

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19

Teacher’s meaning-making and participation in learning assessment in two private schools in Lima within a remote education setting due to the pandemic COVID-19

Patricia María Escobar Cáceres¹

Adriana Isabel Rodríguez Raymundo²

Fanny Milagros Caballero Ayala³

Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura⁴

Milagro del Socorro Bruno Guerrero⁵

José Aurelio Solís Canchari⁶

Alex Francisco Silva Cerón⁷

Resumen

El objetivo del presente estudio fue analizar las prácticas evaluativas de los docentes de secundaria de dos instituciones educativas privadas de Lima, en el marco de la educación remota. Para tal fin se buscó describir el significado de evaluación y retroalimentación que le asignaban los docentes, así como describir, desde su perspectiva, su forma de participación y la de los estudiantes en las diferentes etapas relacionadas a la evaluación. Para esto, se empleó un enfoque cualitativo ya que éste se centra en analizar los fenómenos de modo más íntegro y desde la mirada de los propios sujetos (Flick, 2007). Además, se empleó la técnica de la encuesta cualitativa, ya que se buscó recopilar y analizar la información de una manera sencilla, objetiva y flexible (López, 1998) y la técnica del análisis documental. Finalmente, se construyó un cuestionario mixto como instrumento y una matriz para analizar los documentos institucionales. Los resultados indican que los docentes manifiestan que la evaluación tiene como principal finalidad ser formativa, siendo esta de gran importancia para la educación remota, aunque se evidencia todavía la predominancia de la racionalidad técnica. Esto se relaciona con la dificultad para plantear diversas formas de ofrecer retroalimentación orientada a ciertas habilidades y procedimientos, priorizando en ambos casos las retroalimentaciones colectivas. Sobre la participación, los docentes manifiestan que los estudiantes participan de forma limitada en el diseño del sistema de evaluación, siendo la prioridad el conocimiento y socialización de los criterios de evaluación y los procedimientos.

Palabras clave: Evaluación formativa; evaluación sumativa; retroalimentación; participación; docentes de secundaria; educación remota; prácticas evaluativas

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

Abstract

The objective of this study was to analyze the assessment practices of secondary teachers in two private schools in Lima within the remote education context. In order to do this, the meaning that teachers assigned to assessment and feedback was described, in the same way, both teachers' and students' participation in the different stages related to assessment were described from the teachers' perspective. To accomplish the objective of the study, a qualitative approach was used since this is centered in analyzing the phenomenon in a comprehensive way and from the subjects' perspective (Flick, 2007). The survey technique was applied, since the purpose was to compile and analyze the information in a simple, objective and flexible way (López, 1998), and document analysis. Finally, a mixed questionnaire was developed as an instrument, and a matrix to analyze institutional documents. In the results, teachers manifest that assessment has mainly a formative purpose, being of great relevance for the remote education context. However, the predominance of technical rationality is still evidenced. This is associated with the difficulty to use different ways to offer feedback oriented to certain abilities and procedures, prioritizing in both cases group feedback. Regarding participation, teachers indicate that students participate in a limited way in the design of the evaluation system, being the priority the understanding and discussion of the assessment criteria and procedures.

Keywords: Formative assessment, summative assessment, feedback, teacher participation, secondary teachers, remote education, assessment practices

Recepción: 14/01/2023

Evaluación 1: 21/01/2023

Evaluación 2: 26/01/2023

Aceptación: 3/02/2023

Introducción

La situación originada por la pandemia del COVID-19 generó que la educación básica cambie diversos aspectos de sus procesos de enseñanza y aprendizaje debido a la suspensión del servicio educativo presencial en las instituciones educativas públicas y privadas. Dicha medida evidenció no solo las brechas sociales y de accesibilidad a servicios básicos entre sectores públicos y privados, sino también quedó al descubierto las diversas concepciones que los diferentes actores educativos tienen sobre la práctica pedagógica, su finalidad y sus procesos. En el sector privado, las instituciones educativas tuvieron que adaptar la enseñanza mediante el uso de plataformas, tratando de replicar –en la mayoría de casos– su modelo y currículo aplicado de forma presencial a un entorno diferente como la educación a distancia. UNICEF (2021) indica que dicha situación ha ocasionado una preocupación entre los agentes educativos por establecer qué y cómo han aprendido los estudiantes durante esta etapa de virtualidad, por ello es

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

importante indagar acerca de cómo los docentes han desarrollado sus prácticas evaluativas en el marco de la educación remota. La pregunta que orienta la investigación es ¿Cómo son las prácticas evaluativas de los docentes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota?

1. Sentido y significado de la evaluación DEL y PARA los aprendizajes

En los últimos años, la evaluación de los aprendizajes ha cobrado mayor relevancia en los sistemas educativos pues las investigaciones sobre el tema demuestran que entre los elementos curriculares, la metodología y la evaluación son los que mayor inciden en la mejora de los aprendizajes (López-Pastor, 2012; Moreno, 2016). La evaluación de los aprendizajes, por tanto, se entiende como un recurso tanto de profesores como de alumnos, donde el elemento central es el aprendizaje (Álvarez, 2012). Diversos autores inciden en la importancia de plantearse las preguntas que orientan el proceso de evaluación: para qué evaluar, qué evaluar, por qué evaluar, cómo evaluar, cuándo evaluar, quién evalúa, con qué evaluar (Anijovich y Cappelletti, 2017; Vogliotti, 2020). Estas preguntas llevan a comprender que la evaluación es un proceso sistemático y requiere por tanto de conocimientos para hacer efectiva su planificación, su implementación y evaluación del proceso (Castillo y Cabrerizo, 2010).

Tradicionalmente, la evaluación se ha visto como sinónimo de medición y calificación, pero como dice Álvarez (2001) la evaluación las trasciende. Este enfoque de la evaluación responde más a una racionalidad técnica que prioriza la medición de los aprendizajes. Desde esta perspectiva el profesor es un simple aplicador de técnicas y recursos de un currículo prescrito (Álvarez, 2001). Los nuevos enfoques y teorías del aprendizaje, más acordes con una racionalidad práctica, han permitido que la noción de la evaluación tenga nuevos matices y se centre en el aprendizaje de los estudiantes. Para autores como Álvarez (2001, 2003), Anijovich (2010), Ravela et. al (2017), Stiggins (2014) y Wiggins & McTighe (2011) la evaluación en la actualidad ya no se concibe como una estrategia centrada únicamente en la verificación de objetivos y certificación de resultados, producto de una evaluación más sumativa, sino en nuevos paradigmas que posibilitan comprenderla como una actividad dinámica y continua, más auténtica y centrada en los procesos de construcción de los aprendizajes y fomentando la autorregulación y la participación activa de los estudiantes, es decir, una evaluación formativa, al servicio de quien aprende (Álvarez, 2001) y por ello una evaluación para el aprendizaje.

