



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAGÍSTER EN EVALUACIÓN EDUCACIONAL**

**PERCEPCIONES DEL PROFESORADO SOBRE LAS
PRÁCTICAS EVALUATIVAS DE CARÁCTER FORMATIVA, EN
UN CONTEXTO DE PANDEMIA, EN DOCENTES QUE SE
DESEMPEÑAN EN UN SEGUNDO CICLO BÁSICO DE LA
COMUNA DE VALPARAÍSO.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Evaluación Educacional

Andrea Ubilla Carmona.

Profesora Guía: Dra. Marcela Lara C.

Valparaíso, Chile

2022

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecer a mi familia conformada por mi compañero de vida Claudio, quién fue un pilar fundamental y gran soporte en los momentos altos y bajos de este período tan particular. Sin duda, comenzar un magíster en plena pandemia y finalizarla en un convulsionado 2022 fue todo un desafío, pero que al ver el camino recorrido, me llena de satisfacción.

En segundo lugar, agradecer a mi profesora guía; Marcela Lara Catalán por su apoyo constante en este proceso y también agradecer de manera especial al profesor Eduardo Gondré por su detalladas revisiones y comentarios que me ayudaron bastante en el proceso de mejora de mi estudio.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
INTRODUCCIÓN	1
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	4
Planteamiento del problema	4
Interrogante del estudio	8
Delimitación de la investigación.....	8
Objetivos de la investigación	9
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	11
La evaluación: conceptos, características y funciones	11
La evaluación formativa.....	19
Las prácticas evaluativas.....	24
Educación en Pandemia	28
MARCO METODOLÓGICO	36
Paradigma	36
Tipo de estudio	37
Escuela o tradición	38
Dimensiones.....	39
Participantes y unidades documentadas	39
Formas de recoger información	42
Construcción de los instrumentos.....	42
Validación de instrumentos.....	43
Control de factores de validez	44

Forma de analizar la información.....	45
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	46
Análisis del discurso- entrevistas.....	46
Análisis a la evaluación formativa.....	50
Análisis a la evidencia evaluativa	55
Análisis a la educación en línea.....	58
Conclusiones.....	65
Proyecciones y limitaciones.....	73
REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS.....	75

Índice de tablas

Tabla n°1 Modelos de evaluación y su generación	13
Tabla n°2: Cuadro información adicional participantes	40
Tabla n°3: Categorías, número de fundamentaciones y relaciones	47

Índice de figuras

Figura n°1: Finalidad de la Evaluación Formativa	21
Figura n° 2: Estructura general de análisis	49
Figura n° 3: Análisis de evaluación formativa	50
Figura n° 4: Análisis sobre la evaluación formativa, flexibilidad y prácticas evaluativas.....	52
Figura n° 5: Análisis a la evidencia evaluativa, seguimiento y proceso	55
Figura n° 6: Análisis a la educación en línea, contexto y seguimiento .	59

Anexos

Anexo 1: Protocolo de entrevista 84

Anexo 2: Validación por juicio de expertos 87

RESUMEN

El presente estudio apunta a identificar las distintas miradas de los docentes, sobre las prácticas evaluativas de carácter formativa durante el periodo de pandemia, causado por el virus SARS-CoV-2.

Se abordarán las percepciones del profesorado sobre el proceso de evaluación formativa y cómo se aplicaron prácticas evaluativas de carácter formativas en un contexto de pandemia, en establecimientos educacionales particulares subvencionados, específicamente en estudiantes que pertenecen al segundo ciclo básico.

Para la recogida de datos se entrevistaron a los participantes, luego la información se codificó, utilizando el programa Atlas ti. El análisis se basó en las citas de los entrevistados, que se fue contrastando con la literatura actual de la problemática y sobre la importancia de la evaluación formativa en un escenario complejo, cómo ha sido abordar la enseñanza y sus enfoques evaluativos en un contexto de pandemia.

Se releva en los hallazgos la reflexión sobre el proceso de evaluación formativa, con logros y dificultades, la importancia de la flexibilidad en las prácticas evaluativas, como también el desafío de la brecha socioeconómica para emplear prácticas evaluativas de carácter formativa en una modalidad virtual.

Palabras claves:

Percepciones del profesorado, prácticas evaluativas, evaluación formativa, educación en pandemia, educación en línea.

ABSTRACT

The present study aims to identify teacher's different insights, about assessment practices with a formative feature during global pandemic, caused by SARS-CoV-2 virus.

It will be approached teacher's insights with regard to the process of formative assessment and how these assessment practices of formative nature were applied in a pandemic context, in subsidized schools, specifically with secondary school students.

For data collection, interviews were conducted with the participants, then it was followed by coded data, using "Atlas ti" software. The analysis was based on participant's quotes, which were contrasted with currently literature about the issue and about the importance of formative assessment in a complex situation, how it's been approached teaching of learning and its evaluation approaches in a pandemic context.

Se releva en los hallazgos, la reflexión de los docentes sobre el proceso de evaluación formativa, con logros y dificultades, la importancia de la flexibilidad en las prácticas evaluativas, como también el desafío de la brecha socioeconómica para emplear prácticas evaluativas de carácter formativa en una modalidad virtual.

Among the findings, the teacher's' reflections on the formative assessment process with its achievements and difficulties, the importance of flexibility in assessment practices is highlighted, as well the challenge of socio-economic gap to apply assessment practices with a formative feature in a virtual or half-site mode.

Keywords: Teacher's perceptions, assessment practices, formative assessment, pandemic education, online education.

INTRODUCCIÓN

Durante este período de catástrofe mundial debido al COVID-19, la educación ha debido enfrentar múltiples desafíos como la educación a distancia, aprendizaje efectivo y contención emocional en un contexto adverso, donde las brechas educacionales, dificultad de acceso a las tecnologías y conexión desde los hogares, complican la labor de los docentes.

Este estudio nace del interés por conocer las concepciones, ideas y reflexiones de los docentes sobre las prácticas evaluativas de carácter formativas y si la evaluación formativa ha contribuido a mejorar y adaptar procesos evaluativos durante este período de crisis sanitaria, y cómo ha sido este periodo en comparación a los años previos a la pandemia.

El desafío docente de llegar a todos los estudiantes implica una gran organización sobre metodología, contenidos, materiales, pero específicamente al momento de construir una evaluación que sea flexible, integradora, sistemática y oportuna.

En el capítulo I, se planteará el problema de investigación y su justificación, el cual tiene relación con las ideas, creencias y concepciones del profesorado durante los años previos a la pandemia. En esa misma línea, algunos estudios muestran que existe resistencia a los cambios, contradicciones entre la teoría y la práctica, diversos conceptos sobre lo que para los docentes significa la evaluación. Es por esto, que es interesante identificar cuáles son sus percepciones sobre la evaluación formativa y sus propias prácticas evaluativas a partir del año 2020.

Con la revisión de literatura actual sobre el tema, se construye el marco teórico referencial correspondiente al capítulo II, donde se pretende respaldar la problemática y reforzar los objetivos propuestos de este estudio. La revisión de la literatura contempla un breve repaso por conceptos, características y funciones de la evaluación, luego se centra en la evaluación formativa, donde se destaca sus grandes características y funciones. Al

recabar información sobre la evaluación, se procede a revisar información sobre las prácticas evaluativas, donde se encuentran estudios relacionados a la problemática del presente trabajo, que permite nutrir y dar fuerza a la investigación. Finalmente se revisa el apartado sobre la educación en pandemia, como elemento contemporáneo y emergente, sobre el cual, se pudo recabar información con respecto al funcionamiento de la educación en línea, dificultades de su implementación, ventajas y desventajas,

En el capítulo que hace referencia a la metodología, se describen las orientaciones metodológicas que formarán parte de la investigación y que serán la base para abordar el presente estudio. El paradigma que sustenta esta investigación es cualitativo, ya que permite conocer una realidad o contexto. Dada la naturaleza del problema, es pertinente abordar la investigación con un estudio descriptivo, ya que, se nutre de la descripción de las percepciones de los docentes con respecto a las prácticas evaluativas, de carácter formativas, por consiguiente, es preciso establecer que el estudio se circunscribe en el enfoque de investigación cualitativo fenomenológico. Al final de este capítulo, se hace referencia a la entrevista como instrumento de recolección de datos y el software de análisis Atlas ti como forma de procesar la información obtenida.

Con respecto al capítulo de análisis de investigación, se realiza el desglose de las entrevistas, seleccionando las citas, para luego crear las categorías de análisis y la codificación. Esto permitió realizar redes y sub-redes para analizar los códigos y la relación de conceptos, siendo ésta, la base para analizar en base a la problemática y los objetivos planteados en la investigación.

En el capítulo final sobre conclusiones proyecciones y limitaciones de la investigación, se detallan los hallazgos y alcances del estudio, además del cumplimiento de los objetivos. Se develan las percepciones de los docentes con respecto a sus propias prácticas evaluativas y cómo éstas han cambiado con la llegada de la pandemia, las dificultades de aplicar la evaluación formativa en una modalidad virtual y las complejidades del contexto del estudiante para aplicarla con el debido seguimiento de los procesos pedagógicos y evaluativos correspondientes.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El apartado que a continuación se presenta, establece información que sostiene el problema de investigación planteado, indagando las posibles tensiones que rodean las percepciones docentes con respecto a la evaluación formativa en un contexto de pandemia.

Planteamiento del problema

La evaluación junto a las prácticas pedagógicas han sido uno de los aspectos más necesarios de abordar en materia educativa en este último tiempo, debido a la catástrofe sanitaria que ha producido el COVID-19, que ha generado nuevas formas de enseñanza, como la educación a distancia y el inicio del regreso a clases con la modalidad híbrida.

Durante este periodo de ajustes y cambios drásticos, se ha evidenciado dificultades del profesorado para implementar y ejecutar diversas prácticas evaluativas, una de estas dificultades es la resistencia al cambio de metodologías, un elemento fundamental a la hora de planificar nuevas estrategias de clases y posterior evaluación de éstas. Esta situación se ha evidenciado anteriormente, en años pre-pandémicos, como en este estudio que menciona lo siguiente:

“Una obra de la Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) desarrolla el tema de las barreras que obstaculizan el cambio de las prácticas de evaluación de los maestros. Además de problemas logísticos (v. gr. grupos numerosos), los docentes encuentran difícil modificar sus prácticas porque implica cambiar muchas cosas, como la forma de interactuar con los alumnos, de planear sus clases, de atender las diferencias de los alumnos y hasta la manera de concebir el éxito de éstos” (OECD, 2005 citado en Martínez, 2013).

Dentro de las causas de este fenómeno, puede ser la brecha generacional, las experiencias durante los años de ejercicio laboral y las creencias del profesorado en cuanto a la valoración de sus propias prácticas evaluativas. En esta última idea, el concepto de evaluación y de las prácticas evaluativas es amplio y distinto para cada docente, en el que surgen acciones como el deseo de subordinar a la persona evaluada, la valoración inmediata y la instrumentalización de la evaluación como dispositivo de control y de poder (Quintero & Villamizar, 2017).

En esta necesidad de hacer conciencia de sus prácticas evaluativas, los docentes expresan diversas ideas y concepciones sobre aquello, en las que muchas veces se contradicen con sus mismos instrumentos y métodos, un ejemplo de esto, es que muchos profesores creen que las pruebas estandarizadas son un excelente método para establecer el conocimiento de cada estudiante, pero también hay otro grupo de profesores que cree que una evaluación estandarizada no mide el conocimiento real de un estudiante. Esto da cuenta que las creencias de los docentes depende de sus concepciones sobre la enseñanza del aprendizaje y la evaluación en todas sus modalidades, lo que puede resultar beneficioso o perjudicial para el estudiante (Prieto & Contreras, 2008).

A medida que han pasado los años, las concepciones sobre la evaluación han ido cambiando, la evaluación ha sido empleada como un medio para llegar a los estudiantes, ayudarlos en sus fortalezas y superar las debilidades, en el que la evaluación puede dar cabida a un espacio de reflexión y de ajustes necesarios en aspectos cognitivos pero también en el aspecto emocional de cada alumno (Florez Nisperuza, Páez, Fernández & Salgado, 2019).

Pero las ideas y cómo el profesor ha sido formado, pueden influir en sus decisiones pedagógicas y evaluativas, “existen concepciones subjetivas, dogmáticas y constructivas, unas más arraigadas que otras, las cuales hacen percibir a los profesores como más disciplinados y rígidos al momento de valorar y criticar la formación de los estudiantes a su cargo” (Florez Nisperuza et al., pág. 72).

Se han encontrado hallazgos de diversas investigaciones, donde se ha concluido que las grandes concepciones y percepciones que tienen los docentes con respecto a la evaluación y sus prácticas (Brown, 2003, 2004; Harris & Brown, 2008, 2009; Brown & Hirschfeld, 2008 citado en Norman Gómez, 2022) entre ellas, se encuentran las siguientes:

- La evaluación como un proceso de mejora, siendo entendida como una actividad que entrega información útil para transformar la práctica docente como también el aprendizaje de los estudiantes.
- La evaluación como herramienta de rendición de cuentas de la escuela, entendida como un instrumento para que los docentes demuestren que realizan correctamente su trabajo y que éste sirva para que los estudiantes alcancen los estándares educativos planteados que sean de calidad.
- La evaluación como instrumento de rendición de cuentas del propio estudiante, considerada como el momento en el que los estudiantes demuestren sus aprendizajes y el grado de consecución de los objetivos planteados.
- La evaluación como un proceso irrelevante, concibiendo la evaluación como un proceso poco útil para el aprendizaje ya que solo sirve para calificar y clasificar al alumnado, lo cual afecta a su auto concepto y no ayuda a su aprendizaje.

Si bien existen conceptos arraigados, y como bien se menciona en párrafos anteriores, la educación y las nuevas metodologías de evaluación ha evolucionado, el profesorado tiene el desafío de integrar los saberes adquiridos con las nuevas teorías de aprendizaje. En ese sentido va tomando fuerza el concepto de evaluación formativa en educación, previo a la pandemia. En esa misma línea, las percepciones de los equipos directivos y docentes van en una dirección similar, donde se toman nuevas posturas respecto a la evaluación, en el que lo visualizan como un proceso que facilita la observación, el trabajo a largo plazo con los estudiantes y de esta manera, poder realizar seguimientos al estudiantado en aspectos tanto procedimentales como actitudinales, promoviendo una práctica evaluativa de alto alcance en todos los momentos de una clase (Gómez Vahos, Muriel Muñoz & Londoño Vásquez, 2019).

El concepto de evaluación formativa en los docentes puede confundirse con otros tipos de evaluaciones similares, lo relevante de algunos estudios, por ejemplo en la educación rural, es que las concepciones y las prácticas evaluativas de algunos docentes reflejan una baja comprensión del enfoque formativo, por lo que hay una tendencia hacia un enfoque semi sumativo/diagnóstico, que se limita a verificar solamente los logros y dificultades de los estudiantes y no la continuidad de los procesos pedagógicos y evaluativos (Llanos & Tapia, 2022).

A pesar que de las percepciones y manejo de la evaluación formativa es variable en cada docente, debido a muchos factores, como experiencias previas, institución de la cual egresó, contexto en el que se desempeña, en otras investigaciones es posible determinar que los docentes reconocen la evaluación formativa, la promueven en sus prácticas evaluativas, porque enriquece los aprendizajes de los estudiantes con una evaluación más permanente y sistemática (Joya Rodríguez, 2020).

Desde el escenario antes descrito, es necesario conocer cuáles son las concepciones de los docentes sobre sus propias prácticas evaluativas de carácter formativa previas a la pandemia y cómo ha cambiado esa mirada durante la emergencia sanitaria, es interesante conocer esas percepciones luego de enfrentar desafíos a nivel pedagógico y evaluativo.

Esta problemática sería útil y necesaria de investigar para revertir los posibles desaciertos pero también conocer las fortalezas de la evaluación en este periodo, revisar, reforzar las posibles mejoras y a partir de esto, conocer las sensaciones de los docentes al trabajar con una evaluación de carácter formativa, es por esto que surge la siguiente pregunta de investigación, la cual será abordada desde una mirada contextualizada y en base a la realidad en la que se circunscribe dicho estudio;

Interrogante del estudio

¿Cuáles son las percepciones del profesorado en torno a sus prácticas evaluativas de carácter formativa desarrolladas en un formato virtual, aplicado por docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico, en un contexto de pandemia?

Delimitación de la investigación

Teniendo los fundamentos antes mencionados, es preciso señalar que la investigación se centrará en identificar las percepciones sobre las prácticas evaluativas de carácter formativo que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico en un contexto de pandemia.

