas de los docentes en los procesos de la evaluación formativa. Cabe mencionar que para el análisis y la interpretación de los datos se toma en consideración las concepciones de los docentes sobre la evaluación formativa y comprende las creencias e ideas previas que los profesores poseen a partir de sus experiencias (Hidalgo y Murillo, 2017; Barnes et al. 2015). Las subcategorías referentes a las concepciones son: (a) concepciones de los docentes sobre el rol de los agentes en la evaluación formativa en tiempos de pandemia y (b) las concepciones de los docentes sobre las funciones de la evaluación formativa en tiempos de pandemia. Asimismo, el análisis tomó en cuenta las subcategorías referidas a las prácticas de los docentes en cuanto a: (c) procesos de clarificación y socialización de los criterios de logros de los docentes en tiempos de pandemia y



(d) los procesos de retroalimentación de los docentes en tiempos de pandemia. En esta última subcategoría, el análisis de los resultados contempló la información recabada tanto de la entrevista como del análisis documental y se toma en cuenta una tipificación de los niveles de retroalimentación como referencia. Sin embargo, con apertura a los significados que otorguen los participantes durante el proceso de análisis de la información (Carvajal, 2006)

## **2.1 CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE EL ROL DE LOS AGENTES EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

### **2.1.1 Rol del docente**

Todos los participantes (D01, D02, D03, D04) consideran que han asumido diversos roles en el desarrollo de la evaluación formativa y durante la pandemia. En general, ellos conciben los siguientes roles: monitorear y orientar según los objetivos de aprendizajes, evaluar durante los procesos de enseñanza y aprendizaje, proporcionar retroalimentación, promover la motivación de los estudiantes y ser reflexivos para la toma de decisiones. Cabe precisar que en este contexto, los desafíos de la no presencialidad han implicado, desde su concepción, un rol innovador para plantear nuevas estrategias en los procesos de evaluación.

#### **a. Monitorea y orienta según los objetivos de aprendizajes**

Este rol refiere a las acciones que realizan los docentes en sus prácticas evaluativas para el seguimiento y acompañamiento a los estudiantes considerando los objetivos de aprendizajes como elementos orientadores de estas prácticas. Todos los participantes (D01, D02, D03, D04) conciben este rol, lo cual se evidencia por ejemplo, en las siguientes citas.

“Yo creo que el rol del docente es siempre estar atento a lo que uno ha planificado y luego estar en constante contacto con las alumnas y ver cómo van, qué es lo que necesitan, qué es lo que tú quieres que pueden aprender”  
(D03)

“(…) Tener claro hacia dónde quiero llegar con mis estudiantes, cuál es ese objetivo, cuál es ese indicador que yo quiero que los estudiantes logren y dónde están ahora, qué se ha cumplido sobre ese objetivo trazado y qué necesito ajustar o mejorar yo para que lleguen a esa competencia, a esa habilidad que se ha establecido”. (D04)

De acuerdo con D03, el rol del docente es monitorear el avance de los estudiantes con respecto a los objetivos planificados, constatándose en la interacción en el aula y observando sus necesidades durante el proceso instruccional. Esta idea se complementa con más claridad con lo referido por D04, quien establece que el rol orientador requiere de la claridad de los docentes en cuanto a los logros que esperan para comprender la situación real de los alumnos y lo que les falta para lograrlo. Esta forma de concebir el rol de orientar y monitorear según los objetivos de aprendizajes están acordes con las investigaciones realizadas por Stiggins y Chappuis (2005), quienes afirman que la evaluación debe estar impulsada por los propósitos de aprendizajes mediante preguntas claves de la evaluación formativa: ¿dónde están mis estudiantes?, ¿a dónde van? y ¿cómo lograrán llegar? Además, considerando los aportes de Álvarez (2012) y López y Pérez (2017), la evaluación debe ser un recurso de aprendizaje, por ello, los docentes tienen la responsabilidad de utilizar la información que recogen en el aula para cerrar las brechas y garantizar que todos alcancen las expectativas de logros. En el contexto de pandemia, diversos estudios advierten la importancia de este rol en las prácticas evaluativas de los profesores para sostener los procesos de aprendizajes de los estudiantes, reflexionando sobre los avances de sus estudiantes e interviniendo de manera oportuna (Hodges; 2020; Schwartzman, 2021). En el Perú, los documentos orientadores de la evaluación en el contexto de pandemia también resaltan este rol docente al plantear como pautas de acción el monitoreo, seguimiento y evaluación en una de sus secciones (RVM n°093-2020, Minedu, 2020).

### **b. Evalúa durante los procesos de enseñanza y aprendizaje**

La evaluación de los aprendizajes es un proceso sistemático cuyo propósito no es únicamente calificar. Al estar inserta en el proceso de enseñanza, permite valorar

los desempeños de los estudiantes de manera continua y permanente (Ahumada, 2005; Castillo y Cabrerizo, 2010). En este sentido, los docentes entrevistados (D01, D02, D03, D04) consideran que otro rol asumido en la pandemia ha sido la de evaluar durante los procesos de enseñanza y aprendizaje haciendo referencia al principio de continuidad de la evaluación. Las siguientes citas ejemplifican la manifestación de este rol.

“Acompañar desde el inicio y poder valorar el desempeño, no necesariamente con nota, con un número en una escala, sino valorar este proceso que la alumna viene desarrollando para poder identificar qué estrategias necesita (...)” (D04)

“Ese es tu papel como docente, ver cómo están reflexionando las alumnas sobre el tema (...) El profesor siempre tiene que estar viendo si la alumna está un par de clases callada, si ha logrado lo que se quería” (D03)

Lo expresado por D04 y D03 sugieren que la evaluación debe valorar el proceso de aprendizaje durante todos los momentos. Para D03, este rol ha implicado una tarea de observar a sus estudiantes en cuanto a sus conductas y comentarios para indagar sus niveles de reflexión sobre los temas abordados. En el área de Humanidades, el ámbito reflexivo es de suma importancia y se encuentra en relación con la propuesta de Londoño (2016), quien refiere que el docente durante el proceso de evaluación debe “darse cuenta” del nivel de reflexión de los estudiantes para ver la integración que hacen entre las posturas teóricas y las experiencias de vida. Por otro lado, D04 precisa en este rol la distinción entre la calificar y evaluar, comprendiendo esta última como un proceso para valorar los avances y plantear estrategias para el logro de los objetivos. Estas ideas se relacionan con los estudios de Anijovich y Cappelletti (2017). Estos autores establecen que la evaluación para el aprendizaje pone énfasis en las situaciones cotidianas del aula, se centra en lo que están aprendiendo los estudiantes y en las interacciones que se dan en el aula. Es importante mencionar además que, de acuerdo con los estudios realizados sobre la evaluación formativa en el contexto de pandemia, el rol del docente en la evaluación ha implicado procesos de adaptación

y reinención para establecer estrategias mediadas por herramientas tecnológicas con lo cual se establecen nuevas competencias para asumir este rol (Mollo y Medina, 2020; Vogliotti, 2020). En la siguiente cita se evidencia lo expresado en líneas anteriores:

“Schoology te da muchas herramientas subrayar, anotar ideas en el mismo trabajo sin dañar el producto o permitiendo hacer algunos arreglos o correcciones ahí mismo. Entonces me parece más práctico dar esta retroalimentación de manera virtual y además queda registrado (...)” (D04)

El rol del docente para evaluar durante los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto de pandemia ha implicado adaptaciones de sus prácticas tradicionales e incorporación de herramientas tecnológicas para asumir sus funciones. En este aspecto D04 concibe que la plataforma de LMS empleada por la institución educativa ha permitido cumplir este rol. Es importante considerar que los recursos tecnológicos proporcionados por las instituciones educativas pueden favorecer los procesos formativos de la evaluación y, por tanto, su implementación debe realizarse con miras al aporte que brindan estos al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje de los alumnos.

### **c. Proporciona retroalimentación**

Todos los participantes consideran que un rol que asumieron en el desarrollo de la evaluación formativa en el contexto de pandemia fue brindar retroalimentación con el fin de orientar a los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes. Al respecto, indicaron que este rol lo cumplen en diferentes momentos y mediante diferentes estrategias, tal como se aprecia en las siguientes citas.

“El rol de guía hacia las alumnas, creo que guiarlas en términos de la evaluación formativa es proporcionarles feedback. Bueno hay varias maneras pero el feedback, las pautas, las rúbricas todas las cosas que puedes tú dar como estrategias, metodologías que puedes aplicar a la hora

de ser guía, en el momento de la clase y fuera de clase también con las alumnas”. (D02)

“Porque trabajamos con personas, tanto los pequeños como los adolescentes necesitan refuerzos, que no solo se limita a calificación sino que también es importante que le expliques (...) y decirle que le faltó mejorar y explicarle la evaluación” (D01)

Para D02, el rol de guía está muy relacionado con la retroalimentación, pues a través ella, se orienta a los estudiantes en su proceso de mejora. Concibe además, que este rol debe darse en momentos de interacción en clases, así como en otros espacios. Sobre este aspecto, los participantes D02 y D03 mencionaron el espacio del Academic Support como una actividad extracurricular que la institución educativa ofrece a los estudiantes para brindar soportes personalizados. Otra idea para resaltar por D02 y D04 del rol del docente para proporcionar retroalimentación es que este debe encontrar diferentes estrategias e instrumentos, mencionando la rúbrica como un ejemplo. En el caso de D01, hace explícita la diferencia de la evaluación con la calificación. Por tanto, se puede deducir, en su concepción, que la retroalimentación no se da en los momentos de cierre. Ambas citas se encuentran en relación con lo que diversos autores consideran sobre el rol del docente para brindar retroalimentación: se debe acompañar a los estudiantes haciendo visible sus aciertos y errores, hacer visible además en qué momento del aprendizaje se encuentran y qué les hace falta para llegar (Hattie & Timperley 2007; Shepard, 2000; Anijovich, 2020).

Por su parte, los participantes D01, D02 y D03 consideran el aspecto emocional de sus estudiantes en su rol de brindar retroalimentación durante la pandemia. La retroalimentación puede incidir en la motivación y autoestima de los alumnos como se manifiesta en la siguiente cita:

“No te enfoques en el error, al contrario tomarlo siempre que sea posible como un momento para decirle qué hiciste bien y qué faltó. Pero comienzas con qué hiciste bien. Si hizo el noventa por ciento bien, por lo menos la mitad



del tiempo háblale de lo que hizo bien (...) Dar retroalimentación es crear sobre lo que sí se hizo, es construir sobre lo que el estudiante ya hizo” (D03)

El docente entrevistado D03 manifiesta cuál es la función del maestro en la retroalimentación: si bien es hacer evidente las dificultades, debe partir de los logros y capacidades del estudiante. La forma de concebir del D03 guarda coherencia con su práctica, al brindar información en trabajos escritos que se encuentran en un nivel de logro en proceso, su retroalimentación inicia con los aspectos logrados. A continuación, presentamos la retroalimentación escrita que brinda:

"Very good answers for 1 and 2. In 3 you have good ideas but also you take text for sources and they have to come from your conversation in the group. In 4 you make a lot of definitions, but do not tackle the main point of why that phrase was so important in convincing people that the taxes, even when they were lower, were not fair"<sup>1</sup> (T02B-D03)

Esta forma de dar a conocer los puntos de mejora tiene gran repercusión en la autoestima y motivación del estudiante (Anijovich, 2020; Moreno, 2016; Ravela et. al 2017). Se valora en este estudio esta forma de concebir la retroalimentación y que sea consistente con la práctica que realiza en el aula. Asimismo, el rol de brindar retroalimentación en el contexto de pandemia ha sido enfatizado en las políticas públicas que se desarrollaron en nuestro país con la finalidad de orientar los procesos de evaluación durante la pandemia. Al respecto, se plantea que el docente debe priorizar la evaluación formativa, poniendo especial atención a los procesos de retroalimentación (RVM n°093-2020, Minedu, 2020).

Además, es importante resaltar que ese rol ha sido destacado en el contexto de pandemia por diversas publicaciones (García, 2020; UNESCO, 2020; UNICEF, 2021), pues el docente puede establecer una comunicación cercana a través de la retroalimentación que pueda impactar favorablemente en el desarrollo del

---

<sup>1</sup> Muy buena respuesta para 1 y 2. En 3 tienes buenas ideas pero tu redacción proviene de fuentes y tienen que salir de tu conversación en el grupo. En 4 haces muchas definiciones, pero no aboradas el punto principal de por qué esa frase fue tan importante para convencer a la gente de que los impuestos, incluso cuando eran más bajos, no eran justos.

estudiante. La motivación y autoestima son aspectos en donde la retroalimentación puede aportar de manera efectiva.

#### **d. Promueve la motivación de los estudiantes en los procesos de evaluación**

Otro rol docente referido al desarrollo de la evaluación formativa en el contexto de pandemia que consideran los participantes es el de promover la motivación de los estudiantes en los procesos de evaluación a través de las interacciones que se dan en el aula. La siguiente cita expresa esta concepción.

“También tener presente que con este modelo virtual, cómo te decía en un inicio, para los alumnos también significó un reto, claro también las desmotivaciones. Los primeros motivados deben ser los profesores, al entrar a la clase motivemos a nuestros alumnos también cambiar un poco el chip y hacer que participen más con preguntas de indagación (...). Para eso también el profesor es el orientador que orienta, no impone y también sugiriendo. El objetivo no es imponer sino mostrar al estudiante lo bueno que hizo de tal manera que el alumno quiera conseguir su objetivo a largo plazo y mediano plazo”. (D01)

Solo un docente (D01) refirió el rol de fomentar la motivación. En su discurso (D01), toma en cuenta dos consideraciones para promoverla: una de ellas es la de ayudar a los alumnos a motivar su participación y, el otro, a animarlos en sus procesos de aprendizajes buscando hacer evidente sus aciertos para alentarlos en el logro de los objetivos a largo plazo. Estas ideas se encuentran en relación con los estudios de Moreno (2016), quien establece la relación entre evaluación y motivación. Asimismo, afirma que la evaluación durante los procesos instruccionales debe promover en el estudiante autoconfianza en su propio potencial. En este sentido, cabe mencionar los estudios de Stiggins y Chappuis (2005), quienes afirman que la tarea de los docentes es la de ayudar a los estudiantes a lidiar con sus errores iniciales, haciéndoles comprender que la adquisición de competencias es un proceso y requieren de tiempo para desarrollarlos. Por lo mencionado, se valora

esta forma de concebir el rol motivador del docente como clave para impulsar nuevos aprendizajes en los estudiantes.

#### **e. Reflexiona y toma decisiones**

La actitud reflexiva y la toma de decisiones es un rol clave que los docentes asumen en los procesos de evaluación formativa. Implica identificar las necesidades que tienen sus estudiantes y tomar decisiones efectivas que favorezcan los aprendizajes. Esta concepción se evidencia en las siguientes citas.

“Los instrumentos de evaluación formativa permiten al profesor ver cómo va lo que uno tenía planificado (...) Tengo tres secciones en noveno y las tres son distintas. Incluso las mismas chicas, las mismas familias, el mismo entorno, pero las tres secciones son distintas. Entonces hay este recojo de información del profesor que te lleva a decidir si puedes ir un poco más rápido o no (...). Ya como profesor ves cómo va lo que tú tenías planificado y hacer correcciones (...)”. (D03)

“En el contexto de pandemia, la evaluación ha tenido que ajustarse (...) y diagnosticar para ver dónde están nuestras alumnas y tomar decisiones y ver qué estrategias había que mejorar para poder llegar a cumplir los objetivos trazados”. (D04)

La afirmación de D03 refiere que los instrumentos de evaluación le han permitido recoger evidencias de aprendizajes y hacer ajustes en sus planificaciones al considerar las características propias de sus estudiantes. Por otro lado, D04 hace explícito este rol en el contexto de virtualidad refiriendo que para ella ha implicado conocer la situación de inicio de sus estudiantes y elaborar estrategias en sus procesos instruccionales para que sus estudiantes logren los objetivos previstos. Estas concepciones se relacionan con lo expuesto por Álvarez (2012), quien afirma que el docente debe hacerse constantemente las preguntas de para qué evalúo, qué busco con estos ejercicios o trabajos y qué haré con la información que obtenga. La evaluación como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje

debe llevar a la mejora tanto de los estudiantes como de los profesores en base a las evidencias que se recogen.

En este mismo sentido, diversos autores resaltan el valor del rol reflexivo del docente para la toma de decisiones y para encaminar acciones eficaces en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Moreno, 2016; Anijovich y Cappelletti, 2017; Heritage, 2007). En el contexto de pandemia, diversos informes establecen la importancia de este rol. En el informe de UNICEF (2021) por ejemplo, se brindan recomendaciones a partir de las experiencias en otros países y establece que las políticas públicas deben permitir a los docentes un nivel de autonomía y flexibilidad en la toma de decisiones en donde estos puedan desarrollar estrategias creativas en el aula que respondan a las necesidades que detecten en sus estudiantes.

#### **f. Diseña nuevas estrategias de evaluación**

Para la mayoría de los docentes entrevistados (D01, D02 y D04), el contexto de pandemia ha posibilitado repensar en nuevas estrategias de evaluación para poder recoger evidencias de aprendizajes, así como brindar retroalimentación aún frente a las dificultades que significaron estos procesos. A continuación, se presenta lo expresado por los docentes en cuanto a este rol de innovador.