1.1 Evaluación formativa

La evaluación formativa, recoge este propósito en cuanto a mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, mejorar las competencias de los docentes y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje (López y Pérez, 2017). En esta amplitud del término han surgido términos

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

relacionados con la evaluación formativa como “evaluación alternativa”, “evaluación auténtica”, “evaluación autorregulada”, entre otros, que van enriqueciendo las prácticas evaluativas en el aula (López Pastor, 2012).

En el contexto actual de la pandemia por la COVID-19, la evaluación de los aprendizajes representa un desafío para los sistemas educativos pues la modalidad no presencial ha buscado adaptar las prácticas pedagógicas de la presencialidad como una respuesta rápida al cierre de escuelas (UNICEF, 2021). La preocupación se ha centrado en conocer si los estudiantes están aprendiendo y cuál es la forma más cercana de verificar si se estaban dando los aprendizajes. Frente a ello, UNESCO (2020) reafirma la importancia de la evaluación formativa, ya que va a permitir llevar a cabo el seguimiento de los estudiantes para saber qué y cómo mejorar los aprendizajes, con el fin de brindar estrategias para apoyarlos. En estos tiempos de pandemia lo que se espera a través de la evaluación formativa es permitir que los estudiantes aprendan a pensar, autoevaluarse, construir aprendizajes y superar los desafíos. También MINEDU (2020b), a través de sus orientaciones para la educación remota incluye a la evaluación formativa como un apoyo principal para verificar los logros del aprendizaje.

Sin embargo, esta realidad abre reflexiones frente a las dificultades que los docentes enfrentan en torno a la evaluación en la modalidad no presencial. En el estudio exploratorio con docentes de Iberoamérica, en donde también participaron docentes del Perú (Fardoun et al., 2020), se pone de manifiesto que una de las mayores dificultades durante la pandemia fue el desconocimiento de modelos pedagógicos para desarrollar sus clases en la modalidad no presencial y la evaluación de los aprendizajes.

Es importante también resaltar que el confinamiento como medida sanitaria trae consecuencias en el mundo emocional de los estudiantes, a esto se suma que las interacciones entre profesor y alumno se configuran de forma muy distinta. Por tanto, la evaluación debe considerar el contexto tanto de los estudiantes como de los maestros y comprender que las prácticas evaluativas en la modalidad no presencial requieren transformarse creativamente (Vogliotti, 2020).

Según Wiliam (2011), citado por Ravela et. al (2017) en la evaluación formativa existen tres actores y tres procesos clave. Los actores clave son el docente, el estudiante y el grupo de pares. Los procesos clave son: a) clarificar y compartir las intenciones educativas y criterios de logro de un modo que los estudiantes puedan comprenderlas; b) generar evidencias (actividades) acerca de qué están aprendiendo los estudiantes; c) proporcionar devoluciones (retroalimentación) que movilicen el aprendizaje de los estudiantes en la dirección deseada.

El otorgar a los estudiantes el papel protagónico de su proceso de aprendizaje, pero más precisamente sobre la evaluación, es un reto que aún muchas realidades educativas tienen pendiente y en algunos casos inexistente. Una forma de participación es a través de un proceso

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

de diálogo entre el docente y los estudiantes sobre la evaluación de los aprendizajes y sus procesos logrando una evaluación consensuada (López-Pastor, 2012).

Por otro lado, la autoevaluación y la coevaluación de los aprendizajes son modalidades poco exploradas por los docentes debido a la gran cantidad de sesgos y prejuicios sobre la capacidad de los estudiantes de hacer provechoso y sincero dicho proceso (Rodríguez y Hernández, 2014). Sin embargo, sabiendo de lo necesario y trascendente de estas prácticas, se concibe la autoevaluación como el proceso en el cual el estudiante participa de la propia valoración de sus aprendizajes, reflexiona en torno al desarrollo de su proceso de aprendizaje, sus aciertos y errores. Anijovich (2013) recomienda ayudar a los estudiantes en la autoevaluación practicando el saber qué aprender, conocerse a sí mismo como sujeto que aprende y saber cómo aprender.

Se entiende por coevaluación al proceso de evaluación en el cual el estudiante participa de la valoración de los aprendizajes de sus pares, tomando conciencia sobre los niveles de progreso personales y colectivos, así como reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje y lo que va logrando progresivamente (Castillo y Cabrerizo, 2010). Para ello, Anijovich (2013) recomienda ciertas condiciones previas para garantizar el logro de los beneficios de la evaluación entre pares: a) claridad de las reglas; b) cuidado en la composición de los equipos; y c) monitoreo en la interacción de los alumnos.

1.2 Importancia de la retroalimentación

La retroalimentación es un elemento clave en la práctica de la evaluación formativa, pues consiste principalmente en un proceso de diálogo, intercambio, demostración y formulación de preguntas con los estudiantes, cuyo objetivo, entre otros, es que éstos comprendan sus modos de aprender, valoren sus procesos y resultados, y autorregulen sus aprendizajes (Anijovich, 2013; Brookhart, 2017).

Al ser la retroalimentación de carácter procesual puede y debe ser empleada en los diversos momentos de la práctica pedagógica y los aprendizajes de los alumnos, debe pasar de ser una retroalimentación únicamente evaluativa a una retroalimentación descriptiva, oportuna y autorreguladora. Como señala Boud et. al (2019) la retroalimentación es un proceso en el cual los aprendices le dan sentido a la información respecto de su desempeño de tal manera que puedan tomar acciones que les permita mejorar la calidad de su trabajo a tiempo.

Con respecto a los momentos de la retroalimentación, sea esta inmediata o retardada, ambas pueden resultar beneficiosas, para ello es indispensable que el docente considere el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, el contexto actual de educación remota le agrega un desafío mayor, la complejidad de la tarea o actividad, así como las características y necesidades que tienen los estudiantes. De lo contrario, brindar retroalimentación en un

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

momento en que los estudiantes ya no volverán a tener contacto con el tema o tarea, no tendría ningún sentido (Brookhart, 2017; Hattie & Timperley, 2007).