Para llevar a cabo el estudio, se estableció como plazo, un año de investigación (año 2021) para recabar toda la información necesaria. Este trabajo se realizó en ciudad de Valparaíso, donde participaron docentes de dos establecimientos de tipo particular subvencionado de dicha comuna. El perfil de los participantes da cuenta de un grupo etario entre los 29-55 años de edad, todos son profesionales del área de educación, el que se encuentra un grupo con estudios de postítulo y postgrado.

Objetivos de la investigación

En virtud de ello, se presentan a continuación los objetivos tanto generales como específicos que guiarán el estudio:

Identificar las percepciones que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico, sobre las prácticas evaluativas de carácter formativo en un contexto de pandemia.

- Reconocer las percepciones y reflexiones sobre las prácticas evaluativas de carácter formativa que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico en un contexto de pandemia.
- Comprender las percepciones que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico sobre el periodo educativo en pandemia.

Describir el proceso de una evaluación formativa en un formato virtual, ejecutada por docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico, en un contexto de pandemia.

- Conocer el procedimiento de una evaluación de carácter formativa, aplicado en estudiantes de segundo ciclo básico, en un contexto de clase online.

- Describir prácticas evaluativas de carácter formativa y su funcionamiento en formatos online durante el periodo de pandemia.

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

En este apartado se presentan los elementos teóricos que sustentarán la investigación, respondiendo a la pregunta y objetivos propuestos. Para tal efecto, es necesario contar con referentes teóricos que orienten el estudio.

Los constructos que se encuentran a la base de la presente investigación, conciernen a las prácticas evaluativas de carácter formativa, durante el periodo de pandemia. Lo antes dicho, será desplegado bajo diferentes temas, los cuales buscan estructurar y orientar el marco referencial. Estas temáticas van desde lo general a lo particular y se sitúan los siguientes temas; La evaluación: conceptos, características y funciones, La evaluación formativa, Las prácticas evaluativas y educación en pandemia.

La evaluación: conceptos, características y funciones

La evaluación es uno de los componentes fundamentales dentro de un proceso educativo, el cual tiene diversas funciones y dependiendo de sus propósitos, es una herramienta para conocer logros y dificultades de los estudiantes.

La evaluación ha sido comprendida de diversas formas, como medida de control, como fase de revisión final de un producto o validación de un objeto a través de instrumentos evaluativos. Por años ha sido entendida como un sistema de calificación, en la que se miden los contenidos logrados y también de rendición de cuentas, donde González y Ayarza (1996) afirman que “el concepto no es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa. La evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento

para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación” (Citado en Mora, 2004, p. 3).

Otra definición sobre la evaluación es la que se entrega a continuación:

“se sustenta a la evaluación curricular en el manejo de información cualitativa y cuantitativa para juzgar el grado de logros y deficiencias del plan curricular, y tomar decisiones relativas a ajustes, reformulación o cambios. Igualmente permite verificar la productividad, la eficacia y la pertinencia del currículo” (López, 1995 citado en Mora, 2004).

De acuerdo a los autores González-Calvo et al., (2019) sin una evaluación abierta, clara, participativa y democrática el aprendizaje nunca alcanzará su máximo nivel. Además, hay que destacar que la evaluación, dentro de un sistema educativo, no repercute únicamente en el estudiante, sino que la evaluación de la práctica docente y la del proceso de enseñanza han de estar presentes.

De acuerdo a la revisión bibliográfica, los períodos de la evaluación se ubican en cuatro generaciones: medición, descriptiva, juicio y constructivista. La generación de la medición incluye el período pre-tyleriano, la generación descriptiva el período tyleriano, la generación de juicio contempla los períodos de la inocencia y el realismo y, en la cuarta generación se ubican los períodos del profesionalismo y autoevaluación.

Cada una de las generaciones de evaluación posee una clara definición sobre lo que se evalúa, un paradigma que la sustenta, un foco de atención, una caracterización del papel del profesor como evaluador y del estudiante como evaluado. Según la descripción de Guba y Lincon (1990); Arandia (2005); Mateo (2000) como se citó en Oramas, (2020) se muestra en detalle los modelos de evaluación y su generación en la tabla N° 1:

Tabla n°1 Modelos de evaluación y su generación

INDICADORES	1ERA GENERACIÓN MEDICIÓN	2DA GENERACIÓN DESCRIPCIÓN	2ERA GENERACIÓN JUICIO DE EXPERTOS	4TA GENERACIÓN NEGOCIACIÓN
Concepto de evaluación	Medición de los resultados, usando instrumentos confiables y válidos para determinar cuánto logra y domina el estudiante sobre el contenido de lo que se enseña.	Determinación del grado en que han sido logrados los objetivos previamente fijados por el docente.	Selección, recolección, procesamiento y suministro de información útil para juzgar posibles soluciones.	Interpretación de los efectos reales de un programa dentro de un contexto específico.
Representantes	Binet, Mann, Galton, Rice	Tyler, Bloom, Tabas, Metfesseel, Schuman	Stufflebeam, Stake (congruencia-contingencia), Provus, Alkin	Eisner, Parlett y Hamilton, McDonald, Stake (modelo respondiente)
Paradigma	Positivista	Racionalista	Realista-crítico	Constructivista, hermenéutico, interpretativo

Enfoque de evaluación	Sinónimo de medición	Determinación de congruencia entre objetivos y logros.	Juicio de expertos y suministro de información para la toma de decisiones.	Interpretación del contexto y análisis intersubjetivos.
Énfasis de la evaluación	Diferencias individuales, validez y confiabilidad de los instrumentos, objetividad.	Objetivos que planifican la enseñanza como elementos organizadores del currículo, criterios de valoración.	Tipo de decisión que determina el tipo de evaluación, contexto, insumos, procesos y producto.	Efectos provistos y no provistos, descripción del desempeño, consenso de las observaciones.
Papel del evaluador	Técnico que posee conocimientos sobre una variada gama de instrumentos de evaluación y su construcción.	Es un descriptor que ayuda al docente a seleccionar, organizar y formular en forma precisa: objetivos, estrategias y procedimientos de evaluación.	Debería de ser un juez, pero en la práctica se convirtió en un proveedor de información y juicios sobre ella, para que otras instancias tomen las	Es un individuo con capacidad de negociación, liderazgo, conocimiento personal y visión de conjunto. Envía mensajes para perfeccionar lo que evalúa y reafirma el

				decisiones pertinentes.	proceso de aprobación del conocimiento.
Papel del evaluado	Pasivo, no participante, sólo se le aplica las pruebas.	Pasivo, su meta es lograr el objetivo planteado con anterioridad por el docente.	su es el	Pasivo, con algunos visos de participación en el proceso de evaluación, porque se toma en cuenta su contexto inicial, proporciona información del proceso.	Activo, participante en cada una de las etapas del proceso de evaluación, se toma en cuenta su contexto inicial.

(Fuente: Elaboración propia)

Respecto a las características que debe tener una evaluación, Rosales (2014) establece las siguientes:

a) Sistemática: Porque establece una organización de acciones que responden a un plan para lograr una evaluación eficaz. Porque el proceso de evaluación debe basarse en unos objetivos previamente formulados que sirvan de criterios que iluminen todo el proceso y permitan evaluar los resultados. Si no existen criterios que siguen una secuencia lógica, la evaluación pierde todo punto de referencia y el proceso se sumerge en la anarquía, indefinición y ambigüedad.

b) Integral: Porque constituye una fase más del desarrollo del proceso educativo y por lo tanto nos proporciona información acerca de los componentes del sistema educativo: Gestión, planificación curricular, el educador, el medio socio-cultural, los métodos didácticos, los materiales educativos, etc. De otro lado, se considera que, la información que se obtiene de cada uno de los componentes, están relacionados con el desarrollo orgánico del sistema educativo.

c) Formativa: Porque su objetivo consiste en perfeccionar y enriquecer los resultados de la acción educativa. Así el valor de la evaluación radica en enriquecer al evaluador, a todos los usuarios del sistema y al sistema en sí gracias a su información continua y sus juicios de valor ante el proceso.

d) Continua: Porque se da permanentemente a través de todo el proceso educativo y no necesariamente en períodos fijos y predeterminados. Cubre todo el proceso de acción del sistema educativo, desde su inicio hasta su culminación.

e) Flexible: Porque los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación y el momento de su aplicación pueden variar de acuerdo a las diferencias que se presenten en un determinado espacio y tiempo educativo.

f) Recurrente: Porque reincide a través de la retroalimentación sobre el desarrollo del proceso, perfeccionándolo de acuerdo a los resultados que se van alcanzando.

g) Decisoria: Porque los datos e informaciones debidamente tratados e integrados facilitan la emisión de juicios de valor que, a su vez, propician y fundamentan la toma de decisiones para mejorar el proceso y los resultados.

Dentro de las finalidades y funciones que cumple la evaluación, se pueden distinguir como de diagnóstico, discriminación, clasificación, de control y retroalimentación (Ley & Espinoza, 2021):

- . Función de diagnóstico. El diagnóstico permite el análisis previo del estado real y potencial del proceso de enseñanza-aprendizaje que influye en los resultados. Función de discriminación. A través de la evaluación se puede conocer cuál ha sido el desempeño de los estudiantes después de un periodo determinado.
- Función de clasificación. La evaluación facilita el establecimiento de un orden cualitativo y/o cuantitativo del rendimiento académico de los grupos o paralelos, así como entre estudiantes de un mismo grupo a los que se les ha dado igual tratamiento metodológico a los contenidos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Función de control. La aplicación de la evaluación de manera sistemática permite conocer y controlar en qué medida los objetivos trazados se están cumpliendo; de esta forma el docente podrá implementar acciones que posibiliten la reorientación y mejoría del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Función de retroalimentación. Los resultados obtenidos a través de la evaluación a los estudiantes sirven de retroalimentación al docente para determinar cuan eficaces y eficientes son los métodos que utiliza para enseñar (Álvarez-Valcárcel, 2012) y al educando para analizar

críticamente su actividad, autorregular su aprendizaje y tomar decisiones al respecto.

Finalmente, se describen los grandes tipos de evaluación, diagnóstica, formativa y sumativa (Orozco-Jutorán, 2006; Shepard, 2006)

- A) Diagnóstica: La evaluación diagnóstica se centra en el tipo y nivel de conocimientos que tienen los alumnos antes de comenzar en un nivel de clase, su propósito es conocer desde qué contenidos o habilidades es necesario comenzar a trabajar. En esta etapa, se pueden realizar pruebas diagnósticas de seguimiento, una al inicio y otra al final del nivel que el que encuentra el alumno, de este modo se pueden comparar los conocimientos de los estudiantes antes y después del aprendizaje y percibir su progreso.
- B) Formativa: La evaluación formativa se define como la evaluación llevada a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje. La evaluación formativa puede implicar métodos informales, tales como la observación y las preguntas orales, o el uso formativo de medidas más formales como exámenes tradicionales. Su propósito es reforzar el aprendizaje en todo momento y crear conciencia en los estudiantes sobre la reflexión de su propio proceso de aprendizaje.
- C) Sumativa: Este tipo de evaluación, es una de las más utilizadas en muchos casos, se realiza un balance al final del periodo que dura un año escolar o curso en específico. Su propósito es conocer el grado de aprendizaje de los alumnos en ese espacio de tiempo concreto, por lo cual puede o no existir remediales, dependiendo del caso, pero en este período se realiza una reflexión final del rendimiento de cada estudiante. Este tipo de evaluaciones es muy común debido a que se emplea en pruebas estandarizadas, formales y/o más tradicionales, donde se puede tomar una evaluación a un gran número de estudiantes de manera simultánea.

La evaluación formativa

Dentro de los tipos de evaluación, la evaluación formativa, un concepto que no es nuevo en educación, está siendo considerado cada vez más por las comunidades educativas, sobre el cual se intenta adaptar a los diversos contextos educativos existentes.

Se encuentran diversas definiciones y conceptos sobre la evaluación formativa, una de ellas es la que describe Pasek de Pinto & Mejía (2007) “define la evaluación como un proceso, la evaluación formativa debe ser sistemática e implementada por el docente en colaboración con los estudiantes con el fin de obtener la información requerida y pertinente que permita conocer sus avances, dificultades y orientarlos para darle solución durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje” (pág. 180).

Otra definición que puede englobar el concepto de evaluación formativa es la que propone el MINEDUC en la que “se trabaja a partir de evidencia del aprendizaje; que su propósito fundamental es tomar decisiones pedagógicas a partir de dicha evidencia, en función de ajustar la enseñanza y apoyar el aprendizaje; que sucede durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que es esencial la participación tanto de docentes como de estudiantes en el proceso evaluativo. Así, también hay cierto consenso en cuanto a que la cualidad “formativa” de una evaluación no tiene que ver con el tipo de instrumento sino con cómo se diseña y se usa la evaluación, abriéndola a muy diversas prácticas de aula, más allá de “instrumentos” e instancias formales. La evaluación formativa también se caracteriza por ocurrir frecuentemente, al punto de ser a veces indistinguible de la enseñanza, evidenciando durante la misma el lugar en que se encuentran las y los estudiantes en sus trayectorias de aprendizaje” (MINEDUC, 2015, p.13).

La evaluación formativa tiene aspectos particulares como se explica a continuación: “las condiciones para este mejoramiento son, en primera medida, que los estudiantes tengan un objetivo de aprendizaje claro. Luego deben poder monitorear su proceso de aprendizaje, es decir, comparar su desempeño con algo deseado. Y finalmente, deben tomar acciones para poder alcanzar el objetivo planteado” (López, 2010, p.113).

De acuerdo a Hernández, (2017) la evaluación formativa se reconceptualiza progresivamente, y se llega a reconocer como un proceso que, más allá de tener por objetivo la valoración del proceso en sí y los resultados del aprendizaje de una forma sistemática, tiene como propósito la mejora y potenciación de estos desde una perspectiva integral, es un proceso constante que considera tan importantes las habilidades, procedimientos, valores y actitudes, como los conocimientos conceptuales-temáticos. Busca principalmente, valorar los progresos y los requerimientos para la mejora sistemática de quienes aprenden desde una perspectiva amplia, estableciendo y fortaleciendo mecanismos para la retroalimentación necesaria.

Desde estos preceptos formativos, la evaluación se reconoce como una situación más de aprendizaje, es una actividad más, donde los estudiantes experimentan actividades relevantes y significativas, que le confieran un sentido y utilidad real, ser partes de su propio proceso de aprendizaje, permitiéndole mejorar sus métodos de estudio, y favorecer su autodesarrollo, su autonomía y autorregulación.

En esa línea, la práctica evaluativa debe sustentarse “en principios éticos, deviniendo en un proceso abierto, transparente, democrático, flexible, participativo, desarrollador integral, todo lo cual la convierte en un proceso o actividad de valor ético, moral y formativo” (Hernández, 2017, p.7).

Es importante conocer algunas de las razones por las cuáles, las comunidades educativas han considerado instaurar la evaluación formativa al momento de considerar un cambio de estrategias en las prácticas pedagógicas, por ende evaluativas, ya que, el foco no estaría en solo

“calificar” un contenido de aprendizaje, sino en integrar elementos que las enriquezcan.

Según Hernández (2017), la evaluación es una oportunidad de aprendizaje para el mismo profesorado, ya que, permite poder cuestionar, retroalimentar y reflexionar sobre sus propias prácticas, de esta manera los docentes obtienen mejores herramientas de mejoramiento profesional, con las cuales pueden tomar decisiones válidas y asertivas.

La evaluación formativa permite ser más consciente de lo que se aprende: no hay aprendizaje si no hay consciencia previa sobre aquello se está trabajando. Para ello, es fundamental delimitar los criterios de evaluación de antemano, e incluso dejar al estudiante que participe en la elaboración de los mismos (González-Calvo et al., 2019).

Figura n°1: Finalidad de la Evaluación Formativa

Funciones	Cuándo	Cómo	Calificación
<ul style="list-style-type: none">•Facilitar el proceso de aprendizaje•Al profesor: ritmo, problemas de aprendizaje.•Al estudiante: corregir errores a tiempo, cómo estudiar, nivel de exigencia.	<ul style="list-style-type: none">•Con cierta frecuencia, cuando sea oportuno, generar esas instancias (integradas al aprendizaje).	<ul style="list-style-type: none">•Métodos sencillos, variados e informales.	<ul style="list-style-type: none">•No necesariamente, o tener en cuenta si se ha realizado.

(Fuente: Elaboración propia).

Otras características de la evaluación formativa es la diversidad con la que se puede entregar un *feedback*. El docente no es el único que da la información, aconseja o corrige, sino que todos los integrantes tienen la oportunidad de mejorar aquello sobre lo que se esté trabajando. De esta manera y bajo la esencia de grupo, la evaluación, unida al uso de tecnologías activas y participativas, permite a cada estudiante hacer valoraciones, constructivas y sistemáticas, tanto a su trabajo como al de los demás (González-Calvo et al., 2019).