“Ha implicado innovar en el método de evaluación, entonces ha significado pasar de los exámenes a proyectos, eso creo que es algo mucho más significativo, algo que me ha ayudado a evaluar mejor a las alumnas, porque estás evaluando más habilidades que la memoria. En los exámenes evalúas otro tipo de habilidades y la memoria también lo es, pero cuando ya vas a proyectos creo que es mucho más integral la evaluación” (D02)

" (...) y justamente el rol del maestro fue eso, fue primero de innovar, ser innovador, de buscar estrategias totalmente nuevas, diseñador, porque estás diseñando métodos que no estaban ahí, cómo evaluar, qué otras estrategias usar". (D02)

Algunos docentes (D02 y D01) comprenden que, en este tiempo, sus prácticas evaluativas han cambiado y han sacado adelante más proyectos para evaluar los aprendizajes que los exámenes. Esta reconceptualización está acorde con lo afirmado por algunos autores quienes afirman en la necesidad de que las nuevas estrategias que surjan en este tiempo deben ser propuestas creativas y que fomenten la construcción de los aprendizajes (García, 2020; UNICEF, 2021; Vogliotti, 2020). En el área de Humanidades, los docentes conciben que la pandemia ha posibilitado nuevas formas para evaluar el pensamiento crítico pues ha significado encontrar otras estrategias para hacer visible el pensamiento de los estudiantes y conocer su mundo interior. A continuación, se presenta lo expresado por el docente:

“Hay un criterio de pensamiento crítico que se tiene que ir trabajando desde antes con pequeños textos que les doy. En clase, les pregunto qué piensas tú, sin nota solo dime qué piensas, no importa si está bien o mal, solo dime qué piensas, entonces con eso me refiero a una constante evaluación. Cómo saber qué piensan esa expresión de pensamientos que sea oral, escrito o incluso artístico, hacemos dibujos para sacar ese mundo interior bajo un criterio crítico a una argumentación o una fundamentación.” (D02)

Así también, dentro de las estrategias de evaluación implementadas en este contexto de virtualidad, todos los docentes participantes indican que han intensificado el uso de las rúbricas como instrumento de evaluación pues han podido comunicar de manera efectiva los criterios esperados de aprendizajes. Afirman además, que los estudiantes en la modalidad virtual requieren de pautas más detalladas para garantizar la comprensión de los objetivos. Exponemos a continuación estas ideas:

“Entonces en ese sentido, creo que ha sido más provechoso, por lo menos por lo que veo ahora y veo en schoology, las rúbricas es algo que está bastante presente en los profesores, y que por lo que veo, en las chicas ya toman más en cuenta la rúbrica.” (D04)



“He aprendido digamos a manejar yo también la rúbrica. Antes yo era de no aplicar no tanto la rúbrica, tampoco en el otro colegio. Sin embargo este año agradezco también al año de la pandemia porque he visto el lado positivo de las rúbricas.” (D01)

Finalmente, sobre el rol docente en la evaluación formativa, es importante mencionar que ninguno de los participantes tomó en cuenta el rol para promover la autorregulación de sus estudiantes y solo un docente (D04) refirió el promover la participación de estos en los procesos de evaluación, pero no como un rol propiamente del docente, sino como una función de la evaluación formativa. Se considera relevante este hallazgo pues, dentro de la evaluación formativa, el rol del profesor para promover que los estudiantes tomen conciencia de lo que han aprendido, de cómo lo han logrado y de cómo superar las dificultades que se le han presentado, es un factor clave para la mejora (Anijovich, 2020; Serrano de Moreno, 2002). Así también, diversos estudios demuestran que generar el involucramiento de los alumnos en los procesos de evaluación a través de las estrategias de autoevaluación, heteroevaluación y evaluación entre pares tiene un alto impacto en la mejora de los aprendizajes (Black & Wiliam, 2009; Shepard, 2000; Stiggins & Chappuis, 2005). En el contexto de pandemia, estos roles que asumen los docentes en la evaluación formativa se reafirman ya que inciden en dos aspectos claves del aprendizaje no presencial, a saber la autonomía y la metacognición (Fardoun, 2020; UNICEF, 2021; UNESCO, 2020).

### **2.1.2 Rol de los alumnos**

Desde una perspectiva constructivista, la evaluación formativa reconceptualiza el rol de los estudiantes, pues se les concibe como constructores y protagonistas de sus propios aprendizajes (Mollo y Medina, 2020; Serrano de Moreno, 2002). En el análisis, se encontró que los docentes atribuyen los siguientes roles a sus estudiantes: rol activo (D01, D02, D03, D04), rol reflexivo (D01, D03, D04) y rol de autorregulación de sus aprendizajes (D04).

### **a. Rol Activo**

Este rol implica el involucramiento de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y evaluación. Tal como se aprecia en las siguientes citas, los participantes conciben que los estudiantes tienen un rol protagónico y por tanto tienen una responsabilidad frente a sus aprendizajes.

"Entonces es mucho también responsabilidad de las alumnas. Tienen un rol de personas responsables, porque la evaluación formativa de los profesores es guía, las alumnas son las que caminan, son las que están surcando este trecho" (D02)

"Siempre decimos que el alumno tiene que ser el centro de nuestro trabajo y es cierto. Yo creo que aún más ahora que no las podemos ver, que no hay conversaciones sencillas de clase en clase, está mucho más a cargo de ellas su aprendizaje. No esperar la enseñanza del profesor, sino encargarse, leer, ser curiosas". (D03)

El participante D02 considera que, si bien los maestros tienen la función de orientarlos, corresponde al estudiante "caminar por sí mismo". En este sentido, diversos autores afirman que la evaluación formativa concibe un nuevo rol a los alumnos, dejando de ser receptores pasivos de conocimientos para convertirse en sujetos activos que construyen sus conocimientos y se hacen responsables de sus aprendizajes (Martínez, 2013; Moreno, 2016; López, 2012; Popham, 2017).

También es importante destacar lo mencionado por D03, quien plantea que el rol de los estudiantes ha tenido un acento particular en el contexto de emergencia sanitaria. La modalidad a distancia ha exigido que los estudiantes demuestren altos grados de responsabilidad considerando que la comunicación se ha visto restringida y afectada por nuevas formas de impartir las clases, lo que ha supuesto un rol más activo por parte de los estudiantes (Vogliotti, 2020; UNESCO, 2020; Fardoun et al., 2020).

## **b. Rol reflexivo**

La mayoría de los docentes entrevistados (D01, D03, D04) concibe que, dentro de los roles asumidos por los estudiantes en la evaluación formativa y, en el actual contexto de pandemia, un rol importante ha sido el tomar conciencia de sus avances y de sus dificultades. A continuación, se presentan dos citas que evidencian este rol.

"Su rol en la evaluación formativa es que ellas mismas entiendan qué les está pasando. Es muy complejo a veces enseñarles, pero este proceso metacognitivo ¿cómo es que sé esto? ¿cuando he aprendido esto? Este trabajo que tiene la alumna en general es estar atenta a su aprendizaje" (D03)

"Bueno, su rol no es propiamente sólo una recepción (...) sino también que tengan una mirada crítica, que ella pueda ver cómo ha sido su proceso y que eso le permita evidenciarlo, que le permita establecer algún punto de mejora" (D04)

De acuerdo con la afirmación de los docentes D03 y D04, la toma de conciencia del estudiante no solo gira en torno a lo que ha aprendido, sino además en sus propios procesos de aprendizaje, lo que lleva a tomar una conciencia metacognitiva. Para Serrano de Moreno (2002), este rol significa valorar sus aprendizajes y realizar un análisis no solo de sus resultados, sino también de sus actitudes, su disposición, estrategias; a fin de que pueda comprender, valorar y mejorar sus procesos. Cabe mencionar que este rol se desarrolla en un camino formativo donde el docente acompaña y guía. Un docente que cumple con su función reflexiva, enseña a sus alumnos a tomar conciencia de sus procesos de aprendizaje y de evaluación. Tal como afirma Anijovich (2020), el docente le enseña aprender a aprender y favorece a que los estudiantes desarrollen habilidades metacognitivas para encaminar acciones futuras.

### **c. Autorregula sus procesos de aprendizajes**

El rol autorregulador hace referencia a la capacidad que tiene el estudiante para, una vez detectadas las dificultades y errores, establecer estrategias con la finalidad de superarlas y así alcanzar los objetivos esperados. La siguiente cita evidencia este hallazgo:

"Ella puede establecer en qué tiene que mejorar y qué habilidad concreta puede desarrollar para mejorar este objetivo que se está planteando, entonces debe analizar la situación y verlo, determinar cómo mejorar, qué estrategias poner en práctica". (D04)

Este rol solo es concebido por un docente (D04). Al respecto, indica que es el estudiante quien encamina los procesos de autorregulación y dirige acciones para superar las dificultades encontradas. Este rol es clave en la evaluación formativa pues, desde la perspectiva constructivista, el estudiante es protagonista en la elaboración de sus estructuras cognitivas y ejerce control sobre estos procesos (Mottier, 2010). Así mismo, es importante resaltar que, dentro del contexto de pandemia, los estudios sobre evaluación formativa priorizan los procesos de reflexión y autorregulación, pues la modalidad no presencial plantea nuevas experiencias para los estudiantes caracterizados por la autonomía y responsabilidad (Fardoun et al., 2020, UNICEF, 2021; UNESCO 2020). Por tal motivo, se destaca esta concepción del docente (D04) y, por otro lado, llama la atención que solo un docente atribuye el rol autorregulador al estudiante y ninguno lo concibe dentro de su rol docente.

#### **2.1.3 Rol de los padres de familia**

En el desarrollo de las entrevistas, los participantes indicaron que la educación no presencial ha planteado nuevas exigencias y formas de involucramiento de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos. D03 y D04, por ejemplo, conciben que entre los roles asumidos por los padres de familia durante la pandemia estuvo brindar soporte a sus hijos para garantizar el aprendizaje en casa, ya sea

garantizando recursos didácticos, espacios adecuados para el estudio, garantizar la conectividad o acciones donde se promuevan aprendizajes en casa.

“Cuando uno tiene los hijos como los míos en la adolescencia tardía y la adultez temprana es simplemente estar ahí facilitando cosas a veces técnicas, cosas de que haya internet en la casa, pero sí me di cuenta de que mis amigos en el colegio que tienen hijos en la adolescencia temprana, si tienen que monitorearlos y es muy difícil.” (D03)

“Si sé que mi hija, por ejemplo, tiene algún problema o dificultad para poder sintetizar, o extraer ideas principales, también los padres deben involucrarse, pueden darle diferentes materiales de lectura, tener la posibilidad de debatir sobre algún tema, conversar sobre noticias actuales. Entonces es involucrar a toda la familia en este proceso de aprendizaje” (D04)

D03 establece, además, que otro rol asumido por los padres en el contexto de pandemia ha sido brindar a sus hijos apoyo emocional. A continuación, se presenta una cita que evidencia este rol.

“Si algo ha pasado en la pandemia es algo emocional que ha afectado a los alumnos emocionalmente y a los profesores también porque no somos máquinas. (...). Yo creo que el rol de los padres en estos momentos es un apoyo más emocional. Creo que como padres siempre lo hacen, pero darse cuenta que no retornar a clases presenciales por tantos meses, les ha costado a los chicos “(D03).

El apoyo emocional a los hijos en pandemia resulta de suma importancia, pues el panorama de incertidumbre, el temor al contagio, la pérdida de vidas de algún familiar, la pérdida de empleos, el confinamiento, entre otros, ha repercutido en la salud mental de las personas, especialmente en niños y adolescentes, ocasionando trastornos de depresión, ansiedad o estrés (García, 2020; UNICEF, 2021). Por tanto, se valora lo expresado D03, quien recoge la experiencia de este desafiante contexto.



D02, por su parte, concibe que, durante la educación a distancia, el rol del padre de familia ha sido asumir funciones que los docentes tenían en la modalidad presencial y lo expresa de la siguiente manera:

"Tú, profesor, no estás en el local, no hay aula, el aula es virtual, entonces en términos presenciales el padre de familia es justamente la persona que vela o debería velar porque la alumna esté en clases. La motivación presencial del aula es algo que se pierde y que claro, el padre tiene que asumir" (D02)

De acuerdo con lo manifestado por D02, los padres de familia han asumido roles y responsabilidades de los docentes ya que los hogares se convirtieron en escuelas virtuales. Esta idea se encuentra en relación a lo que establece UNICEF (2021):

El traslado de la experiencia educativa de la escuela al hogar, ha supuesto nuevos retos para los padres, madres y cuidadores. Incluso si antes era deseable su involucramiento para apoyar el aprendizaje de sus hijos, cobra aún mayor importancia en contextos de provisión remota de los servicios educativos. (p.35).

En el contexto de pandemia, se han reconfigurado los escenarios, lo cual implica nuevas formas de concebir los roles de los padres de familia en el contexto de la evaluación de los aprendizajes. Será muy relevante futuros estudios sobre el impacto de esta reconfiguración en el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, es importante resaltar que en el contexto de pandemia los docentes conciben que han existido muchas dificultades para que los padres de familia acompañen a sus hijas en los procesos de evaluación formativa. Entre las dificultades que resaltan se encuentra el poco manejo de herramientas tecnológicas, la despreocupación para monitorear los avances y dificultades a través de la plataforma virtual de Schoology así como la poca comprensión sobre la evaluación formativa. Exponemos a continuación lo que expresan los docentes:

“Dificultad en la relación con sus hijos, se convirtieron en policías para monitorear y controlar.” (D03)

“En este contexto de pandemia se les ha hecho más difícil a los papás poder hacer seguimiento sobre cómo van sus hijos en general en el colegio, (...) porque antes recibían la evaluación de manera física y podían leer el examen. Entonces ahora implica también que la familia esté más involucrada, a través de la plataforma Schoology que permite al profesor poner ahí comentarios y retroalimentación para que sepa en qué mejorar. Entonces sí creo que puede haber un descuido ahí por parte de los papás. En ese sentido, piden la información pero ahí está, solo que también tienen que entrar a Schoology a interesarse un poco más”. (D04)

"Lamentablemente me he topado con algunos padres que consideran que la evaluación formativa es innecesaria, porque no ven que la evaluación formativa es esto de entrenar para desarrollar las habilidades para luego simplemente corroborar lo sumativo que está ahí. Entonces. si es que los padres familia no cumplen un rol de aliados, definitivamente sea virtual o no, no va a funcionar muy bien." (D02)

De acuerdo a lo expresado por los docentes, el acompañamiento de las familias en los procesos de evaluación ha implicado exigencias para los maestros. El docente D04, concibe que el poco manejo tecnológico que tienen los padres de familia para acceder a Schoology ha significado dificultades para que éstos realicen el monitoreo a sus hijas. Afirma además, que en esta plataforma, los docentes incluyen comentarios de mejora y no solo calificaciones que permiten orientar a los alumnos en sus procesos. Para el docente D02 los padres no toman en cuenta los procesos de evaluación formativa pues no comprenden que sea un elemento que contribuye al desarrollo de habilidades. Finalmente, el docente D03, concibe que los padres asumieron un rol controlador en el contexto de pandemia lo que implicó desgastes en los vínculos entre padres e hijos. Los docentes comprenden que los padres de familia conciben la evaluación como sinónimo de calificación y que esperan el modelo de evaluación presencial en el contexto virtual en donde las

prácticas evaluativas acentuaban los exámenes físicos como lo menciona el docente (D04).

Es importante resaltar que el desarrollo de la evaluación formativa es un enfoque nuevo para los padres de familia. Su implementación viene siendo impulsada con más fuerza durante la emergencia sanitaria a través de políticas públicas (RVM 094-2020 y RVM 193-2020) y en el contexto institucional, el enfoque formativo de la evaluación se puso en marcha a través de su política de evaluación en el 2019. Por otro lado, las prácticas que los docentes manifiestan se encuentra en relación con los estudios realizados sobre evaluación formativa en tiempos de pandemia (Contreras et al., 2021; UNESCO, 2020; UNICEF, 2021) en donde se enfatiza la necesidad de nuevas prácticas evaluativas que incidan en su aspecto procesual antes que las calificaciones, que se establezcan nuevos roles participativos de los estudiantes y padres de familia en los procesos de evaluación, entre otros. Se aprecia por tanto, un aspecto a considerar en cuanto a la importancia que se le debe dar a la formación de los padres de familia en la evaluación formativa, de tal manera que se establezcan acciones más eficaces entre escuela y familia en el logro de objetivos comunes.

## **2.2 CONCEPCIONES DE LOS DOCENTES SOBRE LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

De acuerdo al informe proporcionado por UNESCO (2020), la pandemia ha permitido una oportunidad para el desarrollo de la evaluación formativa pues sus funciones inciden en el aspecto procesual de la evaluación. En este sentido, los participantes en este estudio hacen referencia a diversas funciones que cumple la evaluación formativa entre las que mencionan: recoger evidencias de los logros de aprendizajes (D01, D02, D03, D04); brindar retroalimentación (D01, D02, D04); ajustar los procesos instruccionales (D01, D03, D04); favorecer el involucramiento de los estudiantes (D01, D03, D04) y promover la autoevaluación (D04).

### 2.2.1 Recoger evidencias de los logros de aprendizajes

Una función clave de la evaluación formativa es recoger evidencias para comprender cómo se desarrolla el aprendizaje en el proceso de instrucción con la finalidad de impulsar acciones eficaces (Black & Wiliam, 2009; Heritage, 2007; McMillan, 2018). Todos los participantes coinciden en esta función y manifiestan que se desarrolla en diferentes momentos del proceso de instrucción. A continuación, se exponen algunas de las ideas en las siguientes citas.

"Muchas veces de las preguntas surgen cómo vamos, te sirve como una evaluación informal no solo de lo que no saben. Cuándo surgen estas preguntas uno dice oye voy yendo bien, mis objetivos se están cumpliendo porque he despertado el interés de la alumna ahora quiere expandirse. (...)  
(D03)

"Recoger esta información para valorar el desempeño del estudiante y ver qué estrategias continuar, hacia dónde se le redirecciona o qué habilidad necesita fortalecer, qué otra herramienta le puedo brindar" (D04)

"Entonces cómo es que constantemente estoy evaluando, justamente con sus participaciones, sus aportes, eso es una forma, el diálogo; luego tenemos actividades por escrito. Como te decía hemos tratado de buscar estrategias como esto de los padlets o incluso pequeños foros en donde ellas puedan plasmar lo que piensan". (D02)

En lo expresado por los docentes D03 y D04, podemos apreciar que esta función se realiza con la finalidad de verificar cómo se vienen interiorizando los objetivos, así como realizar ajustes instruccionales y tomar decisiones sobre el replanteamiento de estrategias o el redireccionamiento de acciones. Asimismo, los docentes toman en cuenta sobre qué aprenden y cómo aprenden sus alumnos mediante las participaciones durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, lo expresado por los participantes se relaciona con los estudios de Black y Wiliam (1998), citados en Chappuis (2014), quienes establecen la

importancia de que los docentes generen diálogos para que los alumnos puedan expresar sus ideas y de esta forma los maestros puedan explorar lo que vienen comprendiendo. Para diversos autores, la evaluación cumple su función formativa en la medida que la información que se recoja sea utilizada tanto por profesores y alumnos para la mejora de los aprendizajes (Anijovich y Cappelletti, 2017; Atjöjen, 2014, López y Pérez, 2017).

