

EVALUACIÓN FORMATIVA EN CONTEXTO DE EDUCACIÓN ONLINE: PERSPECTIVA DE DOCENTES DE PRIMARIA EN CHILE

Autor:

Gerardo Sánchez Sánchez¹
Denis Bravo Faúndez²
Diego Gutiérrez Garrido³
Sofía Hernández Troncoso⁴
Nicolás Soza Concha⁵

Resumen: El artículo tiene como objetivo caracterizar el proceso de evaluación formativa de profesores de primaria en escenario de crisis sanitaria y educación online. Desde un diseño metodológico cualitativo y el uso de entrevistas semiestructuradas, los resultados dan cuenta de docentes con manejo conceptual de esta evaluación, reconocen su función pedagógica, diversifican los instrumentos utilizados en el aula y advierten la importancia de la retroalimentación, sin embargo, identifican una serie de dificultades al momento de implementarla en esta modalidad de trabajo.

Palabras clave: Evaluación formativa, pandemia, retroalimentación, educación a distancia.

Résumé: L'article vise à caractériser le processus d'évaluation formative des enseignants du primaire dans un scénario de crise sanitaire et d'éducation en ligne. Basés sur une conception méthodologique qualitative et l'utilisation d'entretiens semi-directifs, les résultats montrent que les enseignants ont une gestion conceptuelle de cette évaluation,

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Director Departamento de Formación Inicial Escolar de la Facultad de Educación, Universidad Católica del Maule, Chile. Integrante del Centro de Investigación en Educación para la Justicia Social / CIEJUS. gsanchez@ucm.cl

² Estudiante de Pedagogía en Educación Básica con mención de la Universidad Católica del Maule. En proceso de práctica profesional. bravodenis16@gmail.com

³ Estudiante de Pedagogía en Educación Básica con mención de la Universidad Católica del Maule. En proceso de práctica profesional. diego.gutierrez.g99@gmail.com

⁴ Estudiante de Pedagogía en Educación Básica con mención de la Universidad Católica del Maule. En proceso de práctica profesional. sofiacatalina99@hotmail.com

⁵ Estudiante de Pedagogía en Educación Básica con mención de la Universidad Católica del Maule. En proceso. nicolas.msc99@gmail.com

Fecha de recepción del artículo: Marzo 2022

Fecha de evaluación: Abril 2022

reconnaissent sa fonction pédagogique, diversifient les instruments utilisés en classe et soulignent l'importance de la rétroaction, cependant, ils identifient une série de difficultés lors de sa mise en œuvre dans cette modalité de travail.

Mots-clés: Évaluation formative, pandémie, rétroaction, enseignement à distance

Abstract: The article aims to characterize the process of formative evaluation of primary school teachers in a scenario of health crisis and online education. From a qualitative methodological design and the use of semi-structured interviews, the results show teachers with conceptual management of this evaluation, recognize its pedagogical function, diversify the instruments used in the classroom and note the importance of feedback, however, they identify a series of difficulties when implementing it in this work modality.

Keywords: Formative assessment, pandemic, feedback, distance education.

1. Introducción

Pandemia y educación a distancia

El sistema educativo a nivel nacional y mundial se encuentra en un momento complejo, sin precedentes en la historia; debido a la crisis sanitaria producido por el SARS-CoV-2/Covid-19, un virus notificado por primera vez en Wuhan (China) el 31 de diciembre del año 2019, y que en el transcurso de unos meses fue declarado como una pandemia, “afectando principalmente a los adultos mayores y a aquellos con comorbilidades, como hipertensión, diabetes, enfermedad cardiovascular y cáncer” (Díaz y Toro, 2020, p.183). Según Wilder-Smith y Freedman (2020) citados por Sánchez y De la Fuente (2020) la pandemia trajo consigo la implementación de acciones orientadas a disminuir las interacciones sociales tales como “el distanciamiento social, el uso obligatorio de mascarillas, restricción de horarios de circulación, suspensión del transporte, cierre de fronteras, etcétera” (p. 74) provocando alteraciones en las formas de vivir, relacionarse, trabajar y estudiar.