En ese sentido se recalca que la retroalimentación es un paso relevante en el proceso de realización de una evaluación formativa, por la importancia de afianzar los conocimientos y un cierre de ciclo de aprendizaje completo. Pasek y Mejía (2017) establecen que la retroalimentación

“permite tomar decisiones para reorientar y fortalecer las acciones educativas ejecutadas sobre la base de los avances y logros obtenidos. Asimismo, promueve la reflexión sobre sus actos y consecuencias, les permite vislumbrar las metas y objetivos de la planificación; por ello, es importante que los docentes realicen un cierre de clase que fortalezca lo aprendido” (pág.186).

Estas características y funciones, han permitido reflexionar y repensar las prácticas pedagógicas y evaluativas previas a la pandemia, ya que, la mayoría de las instituciones educativas se rigen por un estilo de evaluación más tradicional, pero que ante la llegada del COVID-19, han tenido que reformular criterios y aspectos a considerar en una evaluación, con una priorización curricular existente.

La reflexión pedagógica es unos de los ejes principales al momento de establecer una evaluación formativa. La formación integra los procesos reflexivos porque hay una necesidad de comprensión del sujeto y del contexto, para a partir del mismo, disponer la mejora en el aprendizaje. La evaluación desde un enfoque formativo atribuye al rol docente, una práctica reflexiva que lo encamina a examinar, cómo dispone las estrategias y herramientas que

decida implementar, pero principalmente, cómo se lleva a cabo el proceso, y si el mismo, está respondiendo a los fines y a los propósitos con que fueron concebidos (Deroncele y Medina, 2019).

Este tipo de reflexión termina beneficiando al docente, en tanto lo impulsa en su potencial creativo y en su disposición a explorar nuevas formas de afrontar los desafíos pedagógicos. Esto lo dispone en esa necesidad de implementar un currículo dinámico y no fijo en el tiempo que reconstruya de modo permanente la realidad escolar. Dentro de ese dinamismo, Fernández (2017) engloba los beneficios de la evaluación formativa como por ejemplo,

“mostrar a los alumnos dónde se encuentran en el proceso de aprendizaje y donde pueden llegar, así como ayudarles a progresar y a que tomen conciencia ellos mismos de cómo hacerlo. Con el convencimiento de que aprendizaje y evaluación son inseparables y que ésta favorece un proceso de aprendizaje constructivo, reflexivo y eficaz” (pág. 21).

La reflexión es uno de los puntos donde estudio evidencian que es uno de los desafíos más grandes al momento de implementar la evaluación formativa. En sistemas educativos del primer mundo, coinciden en la falta de tiempo y sistematización de este tipo de evaluación. En esa misma línea, Martínez (2013) afirma que

“se ha encontrado considerable dificultad para que el enfoque de la evaluación formativa se generalice. Muchos maestros ingleses creyeron que podrían hacer que sus evaluaciones fueran formativas, pero en los primeros tiempos de las reformas, las dimensiones y la complejidad de la tarea de llevar registros y recoger las evidencias amenazaban con abrumar a los maestros, de manera que se reportaba que los cambios en las evaluaciones seguían siendo intuitivos, más que basados en evidencias” (pág.127).

Las prácticas evaluativas

Las prácticas evaluativas se han centrado en el qué, cómo, porqué y cuando evaluar. Durante los años de ejercicio laboral de un profesor, es posible identificar más de alguna práctica evaluativa basada en las creencias y tipos de paradigmas que orientan la evaluación.

Las prácticas docentes se han estructurado en función de la evaluación, pero privilegiando la reproducción y control del conocimiento de los estudiantes, en desmedro de su producción o construcción y/o del desarrollo de sus habilidades cognitivas superiores, dejándola como medida técnica y de control (Contreras & Prieto, 2008).

Si bien, durante años se ha identificado la evaluación con la función que se describe el párrafo anterior, también se han descrito roles dentro de esta y como definición de práctica evaluativa se incluyen, las actividades que el profesor, en su rol de evaluador, realiza para hacer operativa su acción pedagógica e incluye acciones referidas a la planificación, ejecución, interpretación, valoración de los aprendizajes y toma de decisiones (Oramas, 2020).

En tal dirección Hernández (2017) se establece que la práctica evaluativa ha de sustentarse esencialmente en principios éticos, deviniendo en un proceso abierto, transparente, democrático, flexible, participativo, desarrollador integral, todo lo cual la convierte en un proceso o actividad de valor ético, moral y formativo.

Es importante tener en cuenta aspectos como los que señala Cifuentes-Medina (2019) a continuación:

“Siempre que se redacten técnicas e instrumentos de evaluación, se deberá utilizar un lenguaje claro, preciso y adecuado al nivel de la población a la que esté dirigida; asimismo, se deberá tener presente que la elaboración adecuada de una evaluación, depende de la creatividad e profesor que la redacta y de su facilidad en el uso del lenguaje. La elaboración de un

instrumento de evaluación exige tener en cuenta tres cualidades o requisitos fundamentales: validez, confiabilidad y facilidad de empleo. Teniendo en cuenta los tres aspectos coherentes de válido, confiable y objetivos se puede avanzar hacia el éxito del proceso evaluativo como eje mediador del acto educativo” (pág. 96).

También se reconoce que los elementos de carácter formativo de la evaluación conducen a que el personal docente también aprenda, hacer conciencia sobre la constante mejora, se cuestione, retroalimente y reflexione sobre sus propias prácticas evaluativas, para poder tomar decisiones válidas, reajustar y mejorar su enseñanza, lo que la convierte en una herramienta de mejoramiento profesional permanente (Hernández, 2017).

Dentro de las funciones y características, se establece la importancia de la evaluación como un proceso de mejora en las prácticas evaluativas. En ese sentido la evaluación permite facilitar la mejora al preguntar por el valor educativo del programa, al facilitar la comprensión de lo que sucede en el mismo, al provocar la reflexión y el debate de los implicados, al urgir las respuestas sobre los posibles cambios (Santos Guerra, 1993).

En esta misma línea, se puede destacar que las prácticas evaluativas tienen multipropósitos. Oramas (2001) señala la definición que realiza Perrenoud, que “hace referencia al foco de atención en donde el profesor centra toda su práctica evaluativa, es decir, si evalúa objetivos, competencias, contenidos, actitudes, procesos o productos; así como a los criterios valorativos que se utilizan para llevarla a cabo.

Si bien las prácticas evaluativas suelen tener coherencia con las propias prácticas pedagógicas de los docentes, se pueden encontrar ciertos elementos que denotan conflictos. Uno de ellos es la resistencia del profesorado por mantener las prácticas evaluativas más tradicionales, que según Hernández-Nodarse (2017) refleja como uno de los problemas, pero además que existen otros elementos, como señala la explicación de Álvarez, Gort, Hernández-Nodarse y Santos (2016) en la que

“entre estos, pueden señalarse: se evalúa casi exclusivamente al profesorado; los criterios, códigos o pautas para evaluar son impuestos o declarados sin ser negociados o compartidos previamente con el estudiantado; se aplica la misma evaluación para todos por igual (estandarizadas) sin considerar las diferencias individuales existentes y los niveles de logro alcanzados por los distintos grupos o estudiantes; las tareas evaluativas están más en función de comprobar y asignar calificaciones con criterio de cierre, que de indagar en las causas de los errores, las necesidades de ayuda y vías de solución requeridas; evaluaciones que llegan a ser recurrentemente estereotipadas, utilizándose técnicas muchas veces que no responden a lo que se ha propuesto evaluar (carentes de validez) y ambientes psicológicos nocivos generados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre otros” (pág.32).

Otros estudios indican que existe un bajo reconocimiento a la evaluación que se produce día a día en la sala de clases y que permite guiar el trabajo de un estudiante. En ese sentido, los docentes parecen no visualizar evaluaciones que ocurran fuera de un contexto formal como una evaluación agendada y no de manera más casual como una evaluación entre pares, autoevaluación constante, etc. Entre las causas, se puede inferir el escaso tiempo para evaluar individualmente a cada estudiante y la presión de avanzar con el curriculum (Perassi, 2014).

Dentro de la resistencia a ciertas prácticas evaluativas más tradicionales y estandarizadas, se observa un discurso evaluativo que contiene elementos distintivos. Al respecto se señala lo siguiente:

“Una verdad del discurso evaluativo inherente al docente es su exagerado deseo de controlar los espacios donde se ejecuta el acto pedagógico, en especial el momento de la evaluación, cuya intención es regular una serie de comportamientos que favorezca el dominio de la clase” (Foucault, 1970 citado en Quintero y Villamizar, 2017, pág. 38).

Se reconocen las fuertes creencias y concepciones del profesorado por mantener sus prácticas evaluativas sin efectuar cambios sustanciales. Estas resistencias suelen tener sustento generalmente por falta de información y comprensión de los procesos de cambio (Margalef, 2014), donde se puede vislumbrar que al no aparecer con claridad, concepciones epistemológicas que supongan un cambio en la naturaleza, producción de conocimiento y no tener referentes que se puedan adaptar o aprender, ni orientaciones que faciliten el proceso de cambio, se genera más resistencia entre los docentes, de no incorporar por ejemplo una evaluación centrada en los procesos, ideales principales de la evaluación formativa.

De acuerdo a Turpo (2016), sucede que los profesores no siempre son conscientes de sus propias prácticas evaluativas y concepciones de ella, más bien, se mantienen esas ideas y creencias durante el tiempo, a pesar de la formación profesional, estas contradicciones se explican a partir de la falta de reflexión, y es en la misma evaluación donde las prácticas evaluativas llevadas a cabo que no se condicen con las creencias o propias ideas, por lo que la realización de ellas no son plasmadas de manera coherente. En esa misma línea, Vargas (2014) sostiene que la evaluación de los docentes existen unas contradicciones con respecto al sentido que le atribuyen a esta y sus ejercicios prácticos, dado que los ideales educativos, más bien, se realiza de manera mecánica, impidiendo con estas prácticas que los estudiantes desarrollen su creatividad y competencias incidiendo en el desarrollo de sus habilidades.

Educación en Pandemia

Este apartado del marco referencial, es necesario de presentar, debido a que la evaluación, los tipos de evaluación y las prácticas evaluativas utilizadas como conocimiento existente por el profesorado, llegan a un punto de inflexión en este hecho coyuntural como lo ha sido la emergencia sanitaria, lo cual tuvo cambios importantes en términos de reevaluación, toma de decisiones y reflexión de las propias prácticas y metodologías durante estos años.

La educación formal como se conocía hasta el año 2019, con la concurrencia física de los estudiantes a sus instituciones educativas, cambió drásticamente ante la llegada de la pandemia por el COVID-19 en el año 2020. Dentro de este cambio, ha salido a la luz el concepto de educación a distancia, un término que no es nuevo en educación.

Dentro de las definiciones sobre la educación a distancia, se puede decir que es una modalidad, un sistema o subsistema educacional, y que requiere justificar el sustento sobre sus principios y normas desde una mirada científica de este concepto, en la cual se distinguen las siguientes características (García, 1999):

- Gnoseológica (comprensión y explicación de la realidad de la educación a distancia y de su práctica pedagógica en cuanto actividad intencional);
- Tecnológica (saber hacer que permita transformar hacia mejor esa realidad educativa, proyectando, regulando, conduciendo y controlando las secuencias de intervención);
- Axiológica (desde una dimensión de valores o metas de formación que marquen el deber ser).

Algunas de las aproximaciones que ofrecen una perspectiva teórica del fenómeno de la educación a distancia han sido estudios centrados en que esta modalidad debe tener un enfoque transaccional, donde García (1999) señala la teoría de Moore y explica que “desarrolló una denominada teoría transaccional de la educación a distancia o “distancia transaccional” en la que sugiere dos variables críticas: diálogo (profesor-alumno) y estructura (del curso). Ambas variables en relación con la autonomía del que aprende. Mediante esta teoría pueden explicarse la naturaleza de los programas y cursos y las conductas de profesores y estudiantes” (p. 30).

La importancia de la interacción y comunicación en esta modalidad es vital para que se puedan establecer nexos entre profesor-estudiante, simulando la presencialidad que caracteriza por establecer una conexión más directa con el docente. En ese sentido, García (1999) el concepto que propone Holmberg en la define “el término de conversación didáctica guiada que suponía una comunicación no contigua apoyada por una comunicación simulada a través de la interacción del estudiante con los materiales de estudio y una comunicación real a través de la interacción escrita y/o telefónica” (p. 30).

Con respecto a la forma de evaluar en esta modalidad, dentro de las actividades usuales que se pueden hacer a distancia y mediadas a través de una computadora (Quesada, 2006) se pueden mencionar las siguientes:

- El tutor funge como evaluador permanente del aprendizaje del alumno.
- La evaluación formativa a lo largo de todo el curso es una más de las actividades de enseñanza.
- Las actividades que realiza el alumno se convierten en espacios de evaluación.
- La evaluación del aprendizaje se individualiza.

- El peso que la evaluación tiene en la formación obliga a una planeación y ejecución cuidadosa y al análisis atento de cada uno de sus elementos.
- Cada evaluación conlleva una retroalimentación inmediata, permitiéndose la inclusión de actividades de remedio.

Con respecto a las estrategias para ejecutar la educación a distancia o remota, se decretó como primera medida el cierre de los establecimientos en la mayoría de los países y en Chile en todo su territorio. Con este contexto, los gobiernos han convocado a las instituciones educativas de todos los niveles a continuar con las tareas de enseñanza a través de la educación a distancia para así garantizar la continuidad de los estudios sin que se perdieran años, cursos, cuatrimestres, trimestres o semestres según sea el caso. Esta convocatoria ha generado diferentes consecuencias tanto entre el profesorado, como entre los estudiantes quienes deben aprender en sus hogares contenidos que habían sido planificados para clases presenciales (Ruiz, 2020).

Uno de los pasos a seguir en esta nueva forma de enseñar de manera remota fue integrar el uso de las tecnologías, donde el principal cambio estaría dado por las características del espacio virtual, en el cual no aplican las nociones de lugar y tiempo escolar propias de la educación presencial (con horarios de entrada, en días específicos, por turnos, en espacios arquitectónicos particulares a los cuales asisten estudiantes y docentes) y cómo algunas de las herramientas de la educación a distancia han sido adoptadas e implementadas con celeridad extraordinaria en todos los niveles escolares, en la mayoría de los países del mundo. Cabe señalar que estas herramientas contienen una lógica individual que requiere de una formación específica del profesorado para poder utilizarlas de manera que favorezca aprendizajes y garantice el derecho a la educación. El desafío de los docentes consiste en promover la motivación y la autonomía entre los estudiantes y

sería riesgoso que ello se torne en condiciones previas exigidas a los estudiantes para afrontar la educación en plataformas digitales, entendiendo que no todos tienen las mismas capacidades y herramientas para manejar esta modalidad (Ruiz, 2020).

La educación a distancia ha implicado una serie de retos en torno al cambio drástico de la planificación anual y las metodologías, ante un escenario virtual, con otras implicancias para la educación remota. Es importante generar nuevas estrategias didácticas híbridas, pero deben tomarse en cuenta las posibilidades de trabajo sincrónico entre maestros y estudiantes, el número y tipo de recursos tecnológicos utilizados, o las condiciones para dar marcha a la educación digital, que hacen evidente las diferencias entre modalidades y tipos educativos, escuelas privadas y escuelas públicas, entre el medio rural y el urbano, entre zonas industrializadas y de mayoría indígena, etcétera (Chehaibar, 2020).

Si bien la educación a distancia fue de los primeros conceptos relacionados a una educación no tradicional e independiente de un espacio físico como tal, el surgimiento de nuevas tecnologías y el crecimiento de la era del internet, es que García (2021) engloba diversas características de la educación virtual como “educación a distancia digital”, en la que señala una descripción de Singh y Thurman (2019) “se estaría hablando de una educación virtual, una enseñanza, un aprendizaje en línea, soportado en tecnologías, en la red, en Internet, en la web, e-learning, aprendizaje distribuido, etc. Todas estas denominaciones, como emergentes en su momento y sucesoras del original de educación a distancia, tienden a la apertura, a la no dependencia de ubicación física, a la flexibilidad de tiempo, espacio y ritmo de aprender, al aprendizaje activo, a la interacción (síncrona y asíncrona), etc., como elementos sustanciales en cualquier definición de estos conceptos” (p.12)

Por otro lado, se establece el concepto de “educación híbrida”, en la cual Doering (2006) lo define como una combinación entre la educación presencial y la educación virtual. El objetivo de la enseñanza en un formato híbrido es mejorar la experiencia de los estudiantes, uniendo las mejores características o atributos de cada formato, para promover una enseñanza mucho más activa e independiente, de esta manera también se reduce el tiempo de los estudiantes sentados y en espacios reducidos o con muchos estudiantes por sala. Dentro de las ventajas se pueden encontrar una mayor retención del alumnado en caso de posible deserción escolar, ya sea, por cambios de ciudad, trabajo de los padres y/o tutores, problemas con compañeros y/o personales, también es conveniente y flexible debido a la posibilidad de continuar los aprendizajes a distancia.