Asimismo, es importante mencionar que la mayoría de los docentes (D02, D03 y D04) consideran que las prácticas evaluativas desde el Área de Humanidades implican la recolección de evidencia para conocer cómo los estudiantes van desarrollando las habilidades del pensamiento superior como lo es el pensamiento crítico. En este sentido, Gil (2016) y Serna (2010) afirman que el humanismo debe desarrollar la capacidad de análisis-síntesis, la capacidad de argumentación, la visión integral del saber, entre otras habilidades de alta demanda cognitiva. El cultivo de estas habilidades, por tanto, requiere de un proceso continuo y en donde las evidencias de aprendizajes constituyen la brújula que oriente a los docentes en los pasos a seguir en sus procesos evaluativos, comprendiendo en qué momento se encuentran sus estudiantes y qué requieren para seguir avanzando en el logro de objetivos (Anijovich, 2010; Ravela et al. 2017). En la siguiente, cita se hace evidente cómo los profesores de humanidades comprenden esta función.

“En filosofía tú trabajas el pensamiento superior y el pensamiento superior no se trabaja de la noche a la mañana entonces al trabajarlo constantemente, estás constantemente evaluando desde las participaciones que tienen las chicas en clase hasta los pequeños textos que te dan como reflexiones (...) (D02)

“En sociales sobre todo hay mucho de pensar, de reflexionar. Por esto, nuestro rol siempre es estar atentos, estar escuchando sus preguntas (...)” (D03)

“Que la alumna sea capaz de sintetizar los dogmas sobre las realidades escatológicas. Entonces con la evaluación formativa es ver cómo desarrolla



las habilidades que implican la capacidad de síntesis sobre el tema que se establece, en este caso sería las realidades escatológicas”. (D04)

La recolección de evidencias de aprendizajes como una de las funciones de la evaluación formativa constituye un proceso importante para los docentes de Humanidades. Según lo expresado por D02, estas requieren de un tiempo y por tanto la evaluación es un recurso para ir conociendo lo que los estudiantes vienen comprendiendo. Esta idea se refuerza con lo manifestado por D03, quien explicita que la escucha a las interrogantes de sus estudiantes es una estrategia de esta función.

En el contexto de pandemia, para todos los docentes (D01, D02, D03 y D04), esta función ha sido una de las priorizadas por ellos. Además, ha supuesto adaptarla en el contexto de la modalidad virtual y mediada por herramientas tecnológicas (D02, D04). Expondremos estas ideas en las siguientes citas.

“Recoger información yo creo que es la mayor dificultad (...) cosas como levantar la mano es mucho más sencillo en lo presencial. En esto de la pandemia, en esto de las clases a distancia; ir recuperando, ir viendo cómo va el proceso, quizás requiere de los alumnos, quizás del profesor más esfuerzo por que no es tan evidente” (D03)

“Bueno, a través de diferentes herramientas tecnológicas han permitido recoger más evidencia sobre las capacidades, las competencias que se buscan desarrollar en los estudiantes. Y como te comenté, esta plataforma (Schooly) con la que nosotros contamos permite dar una retroalimentación constante y ver ahí cuál ha sido el proceso de mejora”. (D04)

Lo expresado por D03 muestra desde su experiencia que la educación no presencial ha requerido esfuerzos para conocer los avances y dificultades de sus estudiantes. D04 concibe que el uso de las herramientas tecnológicas en la pandemia y la plataforma Schooly ha facilitado cumplir esta función. A partir de lo expresado por los participantes, se evidencia los esfuerzos de los profesores

para adaptar esta función formativa en la pandemia y existen coincidencias con los reportes de los docentes en estudios internacionales. Por ejemplo, el realizado por el Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile - MIDE UC (Contreras et al., 2021), el cual concluye que algunas de las dificultades en la recolección de evidencias de aprendizajes a distancia han sido comprobar la autoría de los productos de los estudiantes, adecuar las evaluaciones y el uso herramientas tecnológicas para áreas con mayor incidencia en el desarrollo de habilidades de tipo procedimental, y finalmente, el poco dominio de los docentes en las habilidades tecnológicas. En el Perú, esta función también ha sido resaltada en las políticas públicas y se refuerza el uso del portafolio como una estrategia para documentar las evidencias de aprendizajes para tomar decisiones sobre los avances de los estudiantes en la pandemia (Minedu, 2020).

### **2.2.2 Brindar retroalimentación**

De acuerdo a los participantes, la retroalimentación es otra de las funciones que cumple la evaluación formativa. Esta función consiste en proporcionar información a los estudiantes que les permita seguir avanzando hacia el logro de objetivos. Las siguientes citas expresan cómo se concibe esta función.

“No solo en las evaluaciones formales o en tareas sino en diferentes actividades ya sea un kahoot, completar algún padlet, alguna encuesta, diferentes actividades que se desarrollan en las clases, en diferentes momentos al inicio, en el desarrollo, al cierre que te permita evaluar constantemente ese momento cómo va y que sea una evaluación también integral las actitudes, las habilidades, los contenidos” (D04)

“Yo creo que la función de guía, pero específicamente la del feedback, en pandemia se ha priorizado mucho y con razón porque la falta de comunicación presencial hace que a veces los mensajes no sean tan claros, entonces es como ser mucho más incisiva en el feedback que he dado” (D02)

En cuanto a la forma en que lo llevan a la práctica, se puede apreciar congruencias y diferencias entre lo que conciben y lo que realizan en sus prácticas. Se presentan a continuación las retroalimentaciones a tareas escolares de los docentes mencionados anteriormente, D04 y D02.

"La información que presenta está incompleta. Considera: ¿qué revela? ¿cómo se da? ¿cuál es la respuesta del hombre? Revisa la ortografía (en google Docs, te dice qué palabras están mal escritas: tildes, signos de interrogación, etc). ¿Y las etapas? falta información. Puedes profundizar más en cada tipo de revelación". (T02B-D04)

"Fran, tu exposición incluye tres objetos. Dos de ellos están contextualizados adecuadamente pero el primer objeto puede contextualizarse mejor. Los vínculos que estableces con la pregunta son muy tenues y por momentos no se centran en la pregunta. Debes incluir referencias explícitas a la pregunta de evaluación y centrarte específicamente en ella. Lo que debes mejorar notablemente es la justificación de la inclusión de los objetos en la exposición. Tus justificaciones no están respaldadas con pruebas o argumentos adecuados. Además, ten cuidado dado que tu segundo objeto es muy similar al tercero en términos de justificación y eso resulta repetitivo. Para el IB tendrías un 2/10". (T02B-D02)

D04 considera que la retroalimentación debe ser integral: debe brindar información sobre las actitudes, habilidades y contenidos. Se evidencia congruencia en su práctica al enfatizar en su retroalimentación orientaciones con respecto incrementar la información, pero no están presente orientaciones sobre la mejora en las habilidades y actitudes para la mejora del trabajo solicitado. Cabe resaltar que es valioso concebir una retroalimentación integral, siendo esta una concepción desafiante y que en la práctica requiere planteamientos concretos para llevarse a cabo. Por otro lado, D02 comprende que la retroalimentación en el contexto de pandemia ha significado brindar orientaciones más específicas para guiar a los estudiantes ante la ausencia física en las interacciones. En su práctica, D02 evidencia orientaciones detalladas con respecto a los elementos exigidos en la presentación de la tarea, a saber, vínculos con los objetos de la exposición,

argumentos que respalden estas decisiones y finalmente le presenta una posible calificación según la escala del programa de certificación IB, lo que evidencia consistencia entre lo que concibe y lo que realiza en su práctica evaluativa.

En el contexto de pandemia, la mayoría de los participantes (D01, D02 y D04) manifiestan que esta función ha sido priorizada. Esta información guarda relación con el informe de UNESCO (2020), el cual establece que la complejidad de la educación a distancia ha significado revalorar la función de la retroalimentación como una forma de comunicación asertiva para incentivar la mejora de los aprendizajes. Asimismo, en el Perú, es importante mencionar los hallazgos de la Encuesta Nacional a Docentes [ENDO] (Minedu, 2020), la cual pone en evidencia los docentes reportaron dificultades para brindar retroalimentación en el contexto de pandemia en 2020. Si bien la retroalimentación cumple una función clave en la evaluación formativa, en la emergencia sanitaria, se plantean enormes desafíos para que los docentes la implementen de manera efectiva, pues implica el dominio de estrategias mediadas por la tecnología y el desarrollo de formas creativas para que incidan en la mejora de los aprendizajes.

### **2.2.3 Ajustar los procesos instruccionales según los resultados de la evaluación**

Esta función implica que los docentes hagan uso de la información que recogen durante los procesos de evaluación y a partir de ella realicen mejoras en los momentos de instrucción. La mayoría de los docentes (D01, D03 y D04) toma en cuenta esta función y consideran que estos ajustes se realizan de acuerdo a los progresos de los estudiantes con la finalidad de establecer nuevas estrategias para lograr los objetivos de aprendizaje. Se expone a continuación lo expresado por algunos de ellos.

“Los instrumentos que uno tiene de la evaluación formativa le permite al profesor ver cómo va según lo que tenía planificado. Porque uno también tiene que planificar y decir: “estos son mis objetivos”. Y también para la alumna(...) y determinar que este material sigue funcionando (...),ya como

profesor ver cómo va lo que tú tenías planificado y hacer correcciones o todo te está yendo como esperabas (...)" (D03)

"En una clase ves sus caras y yo tenía un trabajo planificado que no me está funcionando. Bueno, saco un plan B, uno ahí tiene algo guardadito (...). Entonces a lo largo del proceso se requiere muchísima más atención, mucha retroalimentación, preguntando y a veces cayendo pesado cómo vamos, cómo vamos (...)" (D03)

"Seguir dando oportunidades de mejora a los estudiantes para que puedan demostrar realmente la capacidad que se busca lograr. Entonces dando también diferentes instancias para que lo puedan demostrar" (D04)

D03 comprende que esta función le permite valorar sus procesos evaluativos así como sus instrumentos de evaluación y recursos. A partir de esa valoración, toma decisiones sobre los siguientes pasos a realizar. Por otro lado, para D04, esta función se encuentra en relación con los avances de sus estudiantes y así replantear nuevas formas en los que sus alumnos puedan evidenciar lo que han aprendido. Lo que comprenden los docentes sobre esta función de la evaluación guarda relación con lo propuesto por McMillan (2018) y Popham (2020), quienes afirman que los ajustes instruccionales son uno de los aspectos claves de la evaluación formativa, pues posibilitan que el docente, en base a las evidencias de logros de sus estudiantes, tome decisiones sobre los pasos que debe encaminar en su práctica instructiva. Estos ajustes pueden ser de forma inmediata y en el transcurso de una clase o, de forma más prolongada, en el desarrollo de una unidad. Esta función permite que, durante los procesos de evaluación, se puedan cerrar las brechas de aprendizajes de los estudiantes y asegure que todos alcancen los objetivos esperados. Cabe mencionar que existen coincidencias con los estudios internacionales sobre las creencias de los docentes en cuanto a la evaluación formativa. En estos, se muestra que la idea de identificar necesidades para realizar ajustes pertinentes en sus procesos instruccionales representa una concepción más avanzada que aquella que asocia la evaluación formativa con la retroalimentación. Las prácticas que se generan a partir de esas ideas permiten



que los docentes adapten cambios en los procesos de enseñanza con más flexibilidad (Barnes et al., 2015).

Es importante además precisar que, si bien los docentes manifiestan la importancia de realizar ajustes, estas decisiones requieren de conocimientos de sus propias áreas de enseñanza, conocimientos pedagógicos para realizar las adaptaciones al proceso instruccional, conocimiento de los aprendizajes previos de sus estudiantes y conocimiento de la evaluación en cuanto a estrategias a implementarse para recoger información (Heritage, 2007). Se puede afirmar que serán decisiones adecuadas si impactan en el logro de aprendizajes y, por tanto, serán parte del proceso reflexivo que los docentes deben realizar continuamente.

#### **2.2.4 Favorecer el involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje**

Esta función implica que los estudiantes asuman de manera protagónica su proceso de aprendizaje. Asimismo, la evaluación formativa debe favorecer a que estos asuman con responsabilidad y determinación qué acciones emprender a partir de las evidencias de sus logros y dificultades. Sobre este aspecto, algunos autores afirman la importancia de la motivación de los los alumnos en su proceso de mejora (Moreno, 2016; Shepard, 2000). Se presenta a continuación cómo conciben los participantes esta función.

"Yo creo que en la evaluación formativa esos procesos que la alumna se apropia de sus aprendizajes: [yo estoy aprendiendo , yo quiero aprender y el profesor me ayuda en este proceso. Y no es que el profesor me fuerza conocimientos, o me fuerza conceptos, si no que yo quisiera aprender]" (D03)

"Que ellas se vayan dando cuenta de sus progresos, que comparen sus avances con respecto a ellas mismas. No tanto en comparación a sus compañeras (...). Mirar cómo ha ido avanzando, de repente el poder responder una pregunta mejor que antes, el hacer un trabajo y que cada vez ha ido mejorándolo (...)" (D01)

El docente D03 comprende que la motivación del estudiante en su propio aprendizaje es una decisión personal que nadie puede obligar. El protagonismo del alumno, como lo comprende D01, refiere a una valoración por parte del estudiante con respecto a sus logros y dificultades. Esta forma de concebir la función de involucrar a los estudiantes mediante la motivación se relaciona lo señalado por Ravela et al. (2017), quien afirma que este involucramiento se da como consecuencia del aprendizaje, es decir, el alumno encuentra motivación cuando sabe que cuenta con las capacidades de lograr aquello que se le exige.

Si bien la mayoría de los participantes (D01, D02, D03) toma en cuenta que la evaluación formativa debe fomentar el involucramiento de los estudiantes y su motivación, llama la atención que dentro de los roles que los docentes asumen en la evaluación formativa, solo un docente (D01) contempla su rol para promover la motivación en los alumnos en el desarrollo de la evaluación formativa y se hizo explícito este hallazgo en el acápite respectivo. Se plantea, por tanto, la consideración de que los docentes deben promover una motivación intrínseca en sus alumnos elaborando estrategias evaluativas que permitan que los estudiantes perciban que es posible que logren los objetivos de aprendizajes y consideren un recto equilibrio entre los desafíos que implican los procesos evaluativos y las capacidades que cuentan para realizarlas (Ravela et al., 2017).

En el contexto de pandemia, los docentes conciben que se han dado dificultades para promover la participación de los estudiantes durante las clases afectando los procesos de la evaluación formativa en el área de Humanidades. En este sentido, la mayoría de los docentes participantes (D02, D03 y D04) considera que las habilidades de alta demanda cognitiva que programan en dichas asignaturas requieren de tiempo y de acompañamiento para orientarlas en sus procesos de argumentación, de síntesis, de interpretación entre otras habilidades. En la siguiente cita podemos poner de manifiesto estas ideas:

“El objetivo de la clase (en Filosofía) aparte de que puedan comprender estos conceptos, es que participen, entonces hay mucho diálogo en todas las clases hay diálogo o debería de haberlo porque la filosofía es dialogar,

el pensamiento crítico es eso. Con la virtualidad eso es algo interesante, con la virtualidad se ha complicado esta situación de diálogo porque ya no hay tanta participación (...)" (D02)

El docente D02 describe cómo a través del diálogo fomenta en sus estudiantes el desarrollo de las habilidades de argumentación. Sin embargo, en la virtualidad, este método se ha visto afectado por la poca participación de los estudiantes. Este aspecto está relacionado con lo que manifiestan algunos autores en la que afirman que la enseñanza de las Humanidades no solo transmiten saberes sino que se cultiva el pensamiento a través de procesos dialógicos, de intercambios de ideas a en las que se confrontan conocimientos y que ayuda a los estudiantes a elaborar procesos rigurosos de argumentación (Nussbaum, 2010; Santander y Sánchez, 2020; Serna, 2010). Cabe mencionar que lo expresado por D02 se encuentra también en relación con el estudio realizado por UNESCO (2020), el cual establece la importancia de que los docentes implementen prácticas evaluativas donde se promuevan habilidades de orden superior, como la capacidad de argumentación, el planteamiento de propuestas y la reflexión crítica que permitan preparar a los estudiantes para dar respuestas las exigencias de este siglo XXI. Por tanto, se valora este reconocimiento que realizan los docentes del área Humanidades como desafío en el contexto de pandemia.

### **2.2.5 Promover la autoevaluación**

Esta función hace referencia al protagonismo y participación que se le concede al estudiante en los procesos evaluativos. Promover la autoevaluación es un aspecto angular dentro de la evaluación formativa pues, se busca que el estudiante se involucre en su aprendizaje a través del desarrollo de la autonomía y metacognición. A continuación, se presenta la siguiente cita.

"Brindar algún tipo de autoevaluación, que ella pueda ver cómo ha sido su proceso y que eso le permita evidenciarlo, que le permita establecer algún punto de mejora, que es parte también de la formación que se le quiere dar" (D04)

La autoevaluación, para D04, permite que el estudiante valore su proceso de aprendizaje y establezca acciones de mejora por sí misma. Los diversos estudios revelan que la autoevaluación es una estrategia evaluativa poderosa que incide en desarrollar el potencial de los estudiantes y su motivación para el aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2010; Moreno, 2016). Con respecto al estudio sobre las creencias de los docentes sobre la evaluación de los aprendizajes realizado por Barnes et al. (2015), se menciona que a pesar que los docentes concebían la importancia de la autoevaluación, sus prácticas diarias se alejaban de esta concepción por las demandas exigidas por su contexto externo. En esta investigación, llama la atención que solo uno de los docentes haya mencionado esta función.

Finalmente, sobre el análisis de esta subcategoría, cabe mencionar que el servicio educativo ofrecido por la institución educativa en donde se realizó el presente estudio, se ha impartido en la modalidad virtual durante el contexto de pandemia. Algunas de estas funciones han sido priorizadas por los participantes en la pandemia y existen coincidencias con respecto a las propuestas de algunos informes sobre la evaluación formativa en el contexto de la emergencia sanitaria. Se rescata la necesidad de una reconceptualización de la evaluación, un énfasis en la retroalimentación y diversificación en las estrategias para evidenciar los aprendizajes (Fardoun et al., 2020, UNICEF,2021; UNESCO 2020).