Es específicamente en la educación donde se sitúa esta investigación, ya que los tiempos de pandemia han significado un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje. La educación, que mayoritariamente se ha realizado de manera presencial de pronto tuvo que transitar a la educación online y frente a ella los docentes debieron adecuar sus estrategias y prácticas en un proceso no exento de complejidades. Aun cuando para Morales, Fernández y Pulido (2016) citados por Crisol, Herrera y Montes (2020) la educación virtual es “una estrategia de alto impacto en la mejora de la cobertura, pertinencia y calidad educativa en todos los niveles y tipos de formación, debido a sus características multimediales, hipertextuales e interactivas” (p.15-1)

Otra respuesta que emerge en la actualidad es la denominada “educación híbrida”, la que

desde la Pontificia Universidad Católica (2021) es definida como una modalidad que integra la educación presencial y remota a través del uso de medios tecnológicos diversos como plataformas de aprendizaje en línea. Estas nuevas formas de enseñar representan un desafío para los docentes y estudiantes quienes deben adaptarse a los cambios que atraviesa el sistema educativo. Una de ellas es la brecha digital y tecnológica, la que pese a constituir un objetivo de las Naciones Unidas orientada a la construcción de una sociedad de la información, choca en el contexto de América Latina y se expresa en un bajo porcentaje de conectividad, y para el caso de Chile un 60% de la población reconoce tener computadores u otros dispositivos móviles (Elgueta, 2020), el restante 40% de la población no tiene acceso a aparatos tecnológicos, demostrando una desigualdad de oportunidades en cuanto a la educación online.

Mendoza (2020) plantea la siguiente interrogante: “¿qué sucede cuando, de un momento a otro, docente, alumno e institución educativa se ven obligados a mudarse a una forma diferente de llevar a cabo los eventos de enseñanza-aprendizaje?” (p.343). La pandemia produjo que los métodos convencionales de educación se adaptaran al contexto sanitario, implicando la implementación creciente del modelo de clases a distancia o virtuales. Esta nueva modalidad condiciona la interacción con los estudiantes, y en consecuencia el desarrollo del trabajo docente, que al depender de la calidad de las conexiones y la brecha digital dificulta las adecuaciones pedagógicas y la verificación de los logros de aprendizaje. Desde la perspectiva de Covarrubias (2021) “las aulas virtuales forjaron nuevos agentes educadores que intervinieron en el proceso de enseñanza – aprendizaje ante las medidas del distanciamiento social y las nuevas maneras de transmitir saberes, lo que viene a transformar por ende la práctica educativa” (p.151)

Un denominador común en este nuevo escenario fue la incorporación de las TICS a los procesos educativos, lo que sumado a la virtualidad generó un cambio en el cómo, cuándo y dónde ocurre el aprendizaje del estudiante (Fox, et al., 2020), así como también en los procesos de evaluación posibles de administrar. Durante el confinamiento se generó un gran debate no resuelto hasta hoy respecto de los dispositivos más adecuados para desarrollar estrategias y técnicas de evaluación (García, 2021). Ha de entenderse como un mecanismo de ayuda al estudiantado en su proceso formativo a partir de la recogida y análisis de evidencia para la detección de brechas de aprendizaje y la correspondiente retroalimentación. Para Fillippi, Lafuente, Ballesteros y Bertone (2021) “explicitar y compartir los criterios de evaluación de la actividad y de cada tarea o hito evaluable, y dialogar síncrona o asíncronamente sobre ello con los estudiantes, va a contribuir decididamente a que la evaluación sea más transparente” (p.397)

Más allá de la evaluación, las propuestas de atención virtual intensificaron las demandas al trabajo del profesorado con el correspondiente incremento en los niveles de estrés, así “los cuerpos docentes se enfrentaron al reclamo de virtualizar los contenidos, situación para la que no recibieron capacitación alguna” (Guevara, 2021, p.14), En definitiva, la investigación muestra “la escasa posibilidad de la comunidad docente para responder oportunamente por fallas de conectividad a las redes, situación que se replica en los estudiantes” (Inciarte, Paredes y Zambrano, 2020, p.211) reafirmando problemáticas

asociadas a desigualdad de acceso afectando la calidad de la experiencia formativa. Con ello “la comunidad educativa y sus diferentes agentes se han visto alterados de diversas formas y en todos sus niveles” (Albalá y Guido, 2020, p.174). Ello afecta los procesos de aprendizaje, enseñanza y por supuesto, evaluación.

Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación

Ahora bien, en estas nuevas coordenadas es preciso asegurar el desarrollo de aprendizaje. Este aprendizaje puede ser conceptualizado a partir de distintas aproximaciones teóricas. Avilés (2011) siguiendo los planteamientos de Ausubel en relación al aprendizaje significativo, afirma que el docente cumple el rol de mediador entre los conocimientos, prevaleciendo la participación activa y el protagonismo de los estudiantes, por medio de diversas estrategias que permitan aumentar la disposición y la motivación para aprender (p.140). De manera complementaria, el biólogo y psicólogo Jean Piaget, citado por Arancibia, Herrera, Strasser (2008) afirma que “el conocimiento no se adquiere solamente por interiorización del entorno social, sino que predomina la construcción realizada por parte del sujeto” (p.84). En tanto, Plua (2013) señala que el aprendizaje es un proceso constructivo continuo y personal, en el cual el individuo es un participante activo en la búsqueda de nuevos significados, para ello es necesario recurrir a los conocimientos previos que darán sentido a lo aprendido.

Desde la perspectiva de Santrok (2004) el aprendizaje por descubrimiento de Brunner busca alcanzar un aprendizaje significativo, por medio de la creación de oportunidades que permitan al individuo construir su propio aprendizaje de forma autónoma (Eleizalde, Parra, Palomino, Reyna y Trujillo, 2010).

Estos planteamientos asociados a una visión constructivista del aprendizaje difieren de la realidad educativa, en la cual todavía pervive la trasmisión de conocimientos donde el estudiante cumple un rol pasivo y, por tanto, un receptor de información (Eleizalde et.al, 2010). La OCDE (2009) citada por Zambrano (2014) señala que: “los procesos de enseñanza y evaluación en Chile se enmarcan en un enfoque técnico y tradicionalista” (p.13), lo cual no pretende desarrollar el pensamiento teórico, sino que, se configuran los conocimientos y habilidades en función de los objetivos establecidos por el sistema educativo (Campos, Peña y Vera, 2006).

En este sentido, Zambrano (2014) y Valenzuela (2019) consideran que la práctica evaluativa deja de manifiesto un proceso de enseñanza aprendizaje que se sostiene en la reproducción de los contenidos y estrategias abordadas en la clase, enfocándose en la calificación e incentivando al estudiante a aprobar más que aprender.

Teniendo en cuenta las diversas definiciones y corrientes en torno al aprendizaje, es importante considerar que son los docentes o los establecimientos quienes toman la decisión sobre los principios que orientan los procesos de enseñanza. Como señala Edelstein (2002), citado por Rivarola y Domínguez (2018) la enseñanza es una actividad intencional que “pone en juego un complejo proceso de mediaciones orientado a imprimir

explícita o implícitamente algún tipo de racionalidad a las prácticas que se generan al interior del aula” (p. 472), intentando responder a las diversas necesidades del estudiantado, siendo su principal objetivo “promover resultados de aprendizaje y transmitir conocimientos, habilidades, capacidades y modos de relación considerados válidos y éticamente sostenibles” (Davini, 2008, p.18).

Carr (2009) citado por el Ministerio de Educación (2021), visualiza la enseñanza como un proceso complejo y metódico, que se sustenta en la interacción entre los actores educativos y en las capacidades que tienen los docentes para tomar decisiones pedagógicas en función de mejorar el aprendizaje de los estudiantes. En la actualidad, el Marco para la Buena Enseñanza (2021) releva una docencia capaz de promover el desarrollo de las habilidades propias del siglo XXI y con ello, una enseñanza que logre, de manera efectiva y equitativa, aprendizajes significativos (Reimers & Chung, 2016)

Avanzar en el desarrollo de una docencia como la que se describe, supone transformar el concepto y propósito de la evaluación, la cual muestra una evolución conceptual a lo largo del tiempo dando cuenta de las distintas finalidades y usos que se le han otorgado. Históricamente comprendida como aquella herramienta asociada a la medición que logra dar cuenta de la conducta y el saber humano. En relación a ello, Rosales (2014) indica que hace muchos años el concepto de evaluación se ha percibido como un instrumento ideal que favorece la selección, el control social y la concreción del seguimiento individual (Tinoco Rivera, 2016). Reflejando que posee características vinculadas con la noción de medir los aprendizajes en función de parámetros previamente establecidos, los cuales buscan la categorización de los estudiantes y según Flotts y Rodríguez (2019) difícilmente permiten la realización de conclusiones sobre el avance y el cumplimiento de las metas de aprendizaje propuestas.

En relación a la visión anteriormente mencionada, Saavedra y Saavedra (2014) señalan que la evaluación: “se determina como una estrategia de control a través de variables medibles y cuantificables; una técnica que se justifica por su “eficiencia y objetividad”, lejana a cualquier elemento formador” (p.26). Estas características permiten identificar la función social de la evaluación, la cual según Rosales (2014) tiene como propósito que los estudiantes cumplan con las demandas y metas que establece el sistema educativo.