La adaptación al uso masivo y constante de la TIC's, es otro de los desafíos para los docentes, en el que es necesario contar con una formación que les brinde habilidades y capacidades frente a este nuevo escenario, esto con el fin que el profesor realice una adaptación y ajuste a sus estrategias metodológicas que respondan a la dinámica de la sociedad y sus exigencias.

El uso de tecnologías requiere necesaria renovación a las metodologías implementadas por los docentes, en donde esté presente el incremento de la motivación y participación del estudiante en su proceso de aprendizaje (Hurtado, 2020).

En esta nueva modalidad, los recursos pedagógicos se dinamizan, buscando las mejores alternativas para entregar contenidos de manera significativa, integral y para todos, recurriendo a seguimientos mucho más exhaustivos que en la presencialidad, monitoreando los aprendizajes a distancia, y evaluando los procesos de cada actividad, con retroalimentación recurrente que permita mejorar el rendimiento, capacidad de reflexión y autonomía durante el proceso de aprendizaje.

Las adaptaciones con respecto a la tecnología, uso de plataformas, recursos pedagógicos, entre otros aspectos han sido llevados a cabo por los principales protagonistas de la educación en pandemia, los docentes y trabajadores de la educación, ellos han sido el pilar fundamental para que la modalidad online se realice, con los grandes cambios ya mencionados en este apartado.

Como se mencionaba anteriormente, las instituciones educativas han tenido un desafío mayor al tener que adaptar y seguir modificando los espacios a nivel educativo para entregar un aprendizaje de calidad en modalidad remota y presencial.

En ese sentido, Cardona (2021) señala que

“evidentemente, las instituciones atraviesan un momento en el que debieron emprender rutas de acción para darle continuidad a los procesos educativos, sin embargo, no podría afirmarse que se ofrece una educación virtual, dado que ésta demanda unas condiciones más allá del uso de recursos tecnológicos, entre ellas, la orientación pedagógica desde las teorías del aprendizaje en entornos virtuales, la incorporación de diversos medios, la comunicación sincrónica y asincrónica, la interacción con los actores implicados y el desarrollo de habilidades digitales por parte de los profesores” (p. 11).

En este nuevo escenario, la mirada de los docentes es positiva frente a los cambios que han debido enfrentar, por ejemplo, dentro de las percepciones docentes, uno de los aspectos favorables, es la oportunidad de capacitación (Cardona, 2021) que las instituciones han ofrecido a los docentes, de esta manera pueden ejecutar las nuevas tareas encomendadas, pero un aspecto a considerar es que los docentes, al asumir estas nuevas tareas que ha demandado una situación como la impuesta por la pandemia, sienten una presión mayor y por ende agobio laboral.

Siguiendo la línea de lo anterior, otros estudios advierten el agobio y la preocupación de los profesores ante los nuevos retos que han debido asumir y los costos a nivel profesional, familiar y desde el punto de vista médico. En ese contexto, Inga, García, Castro y Erazo (2020) señalan que

“el impacto en los docentes fue drástico por cuanto contaban con un nivel medio en conocimientos y recursos para dar inicio a una educación virtual; e igual sucede en los estudiantes contaban con conocimiento medios y sobre todo con un nivel bajo en recursos tecnológicos; también se obtuvo resultado en el aspecto del cambio de vida de los docentes ya que con la presencia del COVID-19, los docentes modificaron su vida en un nivel alto y en su forma de descanso y alimentación un nivel medio” (p. 328).

Se observaron dificultades a medida que se iba implementando un sistema virtual de educación de manera urgente, en esa línea, García (2021) señala que las apresuradas lecturas y poco conocimiento de la realidad y de la puesta en práctica de sistemas en línea, podrían señalarse los principales problemas encontrados en estas prácticas educativas en línea y de manera remota, como por ejemplo:

- Dificultad de llegar a los alumnos que no cuentan con conectividad o con dispositivos apropiados.
- Saturación de las redes y escaso ancho de banda, sobre todo en instituciones con grandes masas de estudiantes.
- Problemas al pasar de la imagen presencial del docente, de sus gestos y su voz, en directo, a una situación a distancia, en la que a veces todo se quedó en el frío texto.
- Situaciones de deserción o desánimos en estudiantes que muestran escasa concentración y persistencia en el aprendizaje en línea.
- Falta de apoyos técnicos al profesorado presencial poco habituado a manejar estas tecnologías interactivas.

Ante las dificultades anteriormente mencionadas, García (2021) señala que para poder integrar, combinar todas las variables asociadas a la educación virtual (tecnologías, síncronas o asíncronas) con las metodologías, estrategias y actividades, se necesita de un equilibrio que pueda dar respuestas a las necesidades de formación. Es por esto que menciona que el concepto de flexibilidad es clave para garantizar dentro lo posible, el éxito educativo en estos formatos digitales.

De esta manera, García (2021) afirma que la flexibilidad debe considerarse en términos de:

- Organización docente en caso de volver a un confinamiento mediante un desarrollo curricular híbrido, mixto, combinado o de discontinuidad presencia-distancia, flexibilidad con los recursos, sean internos o externos, que se precisarán para acometer el cambio.
- Los tiempos necesarios de clase, para el diseño y adaptación de contenidos, actividades y líneas de interacción.
- Elaboración o selección de materiales de audio, vídeo, imágenes, textos, etc.
- Proveer nuevas instancias de evaluación garantistas de la identidad, la calidad, la igualdad, equidad y solidez de los sistemas tecnológicos.

MARCO METODOLÓGICO

A continuación, se presenta el siguiente capítulo, el cual tiene por propósito, establecer los lineamientos de este estudio con el fin de poder cumplir con los objetivos propuestos previamente. Es por ello que, en este apartado, se consideran y describen procedimientos, instrumentos de recolección de información y formas de análisis de ésta.

Paradigma

De acuerdo a la ontología del problema, la investigación se adscribe al paradigma cualitativo, ya que, debido a sus características orientadas a la profundización de la realidad, permite comprender las subjetividades de los individuos en su contexto cotidiano o laboral. En esa misma línea, Ortiz (2013) señala la definición de Reichardt y Cook en la que “se dice que el paradigma cualitativo se adscribe a una visión del mundo fenomenológica, inductiva, holística, subjetiva, orientada hacia el proceso propio de la antropología social” (p.7).

Dentro de los procesos de la investigación cualitativa, se puede mencionar elementos importantes, que Guerrero (2016) señala lo siguiente “al describir el ambiente en el que se desarrollará la investigación cualitativa se debe ser lo más detallista posible, para que las personas que lean la investigación puedan comprender de mejor forma los fenómenos que se intentan explicar o comprobar. Se deben tomar distintos tipos de datos, desde la observación directa, interpretativas, temáticas, personales y de reacción de los participantes” (p. 4).

Según la naturaleza del problema, se pretende conocer ciertas temáticas que se acerquen al mundo real, como experiencias, interacciones y comunicaciones sociales que puedan dar respuesta a la pregunta de investigación planteada anteriormente. La comprensión (Ortiz, 2013) juega un rol fundamental en una investigación cualitativa, ya que, pretende dar una interpretación de los fenómenos desde una relación sujeto-objeto, donde se va indagando y construyendo significados a través de experiencias vividas.

Tipo de estudio

En función de las características paradigmáticas cualitativas que sustentan la investigación, se presentan aspectos, en los que Mejía (2004) define lo siguiente: “la investigación cualitativa presenta una visión holística de la realidad. Busca un patrón estructural, el conjunto de cualidades organizadas que caracteriza a un hecho social” (p. 6).

De acuerdo a la naturaleza del problema, es pertinente abordar la investigación con un estudio descriptivo, en ese sentido, Cauas (2015) establece que “este estudio se dirige fundamentalmente a la descripción de fenómenos sociales o educativos en una circunstancia temporal y especial determinada” (p. 7).

Lo anterior descrito, es coherente con el estudio, ya que éste se nutre de la descripción de las percepciones de los docentes con respecto a las prácticas evaluativas, de carácter formativas.

Escuela o tradición

El diseño metodológico tiene concordancia con respecto al contexto en que se observa el fenómeno de estudio. De acuerdo a Cauas (2015), al aproximar un aspecto de la realidad social, se describe el ambiente y se caracteriza o un fenómeno o situación en particular concreta, mencionando sus rasgos más distintivas o diferenciadoras.

Considerando los elementos que conforman el estudio, que es describir y caracterizar las percepciones docentes con respecto a las prácticas evaluativas de carácter formativo, y que es un fenómeno observado desde la mirada de los actores, en este caso los docentes, es preciso, establecer que el estudio se circunscribe en el enfoque de investigación cualitativo fenomenológico.

El enfoque de investigación cualitativo fenomenológico tiene diversas definiciones y características. Fuster (2019) define que este enfoque “lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte” (p. 204).

En el ámbito educativo, Fuster (2019) explica que el enfoque fenomenológico “permite se consuma que la educación sitúa en el método fenomenológico no solo una alternativa de interpretación y comprensión. Además de ello, encuentra en este método su propio sentido; estableciendo cómo desde la fenomenología se puede restablecer la atención de la reflexión educativa hacia su propia esencia” (p.207).

Siguiendo la línea de lo anterior, en la búsqueda de dimensiones que circunscribe el estudio, se pretende a través de información detallada, ir describiendo y caracterizando las percepciones que tienen los docentes con respecto a las prácticas evaluativas de carácter formativo.

Dimensiones

Los elementos que sostienen el presente estudio se centran principalmente en:

- Evaluación formativa
- Educación en línea
- Prácticas evaluativas
- Evidencia evaluativa
- Proceso y seguimiento
- Contexto del estudiante

Participantes y unidades documentadas

Dada la naturaleza del estudio, se escogen los individuos, previo a un criterio de selección. Dicho lo anterior, dicho estudio se desarrolla en la comuna de Valparaíso.

El fundamento que hay detrás de la elección de esta comuna, se basa en el cambio de metodologías pedagógicas y evaluativas debido a la pandemia, por lo que la posibilidad de llevar a cabo nuevas formas de evaluar se hizo una realidad interesante de abordar, en una región con una gran tasa de habitantes, donde se pueden encontrar diversos tipos de establecimientos educacionales. Dentro del espectro, se escogieron dos establecimientos de carácter particular subvencionado, el criterio de selección de las escuelas radica en primer lugar por el interés de conocer cómo los docentes trabajaron la evaluación formativa en centros educacionales más pequeños y donde la gran mayoría del plantel estudiantil lo conforman estudiantes de segundo ciclo básico, siendo los mayores, estudiantes de octavo año básico y en segundo lugar por la disposición de los establecimientos educacionales.

Con respecto a la selección del nivel educativo, se escogió el segundo ciclo básico por el rango etario, estudiantes entre 10 y 14 años aproximadamente, MINEDUC (2018), la razón de esto es que en este grupo, los estudiantes se encuentran con un mayor nivel de autonomía, desarrollo evolutivo en cuanto a trabajo de aula y sobre el manejo de dispositivos electrónicos, que a esas edades manejan con mayor habilidad.

Con respecto a los cambios que experimentan los estudiantes en este ciclo básico, Rappoport y Sandoval (2013) señalan lo siguiente “cabe señalar las variables contextuales, dentro de las cuales se encuentra el cambio de interacción con los docentes, pues el estudiante ya no se relaciona con un docente, sino con distintos profesores por asignatura, debiendo adaptarse a diversas metodologías y estilos pedagógicos, así como a un cambio en la relación profesor- estudiante, cuyo tiempo de interacción suele ser escaso, limitado por el plan de estudio” (Citado en Cartagena, 2019).

Dentro de los participantes, se considera a once profesores de diversas asignaturas, que se desempeñan en segundo ciclo de enseñanza básica, comprendiendo este desde quinto año básico hasta octavo año básico. En lo que respecta a la información adicional de los entrevistados, ésta se presenta en la tabla n°2.

Tabla n°2: Cuadro información adicional participantes

Entrevistados	Años de desempeño profesional	Años de desempeño profesional en segundo ciclo básico	Cursos de especialización
Escuela 1	10 años	10 años	Magíster en ambientes propicios del aprendizaje

Escuela 1	10 años	10 años	Magíster en Ev. Educativa
Escuela 1	21 años	16 años	----
Escuela 1	13 años	8 años	----
Escuela 1	18 años	15 años	Especialidad en Arte Terapia
Escuela 1	5 años	5 años	Magíster en Historia
Escuela 1	8 años	3 años	----
Escuela 1	9 años	5 años	----
Escuela 2	7 años	5 años	----
Escuela 2	8 años	6 años	Curso taller de ABP
Escuela 2	11 años	7 años	----

(Fuente: Elaboración propia)

En cuanto a la unidad documentada se considera:

- Transcripción de entrevistas a los docentes.

Formas de recoger información

En el marco del paradigma cualitativo y sus características en base al estudio de los fenómenos, la forma de recoger información serán a partir de:

- **Entrevista semiestructurada:** La entrevista se planifica previamente, de acuerdo al tema que buscar orientar las preguntas que se diseñan para encontrar posibles respuestas. En ese sentido, (Folgueiras, 2016) las preguntas se elaboran de manera abierta para obtener una información más rica en contenido y con matices sobre lo que se pretende abordar. De acuerdo a las características que debe tener el entrevistador, es importante que tenga una actitud abierta, flexible y que promueva la fluidez de la conversación (Folgueiras, 2016), aspectos que permiten avanzar durante la realización de la entrevista e incluso agregar otras preguntas a partir del surgimiento de una temática.

A continuación, se describirá el diseño y construcción de los instrumentos para la recolección de información.

Construcción de los instrumentos

- **Entrevista semiestructurada:** Se diseña una entrevista semiestructurada debido a la naturaleza del estudio, que permite conocer en profundidad un fenómeno y entender una serie de experiencias vividas. Esta entrevista consta de diez preguntas, que permiten identificar y caracterizar la conceptualización que tienen los docentes sobre las prácticas evaluativas de carácter formativo.

Validación de instrumentos

Luego de la construcción de los instrumentos que permiten recoger la información requerida, se procedió a la validación de los instrumentos diseñados.

Para esta investigación se escogió como validación, el juicio de expertos. De acuerdo a Escobar & Cuervo (2008) definen juicio de expertos como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (pág.29).

La razón de utilizar este procedimiento es debido a sus características y funciones. Escobar & Cuervo (2008) señalan lo siguiente:

“Es una práctica generalizada que requiere interpretar y aplicar sus resultados de manera acertada, eficiente y con toda la rigurosidad metodológica y estadística, para permitir que la evaluación basada en la información obtenida de la prueba pueda ser utilizada con los propósitos para la cual fue diseñada” (pág. 28).

El procedimiento está a cargo de dos o más expertos en un tema en específico. En ese sentido, Galicia, Balderrama & Navarro (2017) señalan que

“De esa forma, resulta trascendente la elección de los jueces, ya que es importante dilucidar si se trata de personas conocedoras de la temática por su formación académica o su experiencia laboral. Aunado a ello, cabe considerar sus ocupaciones y concertar los tiempos para la realización de la tarea de validación” (pág.44).

Se realizó la validación con un juicio de expertos, a través de la evaluación de tres académicos, expertos en el área de la educación y evaluación educacional, quienes fueron los encargados de revisar y validar el instrumento. Posteriormente, los expertos brindaron la retroalimentación necesaria para luego incorporar estos alcances según lo sugerido.

La instancia previamente descrita, permitió determinar un tiempo estimado de 30 minutos aproximadamente por cada entrevista aplicada y de igual manera permitió que en las primeras entrevistas, se pudiera orientar cada vez más las preguntas a los objetivos preestablecidos que este estudio persigue.

Control de factores de validez

Respecto de la validez del diseño de esta investigación, por tener un enfoque cualitativo, la subjetividad toma un rol importante en este tipo de estudios. Es por esto que es necesario asegurar los criterios de calidad para la validez de la información obtenida.

Dentro de los principales criterios de verificación, Sandín (2000) señala en la definición que da Creswell sobre la verificación como “ término que utiliza frente al de validez para designar la especificidad y legítima aportación de la investigación cualitativa” (p. 237). Entre los criterios que establece Creswell en Sandín (2000) se encuentran los siguientes:

- Trabajo prolongado y observación persistente
- Triangulación
- Revisión jueces
- Análisis de casos negativos
- Clarificación de los sesgos del investigador
- Confirmación con los participantes
- Descripción gruesa
- Auditoría externa

De acuerdo a ello, se establecen las siguientes medidas de control de validez:

- Validación de instrumentos mediante juicio de expertos.
- Transcripción textual de entrevistas.