Otro aspecto a considerar, en particular, en un contexto remoto es el tipo de retroalimentación, sea ésta oral, escrita, demostrativa, individual y/o grupal. Brookhart (2017) sostiene que la retroalimentación escrita, resulta provechosa cuando se busca que los estudiantes puedan volver a los comentarios realizados por el docente más de una vez, lo que generalmente ocurre con las tareas de mayor complejidad o las que se desarrollan en diversas etapas. En el caso de una retroalimentación oral, es muy importante cuidar el volumen y tono de voz, así como los gestos, ya que ello puede ayudar o confundir el sentido de la retroalimentación. La demostrativa, en cambio, puede emplearse en aquellos casos que sea necesario mostrar alguna destreza, habilidad, procedimiento, que mediada con la ayuda de algunos recursos tecnológicos permite comprender la intención de la retroalimentación.

Finalmente, Ravela et. al (2017), Hattie & Timperley (2007) y Brookhart (2017) coinciden en señalar que la retroalimentación para que sea efectiva tiene que estar centrada en la tarea y en aspectos que esté bajo el control del estudiante para que pueda ser modificada, y, orientar hacia qué hacer a continuación. Con ello se cumple el sentido de la evaluación formativa de identificar las brechas y ayudar a los estudiantes a superarlas acercándose más a las intenciones educativas, y a los docentes, nos brinda la oportunidad de adecuar y mejorar nuestra propuesta de enseñanza (Ravela et. al, 2017).

Diseño metodológico

La presente investigación se desarrolló desde el enfoque metodológico cualitativo puesto que este enfoque se centra en analizar los fenómenos sociales, económicos, políticos, culturales, etc., de modo más íntegro y desde la mirada de los propios sujetos (Flick, 2007), por ello, se encuentra en coherencia con el objetivo y orientación de la investigación que es el interés por analizar la respuesta del sector docente en el contexto de pandemia, específicamente sus prácticas entorno a la evaluación. En cuanto al tipo de investigación, considerando el acercamiento directo, abierto y cercano hacia las nociones docentes, es empírico y descriptivo, lo que permite comprender los significados e interpretaciones que los sujetos, en este caso, los docentes tienen sobre sus propias acciones.

La pregunta que guía nuestra investigación es: ¿cómo son las prácticas evaluativas de los docentes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota? El objetivo general es analizar las prácticas evaluativas de los docentes de secundaria de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación no presencial / remota. Y los objetivos específicos son: a) describir el significado de la evaluación y retroalimentación para los docentes de secundaria de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

educación remota. b) describir desde la perspectiva de los docentes de secundaria de dos instituciones educativas privadas de Lima su forma de participación y la de los estudiantes en el marco de la educación no presencial / remota.

En cuanto al método de investigación, se ha visto pertinente emplear el método de la encuesta cualitativa “el tipo de encuesta cualitativa no tiene como objetivo establecer las frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad de algún tema de interés dentro de una población dada” (Jansen, 2012, p.43) ya que se busca recopilar y analizar información con el fin de conocer el sentido y significado de la evaluación y retroalimentación, así como la participación de los docentes y estudiantes en la evaluación de los aprendizajes en el contexto de educación remota. En ese sentido, el método señalado ha permitido obtener información de manera sencilla, objetiva y con la flexibilidad necesaria, lo que ha facilitado su análisis (López, 1998). Se empleó el cuestionario mixto como instrumento, con preguntas abiertas y cerradas con opción múltiple. Este método fue complementado con la técnica del análisis documental para analizar los documentos institucionales (Proyecto educativo institucional) de ambas instituciones.

Las categorías de análisis fueron dos: significado de la evaluación del aprendizaje y de retroalimentación, y la participación del docente y del estudiante en la evaluación del aprendizaje. Se entiende por significado de la evaluación de los aprendizajes a la forma en que los docentes conciben la evaluación de los aprendizajes en cuanto a su conceptualización, su finalidad y la forma de practicarlas. Y, la retroalimentación consiste en la forma en que los docentes entablan con los alumnos un proceso de diálogo, intercambio, demostración y formulación de preguntas para valorar sus aprendizajes. Y la participación del docente y del estudiante en la evaluación se comprende como la interacción de los agentes de la evaluación en relación al diseño, la implementación de la evaluación y la puesta en práctica.

La encuesta fue aplicada a dos instituciones educativas que fueron seleccionadas por la proximidad al objeto de estudio, por conveniencia (Hernández et al. 2006). La institución educativa A está ubicada en la ciudad de Lima, en el distrito de San Miguel. Es un centro educativo de gestión no estatal religiosa, que forma parte del consorcio de centros educativos católicos, ofrece los servicios en los niveles Inicial, Primaria y Secundaria, atendiendo a una población total de 580 alumnos, bajo la modalidad remota de emergencia desde el año 2020 y cuenta con 46 docentes. Según su proyecto educativo institucional (PEI), esta institución fundamenta su acción formadora en una propuesta pedagógica basada en el modelo socio cognitivo humanista con enfoque constructivista. Asimismo, declara priorizar una evaluación formativa reconociendo el aspecto procesual de los aprendizajes y el rol protagónico del estudiante frente a su aprendizaje y al docente como mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje, valorando los procesos de retroalimentación y metacognición.

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

Es importante precisar que si bien la institución educativa cuenta con un proyecto curricular institucional decidió asumir las orientaciones y documentos normativos establecidos por el Ministerio de Educación (MINEDU) para realizar las adecuaciones curriculares y adaptar la enseñanza al contexto de pandemia de acuerdo a la RVM 093-2020 (MINEDU, 2020a). También decidió implementar las orientaciones para la evaluación de las competencias en el marco de la emergencia sanitaria RVM N° 193 – 2020 (MINEDU, 2020-b) ya que los docentes proveen clases sincrónicas y asincrónicas en la modalidad remota desde marzo del 2020.

Cabe resaltar que la institución educativa todos los años antes de finalizar el periodo escolar, desarrolla encuestas para conocer la percepción de los padres de familia y estudiantes sobre cómo se llevó a cabo el periodo académico de tal forma que al siguiente año se pueden implementar las mejoras respectivas. Uno de los aspectos a mejorar para el 2021 fue la retroalimentación por lo que la institución promovió la capacitación de los docentes con la finalidad de mejorar sus prácticas evaluativas.

La institución educativa B de carácter privado pertenece a una red de colegios del Perú que cuenta con 63 sedes a nivel nacional y 6 a nivel internacional ofreciendo los tres niveles educativos de la educación básica regular: inicial, primaria y secundaria. Para la presente investigación se escogió a una de las sedes ubicada en el distrito de Los Olivos en la ciudad de Lima que cuenta con 360 alumnos y 38 docentes.