Debido al predominio de la verticalidad y la medición en las conductas observables de los estudiantes, Saavedra et.al (2014) señalan que: “no resulta pertinente [...] atender al fenómeno educativo como un objeto de estudio simple, estable, que no evoluciona ni depende de múltiples factores en su compleja concepción” (p.27) Por lo tanto, siguiendo los lineamientos de un visión pedagógica de la evaluación, Castro y Moraga (2020) y Esquivel (2009) hacen referencia a la evaluación como un proceso para recolectar información sobre las metas de aprendizaje, además de tomar decisiones que permitan mejorar las prácticas educativas. Mientras que, Santos Guerra (1996) citado por Ruz (2018) señala que la evaluación es un momento del aprendizaje que fomenta actitudes como la autocrítica, la tolerancia y la flexibilidad. Lo que establece una relación interactiva, dinámica y colaborativa entre los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En Chile, se evidencia el predominio de la función social por sobre el rol pedagógico de la evaluación, ya que acorde a los decretos ministeriales y los distintos proyectos implementados en los establecimientos educacionales, se regula: el tipo de escala, los criterios de promoción, la asistencia y la repitencia, los cuales son característicos de una conceptualización de la evaluación propia de los años 50 (Ruz, 2018).

Como se señala anteriormente, la evaluación dentro del ámbito escolar trae consigo un largo camino histórico, es más, ya son bastantes los años en que la evaluación toma una posición relevante o predominante en el ciclo educacional. Al hablar de aquello, Estévez (1997), citado por Mendoza (2019), señala que el proceso de evaluación consiste en “identificar y verificar los conocimientos, los objetivos, las habilidades, no con el fin de dar una nota sino de observar y analizar cómo avanzan los procesos de aprendizaje y formación implementados” (p.21).

Al disponer de nuevas concepciones sobre la docencia y el aprendizaje, necesariamente la evaluación necesita alinear sus propósitos y usos; y ello implica convertirla en una herramienta que se encuentre al servicio del estudiante, la cual permite transitar en dirección de una formación integral, entregando insumos para fundamentar, planificar y gestionar las decisiones pedagógicas tomadas durante el ciclo de enseñanza (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

En este ciclo de enseñanza es posible reconocer tres intencionalidades asociadas a la evaluación, estas son: diagnóstica, formativa y sumativa, cada una de ellas tiene una finalidad en particular dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, comprendiendo que se deben planificar y trabajar de una forma rigurosa y sistemática, enmarcadas dentro de un proceso continuo de evaluación y retroalimentación.

La intencionalidad entre una evaluación y otra es diferente, asimismo, cada una tiene un momento clave y específico en la cual es aplicada, sin embargo, ninguna es más importante que la otra, por lo que se deben trabajar de una forma integrada para favorecer la recogida de evidencias y la toma de decisiones orientadas a la mejora.

La evaluación diagnóstica se realiza al inicio de un proceso de enseñanza, con el objetivo de evidenciar los conocimientos, habilidades y actitudes previas del estudiante, su intencionalidad es determinar la presencia de estos prerrequisitos y planificar la enseñanza. Por otro lado, mediante esta se podrá determinar las necesidades de aprendizaje de los discentes (Castro y Moraga, 2020). Este proceso no debe ser calificado, ya que su intención no es castigar ni penalizar al estudiante, si no que indagar en los conocimientos previos necesarios para iniciar el aprendizaje de un nuevo contenido (Delgado, Delgado, y Quiroz, 2019)

Por otro lado, la evaluación formativa se puede llevar a cabo durante todo el ciclo de enseñanza-aprendizaje, esta tiene la finalidad de realizar un proceso sistemático de recogida de datos, identificando fortalezas y debilidades, con el objetivo de poder mejorar o replantear las estrategias de enseñanza y generar un proceso de retroalimentación certero y continuo, el cual guíe a los resultados esperados. Con relación a la evaluación, Educarchile (s.f) la evaluación formativa:

permite que el docente pueda identificar dónde se encuentran los aprendices, conocer qué

dificultades enfrentan en su proceso de aprendizaje y determinar qué es lo que sigue y hacia dónde deben dirigirse para cerrar la brecha entre el conocimiento actual y las metas esperadas y cuál es el mejor modo de llegar hasta ahí (párr. 1).