### **2.3 PROCESOS DE CLARIFICACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LOS CRITERIOS DE LOGROS DE LOS DOCENTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

Todos los docentes participantes en esta investigación consideran que en el contexto de pandemia los procesos de clarificación y socialización de los criterios de logros de aprendizajes han tenido una gran importancia, pues han permitido que los estudiantes trabajen con mayor autonomía en la modalidad no presencial. Se expone a continuación lo que piensa uno de los docentes.

“Uno puede hacer rúbrica, cuando las alumnas pueden ver las rúbricas tienen claro lo que el profesor espera de ellas (...). Al final, ellas ya sabían que íbamos a llegar aquí porque hemos ido preparando el camino “ (D03)

Para Williams (2011), clarificar y compartir los criterios de logros es uno de los procesos claves de la evaluación formativa porque permite que los estudiantes comprendan hacia dónde deben llegar, qué estándares son los esperados en sus producciones. Hace transparente las expectativas de logros y permite que los estudiantes desarrollen su autorregulación comparando su situación actual a la esperada y hace viable la excelencia (Chapuis, 2014; Shepard, 2000). De acuerdo a lo expresado por D03, el uso de instrumentos de evaluación como las rúbricas, clarifican los estándares de aprendizajes y orientan a los estudiantes en este proceso.

Asimismo, todos los participantes conciben la importancia de socializar los criterios de logros y, de acuerdo a lo manifestado en las entrevistas, lo realizan a través de la plataforma Schoology, el sistema a través de la cual gestionan la información de los aprendizajes en la comunidad educativa. La socialización de las rúbricas les permite orientar a sus alumnas en las actividades que realizan a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Se expresa este aspecto en la siguiente cita.

"Lo que hago usualmente es, les doy la rúbrica y empezamos donde estamos viendo la unidad del existencialismo: [ahorita estamos viendo eso, entonces ¿a dónde vamos? Vamos a hacer este proyecto de aquí a tres semanas] Entonces, usualmente les presento la rúbrica y esos son los criterios, que van a ser sumativos pero que van a guiar la evaluación formativa. Se publica en Schoology" (D02)

"Cuando las alumnas pueden ver las rúbricas tienen claro lo que el profesor espera de ellas. Y te pasa a veces que la rúbrica tiene su antes: [profe por qué esto, y por qué esto vale más, y por qué esto vale menos]" (D03)

“(...) cuando han tenido que hacer alguna historieta que es de manejo de información (...) y ya saben qué es un punto que siempre se toma en cuenta



y se les pregunta qué otra habilidad podríamos considerar, y ellas dicen que de repente la creatividad, o ellas mismas proponen el uso de la tecnología. Las motiva bastante" (D04)

Lo expresado por D02 y D03 guarda relación con los estudios de Ravela et al. (2017), ya que el proceso de clarificación y socialización implica además un proceso de explicitación y discusión para que estos sean interiorizados por los estudiantes. Al socializar las rúbricas, los estudiantes tienen la posibilidad de absolver dudas, posibilitando que los criterios de logros sean comprendidos y contextualizados. Asimismo, para algunos autores, este proceso posibilita la participación de los estudiantes en la evaluación, como por ejemplo, en el proceso de elaboración de los criterios. Se desarrollan estrategias de consensos entre los estudiantes y el profesor (Heritage, 2007; Moreno, 2016) y pueden favorecer en la autorregulación y los procesos metacognitivos (Anijovich y Cappelletti, 2017). En este aspecto, llama la atención que solo D04 lo considere.

Lo expresado por D04 refiere a las implicancias en los procesos de clarificación y socialización de los criterios de logros, a saber el involucramiento de los estudiantes para una mayor comprensión de los mismos. En este sentido, Vogliotti (2020) considera que la evaluación remota debe permitir procesos autorreflexivos que permitan a los estudiantes la autorregulación de sus aprendizajes y esto será posible a través de criterios claros que ayude a orientar la mejora de los aprendizajes durante los procesos de evaluación.

En la pandemia, se han dado cambios en los procesos de clarificación de los criterios de logros. Así lo refieren en las siguientes citas.

“Creo que ahora está más detallado (...) las alumnas pueden encontrar las rúbricas en un montón de lugares: abren el schoology, están en el schoology, abren el slide (PPT), están en el slide, abren la guía de la clase, están en la clase (...)” (D03)

“Ahora en la virtualidad, no has tenido esos espacios en el que en un recreo, o un almuerzo podías aclarar sus dudas en la evaluación. Creo que la misma

rúbrica me ha ayudado a reemplazar esa partecita, o ha llenado ese vacío que se podía en la presencialidad “ (D01)

La mayoría de los participantes (D01, D02, D04) considera que, en el contexto de pandemia, se han dado cambios en los procesos de clarificación y socialización de los criterios de logros, ya que la educación a distancia ha exigido brindar información más detallada para asegurar su comprensión. Así también, se ha dado un mayor incremento en el uso de rúbricas para clarificar las expectativas de logros y, finalmente, los docentes consideran que se ha formalizado la publicación de estos criterios de logros en varios espacios dentro de la plataforma Schoology.

En este aspecto, se abre también un espacio de discusión en cuanto al uso de las rúbricas y es que para algunos autores no todos las expectativas de aprendizajes pueden calzar en un mismo instrumento de evaluación. Sin embargo, para otros autores, una rúbrica instruccional creada para apoyar los procesos de aprendizajes es una herramienta que contribuye a orientar las acciones de los estudiantes e incluso la retroalimentación que realizan los maestros, pero requerirá siempre de una buena instrucción y el acompañamiento cercano del maestro (Andrade, 2005). Será importante que los docentes encuentren estrategias efectivas en la pandemia para asegurar la clarificación y socialización de los criterios de logros, pues se garantiza que estos criterios sean interiorizados por los estudiantes y por tanto, que sus acciones se encaminen al logro de los objetivos esperados.

#### **2.4 PROCESOS DE RETROALIMENTACIÓN DE LOS DOCENTES EN TIEMPOS DE PANDEMIA**

Todos los docentes entrevistados refieren que la retroalimentación es un recurso en sus prácticas evaluativas. Además, estas se realizan dentro del proceso de instrucción con la finalidad de hacer evidente los logros y aspectos por mejorar en sus estudiantes. La retroalimentación formativa requiere de buenas prácticas en las interacciones dialogadas (Anijovich, 2020) y en un contexto institucional que favorezca una cultura de evaluación orientada a los aprendizajes (Popham, 2017; Shepard, 2000). Se pueden brindar de manera oral o escrita, grupal o individual tal como lo expresan los docentes en las siguientes citas.

“Entonces también de manera individual, les he pedido quedarnos un ratito, a conversar en una cosita puntual, para plantearle como una especie de sugerencia para que el trabajo quede muchísimo mejor (...).” (D01)

“ Hay tres maneras como retroalimentación. La primera es la oral, en clase. Hay chicas que participan y yo soy sincera con ellas. Les digo qué interesante pero no has argumentado o no hay un fundamento en lo que estás diciendo. La segunda es la retroalimentación oral pero ya de trabajos, entonces están en un ensayo y yo voy corrigiendo mientras ellas están en la sala de zoom conmigo y es oralmente. La tercera es la escrita, es la que más cuesta y la que más demora, pero la que más también ayuda porque queda, digamos, registrada oficialmente y pueden acudir a ella cuando puedan (...).” (D02)

Los docentes D01 y D02 identifican que la retroalimentación no es únicamente corregir errores, sino brindar información que permita la mejora continua en los estudiantes en cuanto a la adquisición de habilidades, conocimientos y actitudes. Sobre este aspecto, Wiggins (1998) citado en Ravela et al. (2017) distingue los conceptos de “valoración”, “orientación” y “devolución o retroalimentación”, siendo esta última la que más incide en el logro de los objetivos de aprendizaje. En este sentido, se brinda información específica y viable que permite al alumno comprender su situación actual y lo que le falta lograr para el desempeño esperado.

En la práctica, los docentes muestran consistencia entre lo que conciben y lo que realizan en el aula. A continuación, presentamos la retroalimentación en tareas escolares de los docentes mencionados en párrafos anteriores, D01 y D02.

"Esto es una opinión por lo tanto, hay que citar de dónde lo tomaron. Si han usado un documento hay que citarlo (probidad académica)" (T02B-D01)

“Bien, Natalia. Tu exposición es adecuada, presentas tres objetos contextualizados y estableces vínculos con la pregunta. Si bien por momentos debes centrarte más en la pregunta, se logran desarrollar vínculos interesantes. Además, das justificación de la inclusión de los

objetos. Podrías agregar más pruebas y vínculos explícitos con la pregunta. Para el IB tendrías un 7/10” (T01A-DO2)

D01 concibe que la retroalimentación debe brindar sugerencias de mejora y se evidencia congruencia en su práctica porque la información que ofrece no está limitada a identificar el error, sino a darle orientaciones para que las opiniones de las alumnas tengan sustento de fuentes bibliográficas. Por otro lado, D02 concibe que la retroalimentación escrita es la que más cuesta al docente por factores de tiempo, también es la que más ayuda al estudiante y brinda soporte en tareas futuras. Sobre este aspecto, se puede apreciar coherencia entre lo que concibe sobre la retroalimentación y su práctica, ya que brinda información detallada sobre los aspectos logrados y sugerencias de mejora.

Estos hallazgos se encuentran en relación con los estudios de Hattie & Timperley (2007) y Anijovich (2020), quienes conciben que la retroalimentación incide en la autonomía y, por tanto, tiene un potencial para la autorregulación del alumno. Así también, se encuentra en sintonía con respecto a las orientaciones brindadas por diversas instituciones durante la pandemia, en cuanto a promover estrategias para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y su responsabilidad frente a sus aprendizajes (UNESCO; 2020; UNICEF, 2021; RVM 093-2020).

Por otro lado, los participantes refieren que brindan retroalimentación de forma individual o grupal, según las necesidades que surgen en las sesiones de clase (D01 y D03); según las características personales de sus estudiantes (D01, D02 y D03); y de acuerdo con los objetivos planificados en sus programaciones (D01, D03 y D04).

“Cuando todas las alumnas de una sección tuvieron una falla consistente, tuvieron un problema o hay un tema consistente con algún concepto que yo quería desarrollar, entonces les digo: [chicas estoy viendo sus notas, muy bien pero vamos a ver la pregunta cuatro: haber cuéntenme, cuál fue su respuesta (...). Ahí vas a ir viendo en este juego de ir sacando sus respuestas para que ellas puedan darse cuenta”. (D03)

“Por ejemplo, en los trabajos en equipo qué ahora vamos viendo, la retroalimentación es grupal. Entonces voy entrando a los grupos y les pregunto para que también ellas vayan viendo en equipo, cómo van mejorando. Entonces ellas mismas también se van conociendo y se van apoyando, se van ayudando”. (D01)

“Algunas chicas con seguimiento académico lo hacemos en privado, porque evidenciar las puede emocionalmente ser fuerte para ellas (...)”. (D02)

Lo expresado por los docentes se encuentra en relación también con los tipos de retroalimentación que establece Anijovich (2020), quien afirma que esta puede darse a cada estudiante, al grupo en su conjunto o a pequeños grupos y dependerá del factor tiempo y la cantidad de estudiantes. Sin embargo, la autora también establece que la menos efectiva es la que se realiza con todo el alumnado, pues no permite el reconocimiento individual de las propias dificultades. Lo manifestado por D01 y D02 cobra relevancia en el contexto de pandemia porque, de acuerdo a las recomendaciones brindadas en diversos informes, la retroalimentación debe tomar en cuenta las características personales del estudiante, fomentar estrategias de apoyo y fortalecer el vínculo afectivo con ellos (UNICEF, 2021; Vogliotti, 2020). Por tanto, para los objetivos de esta investigación, resulta valioso lo expresado por los docentes.

Por otro lado, diversos autores afirman que la retroalimentación entre pares tiene un impacto importante en el aprendizaje, pues ayuda a desarrollar la metacognición entre los alumnos y la autonomía para encaminar acciones prospectivamente (Anijovich, 2020; Black & William, 2009; Hattie & Timperley, 2007). Sobre este aspecto, llama la atención que la evaluación entre pares solo ha sido mencionado por un docente (D04) y lo expresa de la siguiente manera:

"Yo tomo en cuenta el trabajo colaborativo. Es uno de los puntos que se toma en cuenta también para una coevaluación. Entonces, saben que entre ellas tienen la oportunidad de evaluarse y eso les permite, creo, a ser más consciente del aporte que tienen que hacer en el trabajo, que se toma mucho en cuenta la participación de cada una" (D04)



Los docentes comprenden que la retroalimentación es un proceso continuo y que implica brindar a los estudiantes de manera clara, cercana y oportuna las herramientas necesarias para que logren superar sus dificultades. Esta información permite además, el involucramiento de los alumnos en sus propios procesos de aprender. Las siguientes citas dan luces sobre este proceso.

“Que (la retroalimentación) sea un proceso constante, que no sea solo al final sino que pueda ser constante, en todo el proceso de la elaboración del proyecto o del trabajo, para que lo pueda tomar en cuenta”. (D04)

“Una buena retroalimentación, primero que debe ser lo más cercana a la evaluación posible”. (D03)

“Pasar a reuniones personales con las alumnas, en donde vamos procesando juntas, hablando. Entonces, la retroalimentación ya no va ser impersonal. Tener estas reuniones individuales como de diez minutos por cada una, en donde procesamos bien ese feedback, en donde sé que ellas han entendido y donde sé que realmente han interiorizado” (D02)

Los docentes D02 y D04 refieren que los procesos de retroalimentación son continuos y personalizados, pues la información debe ser interiorizada por el alumno. Por otro lado, D03 precisa que esta debe ser oportuna en cuanto al tiempo en que se brinda información. Lo manifestado por los docentes se encuentran en relación con las recomendaciones que se brindan en el contexto de pandemia, a saber, fomentar la autonomía, dar orientación a la realización de la tarea que se evalúa así como brindar soporte emocional al estudiante mediante una comunicación cercana (UNICEF, 2021).

Hattie y Timperley (2007) establecen diferentes niveles de retroalimentación: referida a la tarea; referida al procesamiento de la tarea; referida a la autorregulación del estudiante; y finalmente; referida a la persona en sí misma. Sus estudios, a través de un meta análisis de evidencias sobre el impacto de la retroalimentación en los estudiantes, demuestran que cuando la retroalimentación

incide en aspectos referidos a la tarea y a la vez, a las del procesamiento y autorregulación del estudiante, esa información tiene un impacto importante en el aprendizaje. Mientras que, la retroalimentación referida a la persona por sí misma no conduce a la mejora.

Los profesores participantes se refieren a las retroalimentaciones referidas a la tarea en cuanto hacer evidente los aciertos y errores, pero además proporcionan información de mejora en sus estrategias, es decir retroalimentación referida al proceso. A continuación, se expone lo mencionado por los docentes en este aspecto.

“Decirles a las alumnas: [por si acaso chicas era rojo y no era verde], eso no es retroalimentación, eso es corrección y la corrección es buena a veces pero las alumnas se burlan de la corrección simplemente. En cambio, cuanto más pueda salir de ellas la reflexión de por qué no lograron el objetivo de la manera adecuada es que uno logra retroalimentar”. (D03)

“Bueno cuando se ha trabajado un proyecto por ejemplo, se le pide que suban los avances en el drive para ver cómo ellas van (...). Entonces por ejemplo en manejo de información, que pueda buscar información en fuentes más confiables. En el tema de la comunicación escrita, no decirle directamente cuál es la palabra que está mal escrita o ponerle la tilde o corregirle ahí mismo sino como te comenté, uso esta estrategia de resaltar la palabra que está mal pero no le digo cómo está mal escrita sino que tiene que buscar y ver cómo mejorarlo (...).” (D04)

El docente D03 hace explícito que la retroalimentación no consiste en identificar errores, sino además que es un proceso interno en el que el estudiante reconoce qué le hace falta para lograr el objetivo de aprendizaje. En este sentido, el docente a través de la retroalimentación, permite que los estudiantes se involucren en procesos de metacognición y autorregulación (Anijovich y Cappelletti, 2017). Por otro lado, D04 describe en su práctica evaluativa la retroalimentación referida a la tarea porque ayuda a la alumna a distinguir aciertos y errores. Sin embargo en su descripción, la retroalimentación que brinda a sus estudiantes alude también al

nivel de proceso pues proporciona estrategias de mejoras a partir de pistas que este deja al alumno, y finalmente su retroalimentación refiere al nivel de autorregulación, pues busca que sean sus estudiantes quienes mejoren la tarea de manera independiente.

La retroalimentación referida al procesamiento de la tarea está enfocada en brindar información sobre estrategias eficaces para que los alumnos logren una tarea. La información que se le proporciona busca que se reconozca los errores y que oriente a través de nuevas estrategias. A continuación se presentan las siguientes citas.

“Entonces ver cómo ella sintetiza toda esta información, qué herramientas usa, (...) y poder dar algún tipo de retroalimentación, feedback para ver cómo puede mejorar y de esa manera que tome decisiones, qué necesita mejorar: la habilidad, las estrategias, las herramientas y yo ver qué necesito darle o cómo se le puede apoyar para que pueda llegar hasta este objetivo final de sintetizar”. (D04)

“Cuando entregan sus trabajos a través de la plataforma (Schoology) uno tiene la opción de comentarlos, y ya es un momento de retroalimentación puntual: [mira recuerda que para resolver este tipo de preguntas tienes que seguir estos pasos cómo hemos visto. Se adjunta el documento]”. (D03)

Los docentes D03 y D04 conciben que en la retroalimentación se debe hacer visible los aspectos por mejorar y proporcionar estrategias que posibiliten el actuar de los alumnos. En el caso de D04, expresa que el medio que utiliza es la plataforma virtual de Schoology, a través de la cual brinda estrategias o recursos para orientar al estudiante. En este sentido, la retroalimentación requiere que los docentes cuenten con conocimientos pedagógicos pues las orientaciones que brindan deben considerar las progresiones de aprendizajes. El docente debe reconocer la situación en la que se encuentra el estudiante de manera precisa, así como los pasos que debe dar este para lograr el objetivo (Heritage, 2007; Popham, 2017; Serrano de Moreno, 2002).