En su Proyecto Educativo Institucional (PEI) señala que busca potenciar el aprendizaje a través del trabajo en equipo y autónomo según el ritmo de cada estudiante y ha buscado adaptarse a las nuevas condiciones de un entorno de aprendizaje a distancia. Asimismo, se enfatiza la importancia de la evaluación formativa y no solo sumativa, priorizando la toma de decisiones informadas y oportunas para que los estudiantes logren más y mejores resultados y ajustando los procesos de enseñanza a partir de las necesidades y características de cada estudiante, enfatizando la importancia de la retroalimentación como una oportunidad de mejora de los aprendizajes. Además, se implementó una serie de capacitaciones para los docentes referente a estrategias de autoevaluación y coevaluación en entornos virtuales y la importancia de incentivar –además de la evaluación del y para el aprendizaje– la evaluación como aprendizaje.

Los criterios de inclusión para los docentes informantes de ambas instituciones fueron: a) que sean del nivel de educación secundaria; b) que tengan carga de dictado en dos grados de estudio como mínimo; c) que acepten participar de la investigación. Se contó con 9 docentes de la institución educativa A y 8 docentes de la institución educativa B.

El instrumento utilizado en este caso fue una encuesta online que se envió a los docentes de ambas instituciones. Dado el contexto de pandemia, se consideró que era la forma más eficiente de obtener respuestas de los informantes. La encuesta era de tipo mixto, ya que se usaron preguntas tipo escala Likert de 4 puntos, de opciones múltiples, así como también preguntas

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

abiertas. Para su elaboración se consideraron las categorías y subcategorías de este estudio indicadas en el diseño metodológico que sirvieron para formular las trece preguntas (ver tabla 1).

Luego del proceso de validación con juicio de expertos y dos pares se realizaron los ajustes respectivos y se elaboró la versión final (ver tabla 1). Dicha versión fue luego convertida a un formulario de Google, donde además de las preguntas recogía algunos datos demográficos de los informantes. Finalmente, se les envió un enlace vía correo electrónico para que tengan acceso a la encuesta.

Tabla 1. Instrumento

Categoría	Subcategoría	Ítem	
Sentido y significado de la evaluación del aprendizaje	Concepto de evaluación	1. ¿Qué es para ti evaluar los aprendizajes de tus estudiantes? Describe en detalle. (pregunta abierta)	
		Finalidad de la evaluación	2. ¿Qué finalidad cumple la evaluación de los aprendizajes en la educación no presencial?
			3. ¿Cuál consideras que es la función más importante de la evaluación en el contexto no presencial?
		Gestión de la evaluación	4. En el contexto no presencial de educación, consideras que se ha podido verificar el logro de los aprendizajes de los alumnos.
	5. ¿En qué momento del proceso de enseñanza realizas la evaluación?		
	6. ¿Cuál es el tipo de retroalimentación que más utilizas? Ordena de lo más frecuente a lo menos frecuente		
	Participación del docente y del estudiante en la	Participación en la implementación del sistema de evaluación	7. ¿Qué significa para ti retroalimentar a tus estudiantes? (pregunta abierta)
8. ¿Incluyo a los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación?			
9. ¿Mis alumnos participan en la mayoría de las etapas del diseño de la evaluación?			
		10. ¿Comunico a los estudiantes con anticipación los criterios de evaluación?	

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

evaluación del aprendizaje	Modalidades de evaluación: coevaluación, autoevaluación y evaluación consensuada	11. ¿Les pido a los estudiantes que se evalúen ellos mismos?
		12. ¿Les pido a los estudiantes que evalúen a sus compañeros?
		13. ¿Brindo un espacio para consensuar la evaluación con los estudiantes?

Elaboración propia

Resultados y discusión

Ahora presentaremos el análisis de los resultados y la discusión a partir de las categorías y subcategorías de nuestra investigación.

1. Sentido y significado de la evaluación DEL y PARA el aprendizaje

1.1. Respecto al concepto de evaluación

Para comenzar, la evaluación puede ser vista desde una racionalidad técnica, la cual prioriza la medición y calificación de los aprendizajes, y está más vinculada a una evaluación DEL aprendizaje. Por otro lado, desde la racionalidad práctica se fomenta la autorregulación de los aprendizajes centrado en quien aprende (Álvarez, 2001) y está más vinculada a una evaluación PARA el aprendizaje.

De acuerdo a los resultados obtenidos se encontraron diferencias respecto al tipo de racionalidad sobre la conceptualización de la evaluación que predomina en los docentes de ambas escuelas. En la escuela A, la mayoría de los docentes definen la evaluación desde la racionalidad práctica. Mientras que, en la escuela B, la mayoría de los docentes la definen desde la racionalidad técnica.

Así, en la escuela A, la mayoría de las afirmaciones sobre el concepto de evaluación aluden a que esta permite analizar el progreso de los estudiantes para la toma de decisiones oportunas y así favorecer el aprendizaje. Al respecto uno de los docentes de esta escuela señala: "Para mí evaluar los aprendizajes es poder observar, recoger y analizar los progresos de mis estudiantes para reflexionar sobre las decisiones que se puedan tomar para mejorar sus aprendizajes" (A01).

Por otro lado, en la escuela B, la mayoría de afirmaciones atañen al propósito de medición y determinación de niveles de logro de los aprendizajes. Lo cual se refleja en la siguiente afirmación: "Para mí evaluar los aprendizajes es poder determinar cuánto ha logrado captar el estudiante con relación al conocimiento impartido en la clase, así como el nivel que ha obtenido, dígame entre un nivel de inicio, proceso o logrado" (B06).

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO**-

De esta manera, en la escuela "A" se percibe un mayor acercamiento a la conceptualización de la evaluación como un recurso para el aprendizaje de los estudiantes. Mientras que, en la escuela "B" las afirmaciones enfatizan en la evaluación como verificación y certificación de resultados (Álvarez, 2012).

Cabe precisar que, si bien para la mayoría de los docentes en ambas instituciones conciben la evaluación como un proceso de recojo de información. En la escuela A se evidencia una finalidad formativa que está más orientada a procesos reflexivos y de valoración, situados con mayor incidencia en el proceso de los procesos de enseñanza y aprendizaje (López y Pérez, 2017). Mientras que, para la institución B está asociada a la verificación de logros con respecto a los objetivos esperados, que se esperan al final del proceso de aprendizaje (Castillo y Cabrerizo, 2010), lo que evidencia una finalidad sumativa o certificadora.