- Pilotaje de entrevista.
- Corroboración de las transcripciones por parte de los participantes.

Forma de analizar la información

El proceso de análisis se llevará a cabo a través del programa “Atlas ti” que es un software de análisis cualitativo. Para efectuar este proceso de análisis, es necesario realizar la transcripción de las entrevistas, para luego pasar a la creación de códigos, que permitirán reunir y organizar las fundamentaciones respectivas para la eventual conexión y/o establecimientos de redes semánticas, las cuales visibilizarán las relaciones entre cada codificación.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

El siguiente capítulo tiene como propósito implementar parte del plan metodológico establecido en el capítulo anterior, específicamente lo declarado en las fases anteriores, las cuales refieren a describir el fenómeno desde diversas fuentes de información y poder captar la esencia del fenómeno a través del contacto directo.

El cuerpo de la información será presentado en una sección, que es el análisis de las entrevistas realizadas a los participantes y se expondrán los resultados de dicha aplicación.

Análisis del discurso- entrevistas

En el capítulo metodológico, se expone que en el enfoque fenomenológico se puede restablecer la atención de la reflexión educativa hacia su propia esencia y que es lograda a través de significaciones semánticas. En su función de aquello, es que la información declarativa, recogida mediante el instrumento seleccionado, proporciona el sustento para lograr los objetivos propuestos. Es así, como a continuación se presentan los resultados de la información recogida a través del protocolo de entrevista aplicados a los once docentes que participaron.

La exploración de la información, como se expuso en el capítulo metodológico, fue efectuado a través del software de análisis cualitativo Atlas ti. El programa permitió realizar la categorización y codificación de la información, funciones que giran en torno a una operación fundamental en análisis de datos cualitativos: la decisión sobre las asociaciones de cada unidad a una determinada categoría y posterior comprensión del tema a investigar (Osses, Sánchez & Ibáñez, 2006).

Por consiguiente, se procedió a crear las categorías de análisis en razón de los objetivos propuestos y de la pregunta de investigación. Estas categorías surgieron de las respuestas de los participantes, en las que ciertos conceptos e ideas fueron apareciendo con bastante frecuencia a medida que se desarrollaban las entrevistas. Se identificaron estos conceptos como ideas claves que conducen al análisis y en el que se crearán categorías para trabajar en el software de análisis Atlas ti.

De esta manera, se presentan las categorías en la siguiente tabla junto al número de fundamentaciones (citas) halladas en las declaraciones de los docentes y las relaciones establecidas entre cada codificación creada.

Tabla nº3: Categorías, número de fundamentaciones y relaciones

Categorías	Nº de fundamentaciones	Nº de relaciones entre categorías
Actividades pedagógicas	31	3
Aprendizaje	18	3
Contexto del estudiante	17	1
Educación en línea	27	3
Evaluación formativa	47	5
Evidencia evaluativa	10	3
Flexibilidad	18	2
Prácticas evaluativas	36	3
Proceso	25	3

Seguimiento	14	2
-------------	----	---

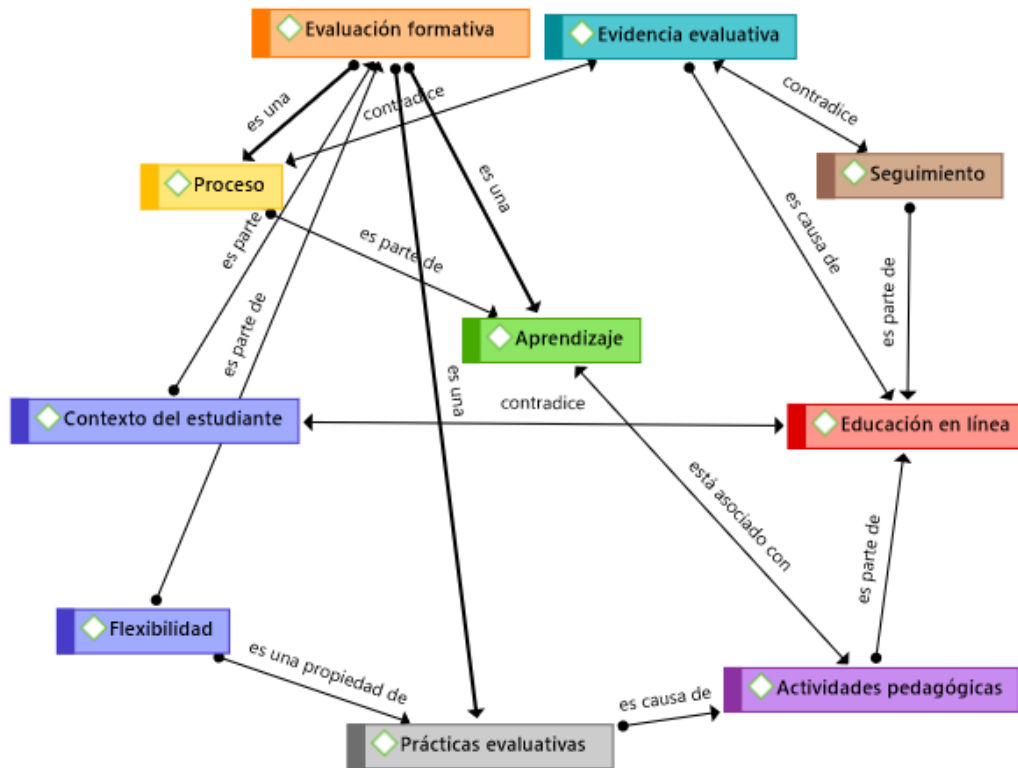
(Fuente: Elaboración propia).

El análisis respectivo, será forjado a través de la siguiente estructura semántica, la cual actúa como motor genérico de interpretaciones. A fin de poder llevar a cabo dicha tarea, esta estructura será analizada de manera gradual conforme avance el análisis de codificaciones.

Una vez identificados y seleccionados los códigos, se proceden a relacionarnos unos entre sí, de tal manera que tengan coherencia entre las respuestas de los participantes, los objetivos planteados en la investigación y la literatura actual que sirvió de referencia para este estudio.

Como se observa en esta estructura general de análisis, hay conceptos que son parte de otro concepto, ideas que se contradicen y otros conceptos que pueden ser causa de otra idea, esto, relacionado con los hallazgos de la investigación como recopilación de las entrevistas a los participantes.

Figura n° 2: Estructura general de análisis



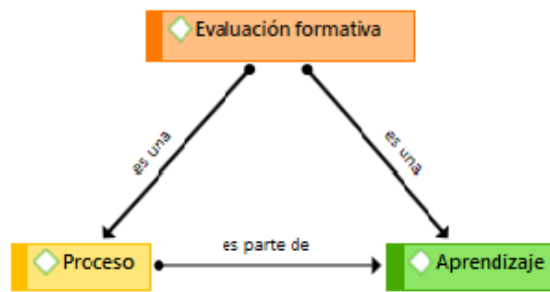
(Fuente: Elaboración propia).

Como se pueden apreciar en la tabla n° 3 de categorías, en la presente figura n°2, los códigos adquieren una significación, a partir de una red de relaciones entre sí y según lo señalado por los participantes. Como se señaló anteriormente, el análisis de las categorías será efectuado a través del desglose de esta figura.

Análisis a la evaluación formativa

En consideración de lo sostenido, las primeras interpretaciones desarrolladas según lo señalado por los participantes, responden a lo que los mismos han descrito, caracterizado y opinado sobre la evaluación formativa en un contexto de pandemia.

Figura n° 3: Análisis de evaluación formativa



(Fuente: Elaboración propia).

Según lo que presenta la figura n° 3, existe una relación articulada y congruente de las categorías visualizadas. En ese sentido la mayoría de los participantes declara que la evaluación formativa es un proceso, y que gracias a ese proceso que lleva tiempo realizar, se va formando gran parte del aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo a ello, uno de los participantes declara:

“...hace que te permite evaluar el proceso cierto de la enseñanza con el fin de avanzar con todos tus estudiantes eh... creo que eso te permite visualizar cierto quién está más avanzado y a quién está quedando un poco más en el camino cierto, entonces de esa forma tú vas tomando las decisiones

para poder avanzar con todos y eso también te permite buscar nuevas estrategias” (Entrevistada n°1, pregunta 8).

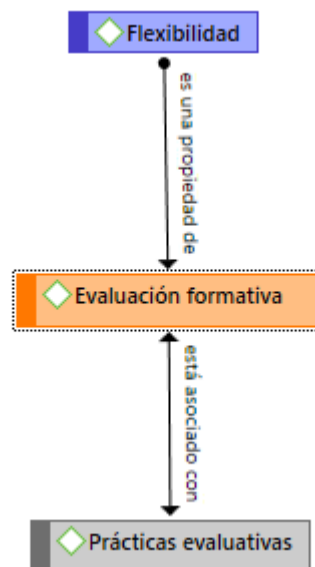
Según se aprecia, la docente declara que la evaluación formativa beneficiaría los procesos de aprendizaje, tomando decisiones a en base a lo que observa. En ese sentido, es importante incluir observación de las actividades y análisis de las tareas encomendadas (Rosales, 2014). El proceso en sí es lo que permite conocer de mejor manera al estudiante y así poder adecuar el trabajo pedagógico. En esa misma línea otro docente agrega un plus de que la evaluación debe tener un componente que facilite el aprendizaje en pos de la autonomía del estudiante, en ese sentido el entrevistado se refiere a:

“que ellos entiendan que hay un proceso de que lo estamos mirando y que ellos se pueden autoevaluar tanto en mi asignatura como en la de la profesora de matemáticas y con eso mira no te digo que hemos logrado el principal objetivo de que es que ellos sean autónomos en su aprendizaje no lo hemos logrado obviamente pero a mí me interesaría que el colegio tiene esta apuesta de trabajar en proyecto en su PEI, que sea una metodología de trabajo porque trabajar en proyectos significa que tú también eres autónomo en cuanto a lo que tú aprendiste a toda la investigación que desarrollaste entonces tú la puedes perfectamente la puedes describir y evaluar, finalizando proceso cuando ya revisaste tu objeto o lo que tenía que lograr” (Entrevistado n°5, pregunta 2).

Cuando el participante n° 5 habla sobre la autonomía, se refiere a que la evaluación formativa permite lograr esos objetivos, por ejemplo, a través de la autoevaluación, en la que el estudiante es consciente de su propia evaluación de una determinada actividad, se realiza una reflexión de su propio trabajo. En ese sentido, Pasek y Mejía (2017) lo sintetizan de esta manera “es una forma de participar en la evaluación que favorece el desarrollo de procesos de autorregulación, capacidad muy importante en el funcionamiento individual y social de las personas” (p.189).

Otro aspecto que se observó en el análisis es la significación de la evaluación formativa y las características de que deben tener las prácticas evaluativas en este período de pandemia. En esta parte del análisis, se puede destacar unos de los objetivos planteados en la investigación, que es describir las prácticas evaluativas de carácter formativas y detallar cómo han sido éstas durante el periodo de pandemia. A continuación se observa la figura n°4:

Figura n°4: Análisis sobre la evaluación formativa, flexibilidad y prácticas evaluativas



(Fuente: Elaboración propia).

Cuando se analiza la evaluación formativa en relación a las prácticas evaluativas que los profesores llevan a cabo, la mayoría de los participantes mencionó el concepto de “flexibilidad” al momento de describir sus prácticas evaluativas, en el que caracterizaban como flexibles o que trataban de darle flexibilidad a casi todo el proceso evaluativo, en un contexto de pandemia. También relacionaron el concepto de flexibilidad con su propio modo de evaluar, en los que se destacan rasgos de las evaluación formativa, conceptos como avances individuales de cada estudiante, atención en los procesos, adecuaciones. En ese sentido, la mayoría de los participantes declararon lo siguiente:

“Yo creo que la flexibilidad es la principal manera en la cual yo podría caracterizar mi manera de evaluar, hemos hecho maquetas, hemos hecho mapas conceptuales hemos trabajado con resúmenes desde el uso de texto (...)” (Entrevistada n°3, pregunta 7).

“Ha sido bien complejo pero desafiante al mismo tiempo porque uno ha tenido que empezar a flexibilizar en todo momento, me refiero a la fecha de las cuales uno compromete ciertas entregas hasta tener flexibilidad con la realidad con la que me ido encontrando porque yo desde el arte visual de entiendo de qué me importa más el proceso que el resultado” (Entrevistado n°5, pregunta 2).

“(...) muy muy flexible, así en la forma incluso en que está centrada en cada estudiante, en sus propios avances, en la forma en las mejoras que pueden ellos estar teniendo no es tan estandarizada en ese sentido” (Entrevistado n°6, pregunta 7).

“Ha tenido mucha flexibilidad, mucha adaptación, mucha adecuación a las condiciones de cada hogar y también entender que cada uno tiene sus complejidades, no tanto de materiales, sino físicas y emocionales y también por los mismos cambios de... que los chiquillos están en una plena transformación, como decía lo de mi curso, están en una metamorfosis entre

que son niños a jóvenes y cámbiale de niño a joven en pandemia”
(Entrevistado n°11, pregunta 7).

Las declaraciones expuestas anteriormente, demuestran que, para trabajar en este periodo de pandemia, ha sido necesario emplear prácticas evaluativas flexibles, en todo momento, y que según lo que exponen los participantes, la evaluación formativa es la que mejor se adecúa al contexto actual. En ese sentido, MINEDUC (2015) se trabaja en términos de ajustar el aprendizaje y en la que “se trabaja a partir de evidencia del aprendizaje; que su propósito fundamental es tomar decisiones pedagógicas a partir de dicha evidencia, en función de ajustar la enseñanza y apoyar el aprendizaje”. En ese sentido, uno de los participantes menciona lo siguiente:

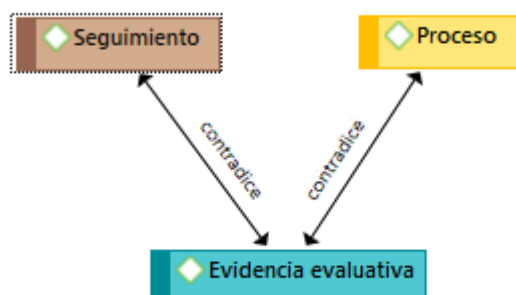
“Creo que siempre es un aporte, creo que en la pandemia el tema de que sea flexible lo hace más posible no, como sea, la hace más adecuada para este momento, se me ocurre que de todas las evaluaciones, la evaluación formativa es la que más se puede cómo acompañar este proceso que es porque este... la pandemia particularmente creo que nos hizo entender que somos todos distintos (...)” (Entrevistada n° 4, pregunta 8).

Las declaraciones de los participantes coinciden con la literatura y estudios consultados, la flexibilidad es la mejor aliada en tiempos de confinamiento por su capacidad de ser adaptable a los cambios. Si se revisa lo que dice la literatura sobre la flexibilidad en contextos educativos virtuales en época pre pandemia, (Singh y Thurman, 2019) se señala que la educación virtual tiene elementos que favorecen la apertura, la flexibilidad de tiempo y la interacción que permite ser sincrónica o asincrónica, permitiendo congeniar ritmos y estilos de aprendizaje. En esta línea, Doering (2006) califica la educación híbrida como una gran ayuda en términos de flexibilidad, donde permite continuar con el aprendizaje a distancia.

Análisis a la evidencia evaluativa

En consideración de lo sostenido, las primeras interpretaciones desarrolladas según lo señalado por los participantes, responden a lo que los mismos han descrito, caracterizado y opinado sobre la evidencia evaluativa que se ha obtenido en este período de pandemia (2020-2021):

Figura n° 5: Análisis a la evidencia evaluativa, seguimiento y proceso



(Fuente: Elaboración propia).

Según lo que presenta la figura, la evidencia evaluativa, que es la que se obtiene de las diversas evaluaciones que los docentes han realizado en este periodo de pandemia, se puede observar una contradicción y dificultad al momento de poder realizar el debido seguimiento y proceso, en relación a monitoreo del proceso evaluativo. En ese sentido algunos de los participantes declara lo siguiente:

“(…) ahí es cuando vamos con un discurso de que tenemos que hacer todo lo posible para evaluar pero después llegamos a final de año no hay evaluaciones no hay evidencia que eso y te van a decir no es que ahora todos

van a pasar y vamos a tener que hacer todo lo posible porque eso tiene que ser así y ahí está esa disyuntiva” (Entrevistado n°9, pregunta).