La retroalimentación referida a la autorregulación del estudiante se refiere al tipo de información que se brinda para orientar las futuras acciones de los alumnos. Se promueve por tanto la autonomía y autorregulación en los aprendizajes. Para los docentes, el proceso de socialización de las rúbricas promueve la autonomía de sus estudiantes, ya que es referencia de los estándares esperados. Se presenta la siguiente cita.

“Léelo y chequéalo (rúbrica) ahora apliquen la rúbrica a su trabajo. Luego las chicas te dicen: [ah ya me di cuenta, nos falta corregir eso, nos falta agregar eso]”. Entonces darles la rúbrica también les ayuda, vamos a decir... autónomamente” (D01).

De acuerdo a lo mencionado por D01, la rúbrica es un instrumento que orienta el proceso de retroalimentación pues permite a los estudiantes comparar sus producciones con las expectativas de logros descritas en las rúbricas. Esta práctica se encuentra en relación con lo mencionado por Andrade (2005) y Anijovich (2020) quienes afirman que las rúbricas permiten a los estudiantes comprender los objetivos de aprendizajes y orientar sus esfuerzos a los mismos.

Es importante mencionar que en estudios realizados en el Perú sobre retroalimentación se evidencia que los profesores no aprovechan el potencial que tiene la retroalimentación. Asimismo, en estos estudios, se muestra que la información que proveen a los estudiantes no genera la reflexión ni buscan conocer lo que estos van comprendiendo (Llanos y Tapia, 2021). Sobre este aspecto, se presenta las prácticas de los participantes en las siguientes citas:

“Para la parte de profundizar más en algunos análisis. Por ejemplo cuando suelen ser un poco superficiales, les proporciono algunas preguntas claves que les permitan reflexionar un poco más” (D04)

“Cuando le estás preguntando sobre el tema y le estás ayudando a reflexionar, luego les dices ¿se les ocurre algo parecido que haya ocurrido en el Perú? Es ver cómo están reflexionando sobre el tema, sobre su propio

aprendizaje. Las preguntas te sirven como una forma de ver si están aprendiendo esos contextos importantes” (D03)

De acuerdo a lo mencionado, D03 y D04 describen que las repreguntas son estrategias que utilizan para fomentar la reflexión de sus estudiantes. En el área de Humanidades, las preguntas son el medio privilegiado a través de la cual se manifiesta el pensamiento y se hace evidente los fundamentos de las argumentaciones. En ese sentido, las preguntas en la retroalimentación aportan en las prácticas pedagógicas de las humanidades ya que enriquecen las perspectivas de los estudiantes, incrementa la capacidad de tolerancia, fortalece la capacidad de diálogo, entre otros (Serna, 2010).

En las entrevistas, ningún participante hizo alusión a la retroalimentación referida a la persona. En las prácticas evaluativas, todos los participantes describen retroalimentaciones que inciden principalmente a la tarea, al proceso y a la autorregulación a través de las rúbricas. Ninguno refiere a devoluciones que incidan únicamente a correcciones. Estos hallazgos coinciden con el análisis documental que se realizó en la retroalimentación que hacen los profesores a las tareas escolares. Todas las retroalimentaciones, tanto aquellas que lograron el nivel satisfactorio como las que se encuentran en el nivel de proceso, inciden en el nivel referido a la tarea y al procesamiento de la tarea. Cabe aclarar que los niveles “satisfactorio” y “proceso” son características de los productos que se evalúan y que fueron los criterios de inclusión-exclusión que se tomaron en cuenta para la presente investigación. A continuación, se presenta los resultados del análisis documental.

#### **- Retroalimentación referida a la tarea y procesamiento de la tarea**

De acuerdo a las investigaciones sobre la retroalimentación, se considera, desde la perspectiva constructivista, que la información que se provee a los estudiantes debe ayudarlos a encontrar significados relevantes y viables para construir sus propios aprendizajes (Shepard, 2000; Heritage, 2007). Se presenta a continuación la retroalimentación que brindaron los docentes a las tareas calificadas con nivel satisfactorio.



“You have covered all the aspects of his rise to power in well-organised way. Your conclusion has very good reasoning and you support it with evidence. (20/20)”<sup>2</sup> (T01A-D03)

“Bien, Natalia. Tu exposición es adecuada, presenta tres objetos contextualizados y establece vínculos con la pregunta. Si bien por momentos debes centrarte más en la pregunta, se logran desarrollar vínculos interesantes. Además, das justificación de la inclusión de los objetos. Podrías agregar más pruebas y vínculos explícitos con la pregunta. Para el IB tendrías un 7/10” (T01A-D02)

“Recuerden que para la exposición hay que explicar porqué la ONU ha establecido este objetivo, por qué es importante, y qué metas se ha propuesto” (T01A-D01)

La retroalimentación que los docentes proporcionan no se limita a indicar si es correcto o incorrecto. Se describe y precisa en qué situación del proceso de aprendizaje se encuentran haciendo evidente dónde estuvieron los aciertos y en qué aspectos aún se pueden mejorar. En la segunda (T01A-D02) y tercera cita (T01A-D01), los docentes detallan los próximos pasos que el estudiante debe realizar. Cabe mencionar que las rúbricas de estos trabajos fueron publicados en la plataforma Schoology.

Estas evidencias se encuentran alineadas a las investigaciones sobre el tema, y se afirma que la retroalimentación tiene mayor impacto en el aprendizaje cuando brindan información en cuanto a la situación en dónde se encuentran el estudiante actualmente, a dónde deben llegar y qué deben hacer para alcanzarlo (Brookhart & McMillan, 2020; Williams, 2009).

---

<sup>2</sup> Has cubierto todos los aspectos de su ascenso al poder de forma bien organizada. Tu conclusión tiene muy buen razonamiento y la sustentas con evidencia.

Así también, se presenta la retroalimentación que brindaron los docentes a las tareas calificadas con nivel en proceso, es decir que no alcanzaron los objetivos esperados.

"Very good answers for 1 and 2. In 3 you have good ideas but also you take text for sources and they have to come from your conversation in the group. In 4 you make a lot of definitions, but do not tackle the main point of why that phrase was so important in convincing people that the taxes, even when they were lower, were not fair"<sup>3</sup> (T02B-D03)

"La información que presenta está incompleta. Considera: ¿qué revela? ¿cómo se da? ¿cuál es la respuesta del hombre? Revisa la ortografía (en google Docs, te dice qué palabras están mal escritas: tildes, signos de interrogación, etc). ¿Y las etapas? falta información. Puedes profundizar más en cada tipo de revelación". (T02B-D04)

"Fran, tu exposición incluye tres objetos. Dos de ellos están contextualizados adecuadamente pero el primer objeto puede contextualizarse mejor. Los vínculos que estableces con la pregunta son muy tenues y por momentos no se centran en la pregunta. Debes incluir referencias explícitas a la pregunta de evaluación y centrarte específicamente en ella. Lo que debes mejorar notablemente es la justificación de la inclusión de los objetos en la exposición. Tus justificaciones no están respaldadas con pruebas o argumentos adecuados. Además, ten cuidado dado que tu segundo objeto es muy similar al tercero en términos de justificación y eso resulta repetitivo. Para el IB tendrías un 2/10". (T02B-D02)

Los docentes D02, D03 y D04 describen lo alcanzado por el estudiante. Es interesante que en T02B-D04, la estrategia para evidenciar las mejoras en la tarea sea a través de preguntas. En este sentido, se encuentra relacionado con las

---

<sup>3</sup> Muy buena respuesta para 1 y 2. En 3 tienes buenas ideas pero tu redacción proviene de fuentes y tienen que salir de tu conversación en el grupo. En 4 haces muchas definiciones, pero no aboradas el punto principal de por qué esa frase fue tan importante para convencer a la gente de que los impuestos, incluso cuando eran más bajos, no eran justos.

propuestas de Ravela et. al (2017). En T02B-D03 y T02B-D02, la retroalimentación se inicia resaltando los aspectos logrados, y en las siguientes líneas los docentes hacen visible los aspectos no logrados, así como los puntos por mejorar. En este sentido, diversos autores inciden en la importancia de que la retroalimentación tome en cuenta el mundo afectivo del estudiante. Por tanto, iniciar la devolución con aspectos logrados, puede ayudar a que el alumno se motive y generar en ellos el compromiso para superar las dificultades (Anijovich, 2020; Moreno, 2016).

- **Retroalimentación referida a la autorregulación del estudiante**

“Sintetizar información y tomar en cuenta: Idea de la divinidad ¿cómo entienden a Dios? ¿Es un solo Dios o varios dioses? ¿Cuál es la relación del hombre con Dios? (aproximación a la persona humana y a la creación/mundo? ¿Referencias? Comparen el reporte de turnitin. (se adjunta el reporte). Poner referencias de APA” (T01A-D04)

En T02A-D04, la retroalimentación proporcionada por el docente provee información sobre los aspectos que aún deben mejorar. Asimismo, se ofrecen pistas al estudiante, a modo de pregunta que puede promover su reflexión y la búsqueda de respuestas por sí mismo. En esta cita, se aprecia que la retroalimentación busca la autorregulación del estudiante cuando se le ofrece el reporte de Turnitin para realizar los ajustes en el citado de fuentes. Sin embargo, llama la atención que solo una de las ocho retroalimentaciones analizadas, refiere en este nivel. En las entrevistas, los docentes refieren este nivel de retroalimentación cuando, en sus prácticas evaluativas, la asocian al uso de las rúbricas y a la retroalimentación escrita ya que incentivan la autonomía y autorregulación cuando la información de mejora queda registrada y el estudiante puede acceder a estas en tareas futuras. Esta contradicción nos lleva a avizorar que aunque a nivel del discurso de los docentes este tema está presente, la retroalimentación referida a la autorregulación debe reforzarse en sus prácticas evaluativas.

## - **Retroalimentación referida a la persona**

Este nivel de retroalimentación hace referencia a las características del alumno y no proporciona información sobre la tarea. En el análisis documental, ninguna de las evidencias hace referencia a este nivel. Estos hallazgos guardan consistencia con las entrevistas realizadas a los docentes ya que no fue mencionada en ninguno de los participantes. Esto podría ser un indicio que evidencia que los docentes enfatizan los niveles referidos a la tarea y procesamiento de la tarea.

Finalmente, en esta subcategoría los docentes D01, D02 y D04, identifican cambios en los procesos de retroalimentación en el contexto de pandemia. Los docentes precisan que la retroalimentación oral se dio a través de los aplicativos del zoom así como de las grabaciones en Schoology. La retroalimentación escrita se brindó a través de la plataforma Schoology así como de otras aplicaciones como los documentos compartidos en Google doc, peardeak, kahoot, padlet, entre otros. Así también, los docentes mencionan que otros de los cambios durante la modalidad no presencial ha sido la de brindar retroalimentación más detallada, precisa y que su publicación en la plataforma virtual ha sido necesaria para ayudar a los estudiantes en su autonomía. Se presentan cómo los docentes conciben estos cambios en tiempos de pandemia:

“Entonces me parece más práctico dar esta retroalimentación de manera virtual y además queda. En la plataforma schoology puedes hacer que los trabajos que suben las alumnas se retroalimenten y los papás lo puedan ver”. (D04)

“La virtualidad, por así decirlo de una y otra manera digamos nos ha facilitado la retroalimentación. Por ejemplo, si trabajan en equipos, en los los breakout rooms, tú entras a un grupo y solo las ves a ellas, le haces la sugerencia, conversas con ellas, miren bien la rúbrica, etc. En el salón presencial tú no lo puedes cerrar” (D01)

“En Google drive assessment te permite ver de manera simultánea a todos el avance de cada una de las de las niñas, cómo van trabajando. Te da la oportunidad de hacerle entrega el trabajo, revisar, poner comentarios” (D03)

Sobre estas apreciaciones de los docentes podemos decir que se encuentran en relación a los recientes informes de la evaluación formativa durante el contexto de pandemia (UNICEF, 2021; UNESCO, 2020) que establecen la necesidad de priorizar la retroalimentación pues se convierte en el canal de comunicación que favorece la motivación de los estudiantes a través de una comunicación asertiva. Así también, en el contexto no presencial, hay un énfasis en el desarrollo de la autonomía, por tanto las retroalimentaciones efectivas permiten la regulación de los alumnos en sus procesos de aprendizaje y estas deben canalizarse por diversos medios (Anijovich, 2020; Ravela et al. 2017). Es razonable que en el contexto actual y de acuerdo a las características socioeconómicas de la institución educativa en donde se realizó el estudio, las estrategias de retroalimentación estuvieran mediadas por la tecnología. Será interesante considerar próximos estudios sobre el impacto de la retroalimentación en el logro de los aprendizajes en este tiempo de pandemia.

## **2.5 RESULTADOS SECUNDARIOS EMERGENTES: CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL CONTEXTO DE PANDEMIA**

A partir de las experiencias descritas por los docentes participantes, se han identificado categorías emergentes que no estuvieron contempladas en los objetivos que orientaron la presente investigación. Se consideran muy relevantes presentarlas ya que pueden contribuir a la comprensión de las experiencias y significados que los participantes han dado al fenómeno educativo estudiado con mayor profundidad. A continuación, presentamos estas categorías y hacen referencia a las condiciones que el contexto de pandemia ha exigido a los docentes participantes para desarrollar la evaluación formativa: los desafíos que ha supuesto la implementación de prácticas evaluativas acorde con este enfoque procesual de



la evaluación; y por otro lado, las oportunidades que se presentaron para su desarrollo en la modalidad virtual donde las iniciativas docentes y la mediación tecnológica han sido determinantes en este contexto.

### **2.5.1 Desafíos para el desarrollo de la evaluación formativa en el contexto de pandemia**

Este acápite hace referencia a la comprensión de los docentes participantes en cuanto a las condiciones exigentes y desafiantes percibidos por ellos y que han implicado adaptaciones en sus prácticas formativas de evaluación en la modalidad virtual, entre los que se encuentran una reconfiguración de las interacciones en las aulas virtuales y el ámbito afectivo - emocional de los estudiantes.

#### **a. Reconfiguración de las interacciones en las aulas virtuales**

La mayoría de los docentes participantes (D01, D02, D03) considera que en la modalidad virtual, la interacción con las alumnas se ha visto afectada. Para ellos, la falta de contacto físico y la adaptación de las sesiones de modo virtual impactaron en la participación de los alumnos durante las sesiones y con ello, en las formas de desarrollar la evaluación formativa. A continuación, presentamos cómo lo conciben los docentes participantes.

“La virtualidad nos acerca, pero tampoco reemplaza ese contacto frente a frente. Cuando tú le haces las sugerencias a las chicas en la virtualidad, pierdes información de toda su presencia física digamos, lo que transmite su timbre de voz, su mirada, sus gestos y en la virtualidad no has tenido esos espacios espontáneos de los recreos, almuerzos para ahí intercambiar un poquito.” (D01)

“Ha sido muy difícil cómo poder recoger los aprendizajes reales de los alumnos. Por una parte dado que la distancia hace que, claro no tengas esa conexión personal y no tengas esa información que obtienes en conversaciones e incluso cotidianas con los alumnos dentro de clase y por

otro lado también la certeza de que estás evaluando al alumno y no al papá, al hermano o a internet, Entonces definitivamente es un reto la evaluación durante la pandemia”. (D02\*)

“En la virtualidad está ausente el lenguaje corporal. Primero, porque la mayoría de chicas apaga la cámara, entonces esa información es importante, es importante para saber, para tener esa idea de, si están enganchadas, si han entendido, no han entendido; si su participación es auténtica o hay alguien atrás que le está soplando” (D02)

“Recoger información, yo creo que es la mayor dificultad. (...) Quizás requiere de los alumnos, quizás del profesor más esfuerzo por que no es tan evidente. Hay cosas que uno lograba observar: te paseabas por el salón, veías como avanzaban en la tarea, veías cómo agarraban el lapicero, veías su cara. En la virtualidad, yo creo hemos tenido que inventar para ir recuperando la información. Por que, la información es eso, cómo vamos qué están aprendiendo, cómo se sienten, esto está bien, esto está mal. Hemos tenido que ser un poco más intuitivos”. (D03)

Los desafíos para interactuar con los estudiantes en la modalidad virtual se evidencian en diferentes aspectos. Por un lado, tal como lo manifiesta el D02, los estudiantes ingresan a las sesiones de zoom con la cámara apagada lo que hace difícil para el docente interactuar con sus alumnas y recoger información valiosa que se desprende del lenguaje gestual y corporal. Los docentes D01, D02 y D03, manifiestan que la virtualidad afecta las interacciones personales que se daban con mayor espontaneidad en la modalidad presencial. En este sentido, para D03 ha implicado ser más intuitivo para recoger evidencias de las necesidades de sus estudiantes. Lo manifestado por los docentes se encuentra en relación con lo que afirman diversos autores con respecto a la importancia de las interacciones durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, les permite recoger valiosa información, a través de la observación, para evaluar permanentemente los desempeños y tomar decisiones en sus procesos instruccionales (Anijovich y Cappelletti, 2017; Heritage, 2007; Ravela, et al. 2017). Asimismo, es importante la consideración de D01 al referirse a la valiosa información que se obtiene del gesto,

timbre de voz o de la mirada. Sobre este último punto, McMillan (2018) afirma que los docentes confían en la información que recogen del lenguaje no verbal pues comunican aspectos del estudiante que no verbaliza y que para este autor, pueden brindar aún más información porque son involuntarios.

Otro aspecto importante considerado por D02 es la certeza de que las evidencias recogidas provienen del propio alumno. En este sentido, la autoría de los trabajos ha marcado también desafíos en la evaluación en el contexto de pandemia en los diferentes niveles de educación. Esta problemática es expuesta en diversos estudios como los realizados por Schwartzman et al. (2021) en cuanto a la evaluación remota de los aprendizajes en el ámbito universitario. Los autores afirman que el contexto de pandemia ha exigido a los docentes nuevos modelos de evaluación ya que no se trata de trasladar prácticas de evaluación del modelo presencial a la virtualidad. Ha exigido nuevas metodologías, así como instrumentos de evaluación para comprobar los aprendizajes de manera integral y durante los procesos instructivos. Estos hallazgos tienen coincidencia con el informe realizado por el Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile - MIDE UC (Contreras et al., 2021), en donde se establece que durante la pandemia algunos de los desafíos de la evaluación se centraron en la recolección de evidencias de aprendizajes y la autoría de los trabajos. Por tanto, se valora las apreciaciones de los participantes y las acciones que encaminaron en este tiempo.