Estas dos formas de racionalidad sobre la conceptualización que predomina en los docentes de ambas escuelas se hacen explícitas en las siguientes citas: “Es un proceso educativo mediante el cual se observa, se recoge y analiza información relacionada con los logros y dificultades del estudiante con el objetivo de reflexionar y emitir una valoración, también para tomar decisiones oportunas encaminadas en el mejoramiento de los procesos de aprendizaje” (A03) y “Es un proceso formativo y sumativo que nos permite conocer el grado de logros por parte del estudiante en torno a los objetivos pre establecidos” (B05).

Resulta interesante que dos docentes, uno de cada institución, conciban la evaluación como acompañamiento continuo. Aquí sus afirmaciones: “para mí evaluar es hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje de mis estudiantes en base a las competencias que deben desarrollar, con la finalidad de obtener información de sus logros; para así, poder orientarlos hacia el desarrollo pleno de las competencias del área que enseño” (A07) y “brindar un acompañamiento continuo donde se evidencie una retroalimentación (...)” (B02). Este aspecto hace alusión al seguimiento que realiza el docente durante el proceso de aprendizaje con la finalidad de orientar acciones que permitan la mejora de los estudiantes en el logro de sus aprendizajes ofreciendo respuestas contextualizadas a las complejas realidades de los estudiantes (López-Pastor, 2012).

En el caso del docente participante de la institución A, esta orientación se da desde las acciones que este pueda plantear para garantizar el desarrollo de las competencias. En la institución B, el docente participante hace explícito que esta orientación se da mediante la retroalimentación que promueve la reflexión de la situación real del estudiante. La concepción de la evaluación con el acompañamiento continuo mediante la retroalimentación (B02) guarda coherencia con el PEI y el énfasis que ha puesto en esta estrategia en la evaluación de los aprendizajes.

Cabe mencionar algunas concepciones de la evaluación de los aprendizajes que destacan por ser singulares en el grupo de respuestas de los docentes participantes. Por un lado, se comprende

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

que la evaluación es una oportunidad para mejorar los procesos de enseñanza que incidirán en los aprendizajes (Álvarez, 2012; Castillo y Cabrerizo, 2010) como se señala en la siguiente afirmación: “para mi es verificar si está comprendiendo el tema y así también voy a verificar si mi estrategia aplicada está dando buenos resultados” (A05).

Así también, se comprende que la evaluación implica procesos de autorregulación por parte del docente como del estudiante pues es este último quien toma conciencia y reflexiona sobre su propio proceso de aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017; Moreno, 2016). Por este motivo se valora lo expuesto por el docente en la siguiente cita: “(...) que el estudiante pueda ser muy reflexivo del nivel donde se encuentra” (B02).

Finalmente, la evaluación necesita considerar el contexto en el que se dan los procesos educativos, más aún dadas las condiciones complejas de la educación no presencial a causa de la pandemia por COVID-19.

1.2. Respecto a la finalidad de la evaluación

La finalidad de la evaluación responde a los propósitos que se buscan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Entre ellas están las finalidades: diagnóstica, formativa y sumativa o certificadora.

Al respecto, a partir de los resultados se identifican coincidencias en ambas instituciones ya que, en ambos casos, la totalidad de los docentes reconocen que la evaluación tiene una finalidad formativa. Ello implicaría claramente que los docentes de ambas escuelas consideran que la evaluación debe permitir detectar las necesidades, dificultades y brechas de los alumnos a fin de mejorarlo.

Sin embargo, esto no se ve totalmente reflejado en la conceptualización de evaluación, ya que a la hora de definirla, la mayoría de docentes de la escuela B predomina la racionalidad técnica, mientras que en la escuela A si existe una mayor coherencia en cuanto a la finalidad con su definición, lo cual indicaría que, más allá de reconocer la finalidad formativa de la evaluación, aún se necesita reforzar y comprender a profundidad este nuevo paradigma como una actividad al servicio de quien aprende, tal como señala Álvarez (2001). Uno de los factores que puede estar influyendo es que en la escuela A, los docentes han recibido diversas capacitaciones respecto al tema, mientras que en la escuela B la capacitación docente se centró en las prácticas evaluativas referidas a la autoevaluación y coevaluación.

No obstante, todos los docentes de ambas escuelas coinciden y reconocen que, en el periodo de educación remota, en el cual se priorizaron ciertos aprendizajes y hubo ciertas limitaciones en el control de los procesos de enseñanza, la finalidad de la evaluación más importante es la formativa. Este hallazgo se encuentra en relación a los estudios realizados por UNESCO (2020) en cuanto a la importancia de la evaluación formativa para promover mejoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, implicaría no desaprovechar este contexto para seguir

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

promoviendo discusiones y replantear a profundidad las prácticas de evaluación que aún persisten en las escuelas.

De esta manera, en línea con lo que planten Anijovich (2010), Ravela (2017) y Stiggins (2014), las instituciones educativas deben hacer esfuerzos para contribuir a que la evaluación ya no sea vista solo como una estrategia para medir o certificar los aprendizajes, sino que, debe caminar hacia una conceptualización que la considere como una actividad que soporta el proceso de aprendizaje, es decir, que tiene una finalidad formativa; y en el contexto de pandemia, debe redefinirse creativamente en sus métodos e instrumentos (Vogliotti, 2020).

De otro lado, se encontró diferencias en ambos colegios respecto al reconocimiento por parte de los docentes de la finalidad diagnóstica y sumativa de la evaluación. Así, la mayoría de los profesores de la escuela A identifica que la evaluación también tiene una finalidad diagnóstica. Lo que significa que la mayoría en esta escuela concibe que la evaluación puede ayudar a conocer los conocimientos previos para realizar ajustes en las programaciones. Mientras que, en la escuela B, muy poco son los profesores que reconocen esta finalidad que cumple la evaluación. Pero, respecto a la finalidad sumativa/certificadora, se encontró que era más reconocida en la escuela B que la A. Queda más claro que en el colegio B está más instaurado que la evaluación también tiene una finalidad de comprobar el logro de ciertos aprendizajes para la promoción de los alumnos al grado inmediato superior.

1.3. Sobre el significado de retroalimentación

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos para esta subcategoría, se identifica que existen diferencias en la manera en que los docentes conciben la retroalimentación. En la escuela A, casi todos los docentes sólo la conciben como una manera de dar información describiendo los aciertos y dificultades, brindando ellos mismos (y no los estudiantes) estrategias para la mejora de los estudiantes: “es dar a conocer al estudiante, de una forma muy descriptiva sus logros (...), esta debe ser muy clara para que el estudiante pueda corregir y aprender de ello” (A01).