“(…) ellos lo pueden hacer pero también no prenden la cámara, lo hacen en la casa, se los puede hacer perfectamente la mamá o de repente mandan las fotos, tú ves la letra de las personas y tú dices “oh, que buen trabajo, felicitaciones” y después llegan en presencial y es otra letra, entonces ahí tú te das cuenta de que ahí la parte formativa o el proceso de, lo más probable es que la mamá lo hizo, manda la cuestión y te faltan trabajos” (Entrevistado N°11, pregunta 4).

En este apartado, se refuerza la idea de que el seguimiento o monitoreo de las actividades junto con el proceso, no se condice con la evidencia evaluativa entregada. Esto es, debido a que en primera instancia había una barrera física por el cierre de los establecimientos educacionales y obligó a los docentes a realizar un monitoreo en línea y no como se acostumbraba a realizar previo a la pandemia, es decir, de manera presencial, dentro las aulas. De acuerdo a Pasek De pinto y Mejía (2017) el propósito del monitoreo es “observar y analizar las acciones durante el proceso de aprendizaje del estudiante y, de ser necesario, ofrecer nuevas opciones. Está ligado al tiempo y los esfuerzos requeridos para culminar una determinada actividad y sus ajustes. Por lo general esta actividad la realizan los docentes desplazándose por el aula y deteniéndose en cada estudiante” (p. 188).

En esa misma línea, se pone en discusión la efectividad real de las evidencias que los estudiantes envían y si esa evidencia refleja el objetivo a alcanzar. Uno de los participantes señala que:

“(…) no sé si la evidencia evaluativa que tenemos es lo suficiente como para armar cualquier tipo de juicio, mucho juicio respecto a nuestros estudiantes... no sé si juicios pero reflejar un estado de desarrollo cognitivo en

el fondo, ya sean en habilidades o en temas curriculares...” (Entrevistado n° 6, pregunta 1).

La evidencia evaluativa o registros se generan a raíz del proceso que el/la estudiante está llevando a cabo, actividades que pueden ser de mediano o largo plazo. En ese sentido, algunos participantes declaran ciertas dificultades al momento de realizar el seguimiento y cerciorarse de que el aprendizaje está siendo alcanzado. Algunos participantes señalan lo siguiente:

“ (...) Es mucho más complicado cuando lo estás haciendo de forma virtual porque ahí los chicos tú no los puedes estar monitoreando ni acompañando en su trabajo eh... sino que todo es más oral, todo es más digital eh...y no tienes la opción de ampliarte, ni ser tan diverso con las actividades” (Entrevistada n°1, pregunta 4).

“Bueno una dificultad, es la inasistencia por ejemplo, porque no te permite ir viendo no sé constantemente a un estudiante con muchas lagunas...de repente no se aparecen entonces uno pierde el rastro otra dificultad o desafío, yo pensaba en general imagino a nivel escolar de todos lados respecto a la evaluación formativa, la dificultad en su registro, por ejemplo como uno va registrando la evaluación formativa, yo no sé si muchos colegios, muchos colega acostumbran a utilizar por ejemplo notas de campo” (Entrevistado n°6, pregunta 4).

En ese sentido se puede observar problemas al momento de obtener las evidencias evaluativas por parte de los estudiantes y sus familias, elemento clave al momento de la toma de decisiones del profesorado y que estaría afectando el proceso de aprendizaje. Algunos participantes manifiestan lo siguiente con respecto al seguimiento y el proceso:

“(...) si no hicieron eso que me envíen la evidencia del trabajo, se demoran más en enviar la evidencia y obviamente los que ya no envían evidencia queda mucho la duda” (Entrevistada n°9, pregunta 4).

“ (...) Como siento que lo que hago finalmente es que llevo un proceso formativo mas no lo sistematizo en el sentido de que me encantaría poder anotar las apreciaciones que tengo, son los procesos y como desde ahí mirar no, mas el tiempo no me lo da, no me lo permite porque es tan emergente la clase en general” (Entrevistada n°4, pregunta 2).

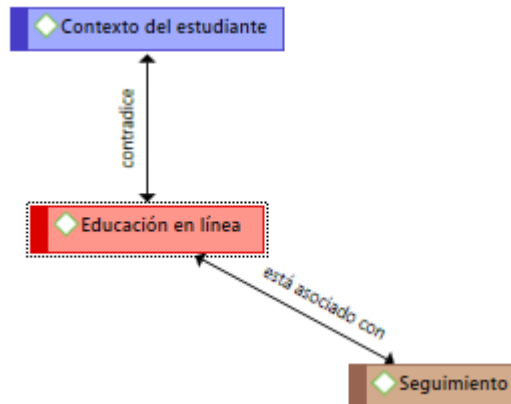
“(...) pero eso se ve en el proceso, como te comentaba, el no ver es súper complejo difícil, porque al final te dicen por ejemplo ya, hay que poner nota y tu obviamente te adecúas a lo que puedes pedir, entonces se pide ya vamos a tener que hacer, poner dos notas, entonces tú le planteas un proceso” (Entrevistado n°11, pregunta 2).

Esta desconexión entre el proceso y posterior seguimiento y la evidencia evaluativa va acrecentando la distancia entre la relación profesor-estudiante, lo que va mermando las posibilidades de retroalimentación sobre lo entregado y revisar el logro de los procesos educativos. La virtualidad ha disminuido el vínculo entre el docente y estudiante (Cagliaris, Gómez y Campana, 2022) por lo que, sumado al poco uso de cámaras, conexión estable a internet, entre otras problemáticas, dificultan los procesos de evaluación formativa, en la que profesor va mediando el aprendizaje y donde puede promover la motivación e interés en los contenidos enseñados.

Análisis a la educación en línea

En consideración de lo sostenido, las primeras interpretaciones desarrolladas según lo señalado por los participantes, responden a lo que los mismos han descrito, caracterizado y opinado sobre la educación en línea, que se ha obtenido en este período de pandemia (2020-2021):

Figura n° 6: Análisis a la educación en línea, contexto y seguimiento



(Fuente: Elaboración propia).

Como se ha detallado en capítulos anteriores, la pandemia por el COVID-19, movilizó a las instituciones y comunidades educativas a reestructurar la educación, de un sistema presencial a uno de manera virtual. Sobre este cambio de paradigma en la educación, se pudo observar en las declaraciones de los participantes diversas impresiones sobre la nueva forma de educar desde el año 2020. En este punto se puede observar que el primer objetivo de la presente investigación se va haciendo latente, ya que se pueden identificar diversas percepciones entorno a las prácticas evaluativas en un contexto online, en ese sentido, los participantes señalan una relación, entre la educación en línea (modalidad virtual) su desarrollo y el seguimiento:

“(…)como de hacer un tipo de seguimiento de evaluación de proceso, ya sea formativo, sumativo, sobre todo dependiendo de lo que se evaluara, estaba trancado y cada día había una traba más que era tener problemas con la cámara, después era porque se les iba al internet, también apareció el problema económico cierto que mucho estaban conectados cierto, pero que después hubo una merma en la conexión y que mucha de esta falta de gente conectada no era porque no querían, era porque no podían, porque no tenían acceso al internet” (Entrevistado n°9, pregunta 1).

“(…) es mucho más complicado cuando lo estás haciendo de forma virtual porque ahí los chicos tú no los puedes estar monitoreando ni acompañando en su trabajo eh... sino que todo es más oral, todo es más digital eh...y no tienes la opción de ampliarte, ni ser tan diverso con las actividades (Entrevistada n°1, pregunta 3).

“(…) Es más difícil, no es más fácil, para mi gusto no porque sobre todo a distancia, online sobre todo, uno no tiene ese monitoreo que hace y que está viendo y observando el proceso, lo que está haciendo ehh y qué es lo que me entrega después como producto acá no existe eso, prefiero el resultado final que es lo que te envían, lo que responden (…)” (Entrevistada n°2, pregunta 4).

Se establece que la educación en línea o modalidad virtual está asociada con el seguimiento debido a que se entregan aprendizajes y actividades en esa modalidad y los estudiantes trabajan en plataformas virtuales o entregan evidencias a través de dispositivos electrónicos, de esta manera se va monitoreando el proceso y guiando el aprendizaje.

Estas declaraciones evidencian la complejidad que suscita poder realizar un seguimiento pedagógico y evaluativo efectivo, pero que es complejo de llevar a la práctica por diversos factores como problemas de conexión, dispositivos electrónicos con fallas o deficiencias técnicas, un aparato electrónico por familia, constancia en la relación entre apoderados.

Los participantes señalan que el seguimiento en un formato en línea disminuye la participación o las expresiones que los estudiantes puedan tener con respecto a una actividad, evaluación o temática en particular. En ese sentido, algunas participantes declaran lo siguiente:

“El desafío está en eso, en la corporalidad ausente, el seguimiento, el seguimiento es un tema porque además los horarios, el tema de...de sobre todo que son más chicos que es más difícil la comunicación con algunos o sea no es algo tan fluido como sobre todo a nivel de ejemplo WhatsApp (…)” (Entrevistada n° 4, pregunta 4).

“(…) necesita una mayor cercanía, si bien se puede hacer a distancia hay ciertas habilidades sobre todo la comunicación oral que son difíciles de evaluar en la virtualidad, los gestos, la presencia de alguien cuando habla, cuando se comunica (…)” (Entrevistada n° 4, pregunta 4).

“Cuando uno se conecta online con un alumno, hay alumnos que un día no querían prender la cámara, al otro día están poniendo atención, otro día no responden entonces desde ahí sí se puede evaluar y ver qué está pasando con este chico” (Entrevistada n° 8, pregunta 4).

“(…) es que en virtual tengo que esperar como dos o tres días, se retrasa más la parte de la evaluación formativa porque tengo que esperar a que me envíen todos, subo evidencia para sacar la conclusión para la próxima clase (…)”(Entrevistada n° 10, pregunta 2).

“Uno de los principales desafíos es la participación porque como mis clases son muy prácticas entonces si un niño no quiere participar, no quiere cantar, no quería tocar un instrumento, no quiere no quiere hacer grupo con otro compañero, etcétera al final no, no puedo yo evaluar, no puedo hacer un seguimiento o evaluar” (Entrevistada n° 8, pregunta 3).

La educación en línea o virtual, los estudiantes se han desempeñado en formatos híbridos, de manera anacrónica o sincrónica en diversas plataformas, en estos formatos, se hace énfasis en el seguimiento y constancia para mantener una relación constante y fluida, entre la comunidad educativa con todos sus integrantes, principalmente el profesorado y los estudiantes, acompañados de sus familias.

De esta manera se refuerza el lazo con los docentes, característica principal de las clases presenciales, donde el contacto físico, las expresiones verbales y no verbales son parte de la interacción y enriquecimiento de las experiencias educativas en el aula, en el cual, existen estudiantes que necesitan la presencia de los docentes y sus compañeros (García, 2018),

teniendo un encuentro cara a cara con el aprendizaje de una forma más dirigida y guiada por el profesor.

En esa línea, a través de las declaraciones de los participantes, se pudo establecer que existe una tensión y contradicción entre lo que debiera ser una relación constante entre la escuela y el hogar, pero que finalmente no puede mantenerse por factores asociados a los contextos socioeconómicos y socioemocionales de los estudiantes, en un formato a distancia, virtual o en línea.

Con respecto a la experiencia vivida con la educación en modalidad virtual o en línea y el contexto de los estudiantes, algunos participantes señalan lo siguiente:

“Desgraciadamente la mayoría de esos niños del colegio donde trabajo tienen alguna de estas patas cojas o sea o no cuentan con los papás, con adulto responsable o les cuesta conectarse porque viven en un lugar complicado, o los horarios ehh o alguien los levantó tarde, etc, pasan millones de cuestiones, entonces desde lo formativo a mí me cuesta de verdad evaluar a niños con estas características, me cuesta mucho” (Entrevistado n° 5, pregunta 5).

“Como que fue mucho más complejo porque los chiquillos al sentir que estábamos invadiendo su espacio, más evitaban mostrarse más te evitaban como mandar las cosas y por el hecho de los mismos cambios que pudieron suceder, por ejemplo cambios emocionales, cambios físicos, cambios de estados de ánimo, cambios del entorno donde estaban ellos trabajando, también fue una dificultad (...)” (Entrevistado n° 11, pregunta 1).

“(...) los niños que están en su casa me he encontrado con que tienen muchas dificultades técnicas, técnicas me refiero de comunicación, no tienen internet muchas veces, uno cuenta con un apoderado que esté acompañando en el momento o llegado el momento de la clase sucede cualquier cosa sucede que hay mucha bulla en su entorno y cuando me hablan no se le

entiende mucho lo que están tratando de decir o se les cae la señal o no tenían señal (...)" (Entrevistado n°5, pregunta 1).

"(...) y cada día había una traba más que era tener problemas con la cámara, después era porque se les iba al internet, también apareció el problema económico cierto que mucho estaban conectados cierto, pero que después hubo una merma en la conexión y que mucha de esta falta de gente conectada no era porque no querían, era porque no podían, porque no tenían acceso al internet cierto o por el hecho de que se dieron cuenta de que los equipos que se vendían en todos lados no están hechos para esto, entonces un equipo malo más una mala conexión o nula conexión" (Entrevistado n° 11, pregunta 1).

"(...) otra dificultad es bueno lo que uno piensa siempre en nuestra escuela como el contexto obviamente, el contexto socioeconómico, sociocultural (...)" (Entrevistado n°7, pregunta 5).

"Hay que tener en consideración que todo el aspecto socioemocional de los niños de estos dos años de pandemia, de estos dos años de realidad virtual le ha afectado enormemente y ahora uno se da cuenta cuando ya se abrieron en los colegios" (Entrevistado n° 9, pregunta 8).

En las aseveraciones descritas por los entrevistados, se evidencian las dificultades de trabajar y evaluar de manera formativa en un formato a distancia o modalidad virtual, debido a los problemas socioeconómicos y/o socioemocionales que presentan los estudiantes y sus familias. Debido al contexto del estudiante, la educación virtual en estos establecimientos presentó problemas en cuanto a su implementación, y en temas específicos como seguimiento y comunicación.

El componente familiar finalmente, juega un rol fundamental en el seguimiento y acompañamiento del estudiante en la enseñanza en modalidad virtual, ya que, la capacidad de cada núcleo familiar para acompañar estos procesos de aprendizaje es muy diversa y heterogénea (Failache, Katzkowicz

y Machado, 2020) en este periodo de aula en casa, además se pueden agregar factores como la formación educacional de los padres, tener adultos mayores a cuidado, viviendo en el núcleo familiar, posibilidad de acompañamiento familiar en clases virtuales, acceso diario a internet y manejo de dispositivos electrónicos.

Conclusiones

El siguiente capítulo guarda el objetivo de introducirse en la fase final de este capítulo que tiene como propósito poder reflexionar acerca de lo investigado, por medio de la descripción del fenómeno teniendo como base el análisis desarrollado a lo largo de esta investigación.

De acuerdo a la lectura anterior a continuación, se exponen los principales hallazgos tras haber efectuado los análisis correspondientes. Del mismo modo se verifica el grado de cumplimiento de estos antecedentes respecto a los objetivos planteados al inicio.

Con respecto al análisis realizado, se pudo constatar que los códigos ayudaron a encontrar similitudes en las declaraciones de los participantes.

En el apartado sobre la evaluación formativa, la mayoría de los participantes concuerdan en que esta evaluación es un proceso, le dan esta valoración y la mirada de ellos es que es un instrumento importante para la enseñanza del aprendizaje, especialmente en el momento más álgido de la pandemia. Describen su experiencia trabajando con la evaluación formativa, incluyéndola en sus prácticas evaluativas, identifican sus ventajas, cómo la utilizaron, pero también identifican sus puntos más complejos.

Cuando reconocen la importancia de este tipo de evaluación, lamentan que el proceso que los docentes quieren realizar a cabalidad, no puedan ejecutarlo de la manera deseada. Esto es, debido a que gran parte de los participantes declaran que la falta de tiempo no les permite hacer una observación más detallada de lo que va ocurriendo durante la clase, ocupan la evaluación formativa pero quisieran tener el tiempo para sistematizarla, de esta manera utilizar un instrumento que permita trabajar constantemente en cada momento de la clase, evaluando de manera integral las actividades y entregar también una retroalimentación mucho más enriquecedora.

Lo señalado por los participantes tiene relación con lo que la literatura ha manifestado en otros estudios. De esta manera hay un consenso en lo que respecta a la valoración de la evaluación formativa, pero que se necesita de un tiempo necesario para realizarla de la manera correcta y con resultados beneficiosos para el estudiante, en el que la evaluación pasa a ser parte del aprendizaje. Es por esto, que es imperante que la evaluación formativa pueda ser aplicada por los docentes, con todas las herramientas necesarias. La evaluación desde un enfoque formativo atribuye al rol docente, una práctica reflexiva que lo encamina a examinar, cómo dispone las estrategias y herramientas que decida implementar, pero principalmente, cómo se lleva a cabo el proceso, y si el mismo, está respondiendo a los fines y a los propósitos con que fueron concebidos (Deroncele y Medina, 2019).