#### **b. Ámbito afectivo-emocional de los estudiantes**

Los docentes participantes D01, D02 y D04, identifican en la pandemia desafíos en el aspecto afectivo y emocional de los estudiantes que impactaron en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. A continuación, se exponen cómo comprenden los docentes esta dificultad.

“También tener presente que con este modelo virtual, cómo te decía en un inicio, para los alumnos también significó un reto, claro también desmotivaciones”. (D01)

“Las alumnas están desconcentradas. De verdad que yo sí creo y sé que la mayoría de chicas están y no están en la clase. Es complicado que tengas la atención de toda una clase. En virtual, o sea están ahí con la laptop abierta y lo sé porque me lo han contado, o sea están escuchándote como podcast dicen ellas (...).como si estuvieses escuchando radio, no lo vas a captar por tí y lo que ocurre es eso, es que se desmotivan porque como no entienden, viene otro factor que es la desmotivación y es esta idea de ya ni entro a la Schoology, y por todo el tedio de la pandemia es muy difícil, me imagino debe ser muy difícil ser adolescente en la pandemia no?” (D02)

Los docentes D01 y D02 conciben el factor de la desmotivación de los estudiantes como un elemento presente durante la modalidad virtual. En este sentido, D02 describe las actitudes de sus estudiantes y enfatiza que estas escuchan las clases pero pasivamente, como si estuvieran escuchando un programa de radio. Es decir, de modo pasivo, lo que repercute en su involucramiento en los procesos de aprendizaje. Los estudios de Vogliotti (2020) pueden dar luces con respecto a cómo establecer un vínculo entre la evaluación y la motivación de los estudiantes en el contexto de pandemia. Para esta autora, la evaluación puede potenciar el entusiasmo de los estudiantes si las prácticas evaluativas se dan a través de un clima de confianza, se contemple la situación emocional de los alumnos, si se promueve una comunicación dialógica y finalmente si se promueve la participación consensuada de los estudiantes en los procesos de evaluación.

### **2.5.2 Oportunidades para el desarrollo de la evaluación formativa en el contexto de pandemia**

Los docentes participantes en el presente estudio identifican no solo desafíos y dificultades en el desarrollo de la evaluación formativa, sino también oportunidades en el contexto de pandemia como la valoración del aspecto procesual de la evaluación, la incorporación de nuevas estrategias de evaluación formativa mediadas por herramientas tecnológicas, el desarrollo de la autonomía de los estudiantes así como otras oportunidades de aprendizajes para los agentes de la evaluación formativa. Estos resultados se encuentran en relación con informes internacionales en donde se establece que los desafíos de la evaluación y

calificación de los aprendizajes en pandemia, exigen nuevas reconceptualizaciones de estos conceptos y cuestionamientos de las formas tradicionales de evaluación (Contreras et al. 2021; García, 2020; UNESCO; 2020; Schwartzman et al.2021)

#### **a. Fomentar la evaluación formativa**

En el contexto de emergencia sanitaria, la totalidad de los docentes participantes (D01, D02, D03 y D04) comprende que la evaluación formativa ha permitido valorar el aspecto procesual de la evaluación. Exponemos lo que manifiestan algunos de los docentes participantes:

“La evaluación formativa es algo que he tomado en cuenta mucho durante la pandemia (...) bueno nosotros hacemos muchos seminarios. Si bien el producto final es calificado, para llegar al seminario hay mucho formativo. Partes un poco de la teoría y luego hay participaciones que yo le digo borradores porque son más como reflexiones que las chicas hacen y luego ya van como puliéndolo y finalmente sale el seminario” (D02)

“La evaluación formativa nos permite ir en camino viendo el proceso que yo quiero lograr, porque para lo bueno y lo malo al final el registro requiere notas, un número o una letra, con todas las ventajas y desventajas que tiene esto. La evaluación formativa de alguna manera te aleja de solo pensar en las notas, evaluaciones o calificaciones. Es llevar un proceso a buen puerto: llevar este proceso desde que se comienza un nuevo tema hasta que idealmente todas lo logren.” (D03).

De acuerdo a lo expresado por D02, la evaluación formativa ha sido relevante en el contexto de pandemia, pues ha permitido que durante el proceso los estudiantes puedan mejorar sus producciones antes de que éstos sean calificados. Por tanto, hace referencia a la evaluación formativa como una estrategia dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. De la misma forma, D03 incide en el aspecto procesual de la evaluación formativa y la distingue de la evaluación sumativa. Además, el docente hace referencia a la expectativa de logro de todos sus estudiantes. La comprensión que tienen los docentes sobre la evaluación formativa



en su aspecto procesual es un elemento clave que la distingue de la evaluación sumativa o certificadora. En este sentido, las investigaciones sobre el tema evidencian que la evaluación formativa permite de manera efectiva el cierre de brechas de los aprendizajes y la posibilidad que todos puedan alcanzar los objetivos de aprendizajes (Black & Wiliam, 2009). Así también, lo mencionado por los docentes encaja con el estudio exploratorio en América Latina y el Caribe (UNESCO, 2020) en donde concluye que el contexto de pandemia ha abierto una oportunidad para el desarrollo de la evaluación formativa.

#### **b. Uso de herramientas tecnológicas en la evaluación formativa**

Otro aspecto que los docentes identifican (D01, D02 y D04) como una oportunidad para desarrollar la evaluación formativa durante la pandemia es el uso de herramientas tecnológicas, lo cual les ha permitido promover la participación en clase, así como recoger información para valorar los avances y dificultades de sus estudiantes. Se presenta lo manifestado por los docentes en este aspecto.

“Con la virtualidad, eso es algo interesante, con la virtualidad se ha complicado esta situación de diálogo porque ya no hay tanta participación, entonces lo que hemos hecho es incentivar la participación por distintos medios como el chat, padlet, foros” (D02).

“En los google docs las chicas remiten en estos documentos compartidos, lo que nos permiten ir viendo como van escribiendo y eso imperfectamente reemplaza la caminata por la clase (...) pero tienes esa opción de ver sus avances en vivo de alguna manera”. (D03)

“Bueno a través de diferentes herramientas tecnológicas han permitido recoger más evidencias sobre las capacidades, las competencias que se buscan desarrollar en los estudiantes y con la plataforma Schoology” (D04)

Cabe destacar también que para los docentes participantes la virtualidad les ha permitido incrementar sus habilidades tecnológicas, así como a las alumnas y

padres de familia, ya que el desarrollo de las actividades en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación se han desarrollado en su totalidad en entornos virtuales. Se ha presentado por tanto una oportunidad de aprendizaje para los diversos actores de la evaluación.

### **c. Desarrollo de la autonomía**

La autonomía es la capacidad de iniciativa que tienen los estudiantes para llevar a cabo sus propios procesos de aprendizajes. Los docentes D02, D03 y D04 consideran que la pandemia ha exigido a los estudiantes asumir con más responsabilidad su rol como alumnos. Se presenta a continuación cómo lo conciben los docentes.

“El profesor no está ahí, no estás con ellas, ya depende de la alumna, es una educación que claro en el colegio es más complicado, a diferencia del universitario, porque esa es la educación universitaria muy autónoma pero en una educación escolar es complejo no? Que todas las alumnas tengan el mismo nivel de autonomía como para ir a Schoology y ver, estar atenta a la clase, osea que dependa de ella ser actores de la clase” (D02)

“¿Qué haces cuando se cae la red? Hay este proceso de autonomía porque a veces se planifica de manera asincrónica y ese día todas tienen trabajo y deben presentarlo a la hora indicada en la plataforma correspondiente. El profesor da un documento con instrucciones” (D03)

La modalidad no presencial del servicio educativo en el contexto de pandemia ha implicado para los estudiantes realizar sus procesos con mayor autonomía. Por tanto, como lo describe D03, es una oportunidad para aprender a resolver problemas, como la caída de internet. Esta oportunidad de aprendizaje también lo ha sido para los docentes y así lo concibe uno de ellos.

“Bueno ha implicado que de manera autónoma yo también pueda buscar, no solo esperar en las capacitaciones o en un espacio colaborativo que ha sido muy bueno y muy provechoso compartir las herramientas o cómo usarlas ..

o diferentes capacitaciones, sino que también de manera autónoma busque cómo hacer los procesos” (D04)

#### **d. Experiencia de aprendizajes a través del trabajo colaborativo**

La pandemia ha ofrecido también una puerta abierta para aprendizajes en diferentes aspectos como lo es el trabajo en equipo. La mayoría de los docentes participantes en este estudio (D01, D02, D04) reconoce el trabajo colaborativo como parte de los aprendizajes en el tiempo de pandemia. En este mismo sentido, los docentes implementaron estas estrategias en las aulas (D01, D02, D04). Esta idea se hace explícita con lo mencionado por el docente D01.

“En el trabajo grupal, las alumnas dicen [esto no se me había ocurrido y sí se le ocurrió a otro grupo]. El trabajo en equipo es enriquecedor para todos, como que se les prende las lucecitas, y se enriquecen todas”. (D01)

Lo manifestado por el docente (D01) hace entrever que los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación se enriquecen en los trabajos grupales. Sobre este aspecto, los docentes mencionados también manifiestan esta experiencia enriquecedora a través de los trabajos colaborativos y capacitaciones docentes que la institución promovió en este tiempo. Si bien la autonomía ha sido una exigencia en este contexto, los docentes encontraron formas para apoyarse mutuamente. A continuación, se presentan viñetas que representan estas ideas.

“Durante la pandemia estás colaborando con otros profesores, solo no hay forma. Creo que el trabajo compartido son experiencias muy ricas porque podíamos ver juntos cómo evaluar, qué otras estrategias formativas está usando este otro profesor, hay un trabajo en equipo muy bueno” (D02)

“ Y compartir sobre todo yo creo los espacios colaborativos ha sido algo muy provechoso en el colegio, no solo como un espacio propio de capacitación que hayamos tenido de manera grupal sino también de repente algunas profesores más tecnológicas que pudieran enseñarme, o yo a las menos tecnológicas (...) “ (D04)

Estos hallazgos son muy relevantes porque, si bien la institución educativa promueve estas estrategias de evaluación y son valoradas por los docentes participantes, esta no ha sido una experiencia común en los países de Iberoamérica. En el estudio exploratorio de Fardoun et al. (2020), a través de la encuesta realizada a docentes en este contexto, se reporta que el trabajo colaborativo ha sido una de las estrategias menos utilizadas durante la pandemia. En ese sentido, se toma en consideración esta experiencia y sería relevante realizar estudios posteriores sobre el impacto de esta estrategia en la mejora de los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

#### **e. Aprendizajes transversales**

La totalidad de los docentes participantes manifestó durante la entrevista que la pandemia propició una serie de aprendizajes en los estudiantes y también en los docentes. Se hace referencia en este acápite a aquellos aprendizajes que, si bien no estuvieron planificados y no son parte de los contenidos curriculares de las asignaturas, el contexto de pandemia los posibilitó. Esto se evidencia, por ejemplo, en las siguientes citas.

“Las mismas chicas también han aprendido a crecer en la paciencia y en el trabajo en equipo. Porque con esto de la virtualidad cuántas veces se ha caído la señal, se han paralizado y no se escuchaban incluido los mismos profesores. Entonces crecer en la paciencia y buscar salidas (...)” (D01).

“Bueno el google drive nos permite nosotros entonces saber el tema del plagio. Entonces saber que ellas pueden y ellas ya saben cómo citar, saben cómo poner en APA las referencias, el tema de la referencia y dónde buscar información. Ver en Turnitin el tema de las referencias saben la importancia que tiene el tema de darle los créditos al autor.” (D04)

“Lo primero que se me viene a la mente es el manejo de herramientas tecnológicas, de todas maneras. Innovación y creatividad es tratar de diseñar todo de otra forma (...)” (D02)

“Seguir dando oportunidades de mejora a los estudiantes para que puedan demostrar realmente la capacidad que se busca lograr (D04)

Entre los aprendizajes adquiridos en este tiempo, se encuentran para el docente (D01) la paciencia y resolución de problemas. Así también, frente a la evaluación de los aprendizajes en la virtualidad, un desafío mencionado por los docentes era el plagio. Por ello, en este tiempo, las investigaciones regidas por la ética mediante la integridad académica ha sido otra oportunidad de aprendizaje y es mencionado por el docente (D04). También, se menciona la innovación y creatividad como recursos que los docentes han tenido que desarrollar en los momentos de planeamiento de sus sesiones y procesos de evaluación tal como lo indica el docente (D02). Y se considera la flexibilidad como una oportunidad de aprendizaje para los docentes (D04). Cabe indicar que, en este sentido, los maestros deben contemplar el contexto en el cual están insertos los estudiantes. No se puede perder de vista que el confinamiento ha supuesto altos costos en la salud mental de los estudiantes, por tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje requieren de mayores oportunidades para que demuestren lo que han aprendido (Contreras et al. 2021, García, 2020).

Finalmente, es importante considerar que durante la pandemia y en el contexto de virtualidad, si bien se han dado importantes cambios en los procesos de evaluación que han determinado oportunidades en las condiciones para desarrollar la evaluación formativa, no podemos dejar de mencionar que los docentes participantes comprenden que en este contexto se han abierto nuevos caminos para generar vínculos entre docentes y alumnos (D01, D02, D03). A continuación, se presenta lo que concibe uno de los docentes sobre este aspecto.

“En la virtualidad, de una u otra manera te ha permitido un acercamiento a las alumnas y a su ambiente familiar, igual ellas han podido acercarse a nosotros. (...). Hemos estado viviendo estos tiempos un poco movidos en el plano político, económico, etc, y las chicas también se han quedado contigo conversando preocupadas y tú les das tranquilidad. De una u otra manera la virtualidad ha permitido este acercamiento”. (D01)



## CONCLUSIONES

1. Los docentes del área de Humanidades comprenden que, en la evaluación formativa, el rol del docente es relevante pues orienta los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asumen un rol activo y reflexivo de sus alumnas para que se involucren con más autonomía en lograr los objetivos de aprendizaje. Comprenden además que, en el contexto de pandemia, estos roles han sido desafiantes ya que la educación virtual ha limitado las interacciones en el aula e influye en el involucramiento y motivación de los estudiantes. Así también, en tiempos de pandemia, el rol de los padres de familia cobra aún mayor importancia en el acompañamiento de sus hijos, especialmente lo referido al soporte emocional e involucramiento de sus aprendizajes. Se evidencia que, si bien los docentes destacan la importancia del rol de autorregulación que deben asumir sus alumnas, no toman en cuenta promoverlo desde su rol docente en la evaluación formativa. Asimismo, se destaca entre los hallazgos la falta de vínculos entre la evaluación y motivación de los estudiantes y la ausencia en las concepciones de los docentes sobre la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación, a excepción de uno de los docentes participantes.

2. Los docentes del área de Humanidades conciben que, en el contexto de la educación a distancia, las funciones de la evaluación formativa han sido relevantes para la evaluación del proceso. Los docentes conciben que en este tiempo se ha priorizado la función de recoger evidencias de los aprendizajes para tomar decisiones de mejora tanto para los estudiantes como para los docentes. Así también, la función de retroalimentación ha sido priorizada, pues comprenden que es una estrategia que permite el involucramiento de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje y existe un nivel alto de consistencia entre lo que conciben de esta función y las prácticas que realizan en el contexto de pandemia. Los hallazgos evidencian que la función de promover la autoevaluación no está presente en las concepciones de la mayoría de los docentes.

3. Los docentes del área de Humanidades desarrollan el proceso de clarificación de los criterios de logros a través de instrumentos de evaluación como las rúbricas que son compartidas y dialogadas para asegurar su comprensión. En el contexto

de pandemia, su uso se ha incrementado porque comprenden que las alumnas requieren de más orientaciones más detalladas para el trabajo autónomo que exige la educación a distancia. Además, la socialización de los criterios de logro ha sido mediada por recursos tecnológicos para asegurar su acceso tanto a las alumnas como a padres de familia. Sin embargo, estas han tenido que ser publicadas en diferentes medios para asegurar que las alumnas accedan con facilidad.

4. Los docentes del área de Humanidades desarrollan el proceso de retroalimentación considerando algunos factores que aseguren su efectividad en la mejora de los aprendizajes brindando información tanto oral como escrita y durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se ha focalizado más en la retroalimentación referida a los procesos para la realización de las tareas antes que la retroalimentación referida a la persona. Se evidencia consistencia entre lo que expresan los docentes con respecto a los niveles de retroalimentación y la retroalimentación que realizan en las tareas escolares pues inciden en la retroalimentación de la tarea y del procesamiento de la tarea. Sin embargo, cabe indicar que, si bien en el discurso de las entrevistas consideran la importancia de la retroalimentación referida a la autorregulación, solo se evidencia este nivel en una de las ocho tareas analizadas.

5. Los docentes entrevistados comprenden que la evaluación formativa favorece el desarrollo de las habilidades que se trabajan en el área de Humanidades, entre la que destaca el pensamiento crítico pues su formación responde a un proceso de aprendizaje complejo que requiere de orientación. En el contexto de pandemia, las estrategias formativas utilizadas por los docentes para conocer la adquisición de estas habilidades han incidido en prácticas evaluativas de procesos y mediadas por herramientas tecnológicas que promuevan la expresión del pensamiento. La retroalimentación ha sido un recurso valioso para los docentes del área de Humanidades.

6. Los docentes del área de Humanidades comprenden que la evaluación formativa en el contexto de pandemia ha implicado grandes desafíos en sus prácticas evaluativas, entre los que destacan la reconfiguración de las interacciones en las aulas virtuales que influye en las participaciones dentro del aula y constituyen dificultades para recoger evidencias de los aprendizajes de las alumnas en

situaciones espontáneas. Así también, desafíos en el involucramiento de las alumnas en sus procesos de aprendizajes debido a la desmotivación causado por los múltiples factores de la pandemia. Sin embargo, los docentes también consideran que en este tiempo se han dado oportunidades de aprendizajes para los distintos agentes de la evaluación, a saber docentes, alumnas y padres de familia en cuanto al desarrollo de la evaluación formativa así como aprendizajes transversales como el manejo de tecnología, la integridad académica, métodos nuevos de evaluación así como actitudes favorables que condicionan los aprendizajes como la autonomía, el trabajo colaborativo, la paciencia, la flexibilidad, entre otros. Se destaca además la reconfiguración de nuevos vínculos entre docente y alumno que posibilitó la modalidad virtual.