Además, a pesar de que la retroalimentación no debe de tener un carácter evaluativo intrínsecamente, los docentes señalan su intención de emitir juicios sobre el desempeño del estudiante de forma unilateral: “es brindar juicios, expresar opiniones sobre lo realizado por los estudiantes con la finalidad de que conozcan sus niveles de logro y progreso, tomando como base los criterios claramente establecidos en un instrumento de evaluación para que pueda identificar lo que debió hacer” (A06).

En la escuela A, solo un docente la concibe de manera reflexiva, como lo señalan Anijovich (2013) y Brookhart (2017) al referirse a la retroalimentación como un proceso de diálogo y, no solo de demostración, sino también de formulación de estrategias que ayuden a que los estudiantes comprendan sus modos de aprender y valoren sus procesos por medio de la autorregulación: “es generar en ellos un proceso reflexivo de sus propios aprendizajes, con la finalidad de que

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

ellos sean los que vayan identificando los aciertos y dificultades del desarrollo de las competencias de aprendizaje” (A07).

Por el contrario, en la escuela B, casi la mitad de los docentes encuestados concibe la retroalimentación desde la autorreflexión del estudiante y no solo como una mera descripción del desempeño: “identificar logros y apoyar en los aspectos de mejora para que puedan reflexionar y corregir” (B04). Incluso se incorpora al estudiante como actor del proceso de retroalimentación: “brindar información al alumno buscando concientizarlo sobre sus desempeños logrados y la reflexión o la capacidad de análisis para encontrar juntos los aspectos de mejora (...)” (B08). También enfatizan la función de la retroalimentación como un proceso que ayuda a la mejora de la calidad de los aprendizajes: “poder mediante una buena comunicación conocer el logro y oportunidades de mejora, brindar andamiajes para lograr el objetivo” (B05).

Por lo tanto, se evidencia que la escuela B, en contraste con la A, se acerca más a la conceptualización de Anijovich (2013) y Brookhart (2017) sobre la retroalimentación, los cuales señalan que es un proceso de diálogo y reflexión del aprendizaje y su resultado, así como de autorregulación por parte del mismo estudiante. Además, enfatizan el aspecto que Boud et. al. (2019) señala en su conceptualización sobre el sentido de la retroalimentación, el cual es permitir a los estudiantes tomar decisiones para la mejora de la calidad de su trabajo, a partir de la información que se les da en comparación a su desempeño.

1.4. Respecto a las prácticas de evaluación

Un indicador sobre el enfoque que subyace a la práctica evaluativa de los docentes constituye el foco de esta sobre un determinado momento del proceso de aprendizaje: antes, durante o después. En ese sentido, los docentes de ambos colegios han priorizado la evaluación “durante” el proceso de aprendizaje, el cual se asocia a una evaluación formativa. Mientras que enfocarse en la evaluación “antes” y “después” se asocian a la finalidad diagnóstica y sumativa respectivamente. De esta manera, estos resultados son consistentes con la idea de un acercamiento hacia la evaluación formativa durante la emergencia sanitaria por Covid-19 en ambos colegios.

Ahora bien, dado el contexto de educación remota resulta necesario conocer si los docentes lograron verificar los aprendizajes. Pues, tal información permite modificar los procesos de enseñanza para asegurar el aprendizaje, especialmente en contextos como la pandemia. Al respecto, los resultados indican que, si bien la mayoría de los docentes señalan que en general lograron verificar los aprendizajes alcanzados, hubo una cantidad importante de docentes que señala que solo pudo verificar este logro en “algunos casos”. De allí que, de cara a la post pandemia, será necesario realizar una evaluación diagnóstica para recoger esta información y así dimensionar el impacto de las clases remotas en los aprendizajes.

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO**-

Un aspecto clave en la evaluación formativa es la retroalimentación que brindan los docentes a los estudiantes. En el contexto de educación remota los resultados muestran ciertas coincidencias y diferencias en los tipos de retroalimentación, según la clasificación de Brookhart (2017), empleados en las escuelas A y B. En ambas escuelas, son pocos los docentes que tienden a usar la “demostración”. Lo que implica que muy pocos docentes pudieron hacer uso de la tecnología para mostrar algún procedimiento o habilidad según lo requerían los estudiantes. Otra coincidencia que se tiene en ambos colegios es el uso de la retroalimentación “oral” y “grupal” ya que la mayoría lo emplean. Por otro lado, se encontró diferencias a nivel de uso de la retroalimentación escrita e individual. Los resultados muestran que, la mayoría de los profesores de la escuela A suelen usar estos dos tipos de retroalimentación. Mientras que, en la escuela B, solo unos pocos las usan. De esta manera, se podría pensar que la escuela A enfatizó en brindar una retroalimentación más personalizada.

Estos resultados sugieren, por un lado, que en la escuela A, se ha empleado diversos tipos de retroalimentación que pudieron atender mejor el carácter personal del desempeño de los estudiantes y por ende su progreso. Mientras que, en el colegio B, quizás por el factor tiempo, desafíos técnicos u otros factores que deben estudiarse a profundidad, se enfocaron en la modalidad grupal y de vez en cuando en la oral. Por último, se observa que, en ambos centros educativos, hubo grandes desafíos para incorporar la demostración en la retroalimentación, lo cual podría deberse a la falta de manejo de herramientas tecnológicas de los docentes o a la falta de tiempo para mostrar a los estudiantes ciertas habilidades o procedimientos.

2. Participación de los docentes y de los estudiantes en la evaluación del aprendizaje

2.1. Ámbitos de participación en el diseño e implementación del sistema de evaluación

En esta subcategoría se buscaba indagar sobre la participación del estudiante en la elaboración de los criterios de evaluación, si participan en la mayoría de las etapas de evaluación y si se les comunica a los estudiantes con anticipación los criterios de evaluación.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos se identifican coincidencias en ambas instituciones dentro de esta subcategoría. La más resaltante es la respuesta unánime de parte de los docentes de ambas escuelas sobre la comunicación de los criterios de participación a los estudiantes de forma anticipada. Aquí sólo se registran como respuestas “siempre” o “casi siempre”. Esto refleja una buena implementación del primer proceso clave de la evaluación formativa, tal como lo señala William (2011, citado por Ravela et al., 2017) que es el de clarificar y compartir eficientemente los criterios de logro de modo que se entiendan claramente las intenciones de la evaluación.