En esta misma línea, los participantes señalan que para poder sistematizar esta evaluación, necesitan el tiempo necesario para hacer una reflexión profunda y crítica, ya que, para poder mejorar las prácticas evaluativas, es imperativo analizar los aciertos y errores que los docentes pueden identificar en su proceder pedagógico y evaluativo, como así también, los avances y retrocesos de cada alumno. El análisis es fundamental en lo que respecta a las mejoras en pos del aprendizaje del estudiante, en que se revisan los desaciertos, pero también el estadio del estudiante, teniendo en consideración si esos errores son ocasionales o sistemáticos, de desarrollo o resistentes, y éste último caso, analizar las causas de esa resistencia para apoyar (Fernández, 2017).

Dentro de las declaraciones de los participantes, también señalaron que a pesar de la falta de tiempo para emplear la evaluación formativa, les ha favorecido en este periodo de pandemia, ya que, según lo declarado, ha sido una instancia para revisar las prácticas evaluativas previas y tomar decisiones a partir de información recabada en cada instancia educativa.

En este sentido, se puede observar que el primer objetivo planteado en la presente investigación se cumple, ya que, se pudo evidenciar las percepciones y miradas de los docentes con respecto a las prácticas evaluativas de carácter formativa en un contexto de pandemia. Se ha podido identificar las diversas opiniones frente a las dificultades, logros y desafíos en torno a las prácticas evaluativas en este periodo, como también la descripción de la evaluación en el nivel que se desempeñan, segundo ciclo básico.

Sobre el primer objetivo específico del primer objetivo general, que es reconocer las percepciones y reflexiones sobre las prácticas evaluativas de carácter formativa que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico en un contexto de pandemia, se puede establecer que se observaron declaraciones de los participantes en las cuales realizan una reflexión sobre sus prácticas, la reestructuración de sus estrategias de evaluación, la adecuación de prácticas de carácter formativas y el contexto de cada estudiante, en ese sentido, se permite reconocer el trabajo que realizaron y dan su mirada al respecto.

En lo que respecta al segundo objetivo específico, correspondiente al primer objetivo general, que es comprender las percepciones que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico sobre el periodo educativo en pandemia, se puede decir que como investigadora y también docente, se entienden los sentires de los participantes y los grandes desafíos que han tenido que sortear durante este período. A su vez, es gratificante escuchar de otros colegas su manera de pensar la evaluación y sus propias prácticas evaluativas de una mirada única, ya que, cada profesor/a tiene una visión, por ende, un estilo de enseñanza con aciertos y desaciertos, pero también con matices en su aplicación.

Con respecto al segundo objetivo general del presente estudio, que es describir el proceso de una evaluación formativa en un formato virtual, ejecutada por docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico, en un contexto de pandemia, se puede establecer que las declaraciones realizadas por los participantes permitieron visibilizar la descripción del proceso de la evaluación formativa en contextos virtuales durante el periodo de pandemia. En ese sentido se pudo determinar que el proceso de evaluación formativa fue de largo aliento como describen los participantes, se reorganizaron las actividades de tal manera que, por ejemplo, para evaluar un contenido, se necesitaba el doble de clases con respecto a lo planificado. Los participantes señalaron que utilizaban la evaluación formativa, describieron en general las actividades, el seguimiento y las dificultades de la evaluación formativa en una modalidad virtual, de esta manera, se pudo conocer a grandes rasgos la secuencia de pasos para llegar a aplicarla y las modificaciones que tuvieron que realizar durante el proceso.

Con respecto al primer objetivo específico, que es conocer el procedimiento de una evaluación de carácter formativa, aplicado en estudiantes de segundo ciclo básico, en un contexto de clase online, se puede determinar que fue posible acceder a las formas de abordar la evaluación de carácter formativa en términos de tiempo, ajustes, modificaciones y relatos sobre la realización de una evaluación formativa en el contexto educacional de los participantes. Ahora bien, es necesario decir que, la formulación de las preguntas pudo haber influido en la baja profundización y caracterización de lo solicitado a los participantes.

En relación al segundo objetivo específico del segundo objetivo general, que es describir prácticas evaluativas de carácter formativa y su funcionamiento en formatos online durante el periodo de pandemia. Los participantes no describieron sus prácticas en profundidad pero si las caracterizaron. En ese sentido se pudo encontrar un hallazgo en este punto, todos los participantes mencionaron la flexibilidad de sus prácticas evaluativas, ya que la mayoría evaluaba de manera formativa (una característica de la evaluación formativa) y se identificó como el rasgo más importante al momento de evaluar de manera formativa en este contexto de pandemia y específicamente en formatos online.

El contexto del estudiante fue clave para que los docentes reestructuraran sus metodologías de evaluación y se colocó en práctica sobre la marcha, debido a la irrupción de la pandemia, lo que provocó que actuaran inmediatamente, sin tener los momentos de reflexión necesarios para analizar los posibles escenarios y las implicancias de éstos.

El desafío de evaluar de manera virtual, generó en los docentes un gran dilema, puesto que debían cerciorarse que todas las familias pudieran contar con acceso a internet y al menos un dispositivo electrónico en casa. Al no contar con esos elementos, la evaluación formativa tuvo que realizarse aún más personalizada, debido a que algunos podían conectarse a las clases. Lo mencionado anteriormente, fue descrito por los participantes como la razón más importante para flexibilizar sus prácticas, la mayoría declaró que previo a la pandemia ya eran flexibles en términos de adecuación curricular, tipos de instrumentos evaluativos, plazos y entregas, pero que tuvieron que actuar en base a los cambios diarios que vivía cada estudiante y su entorno familiar.

Las declaraciones de los participantes denotan esfuerzo, preocupación y esperanza por lograr avances en sus estudiantes a pesar de las dificultades y que sin duda, la pandemia causada por el COVID-19 cambió su manera de percibir la educación y la evaluación. En la mayoría de los entrevistados, se observa que realizaron cambios sustanciales en la forma de abordar contenidos, nuevas prácticas pedagógicas y evaluativas en las que antes no habían realizado o realizaban, pero sin tener plena conciencia de los beneficios a futuro para el estudiantado.

Si se contrasta con la literatura sobre la evaluación formativa y las prácticas evaluativas del profesorado antes de la pandemia, se pueden encontrar grandes diferencias. En la actualidad no se observan grandes resistencias al cambio de metodologías y formas de evaluar, esto se debe a que la llegada de la emergencia sanitaria no permitió que se pudieran realizar clases y evaluar de la manera que se realizaba previo al año 2020, sino que por el contrario, era imperativo planificar y aplicar evaluaciones en un formato online, con las características que esta modalidad posee.

Años anteriores a la pandemia, estudios reconocen las fuertes creencias y concepciones del profesorado por mantener sus prácticas evaluativas sin efectuar cambios sustanciales. Estas resistencias suelen tener sustento generalmente por falta de información y comprensión de los procesos de cambio (Margalef, 2014), donde se puede vislumbrar que al no aparecer con claridad, concepciones epistemológicas que supongan un cambio en la naturaleza, producción de conocimiento y no tener referentes que se puedan adaptar o aprender, ni orientaciones que faciliten el proceso de cambio, se genera más resistencia entre los docentes, de no incorporar por ejemplo una evaluación centrada en los procesos, ideales principales de la evaluación formativa.

De acuerdo a Turpo (2016), sucede que los profesores no siempre son conscientes de sus propias prácticas evaluativas y concepciones de ella, más bien, se mantienen esas ideas y creencias durante el tiempo, a pesar de la formación profesional, estas contradicciones se explican a partir de la falta de reflexión, y es en la misma evaluación donde las prácticas evaluativas llevadas a cabo que no se condicen con las creencias.

El contraste de la literatura del marco teórico referencial de esta investigación, demuestra que las percepciones de los docentes han cambiado con el pasar del tiempo y que el factor predominante fue la llegada de virus Sars-Co. Esto indica que los docentes están dispuestos a realizar los cambios necesarios para la mejora de los aprendizajes y prácticas evaluativas efectivas pero, el cumplimiento de los objetivos puede fracasar debido a factores internos o externos, como el contexto del estudiante, apoyo familiar, en el caso específico de la pandemia, tener acceso a los aparatos tecnológicos e internet.

Se observa que las percepciones de los docentes coincidían en varios puntos y temáticas discutidas, esto indica que lo declarado por los entrevistados si responden a la pregunta de investigación, ya que permitió determinar cuáles son las percepciones del profesorado, donde compartían experiencias similares, comentaron los cambios a partir del año 2020, expresaron valoraciones entorno a temáticas como la evaluación formativa, prácticas evaluativas y funcionamiento de la educación virtual o en línea.

Los participantes destacan las funciones y beneficios de la evaluación formativa, no así sobre la educación en línea, ya que, según lo declarado, no puede llevarse a cabo en todos los establecimientos educacionales, ni en los contextos socioeconómicos de cada estudiante y su familia, por lo que, no era una alternativa factible de realizar en la realidad que ellos se desempeñaban. Los desafíos para adecuar la evaluación eran mayores, por lo que tuvieron que trabajar en saltar esas barreras, antes de poder aplicar los instrumentos evaluativos seleccionados.

Lo mencionado anteriormente, devela una situación que es importante de reflexionar, las prácticas evaluativas de carácter formativas en formatos virtuales, en contexto de pandemia evidenciaron la brecha socioeconómica y también el desgaste del profesorado en este escenario educativo tan adverso al que se vio enfrentado. Sin embargo, esta fue una oportunidad para que los docentes pudieran hacer conciencia de sus propias prácticas evaluativas y reflexionar sobre las antiguas prácticas pedagógicas y evaluativas previas a la pandemia, esto hizo resignificar la evaluación y en particular la evaluación formativa, otorgándole un papel protagónico en la gestión de la educación durante este periodo de emergencia sanitaria.

Las enseñanzas que dejan estos últimos dos años son infinitas. La voz del profesorado refleja la búsqueda incansable en términos de estrategias evaluativas, pero también invita a seguir enfrentando los desafíos diarios de la nueva educación 2020 de aquí en adelante con nuevas miradas.

Proyecciones y limitaciones

Desde la presente investigación, específicamente desde las referencias teóricas y análisis presentado, se desprenden proyecciones. Es así como se vislumbra el acceso a otras líneas de investigación que pueden ser relevantes, debido al escenario actual que el mundo se enfrenta por la pandemia del COVID-19. Entre eso cuenta;

- Indagación de nuevas metodologías evaluativas que promuevan mayor autonomía en los estudiantes, con el fin de estar preparados ante nuevos escenarios que impliquen cambios profundos en el sistema educativo.
- Investigación sobre las brechas socioeconómicas y acceso al mundo digital posterior a los dos años de la pandemia.
- La evaluación formativa como alternativa a los sistemas evaluativos más tradicionales.
- La necesidad de mayor tiempo no lectivo en los establecimientos educacionales, para que el equipo docente pueda reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas y evaluativas.

Durante el desarrollo de la presente investigación, se presentaron algunas limitaciones con respecto a las fuentes bibliográficas, y posterior respaldo del problema de investigación, ya que, el tema a investigar se refería al contexto actual de pandemia, por lo que, fue complejo encontrar fuentes más actualizadas. Sin embargo, se encontraron estudios que respaldaban aspectos relevantes de la problemática.

En lo que respecta al análisis de la información, se presentaron ciertas limitaciones, a pesar de contar con un número de participantes aceptable para analizar la información, algunas declaraciones no fueron relevantes en el proceso de análisis, identificar las citas importantes en algunas entrevistas fue un trabajo arduo para lograr que las respuestas se ajustaran a los objetivos planteados. Posterior a la realización de las entrevistas, se percibió que algunas preguntas podrían haber sido modificadas por el rumbo que tomaron algunas preguntas y sus respectivas respuestas.

REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS

- Ausubel, D. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. TRILLAS, México.
<http://www.educainformatica.com.ar/docentes/tuarticulo/educacion/ausubel/index.html>
- Araujo De Benítez, M. Kurth De Álvarez, G. (2020). La pandemia COVID 19 y la reinención docente. *Academic Disclosure*, 1(1), 64–79.
<https://revistascientificas.una.py/index.php/rfenob/article/view/101>
- Caglieris, A. Gómez, E. Campana, H. (2022). Vicisitudes de la Evaluación Formativa en Tiempos de Pandemia. *Kimün. Revista Interdisciplinaria De Formación Docente*, (10), 239–257.
<https://ojs.ifdcsl.edu.ar/index.php/kimun/article/view/14>
- Cardona, L. (2021). Percepciones de docentes frente al cambio en tiempos de pandemia. *Educación y Ciencia*, (25), e12515.
<https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25>.
- Cartagena, L. (2019). Estudio descriptivo del bienestar subjetivo posterior a la transición a segundo ciclo de enseñanza general básica en estudiantes chilenos. *Repositorio UC*, 1-30. Consultado el 10 de noviembre de 2021.
<https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22962>
- Cauas, D. (2015). Definición de las variables, enfoque y tipo de investigación. *Biblioteca electrónica de la Universidad de Bogotá*, 1 (2).
<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36805674/>
- Chehaibar, L. (2020). *Educación y Pandemia: Una visión académica*. Consultado el 5 de octubre de 2021.
https://api.includere.co/uploads/1591109044_UNAM%20educacion_pandemia.pdf#page=83

- Cifuentes-Medina, J.E. (2019). Análisis de las Prácticas Evaluativas de los Profesores en el Programa a Distancia de Licenciatura en Educación Básica. *Formación universitaria*, 12(6), 93-102. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000600093>
- Deroncele, A., Medina, P. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Revista electrónica para maestros y profesores*, 16 (3), 597-610. https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Medina-Zuta/publication/340771229_La_evaluacion_formativa_desde_el_rol_de_l_docente_reflexivo_The_formative_evaluation_from_the_role_of_the_reflexive_teacher/links/5e9c83e7299bf13079aa23dd/La-evaluacion-formativa-desde-el-rol-del-docente-reflexivo-The-formative-evaluation-from-the-role-of-the-reflexive-teacher.pdf
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28 (1), 119-142. Doi: <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Doering, A. (2006) Adventure Learning: Transformative hybrid online education, *Distance Education*, 27 (2), 197-215, DOI: 10.1080/01587910600789571
- Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 50 (12), 1-20. Recuperado en <https://revistas.um.es/red/article/view/271241/198481>
- Elige Educar (2020). Situaciones de docentes y educadores en contexto de pandemia. [Diapositiva de PowerPoint]. Consultado el 26 de octubre de 2021. https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/07/Resultados_EncuestaEE_covid_SitioWeb_mi.pdf
- Escobar, J. Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36.

https://www.humanas.unal.edu.co/lab_psicometria/application/files/9416/0463/3548/Vol_6._Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf

Failache, E. Katzkowicz, N. Machado, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia. Y el día después. *Facultad de Ciencias Económicas y de Administración, Universidad de la República Uruguay*. 1-17. Consultado el 7 de julio de 2022. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/24008>

Falcón, Y. Aguilar, J. Luy, Augusto, C. Morillo, J. (2021). La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1041. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1041>

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II (96). Consultado 31 de Julio de 2021. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 4 (1). Consultado el 19 de octubre de 2021. <https://www.redalyc.org/journal/921/92153187003/html/>

Flórez Nisperuza, E. Páez García, J. Fernández, C. Salgado, J. (2019). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista científica*, (34), 63-72. <https://doi.org/10.14483/23448350.13553>

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Folgueiras, P. (2016). La entrevista. *Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona*, 1(2). Consultado el 3 de julio de 2022. URI: <http://hdl.handle.net/2445/99003>

- Galicia Alarcón, L., Balderrama Trápaga, J. & Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>
- García, L. (1999). Fundamento y componentes de la educación a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 2(2), 28–39. <https://doi.org/10.5944/ried.2.2.2076>
- García, L. (2018). Blended learning y la convergencia entre la educación presencial y a distancia. . *RIED. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 21 (1), 9-22. Consultado el 12 de marzo de 2022. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/150783>
- García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24 (1), 8-25. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García, N. Rivero, M. Ricis, J. (2020). Brecha digital en tiempo del COVID-19. *Revista Educativa Hekademos*, 28 (1), 76-85. Consultado el 22 de abril de 2022. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7602854>
- Gómez Vahos, L. E., Muriel Muñoz, L. E. y Londoño-Vásquez, D. A. (2019). Prácticas evaluativas en la escuela. Una ruta pedagógica hacia la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Aletheia*, 11(1), 37-68. Consultado el 5 de junio de 2022. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-03662019000100037&lng=en&tlng=es.
- González- Calvo, A. Hortigüela, D. Pérez-Pueyo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12 (1), 13-27. Consultado el 23 de noviembre de 2021. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6908770>

- Guerrero, M. (2026). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1 (2), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Hernández-Nodarse, M. (2017). ¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 1, pp. 420-446. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- Hurtado, F. (2020). La Educación en Tempos de Pandemia: Los Desafíos de la Escuela del Siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 44 (1), 176-187. Consultado el 7 de agosto de 2021.
[http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44\(176187\)%20Hurtado%20Tav alera_articulo_id650.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.44(176187)%20Hurtado%20Tav alera_articulo_id650.pdf)
- Inga, M. García, D. Castro, A. Erazo, J. (2020). Educación y Covid-19: Percepciones docentes para enfrentar la pandemia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*, 1 (2), 310-331. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.785>
- Iturrioz, G. (2021). Nueva agenda para las prácticas evaluativas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 16 (1), 22-30. Consultado el 25 de octubre de 2021. <http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/21237/582-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1330-1-10-20210609.pdf?sequence=2>
- Joya Rodríguez, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Cientific*, vol. 5, (16), pp. 179-193. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987>
- Llanos, F. Tapia, J. (2022). Concepciones y prácticas evaluativas de docentes rurales multigrado en contextos de prepandemia y pandemia. *Aportes*

para el dialogo y la acción, 1 (1), 1-20. Consultado el 5 de julio de 2022.
<http://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/660>

Ley Leyva, N. V. Espinoza Freire, E. E. (2021). Características de la evaluación educativa en el proceso de aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 363-370.