7. Los hallazgos en esta investigación, en cuanto al desarrollo de los procesos de la evaluación en docentes del área de Humanidades referidas a sus concepciones y prácticas, así como los desafíos y posibilidades de su implementación en el contexto de pandemia, pueden seguir indagándose en futuras investigaciones a fin de recabar más evidencias que puedan aportar en políticas públicas que favorezcan la implementación efectiva de la evaluación formativa y permitan mejorar prácticas a nivel nacional.

## RECOMENDACIONES

Se recomienda a la institución educativa incidir en el desarrollo de la evaluación formativa en los siguientes aspectos:

1. Considerar la participación de los estudiantes en los procesos de evaluación tomando en cuenta las estrategias de la autoevaluación, la evaluación entre pares y la coevaluación como recursos de evaluación efectivos para fomentar la toma de conciencia de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y encaminar sus procesos de metacognición y autorregulación de sus aprendizajes.
3. Tomar en cuenta los nuevos roles asumidos por los padres de familia durante el contexto de pandemia y fomentar la comprensión de la evaluación formativa como un recurso que incide en el aprendizaje de sus hijas. Los padres de familia son agentes importantes que pueden contribuir decididamente en la cultura de evaluación de la institución educativa.
4. Continuar con los procesos formativos y trabajo colaborativo en la evaluación formativa con el equipo de profesores haciendo especial énfasis en nuevas herramientas tecnológicas para recoger información así como brindar retroalimentación orientada a la autorregulación de los estudiantes. Así también generar espacios de reflexión sobre las prácticas evaluativas y sistematizar las buenas prácticas.
5. La institución educativa debe contemplar el fortalecimiento del rol docente que promueva la motivación de los estudiantes en los procesos de evaluación, desarrollando estrategias efectivas para vincular la evaluación y la motivación, que incida en incrementar la autoestima de los estudiantes y la seguridad para asumir aprendizajes desafiantes y significativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Achulla, 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 posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. [http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13861/A/CHULLA\\_LAGOS\\_REGINA\\_ROSARIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/13861/A/CHULLA_LAGOS_REGINA_ROSARIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizajes. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 45, 11–24.
- Álvarez, J. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En B. Jarauta, y F. Imbernón. (ed.) *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 139–158).
- Akpan, J. P., Notar, C. E., & Padgett, S. A. (2012). Formative Assessment: A Basis Foundation for Teaching and Learning. *National Teacher Education Journal*, 5(1), 83-97. <http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=3b3d4a8b-47df-48be-a7e6-21133df4abb8%40sessionmgr4008>
- Álvarez, C., San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de antropología*, 28 (1), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4282768>
- Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: the good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53 (1), 27-31. DOI: [10.3200/CTCH.53.1.27-31](https://doi.org/10.3200/CTCH.53.1.27-31)
- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa (comp)*. Paidós.
- Anijovich, R. y González, C. (2010). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Educación.
- Anijovich, R. (2020). *Retroalimentación formativa*. Summa.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Atjönen, P. (2014). Teachers' views of their assessment practice. *The Curriculum Journal*, 25(2), 238-259. <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1080/09585176.2013.874952>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1). <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata.



- Barnes, N., Fives, H., Dacey, C. (2015). Teacher's beliefs about assessment. In H. Fives & M. Gregoire (Coord.), *International Handbook of Research on Teacher's Beliefs*. Routledge.
- Brookhart, S., & McMillan, J. (2020). *Classroom assessment and educational measurement*. National Council on Measurement in Education.
- Carvajal, A. (2006). *Elementos de investigación social aplicada*. Escuela Latino Americana de Cooperación y Desarrollo.
- Casanova, M. (2012). El diseño curricular como factor de calidad. *Revista Iberoamerica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (4), 6-20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4132407>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Pearson Educación.
- Chappuis, J., (2014). *Classroom assessment for student learning*. Pearson.
- Coffey, A. (2014). *Analysing documents*. In The SAGE handbook of qualitative data analysis. Sage. [https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider68/resources/methodology/uwe\\_flick\(ed\)-the\\_sage\\_handbook\\_of\\_qualitative\(z-lib-org\)-\(1\).pdf?sfvrsn=db96820\\_2](https://www.ufs.ac.za/docs/librariesprovider68/resources/methodology/uwe_flick(ed)-the_sage_handbook_of_qualitative(z-lib-org)-(1).pdf?sfvrsn=db96820_2)
- Conde, R. J. (2019). Relación de la evaluación y la práctica pedagógica docente: mirada de docentes de matemáticas colombianos. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(2), 273–28. <https://doi.org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5892>
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación para los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Mineduc. [https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/mcocha/doc/2010111415004\\_30.libro\\_mabel\\_condemarin\\_evaluacion\\_aprendizajes.pdf](https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/mcocha/doc/2010111415004_30.libro_mabel_condemarin_evaluacion_aprendizajes.pdf)
- Contreras, J., Flotts, M., Izquierdo, G., Meckes, L., Tobar, S., Varela, R. (2021). Buenas prácticas para calificar: sobre cómo asignar notas que sean justas e informativas (especialmente en el contexto de pandemia). *MIDE UC, Pontificia Universidad Católica*. <https://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2021/06/Buenas-practicas-para-calificar-version-abreviada.pdf>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage. [http://fe.unj.ac.id/wpcontent/uploads/2019/08/Research-Design\\_Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf](http://fe.unj.ac.id/wpcontent/uploads/2019/08/Research-Design_Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf)
- Fardoun, H., González, C., Collazos., Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en

Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21(17), 1.9. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>

- Flick, U. (2007). *Introducción a la Investigación a la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Fuentes, C. (2013). El proceso de evaluación en las cátedras de humanidades en el contexto de educación superior. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 127-132. <https://doi.org/10.18359/reds.740>
- Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A. y Toranzos, L. (2010). *La evaluación educativa: fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Aique
- García, A., (2015). Crisis y transformación de la educación superior: el lugar de las humanidades en Latinoamérica". *Literatura: teoría, historia, crítica*, 17(2), 79-96. <http://dx.doi.org/10.15446/lthc.v17n2.51275>
- García, S., (2020). COVID-19 y educación primaria y secundaria: repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/informes/covid-19-y-educacion-primaria-y-secundaria>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gil, M. (2016). El cultivo de las humanidades y las emociones: reflexiones en torno a la educación moral y política. *Pensamiento: Revista de investigación e información filosófica*, 72 (274), 1141-1156. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5846776>
- Guerrero, G. (2018). *Estudio sobre la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en instituciones educativas públicas focalizadas*. FORGE.
- Gutiérrez, J., Vargas, C. (2012). Las humanidades en las primeras universidades y en la actualidad: el caso de la universidad de Piura. *Red internacional de Estudios Generales. Pontificia Universidad Católica del Perú. Estudios Generales Letras*. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/134489>
- González, N., Eguren, M. y de Belaunde, C. (2017). *Desde el aula: una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://www.unicef.org/lac/informes/covid-19-y-educacion-primaria-y-secundaria>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>
- Heritage, M. (2007). What do teachers need to know and do?. *The Phi Delta*

*Kappan*, 89 (2), 140-145.

[https://www-jstor-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/20442432?seq=5#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www-jstor-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/stable/20442432?seq=5#metadata_info_tab_contents)

Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas. Su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (23), 187-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4909706>

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill.

Hidalgo, N. y Murillo, J. (2017). Las concepciones sobre el proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15 (1), 107-128. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.1.00>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata

Llanos, F., Tapia, J., (2021). *La retroalimentación dialógica: algunos hallazgos en escuelas multigrados*. Proyecto CREER/GRADE, 2021. (Informe técnico).

Londoño, C. (2016). Pensar la evaluación como un nivel de darse cuenta. En A. Díaz (Ed.), *Evaluación o calificación en Humanidades: seis experiencias en contexto universitario* (pp. 8-19). Universidad Tecnológica de Pereira, Departamento de Humanidades e Idiomas. <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/6435/Evaluaci%C3%B3n%20en%20humanidades.pdf?sequence=1>

López, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad. Clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society & Education*, 4(1), 117-130. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961371>

López, V. y Pérez, A. (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. *Buenas prácticas docentes. Universidad de León*, (1), 34-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5910635>

Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875.

<http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e9a4990f-9164-41eb-8b27-1298e169ac86%40sdc-v-sessmgr01>

- Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982013000100009&lang=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009&lang=es)
- McMillan, J. (2018). *Classroom assessment. Principles and practice that enhance student learning and motivation*. Pearson.
- Medina, P., Mollo, M. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*, 17 (4), 635-651.  
<https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235/4751>
- Mendivil, L. (2020). El método de estudio de caso. En A. Sánchez. (Coord.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en educación* (pp.41-50). Escuela de Graduados PUCP.  
<http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2020/07/23/los-metodos-de-investigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-maestria-en-educacion/>
- Mercado, A., y Martínez, F. (2014). Evidencias de prácticas de evaluación de un grupo de profesores de primarias de Nuevo León. *Revista Mexicana de Investigación*, 19(61), 537-567.  
<http://ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=96220648&lang=es&site=ehost-live>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). Encuesta Nacional a Docentes-ENDO. Ministerio de Educación.  
<http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/encuesta-nacional-adocentes-endo.php>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). RVM 094-2020. “Norma que regula la evaluación de las competencias de los estudiantes en la Educación Básica”.  
[https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM\\_N\\_094-2020-MINEDU.pdf](https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N_094-2020-MINEDU.pdf)
- Ministerio de Educación del Perú. (2020). RVM 193-2020. “Orientaciones para la evaluación de las competencias de educación básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19”.  
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1364676/RVM%20N%C2%B0%20193-2020-MINEDU.pdf.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Programa curricular de educación*



secundaria. Ministerio de Educación.  
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>

Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.

[https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion\\_del\\_aprendizaje.pdf](https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje.pdf)

Mottier, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos. En R. Anijovich (Comp.), *La evaluación significativa*. Paidós.

Niño, V. (2011). *Metodología de la Investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U. <https://epidis.net/metodologia-de-la-investigacion-diseno-y-ejecucion/>

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.

Popham, J. (2017). *Classroom assessment: what teachers need to know*. Pearson.

Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la educación en el aula?. Reflexiones y propuestas de trabajo*. Grupo Magro Editores. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>

Santander, J., Chávez, R. (2020). *Filosofía hermenéutica y humanismo*. Ediciones del lirio.

Schwartzman, G., Roni, C., Berk, M., Delorenzi, E., Sánchez, M., y Eder, M. L. (2021). Evaluación Remota de Aprendizajes en la Universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 67-85. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29078>

Serna, P. (2010). De la enseñanza de las humanidades en la educación básica. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*. (13), 166-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6398312>

Serrano de Moreno, S. (2012). La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras. *Educare*, 6 (19), 247-257. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601902>

Sesé, J. (2002). Las Humanidades en la Universidad del Tercer Milenio. *Universidad de Piura*.

Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 9(7), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>



- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stiggins, R., & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. *Theory Into Practice*, 44(1), 11-18.  
[https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1207/s15430421tip4401\\_3](https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.1207/s15430421tip4401_3)
- UNESCO (2020). Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas. Caracterización de los resultados de encuesta de la UNESCO sobre evaluación formativa.  
<https://es.unesco.org/news/evaluacion-formativa-experiencia-centros-escolares-america-latina-movilizar-aprendizajes>
- UNESCO (2021). Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. Reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>
- UNICEF (2021). Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. Revisión documental, guías y herramientas.  
<https://www.unicef.org/lac/informes/evaluaci%C3%B3n-formativa-del-aprendizaje-en-contextos-de-provisi%C3%B3n-remota-de-servicios>
- Vita, S. (2004). Sobre el problema de la enseñanza de las humanidades en la educación secundaria. *Didáctica. Lengua y literatura*. (16), 251- 269.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1126559>
- Vogliotti, A., (2020). Algunas consideraciones en torno a la evaluación en la virtualidad. *Río Cuarto, UNRC, Secretaría Académica*.  
<https://www.evelia.unrc.edu.ar/ensenaryAprenderEnLaVirtualidad/2020/12/03/algunas-consideraciones-en-torno-a-la-evaluacion-en-la-virtualidad/>
- Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4 (3), 15-44.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=384501>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning?. *Students in Educational Evaluation*, 37 (1), 3-14.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X11000149?via%3DIhub>
- Yin, R. (2016). *Qualitative research. From start to finish*. The Guilford Press.

## APÉNDICE

### Apéndice 1: Proceso de evaluación de la tesis

<b>Actividad académica</b>	<b>Docentes evaluadores del avance</b>	<b>Fecha</b>
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Dany Briceño	Diciembre 2020
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Rosa Tafur Orietta Marquina	Abril, 2021
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Patricia Escobar Luzmila Mendivil	Junio, 2021
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Patricia Escobar Dany Briceño	Septiembre, 2021
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Patricia Escobar Marcelo Pérez (Chile)	Noviembre, 2021
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Frank Villegas	Diciembre, 2021
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Frank Villegas	Febrero, 2022
Revisión del jurado (aprobación)	Jurado 1: Patricia Escobar	Marzo, 2022
	Jurado 2: Marcelo Pérez (Chile)	Marzo, 2022

## CARTA DE VALIDACIÓN PARA JUICIO DE EXPERTOS

Mg.

De mi mayor consideración:

Es un gusto saludarla y así mismo, hacer de su conocimiento que me encuentro realizando una tesis de Posgrado en la Maestría en Educación en la especialidad en Currículo de la Universidad PUCP. El título de la tesis es: **“La evaluación formativa en el área de Humanidades en el nivel de secundaria en una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia”**

Por este motivo, solicito en consideración a su especialidad y formación profesional, su colaboración, en calidad de experta, para validar los instrumentos previstos para recoger la información sobre el desarrollo de la evaluación formativa en los docentes del área de Humanidades. Para ello, se ha elegido la técnica de la entrevista y como instrumento el guión de la entrevista semiestructurada. Así también la técnica de análisis documental y como instrumento la matriz de análisis documental que presento a continuación para que usted tenga la gentileza de evaluar, emitir sus recomendaciones y su juicio de experto.

El expediente de validación, que le hago llegar contiene:

- Anexo N° 1: Matriz de consistencia de la investigación
- Anexo N° 2: Diseño del instrumento – guión de entrevista semiestructurada
- Anexo N° 3: Instrumento
- Anexo N° 4: Diseño del instrumento – matriz de análisis documental
- Anexo N° 5: Matriz de evaluación del experto

Deseo finalizar agradeciendo por el tiempo y apoyo brindado.

Atentamente,

---

Mireya Gibu Shimabukuro

## Apéndice 3: Diseño y guía de la entrevista

### Diseño de la entrevista para el recojo de información Matriz de análisis de la entrevista

#### I. Título de la investigación

La evaluación formativa en el área de Humanidades en el nivel de secundaria en una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia”

#### II. Problema de investigación

¿Cómo desarrollan la evaluación formativa de los aprendizajes los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria en una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia?

#### III. Objetivos de la investigación

##### Objetivo general:

Analizar cómo desarrollan los procesos de la evaluación formativa los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria en una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia.

##### Objetivos específicos:

- Describir cómo comprenden la evaluación formativa los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria de una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia.
- Describir cómo desarrollan el proceso de clarificación y socialización de los criterios de evaluación los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia.
- Describir cómo desarrollan el proceso de retroalimentación los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria de una institución educativa particular de Lima en tiempos de pandemia.

#### IV. Diseño del instrumento

##### Objetivo:

Recoger información que permita analizar el desarrollo de la evaluación formativa de los docentes de Humanidades en relación a sus concepciones sobre la evaluación formativa y los procesos de clarificación-socialización de los criterios de logros así como los procesos de retroalimentación.

##### Tipo de entrevista:

Semiestructurada

##### Fuente a la que se aplicará

4 docentes del área de Humanidades del nivel secundaria

- Docentes de cada asignatura que conforma el área de Humanidades
- Docentes con formación inicial en educación
- Docentes con formación inicial en otra profesión

##### Medio para realizar la entrevista

Videoconferencia por la plataforma de zoom

##### Tópicos que se considerarán en la entrevista

- Concepciones sobre los roles de los actores y funciones de la evaluación formativa.
- Procesos de clarificación y socialización de los criterios de logros.
- Procesos de retroalimentación.

## V. Diseño de la entrevista

### Guía para la entrevista

- Fecha:
- Hora de inicio:
- Hora de término:
- Docente entrevistado:
- Asignatura a cargo:
- Código de entrevista:
- Responsable de la entrevista:

#### Introducción:

- Agradecer por la participación del entrevistado y brindar información del entrevistador.
- Dar a conocer el objetivo de la entrevista y de la investigación. Contextualizar los términos más importantes, concepciones de la evaluación formativa, procesos de la evaluación formativa en cuanto a la clarificación de criterios de logros y la retroalimentación.
- Aclarar que no hay respuestas correctas ni incorrectas.
- Informar que la entrevista será grabada.
- Reiterar el compromiso de confidencialidad de la información.
- Comunicar la duración aproximada de la entrevista: entre 45 a 60 minutos.