Sin embargo, cuando se indaga sobre la participación de los estudiantes en la mayoría de las etapas de evaluación, las respuestas de los docentes de ambas instituciones coinciden en señalar

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

que, aunque esto ocurre, no es tan frecuente. En la institución B, un poco más de la mitad indican que lo hacen sólo “algunas veces” y en la institución A hay tres docentes de nueve que respondieron “nunca”. Aunque también algunos docentes de ambas escuelas dieron como respuesta “siempre” o “casi siempre” estas fueron mucho menos frecuentes. Por lo tanto, no se hace evidente una participación constante del alumno en la mayoría de las etapas del diseño como lo requiere la evaluación formativa que fomenta la participación activa de los actores educativos y lleva a una verdadera evaluación para el aprendizaje (Álvarez, 2001).

Por otro lado, se hace visible que la escuela A involucra a los estudiantes en la elaboración de los criterios de evaluación de mejor manera, ya que manifiestan que “siempre” o “casi siempre” permiten que sus alumnos formen parte de este proceso. Mientras tanto, los docentes de la escuela B mayormente indican que sólo lo hacen “algunas veces” o “nunca”. Lo encontrado indicaría que este aspecto es un área donde todavía se necesita acompañar al docente para que incluya a los estudiantes en la elaboración de los criterios con los que serán evaluados, de esta manera el docente se alejaría del antiguo paradigma centrado en el docente por uno que esté centrado en el estudiante y tenga un carácter más auténtico e inclusivo de todos los actores educativos (Álvarez, 2001; Anijovich, 2010; Ravela, 2017; Stiggins, 2014 y Wiggins, 2011).

2.2. Modos de participación del estudiante

En esta subcategoría se busca indagar si el docente emplea los diferentes tipos de evaluación en el aula: autoevaluación, coevaluación y evaluación consensuada. Basado en los resultados encontrados se hace evidente que en la escuela B los docentes hacen uso de los diversos modos de la evaluación formativa ya que reportan en sus respuestas “siempre” o “casi siempre”. Mientras que, en la escuela A los docentes indican mayoritariamente que la usan “casi siempre” o “algunas veces”. Esto probablemente se deba a que en el contexto de la escuela A se reportó que los docentes fueron recientemente capacitados en la evaluación formativa por lo que no contaban con una experiencia acumulada que podría hacerlos sentir más seguros o capaces de usar diferentes modalidades de evaluación.

Con respecto a la autoevaluación, a pesar de que hay un uso significativo de esta modalidad en ambas instituciones, está se hace más sólida en la escuela B donde sus docentes indican que la usan “siempre” o “casi siempre”, representando la totalidad de los docentes. Sin embargo, en la escuela A hay una segmentación más pronunciada en la frecuencia de uso de este modo de participación, indicando que los docentes la usan mayoritariamente “casi siempre” o “algunas veces” y sólo dos docentes indican que la usan “siempre”.

En la coevaluación encontramos resultados similares ya que los docentes de la escuela B indican que la usan “siempre” o “casi siempre”, representando la totalidad de sus docentes. Por otro lado, en la escuela A hay una segmentación más pronunciada, 4 de 9 docentes la usan “siempre”, dos de ellos “casi siempre”, pero dos “algunas veces” e incluso un docente que no la usa nunca. Estos

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

hallazgos coinciden con lo descrito por Rodríguez y Hernández (2014), quienes señalan que ambas modalidades son poco utilizadas por los docentes debido a los sesgos que estos presentan sobre las capacidades de los estudiantes de tomar el proceso seriamente y efectuarlo de manera cabal y sincera. Sin embargo, ambas escuelas podrían ofrecer soportes a sus estudiantes para que ambos tipos de evaluación se realicen de una manera idónea (Anijovich, 2010).

Es de notar, sin embargo, que con respecto a la modalidad de evaluación consensuada ambas instituciones tienen respuestas casi idénticas denotando que “casi siempre” la usan, pero también hay varios docentes que lo hacen sólo “algunas veces”. En ambas instituciones sólo uno de los docentes declara usarla “siempre”. Esto podría explicarse por el cambio de paradigma que implica consensuar la evaluación con el estudiante. Tradicionalmente se ha visto al docente como la persona que guarda todos los saberes y el que juzga el trabajo del estudiante, sin que este último tenga ni voz ni voto en el proceso (Álvarez, 2001). Además, el consenso en los procesos de evaluación implica un diálogo entre el docente y los estudiantes. Debido al contexto de educación remota, este diálogo se dificulta y en algunos casos se hace casi imposible, por la desvinculación que promueve este formato en la educación (CEPAL-UNESCO, 2020; Greenhow et al., 2020).

Conclusiones

- Los docentes de ambos colegios reconocen que la evaluación tiene una finalidad formativa. Además, consideran que esta fue la más importante en el contexto de educación remota. No obstante, el concepto de evaluación que tienen sobre la evaluación está en proceso de reflejar en la práctica esta finalidad formativa. Pues en gran parte de los docentes, especialmente en la escuela B aún predomina la racionalidad técnica.
- Se evidencia un avance con respecto al concepto de retroalimentación, ya que todos los docentes de ambas escuelas reconocen la importancia de la retroalimentación como una actividad que no se limita únicamente a informar sobre aciertos y errores, sin embargo, falta que los docentes la perciban como un elemento que promueve la reflexión en el estudiante. La mayoría de los docentes de la escuela A la conciben como descriptiva, mientras que en la escuela B la conciben como descriptiva y autorreflexiva por parte del estudiante.
- Hay diferencias y coincidencias en las escuelas respecto al tipo de retroalimentación que brindaron los docentes en este contexto de educación remota. Los profesores tienen mayores desafíos para realizar demostraciones de ciertas habilidades o procedimientos como estrategias de retroalimentación. El modo de retroalimentación más usado en ambos colegios ha sido la retroalimentación grupal. En la escuela A se ha empleado en mayor medida la retroalimentación escrita e individual. Mientras que en la escuela B estas fueron empleadas en menor medida.

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

- En relación a la participación de los estudiantes se evidenció que los docentes implementan como práctica la comunicación de los criterios de evaluación previas a las actividades evaluadas, brindando la posibilidad que los estudiantes logren conocer lo que se espera que alcancen. Sin embargo, se observa una limitada participación de los alumnos de la escuela A en comparación con la otra escuela en las diferentes etapas de la elaboración de los criterios de evaluación.
- Con respecto a los modos de evaluación, es evidente que los docentes emplean diversos modos de evaluar, siendo las más utilizadas la autoevaluación y la coevaluación. Sin embargo, hay diferencias entre las dos escuelas sobre la frecuencia de su uso. Por otro lado, las respuestas respecto al uso de la evaluación consensuada son diversas en ambas instituciones y reflejan un menor uso que los otros dos modos.
- En general, en este contexto de educación remota, una minoría de docentes, pero no por ello menos importante, señalaron que solo alcanzaron a verificar el logro de los aprendizajes de los estudiantes en algunos casos, lo que sugiere una necesidad de realizar una evaluación diagnóstica para determinar o reajustar los nuevos objetivos de aprendizaje tras el impacto de la educación en este contexto de educación remota.