López, A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Latinoamericana de Evaluación*, 1 (2), 111-124.
<https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys1.2.2010.01>

Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17 (2), 35-55. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11478

Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150. Consultado el 28 de abril de 2022,
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009&lng=es&tlng=es

Medina, P. Mollo, M. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro Y Sociedad*, 17(4), 635-651. Consultado el 8 de julio de 2021.
<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>

Mejía Navarrete, J. (2004). Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 277–299.
<https://doi.org/10.15381/is.v8i13.6928>

Ministerio de Educación (2015). *Evaluación Formativa en el Aula: Orientaciones para directivos*. Consultado el 25 de junio de 2021.
https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-89342_archivo_01.pdf

- Ministerio de Educación (2018). *Orientaciones para la implementación del Decreto 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar*. Consultado el 3 de mayo de 2021. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14279/orientaciones%20decreto%2067.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mora, A. (2004). La Evaluación Educativa: Concepto, Períodos y Modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4 (2). Consultado el 14 de junio de 2021. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Norman Gómez, R. (2022). Concepciones docentes de la enseñanza y prácticas evaluativas en matemáticas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 5060-5079. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1905
- Oramas, A. (2020). Concepción sobre la práctica evaluativa que realizan los profesores en la modalidad a distancia. *Encuentros*, 18(02), 26-41. <https://doi.org/10.15665/re.v18i02.2317>
- Orozco-Jutorán, M. (2006) "La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción", en: Varela, M.J. (ed.) *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: *Bienza*. p. 47-68 ISBN: 978-84-933962-8-2.
- Ortiz, E. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. *Revista de clases historia*, 104 (2), 1-23. Consultado el 13 de julio de 2021. Dialnet-EpistemologiaDeLaInvestigacionCuantitativaYCualita-5174556
- Osses Bustingorry, S. Sánchez Tapia, I. Ibáñez Mansilla, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>

- Pasek De Pinto, E. Mejía, M. (2017). Proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* 10 (1), 177-193. DOI: 10.15366/riee2017.10.1.009
- Perassi, Z. (2014). Las prácticas evaluativas de docentes en ejercicio. Escuela "innovadora" vs. Escuela "tradicional". *Alteridad*, 9(1), 44-55. Quito, Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana of Ecuador. Consultado el 18 de julio de 2022. <https://www.learntechlib.org/p/195307/>.
- Prieto, M. Contreras, G. (2008). Las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores: Un problema a develar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 245-262. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200015>
- Quesada Castillo, R. (2006, Septiembre). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia "en línea". RED. Revista de Educación a Distancia, número M6 (Número especial dedicado a la evaluación en entornos virtuales de aprendizaje) Consultado el 20 de agosto de 2021. <http://www.um.es/ead/red/M6>
- Quintero, C. Villamizar, G. (2017). Análisis fenomenológico de la conciencia del docente a partir de sus prácticas evaluativas. *Perspectivas*, 2(2). 49-59
- Ribeiro, B. Scorsolini, D. Cassias, M. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137-141. Consultado el 17 de julio de 2021. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008&lng=es&tlng=es.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. 1-14.
- Ruiz, A. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9 (3), 45-59. Consultado el 16 de julio de 2021.

https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/108882/CONICET_Digital_Nro.fad2c5dc-48ef-40e2-b804-c53a7536fc86_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Sandín Esteban, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 223–242. Consultado el 9 de agosto de 2021. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>

Santos Guerra, M. A. (2021). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación En La Escuela*, (20), 23–35. <https://doi.org/10.12795/IE.1993.i20.02>

Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula (4ta ed.). ACE/ Praeger Westport. Consultado el 6 de julio de 2022. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/59135560/aprendizaje_en_el_aula_20190505-94266-r19gqv-with-cover

Turpo, O. (2016). Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Docentes del Área Curricular de Ciencias en las Instituciones de Enseñanza Públicas de Educación Secundaria. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 4(2). Consultado el 18 de julio de 2022. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/4465>

UNESCO (2020). Startling digital divides in distance learning emerge. Consultado el 21 de junio de 2021. <https://cutt.ly/adH2SRS>.

Vargas, E. (2014). Prácticas evaluativas en la Educación Básica Primaria en el Municipio de Pereira. *Repositorio Institucional CINDE*, 1 (1), 1-189. Consultado el 29 de mayo de 2021. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/479>

ANEXOS

Anexo 1: Protocolo de entrevista

“Entrevista semi estructurada: profundización sobre percepciones docentes”

Orientaciones generales:

Propósito:

La siguiente entrevista tiene por finalidad profundizar en las percepciones que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico, sobre las prácticas evaluativas de carácter formativa, en un contexto de pandemia.

Dada la naturaleza de la actual entrevista, la cual se ciñe a lo semiestructurado, habrá un guión con preguntas referenciales y relevantes para el logro de los objetivos que guían esta investigación, no obstante, hay un margen de flexibilidad para el desarrollo de ésta.

El número de preguntas son 8 y los entrevistados tendrán un tiempo estimado de 30 a 40 minutos máximo aproximadamente para responder, pero esto estará sujeto al tiempo de respuesta de los entrevistados

Condiciones de aplicación:

Dado el contexto actual sanitario debido al COVID-19, la entrevista se realizará vía telemática a través de plataformas como ZOOM, TEAMS o MEET, acordado previamente con los participantes.

Información personal

Nombres	
Apellidos	
Institución de educación superior de la cual egresó	
Nombre de la carrera/postgrado	
Año de titulación	

Información laboral

N° de años de desempeño profesional	
N° de años de desempeño profesional en segundo ciclo básico	
Cursos de especialización	

PREGUNTAS

Objetivo: Develar la importancia de las percepciones que tienen los docentes que se desempeñan en un segundo ciclo básico, con respecto a las prácticas evaluativas de carácter formativa, en un contexto de pandemia.
1.- En su opinión ¿Cuál es su mirada en general sobre las prácticas evaluativas durante este periodo de pandemia?
2.- A su juicio ¿Qué ha significado para usted llevar a cabo prácticas evaluativas de carácter formativa en un contexto de pandemia?

Objetivo: Reconocer las percepciones sobre las prácticas evaluativas de carácter formativa que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico, en un contexto de pandemia.

3.- Pensando en el nivel en el cual se desempeña ¿Cuáles han sido los mayores desafíos que ha tenido que enfrentar al emplear las prácticas evaluativas de carácter formativa, en un segundo ciclo básico?

4.- Considerando la realidad actual ¿Cuáles son sus impresiones sobre la evaluación formativa en un formato a distancia o híbrido, en el cual usted se desarrolla actualmente?

Objetivo: Describir las prácticas evaluativas de carácter formativa que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico en un contexto de pandemia.

5.- ¿Cómo ha sido el proceso de evaluación formativa en su asignatura?

6.- ¿Cuáles son las principales características de las prácticas evaluativas que usted ha desarrollado en el contexto actual sanitario?

7.- ¿Qué estrategias utiliza para implementar una evaluación formativa en el contexto actual sanitario?

8.- ¿De qué manera cree usted que la evaluación formativa ha sido un aporte para la enseñanza del aprendizaje en el contexto actual sanitario?

(Fuente: Elaboración propia)

Anexo 2: Validación por juicio de expertos

Experto N°1

Nombre del experto: Marcela Lara Catalán

Fecha: 30 de septiembre de 2021.

PREGUNTAS

Objetivo: Develar la importancia de las percepciones que tienen los docentes que se desempeñan en un segundo ciclo básico, con respecto a las prácticas evaluativas de carácter formativa, en un contexto de pandemia.
1.- A su juicio ¿Cuál es el valor que les asignan los docentes a sus prácticas evaluativas de carácter formativa en un contexto de pandemia?
2.- ¿Cuál es la importancia de socializar las prácticas evaluativas en el contexto actual?

Objetivo: Reconocer las percepciones sobre las prácticas evaluativas de carácter formativa que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico, en un contexto de pandemia.
3.- Pensando en el nivel en el cual se desempeña ¿Cuáles son las percepciones de las prácticas evaluativas de carácter formativa en el segundo ciclo básico?
4.- Considerando la realidad actual ¿Cuáles son las percepciones sobre la evaluación formativa en un formato a distancia o híbrido?

Objetivo: Describir las prácticas evaluativas de carácter formativa que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico en un contexto de pandemia.
5.- ¿Cuáles son las principales características de las prácticas evaluativas que usted ha desarrollado en el contexto actual sanitario?
6.- ¿Cómo se ha realizado el proceso de evaluación en su asignatura?

7.- ¿Qué estrategias utiliza para implementar una evaluación formativa en el contexto actual sanitario?

8.- ¿De qué manera la evaluación formativa ha sido un aporte al proceso de enseñanza a distancia?

(Fuente: Elaboración propia)

Observaciones generales:

Objetivo general 1: Debe ir solo el objetivo del instrumento. La finalidad profundizar en las percepciones que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico, sobre las prácticas evaluativas de carácter formativa, en un contexto de pandemia. Hay que aclarar si son sus percepciones o de las de otros.

Pregunta n°2: Esta pregunta no se entiende el foco.

Pregunta n°3: No tiene contexto... ¿percepciones de quiénes? ¿En qué contexto?

Pregunta n°4: ídem anterior.

Pregunta n°8: No se vincula al foco del instrumento.

Debes generar ámbitos del instrumento a partir del propósito.

La finalidad profundizar en las percepciones que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico, sobre las prácticas evaluativas de carácter formativa, en un contexto de pandemia

Ejemplo: Percepciones docentes sobre prácticas evaluativas formativas.

Desde ahí generar dos o tres preguntas.

Experto N°2

Nombre del experto: Javier Vergara Núñez

Fecha: 01 de octubre de 2021

PREGUNTAS

Objetivo: Develar la importancia de las percepciones que tienen los docentes que se desempeñan en un segundo ciclo básico, con respecto a las prácticas evaluativas de carácter formativa, en un contexto de pandemia.
1.- A su juicio ¿Cuál es el valor que les asignan los docentes a sus prácticas evaluativas de carácter formativa en un contexto de pandemia?
2.- ¿Cuál es la importancia de socializar las prácticas evaluativas en el contexto actual?

Objetivo: Reconocer las percepciones sobre las prácticas evaluativas de carácter formativa que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico, en un contexto de pandemia.
3.- Pensando en el nivel en el cual se desempeña ¿Cuáles son las percepciones de las prácticas evaluativas de carácter formativa en el segundo ciclo básico?
4.- Considerando la realidad actual ¿Cuáles son las percepciones sobre la evaluación formativa en un formato a distancia o híbrido?

Objetivo: Describir las prácticas evaluativas de carácter formativa que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico en un contexto de pandemia.
5.- ¿Cuáles son las principales características de las prácticas evaluativas que usted ha desarrollado en el contexto actual sanitario?
6.- ¿Cómo se ha realizado el proceso de evaluación en su asignatura?

7.- ¿Qué estrategias utiliza para implementar una evaluación formativa en el contexto actual sanitario?

8.- ¿De qué manera la evaluación formativa ha sido un aporte al proceso de enseñanza a distancia?

(Fuente: Elaboración propia)

Observaciones generales:

Sobre palabra “**percepciones**”: Solo a modo de comentario, debo indicarle que el concepto “percepción” alude a la creación de imágenes por la vía de los sentidos (con fuerte acento biológico, naturalista y referido a fenómenos de la vida cotidiana; si se trata de cómo los docentes perciben las prácticas, quizá haya que pensar en cómo las significan o cómo se las representan, estas dos concepciones dan cuenta de componentes sociales, culturales y/o contextuales. Un comentario que puede ayudarle en el proceso.

Pregunta n°1: Valorar algo no es equivalente a cómo ese algo se percibe. Se puede percibir presente en la práctica algo, pero su valoración depende de una asignación que asigna quien percibe. En estricto, se trata de ámbitos distintos y de planos cognitivos diferentes. La pregunta no queda clara, en el sentido si pregunta a cada docente por lo que –él o ella misma- perciben, o lo que ella-el, perciben de los demás docentes.

Pregunta n°2: Asignar importancia es más cercano a valorar que, a percibir. La cuestión es cómo emplea usted el concepto “percibir”.

Pregunta n°3: Aquí la señal de que quiere saber su opinión es más clara y directa, pero –incluso- puede emplear el concepto “su percepción” (no debiera hablar de percepciones, en plural. La percepción refiere un objeto de percepción que, claro, varía, evoluciona y difiere según el sentido que se emplee (o que actúe). Por ejemplo, la expresión “la profesora grita cuando habla”, puede ser percibido distinto por los-las niños-as, asumiendo que el tono muestra grito y

para otros no, simplemente, tono alto de voz y claridad para que todos escuchen.

Pregunta n°5: Bien.

Pregunta n° 6: Si se trata de una cuestión general de interés, entonces podría preguntar esto antes que la primera pregunta, es decir, ir de lo más general a lo más específicas.

Pregunta n°7: Bien.

Pregunta n°8: Insisto que le ayudará mucho si personaliza las preguntas, alude a la experiencia personal y, recuerde, que usted está interesada en las percepciones y, eso, implica lo que le pasa a cada persona en sí.

Experto N°3

Nombre del experto: Miguel Muñoz Baquedano

Fecha: 07 de octubre de 2021

PREGUNTAS

Objetivo: Develar la importancia de las percepciones que tienen los docentes que se desempeñan en un segundo ciclo básico, con respecto a las prácticas evaluativas de carácter formativa, en un contexto de pandemia.
1.- A su juicio ¿Cuál es el valor que les asignan los docentes a sus prácticas evaluativas de carácter formativa en un contexto de pandemia?
2.- ¿Cuál es la importancia de socializar las prácticas evaluativas en el contexto actual?

Objetivo: Reconocer las percepciones sobre las prácticas evaluativas de carácter formativa que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico, en un contexto de pandemia.
3.- Pensando en el nivel en el cual se desempeña ¿Cuáles son las percepciones de las prácticas evaluativas de carácter formativa en el segundo ciclo básico?
4.- Considerando la realidad actual ¿Cuáles son las percepciones sobre la evaluación formativa en un formato a distancia o híbrido?

Objetivo: Describir las prácticas evaluativas de carácter formativa que tienen los docentes que se desempeñan en segundo ciclo básico en un contexto de pandemia.
5.- ¿Cuáles son las principales características de las prácticas evaluativas que usted ha desarrollado en el contexto actual sanitario?
6.- ¿Cómo se ha realizado el proceso de evaluación en su asignatura?

7.- ¿Qué estrategias utiliza para implementar una evaluación formativa en el contexto actual sanitario?

8.- ¿De qué manera la evaluación formativa ha sido un aporte al proceso de enseñanza a distancia?

(Fuente: Elaboración propia)

Observaciones generales:

Pregunta n°1: ¿Cuánto valora usted las prácticas evaluativas de carácter formativa en un contexto de pandemia?

Pregunta n°2: Y capacitar acerca de...

Pregunta n°3: Revisar.

Pregunta n°4: Caracterizar o definir percepción.

Pregunta n°6: ¿Evaluación formativa?