Categoría		
<p align="center"><b>Concepciones de los docentes sobre la evaluación formativa en tiempos de pandemia</b></p> <p align="center">Las concepciones de los docentes se entiende como representaciones mentales sobre la evaluación formativa e influidas por el contexto de pandemia. Éstas son construcciones individuales que se desarrollan en las interacciones sociales y que influyen en las prácticas evaluativas de los docentes.</p>		
Subcategorías	Tópicos	Preguntas
<p><b>Concepciones de los docentes sobre el rol de los agentes en la evaluación formativa en tiempos de pandemia.</b></p> <p>Constituyen las representaciones implícitas y significados que tienen los docentes sobre la participación de los actores involucrados en la evaluación formativa. Los actores pueden ser docentes, alumnos o padres de familia.</p>	<p>Concepciones sobre el rol de los agentes en la evaluación formativa en tiempos de pandemia</p>	<p>1.En tus propias palabras, ¿cuál es el rol que cumple el docente en la evaluación formativa en el contexto de pandemia?</p> <p>2.En tus propias palabras, ¿cuál es el rol que cumplen las alumnas en la evaluación formativa en el contexto de pandemia?</p> <p>3.En tus propias palabras, ¿cuál es el rol que cumplen las familias en la evaluación formativa en el contexto de pandemia?</p>
<p><b>Concepciones de los docentes sobre las funciones de la evaluación formativa en tiempos de pandemia.</b></p> <p>Constituyen las representaciones implícitas y significados que tienen los docentes sobre la utilidad de la evaluación formativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto particular de la pandemia.</p>	<p>Concepciones de los docentes sobre las funciones de la evaluación formativa en tiempos de pandemia.</p>	<p>4.Desde tu experiencia en la evaluación de los aprendizajes, ¿qué funciones cumple la evaluación formativa? Podrías mencionar algunos ejemplos.</p> <p>5.En el contexto de pandemia ¿qué función o funciones de la Evaluación Formativa consideras que se debería priorizar? ¿Por qué?</p> <p>6.¿Qué cambios significativos consideras que se han dado en la evaluación formativa en el tiempo de pandemia? ¿qué ha implicado como docente evaluar en ese contexto?</p>



<b>Categoría</b>		
<p>Procesos de evaluación formativa de los docentes en tiempos de pandemia</p> <p>El proceso de evaluación formativa se refiere a una ruta efectiva, sistemática, planeada y continua para acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizajes. En el contexto de pandemia este proceso se ha mediado a través de estrategias que responden a la modalidad a distancia.</p>		
<b>Subcategorías</b>	<b>Tópicos</b>	<b>Preguntas</b>
<p><b>Procesos de clarificación y socialización de los criterios de logros de los docentes en tiempos de pandemia.</b></p> <p>Se refiere a la ruta sistemática y continua que realizan los docentes en la modalidad a distancia para compartir los criterios de logros con los estudiantes garantizando su comprensión.</p>	<p>Procesos de clarificación y socialización de los criterios de logros.</p>	<p>7. Coméntame, qué actividades realizas para evaluar de manera formativa a los estudiantes. Puedes brindarme en ejemplo.</p> <p>8. Cuéntame, ¿cómo tus estudiantes conocen los criterios que se consideran en la evaluación de su desempeño? Puedes brindarme algún ejemplo.</p> <p>9. Si comparamos el contexto de emergencia sanitaria y el de presencialidad, ¿ha cambiado la manera en que los alumnos conocen los criterios que se consideran en la evaluación de su desempeño? ¿Cómo? Podrías detallarlo con ejemplos.</p>
<p><b>Procesos de retroalimentación de los docentes en tiempos de pandemia.</b></p> <p>Se refiere a la ruta sistemática y continua que realizan los docentes en la modalidad a distancia para proveer a los estudiantes de información que les permita continuar avanzando hacia el logro de los aprendizajes. Se advierte diversos factores que condicionan la retroalimentación en cuanto al modo, la audiencia, el tiempo y el tipo de información que proporcionan los docentes así como la distinción entre niveles de la retroalimentación, la referida a la tarea cuya finalidad es correctiva, la referida al proceso que alude a información sobre estrategias del proceso de aprendizaje, la referida a la autoregulación con el objetivo de que el alumno logre autonomía y motivación, y la referida sobre la persona que expresa el grado de afecto o esfuerzo de los estudiantes.</p>	<p>Procesos de retroalimentación.</p>	<p>10. Cuéntame, ¿cómo retroalimentas a tus alumnas? ¿En qué casos lo haces? ¿cómo lo haces?</p> <p>11. En el contexto de pandemia ha cambiado la manera cómo brindas retroalimentación a tus alumnas? ¿usas alguna estrategia de retroalimentación diferente o específica en el contexto de educación a distancia? Puedes brindarme ejemplos.</p> <p>12. En la modalidad a distancia ¿cómo describes una buena retroalimentación?</p>

#### Apéndice 4: Matriz de consistencia

##### Matriz de consistencia – Método estudio de casos

<p><b>Nombre:</b> Mireya Gibu Shimabukuro  <b>Línea de investigación:</b> Diseño curricular en el eje de la práctica educativa  <b>Título preliminar de la tesis:</b> La evaluación formativa en el área de Humanidades en el nivel de secundaria en una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia.</p>	
Pregunta de investigación	Objetivos de la investigación
<p>¿Cómo desarrollan la evaluación formativa de los aprendizajes los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria en una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia?</p>	<p><b>Objetivo general:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Analizar cómo desarrollan los procesos de la evaluación formativa los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria en una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia.</li> </ul> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Describir cómo comprenden la evaluación formativa los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria de una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia.</li> <li>Describir cómo desarrollan el proceso de clarificación y socialización de los criterios de evaluación los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia.</li> <li>Describir cómo desarrollan el proceso de retroalimentación los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria de una institución educativa particular de Lima en tiempos de pandemia.</li> </ul>

##### Diseño metodológico

Caso seleccionado Criterios de su selección	Fuentes	Técnicas para recoger información	Instrumentos para recoger información
<p>Desarrollo de la evaluación formativa en 4 docentes del área de Humanidades del nivel secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Un docente de cada asignatura que conforma el de área de Humanidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Docente de Religión, de Filosofía, de Estudios Sociales y World History</li> <li>Retroalimentación en las tareas escolares de las asignaturas del</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Técnica de la entrevista</li> <li>Técnica de análisis documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Guión de entrevista semiestructurada</li> <li>Matriz de análisis documental</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación inicial docente</li> <li>• Formación inicial en otra profesión.</li> </ul>	<p>área de Humanidades (2 productos seleccionados por el profesor de nivel “logrado” y “no logrado”)</p>		
---	--	--	--

Objetivos	Categorías preliminares	Subcategorías preliminares
<p>- Describir cómo comprenden la evaluación formativa los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria de una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia.</p>	<p><b>Concepciones de los docentes sobre la evaluación formativa en tiempos de pandemia</b> Las concepciones se refiere a las construcciones individuales que se desarrollan en las interacciones sociales y que influyen en las prácticas evaluativas de los docentes. Las concepciones de los docentes se entiende como representaciones mentales sobre la evaluación formativa y que el contexto de pandemia ha influido en ellas.</p>	<p><b>Concepciones de los docentes sobre el rol de los agentes en la evaluación formativa en tiempos de pandemia.</b> Constituyen las representaciones implícitas y significados que tienen los docentes sobre la participación de los actores involucrados en la evaluación formativa. Los actores pueden ser docentes, alumnos o padres de familia.</p> <p><b>Concepciones de los docentes sobre las funciones de la evaluación formativa en tiempos de pandemia.</b> Constituyen las representaciones implícitas y significados que tienen los docentes sobre la utilidad de la evaluación formativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto particular de la pandemia.</p>
<p>- Describir cómo desarrollan el proceso de clarificación y socialización de los criterios de evaluación los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria una institución educativa privada de Lima en tiempos de pandemia.</p>	<p><b>Procesos de evaluación formativa de los docentes en tiempos de pandemia</b> El proceso de evaluación formativa se refiere a una ruta efectiva, sistemática, planeada y continua en los procesos de evaluación formativa de los aprendizajes. En el contexto de pandemia este proceso se ha mediado a través de estrategias que responden a la modalidad a distancia.</p>	<p><b>Procesos de clarificación y socialización de los criterios de logros de los docentes</b> Se refiere a la ruta sistemática y continua que realizan los docentes en la modalidad a distancia para compartir los criterios de logros con los estudiantes garantizando su comprensión. Se advierte que en el contexto de pandemia este proceso se ha mediado a través de estrategias que responden a la modalidad a distancia.</p>
<p>- Describir cómo desarrollan el proceso de retroalimentación los docentes del área de Humanidades en el nivel de secundaria de una institución educativa particular de Lima en tiempos de pandemia.</p>	<p><b>Procesos de retroalimentación de los docentes en tiempos de pandemia.</b> Se refiere a la ruta sistemática y continua que realizan los docentes en la modalidad a distancia para proveer a los estudiantes de información que les permita continuar avanzando hacia el logro de los aprendizajes. Se advierte las diversas estrategias que utilizan los docentes así como la distinción entre niveles de la retroalimentación, la referida a la tarea cuya finalidad es correctiva, la referida al proceso que alude a información sobre estrategias del proceso de aprendizaje, la referida a la autoregulación con el objetivo de que el alumno logre autonomía y motivación, y la referida sobre la persona que expresa el grado de afecto o esfuerzo de los estudiantes.</p>	<p><b>Procesos de retroalimentación de los docentes en tiempos de pandemia.</b> Se refiere a la ruta sistemática y continua que realizan los docentes en la modalidad a distancia para proveer a los estudiantes de información que les permita continuar avanzando hacia el logro de los aprendizajes. Se advierte las diversas estrategias que utilizan los docentes así como la distinción entre niveles de la retroalimentación, la referida a la tarea cuya finalidad es correctiva, la referida al proceso que alude a información sobre estrategias del proceso de aprendizaje, la referida a la autoregulación con el objetivo de que el alumno logre autonomía y motivación, y la referida sobre la persona que expresa el grado de afecto o esfuerzo de los estudiantes.</p>

Apéndice 5: Matriz de análisis documental

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS RETROALIMENTACIONES EN LAS TAREAS ESCOLARES										
SUBCATEGORÍA	Procesos de retroalimentación de los docentes en tiempos de pandemia									
OBJETIVO	Recoger evidencias de la retroalimentación escrita en cuanto al nivel de información que proporcionan los docentes a los trabajos que solicitan a sus estudiantes en la modalidad virtual.									
FUENTE	Retroalimentación en las tareas escolares			CÓDIGO	T01A(D01), T02B (D01), T01A(DO2), T02B(D02), T01A(D03), T02B(D03), T01A(D04), T02B(D04)					
TÓPICOS DE LA RETROALIMENTACIÓN	Comentarios	T01A(D01)	T02B (D01)	T01A(DO2)	T02B(D02)	T01A(D03)	T0B(D03)	T01A(D04)	TO2B(D04)	
Retroalimentación referida a la tarea										
Retroalimentación referida al proceso de aprendizaje										
Retroalimentación referida a la autorregulación										
Retroalimentación referida a la personal del estudiante										

Apéndice 6: Matriz individual de entrevista

**CÓDIGO DEL INFORMANTE:**

**CATEGORÍA: Concepciones de los docentes sobre la evaluación formativa en tiempos de pandemia**

SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	HALLAZGOS	ELEMENTOS	CATEGORÍA
Concepciones de los docentes sobre el rol de los agentes en la evaluación formativa en tiempos de pandemia.	1.En tus propias palabras, ¿cuál es el rol que cumple el docente en la evaluación formativa en el contexto de pandemia?			
	2.En tus propias palabras, ¿cuál es el rol que cumplen las <b>alumnas</b> en la evaluación formativa en el contexto de pandemia?			
	3.En tus propias palabras, ¿cuál es el rol que cumplen las <b>familias</b> en la evaluación formativa en el contexto de pandemia?			
Concepciones de los docentes sobre las funciones de la evaluación formativa en tiempos de pandemia.	4.Desde tu experiencia en la evaluación de los aprendizajes, ¿ <b>qué funciones cumple la evaluación formativa?</b> Podrías mencionar algunos ejemplos.			
	5.En el contexto de pandemia ¿qué <b>función</b> o funciones de la Evaluación Formativa consideras que se debería <b>priorizar?</b> ¿Por qué?			
	6.¿Qué <b>cambios</b> significativos consideras que se han dado en la evaluación formativa en el <b>tiempo de pandemia?</b> ¿qué ha <b>implicado</b> como docente <b>evaluar en ese contexto?</b>			



**CATEGORÍA:** Procesos de evaluación formativa de los docentes en tiempos de pandemia

SUBCATEGORÍA	PREGUNTA	HALLAZGOS	ELEMENTOS	CATEGORÍA
<b>Procesos de clarificación y socialización de los criterios de logros de los docentes en tiempos de pandemia.</b>	7.Coméntame, qué <b>actividades realizas para</b> evaluar de manera formativa a los estudiantes. Puedes brindarme en ejemplo.			
	8.Cuéntame, ¿cómo tus estudiantes conocen los <b>criterios</b> que se consideran en la evaluación de su desempeño? Puedes brindarme algún ejemplo.			
	9.Si comparamos el contexto de emergencia sanitaria y el de presencialidad, ¿ha cambiado la manera en que los alumnos conocen los criterios que se consideran en la evaluación de su desempeño? ¿Cómo? Podrías detallarlo con ejemplos.			
<b>Procesos de retroalimentación de los docentes en tiempos de pandemia.</b>	10.Cuéntame, ¿ cómo retroalimentas a tus alumnas? ¿En qué casos lo haces? ¿cómo lo haces?			
	11.En el contexto de pandemia ha cambiado la manera cómo brindas retroalimentación a tus alumnas? ¿usas alguna estrategia de retroalimentación diferente o específica en el contexto de educación a distancia? Puedes brindarme ejemplos.			
	12.En la modalidad a distancia ¿cómo describes una buena retroalimentación?			

## Apéndice 7: Formato de registro del experto

### FORMATO DE REGISTRO DEL EXPERTO/A

#### VALORACIÓN DE LAS PREGUNTAS

#### INTRODUCCIÓN:

Estimada docente,

Agradeciendo su apoyo, a continuación, le presentamos el instrumento para la validación del guion de entrevista semiestructurado y de la matriz de análisis documental. Para ello, solicitamos que valore cada pregunta considerando los siguientes criterios:

#### VALORACIÓN DE LAS PREGUNTAS – GUIÓN DE ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA:

Criterios a evaluar	Descripción del criterio
Coherencia	La pregunta permite recabar información respecto a las subcategorías y tópicos planteados.
Claridad	La pregunta es fácil de comprender
Objetividad	La pregunta evita condicionar o predeterminar la respuesta.

Realice la valoración de cada pregunta considerando los criterios a evaluar; para ello, coloque un aspa (x) en el casillero que considere pertinente. Asimismo, agradeceremos que pueda brindar comentarios y sugerencias sobre las preguntas planteadas, de ese modo se podrá enriquecer y mejorar el instrumento.

Subcategoría	Criterios a evaluar	si	no	parcial	Comentarios
Concepciones de los docentes sobre el rol de los agentes en la evaluación formativa en tiempos de pandemia.	Pregunta 1: En tus propias palabras, ¿cuál es el rol que cumple el docente en la evaluación formativa en el contexto de pandemia?				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				
	Pregunta 2: En tus propias palabras, ¿cuál es el rol que cumplen las alumnas en la evaluación formativa en el contexto de pandemia?				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				
	Pregunta 3: En tus propias palabras, ¿cuál es el rol que cumplen las familias en la evaluación formativa en el contexto de pandemia?				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				
Concepciones de los docentes sobre las funciones de la evaluación formativa en tiempos de pandemia.	Pregunta 1: Desde tu experiencia en la evaluación de los aprendizajes, ¿qué funciones cumple la evaluación formativa? Podrías mencionar algunos ejemplos.				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				
	Pregunta 2: En el contexto de pandemia, ¿consideras que se haya priorizado alguna de las funciones que has mencionado? ¿Por qué piensas que ha ocurrido esto?				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				

Procesos de clarificación y socialización de los criterios de logros de los docentes en tiempos de pandemia.	Pregunta 1: Coméntame, qué actividades realizas para evaluar de manera formativa a los estudiantes. Puedes brindarme en ejemplo				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				
	Pregunta 2: Cuéntame, ¿cómo tus estudiantes conocen los criterios que se consideran en la evaluación de su desempeño? Puedes brindarme algún ejemplo.				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				
	Pregunta 3: A partir de lo que me dices, y en tu experiencia durante este tiempo ¿usas alguna estrategia en el contexto de educación a distancia?				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				
Procesos de retroalimentación de los docentes en tiempos de pandemia.	Pregunta 1: Cuéntame, ¿Qué pasos sigues para brindar retroalimentación a tus alumnas?				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				
	Pregunta 2: A partir de lo que me dices, y en tu experiencia ¿usas alguna estrategia de retroalimentación en el contexto de educación a distancia? Puedes brindarme ejemplos.				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				
	Pregunta 3: En cuanto a la retroalimentación escrita y en la modalidad a distancia, ¿cómo describirías una buena retroalimentación?				
	Coherencia				
	Claridad				
	Objetividad				

Apreciación general del instrumento: \_\_\_\_\_

### VALORACIÓN DE LOS ÍTEMS – MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL:

Criterios a evaluar	Descripción del criterio
Coherencia	Los ítems permiten recabar información respecto a la subcategoría.
Suficiencia	Los ítems son suficientes para recoger información sobre la subcategoría del estudio.
Funcionalidad	La estructura de la matriz del análisis documental facilita llenar y recoger información respecto a la subcategoría planteados.

Realice la valoración de cada ítem considerando los criterios a evaluar; para ello, coloque un aspa (x) en el casillero que considere pertinente. Asimismo, agradeceremos que pueda brindar comentarios y sugerencias sobre los criterios seleccionados, de ese modo se podrá enriquecer y mejorar el instrumento.

Subcategoría	Criterios a evaluar	si	no	parcial	Comentarios
--------------	---------------------	----	----	---------	-------------

<b>Procesos de retroalimentación de los docentes en tiempos de pandemia.</b>		Tiempo: se refiere al tiempo transcurrido desde el momento en que la alumna entrega el trabajo y recibe la retroalimentación del profesor.			
	Coherencia				
	Suficiencia				
	Funcionalidad				
		Cantidad: se refiere a los aspectos priorizados en la información que se brinda.			
	Coherencia				
	Suficiencia				
	Funcionalidad				
		Modo: se refiere a la forma en que el docente se comunica con los estudiantes y moldea el mensaje.			
	Coherencia				
	Suficiencia				
	Funcionalidad				
		Nivel de retroalimentación: se refiere si está referida a la tarea, al proceso de aprendizaje, a la autorregulación o la persona del estudiante.			
	Coherencia				
	Suficiencia				
Funcionalidad					

Apreciación general del instrumento: \_\_\_\_\_