Recomendaciones

Para futuras investigaciones es importante el uso de otras técnicas complementarias para el recojo de la información como la entrevista o la observación directa para triangular los resultados.

En las instituciones educativas se recomienda el acompañamiento a los docentes referente a los procesos de la evaluación formativa para fomentar la participación de sus estudiantes en los procesos de evaluación. Además, implementar capacitaciones referidas a los diferentes modos de la evaluación formativa para incidir en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Morata.
- Álvarez, J. (2003). *La evaluación a examen*. Miño y Dávila Editores.
- Álvarez, J. (2012). Pensar en la evaluación como recurso del aprendizaje. En B. Jarauta & F. Imbernón (Coord.), *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 139–157). Graó.
- Anijovich, R. (Comp.). (2010). *La evaluación significativa*. Paidós.

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

- Anijovich, R. y González, C. (2013). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique
- Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Boud, D., Dawson, P., Henderson, M., Paige, M., Molloy, E. & Ryan, T. (2019). “Conditions that enable effective feedback”. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Brookhart, S. M. (2017). *How to Give Effective Feedback to Your Students* (2.^a ed.). ASCD. <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/How-to-Give-Effective-Feedback-to-Your-Students-2nd-Edition-sample-chapters.pdf>
- Castillo, S., & Cabrerizo, J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación.
- CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904>
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C., & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21(17), 1–9. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa* (2.^a ed.). Morata.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Greenhow, C., Lewin, C., & Staudt Willet, K. B. (2020). The educational response to Covid-19 across two countries: a critical examination of initial digital pedagogy adoption. *Technology, Pedagogy and Education*, 30(1), 7–25. <https://doi.org/10.1080/1475939x.2020.1866654>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc. Graw Hill.
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4531575.pdf>
- López, H. (1998). La metodología de la encuesta. Galindo, L. (Coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Longman, 33-73. https://biblioteca.marco.edu.mx/files/metodologia_encuestas.pdf
- López-Pastor, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la Universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education* Vol. 4 (1) 117-130 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3961371>

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

- López-Pastor, V. y Pérez, A. (coord.) (2017). Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. *Buenas prácticas docentes. Universidad de León, (1), 34-69*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5910635>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020a). RVM 093-2020. “Orientaciones pedagógicas para el servicio educativo de Educación Básica durante el año 2020 en el marco de la emergencia sanitaria por el Coronavirus COVID-19”. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/535987-093-2020-minedu>
- Ministerio de Educación del Perú. (2020b). RVM 193-2020. “Orientaciones para la evaluación de las competencias de educación básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19”. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1364676/RVM%20N%C2%B0%20193-2020-MINEDU.pdf.pdf>
- Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ravela, P., Picaroni, B., & Loureiro, G. (2017). El Elefante Invisible. En *¿Como mejorar la evaluación en el aula?: Reflexiones y propuestas de trabajo para docente* (2.ª ed., pp. 27–47). <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Rodríguez, A. y Hernández, A. (2014). Desmitificando algunos sesgos de la autoevaluación y coevaluación en los aprendizajes del alumnado. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 13(25)* pp. 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243131249002.pdf>
- Stiggins, R. (2014). *Revolutionize Assessment: Empower Students, Inspire Learning*. Corwin Publishers.
- UNICEF (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe Revisión documental, guías y herramientas*. https://www.unicef.org/lac/media/20731/file/Evaluacion_formativa_aprendizaje_ALC.pdf
- UNESCO (2020). *Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas. Caracterización de los resultados de la encuesta de la UNESCO sobre evaluación formativa*. <https://es.unesco.org/news/evaluacion-formativa-experiencia-centros-escolares-america-latina-movilizar-aprendizajes>
- Vogliotti, A. (2020). Algunas consideraciones en torno a la evaluación en la virtualidad. Universidad Nacional de Río Cuarto. <https://www.evelia.unrc.edu.ar>
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2011). *The Understanding by Design Guide to Creating High-Quality Units*. ASCD.

“Sentido y participación de docentes en la evaluación de los aprendizajes de dos instituciones educativas privadas de Lima en el marco de la educación remota y en el contexto de pandemia COVID-19”.

Patricia María Escobar Cáceres, Adriana Isabel Rodríguez Raymundo, Fanny Milagros Caballero Ayala, Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura, Milagro del Socorro Bruno Guerrero, José Aurelio Solís Canchari, Alex Francisco Silva Cerón / pp. 101-121. - **ARTÍCULO-**

¹ Patricia María Escobar Cáceres es Master en Enseñanza y Aprendizaje Abierto y a Distancia por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Actualmente se desempeña como Directora Adjunta de la Dirección de Educación Continua y profesora asociada a tiempo completo del Departamento Académico de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú pmescobar@pucp.edu.pe

² Adriana Isabel Rodríguez Raymundo es Magíster en Educación con mención en Currículo. Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinadora del área de Idiomas de Vermont Commons School. adriana.rodriguez@pucp.edu.pe

³ Fanny Milagros Caballero Ayala es Magister en Educación con mención en currículo. Pontificia Universidad Católica del Perú. Coordinadora de calidad académica - Universidad del Pacífico. fanny.caballero@pucp.edu.pe

⁴ Mireya Rocio Gibu Shimabukuro de Nakamura es Magister en Educación con mención en currículo. Pontificia Universidad Católica del Perú. a19903057@pucp.edu.pe

⁵ Milagro del Socorro Bruno Guerrero es Magister en Educación con mención en currículo. Pontificia Universidad Católica del Perú. Acompañante pedagógico – Luminario. milagro.brunog@pucp.edu.pe

⁶ José Aurelio Solís Canchari es Magister en Educación con mención en Currículo. Pontificia Universidad Católica del Perú. Especialista en Currículo y Evaluación en Formación Continua - CISE PUCP. jasolisc@pucp.edu.pe

⁷ Alex Francisco Silva Cerón es Egresado de la Maestría en Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú. Especialista - Innova Schools. alex.silva@pucp.edu.pe