Los resultados obtenidos a partir de la evaluación formativa permiten a los docentes “ajustar su enseñanza para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes y ayudar mejor a todos los estudiantes a alcanzar altos estándares” (OECD, 2005, p.1). En esta evaluación se establecen tres preguntas claves, las cuales van orientando tanto a los docentes, como a los estudiantes en la toma de decisiones, estas son: ¿Hacia dónde vamos?, ¿Dónde estamos? y ¿Cómo seguimos avanzando? (Agencia de Calidad de la Educación, 2017)

Finalmente está la evaluación sumativa, que se realiza al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene el objetivo de dar cuenta de los conocimientos adquiridos, reflejando los logros de aprendizaje alcanzados por el estudiante y verificando la adquisición de conocimientos, habilidades o actitudes. A esta evaluación se le suele dar un valor cuantitativo por medio de una nota y usualmente corresponde a una actividad de cierre (Castro y Moraga, 2020). En nuestro sistema educativo se le otorga una mayor importancia a este tipo de evaluación, debido a lo establecido socialmente y a las normas legales que exige el Ministerio de Educación. Debido a ello es necesario tener en cuenta que la evaluación sumativa no debe ser la protagonista del proceso educativo, principalmente en la educación básica, y se debe reconocer que los resultados obtenidos ayudan a verificar el logro de los objetivos, además de retroalimentar y mejorar el proceso de enseñanza (Díaz, 2015).

Uno de los problemas que afecta al proceso de evaluación es la falta de conocimientos claves, los cuales impiden que su implementación cumpla con el propósito formativo (Bizarro, Sucari y Quispe-Coaquira, 2019). Es por esto que, Heritage y Moreno (2016) señalan que, para realizar una evaluación formativa efectiva, los docentes deben contar con cuatro tipos de conocimientos: de evaluación, disciplinar, pedagógico y aprendizajes previos de los estudiantes (Bizarro et al., 2019). Estos elementos no son considerados en las prácticas evaluativas, ya que, según Talanquer (2015) aún es posible encontrar docentes que imparten sus clases en forma de monólogos, sin considerar las ideas de los estudiantes. Frente a la presión social que enfrentan los docentes en relación a su deber de decidir quién aprueba y quién no, es que nace el cuestionamiento ¿calificar o evaluar?, lo que deriva en una elección preestablecida, dado que el sistema educativo cuantifica el nivel de logro del aprendizaje (García, 2019). En síntesis, dentro de los factores que impiden que la evaluación formativa se transforme en un aporte para el proceso de enseñanza- aprendizaje, se encuentra la desconexión entre el concepto y la práctica evaluativa, y, por otro lado, las exigencias que demanda el sistema educativo en relación a la verificación (cuantificable) de los logros de los estudiantes.

Debido a los cambios que ha experimentado el contexto educativo en los últimos dos años, surge la interrogante ¿Qué características asume la evaluación formativa en el contexto educacional actual de clases online para los docentes de educación básica en la ciudad de Talca? Para dar respuesta a esta pregunta, se busca recopilar información acerca

de: su finalidad, cómo se implementa y cuáles son los elementos que la condicionan (facilitan o limitan). El artículo que se presenta, desarrolla inicialmente los referentes teóricos, explicita a continuación las decisiones metodológicas, para avanzar luego a la presentación de los resultados relevando la perspectiva de los sujetos y finalmente las conclusiones.

2. Metodología

La investigación realizada se enmarca dentro de un proceso de recogida y análisis de datos suscritos a la metodología de tipo cualitativa, la que desde las perspectivas de, Pitman y Maxwell (1992), citado por Rodríguez, Gil y García (1999) “[...] es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador” (p. 3).

Para desarrollar una investigación íntegra, el trabajo se orientó en seguir una serie de fases o etapas de la investigación cualitativa, estas son: Preparatoria, trabajo de campo, analítica y para finalizar, informativa o de difusión (Urbina, 2020). En primer lugar, se planificó definiendo los pasos a seguir con el objetivo de que el estudio se realice de forma estructurada y secuenciada, de esta manera se busca proporcionar herramientas que permitan recabar información, permitiendo el logro de los objetivos formulados. Al desarrollar la investigación, dicha indagación fue de gran utilidad para dividir el contenido en etapas (Introducción, metodología, análisis de datos, discusión y conclusiones), logrando dar una estructura y orden a la investigación y a los datos recopilados.

Diferentes autores afirman que la metodología cualitativa es la más utilizada para el análisis de las ciencias sociales, ya que, se define como un proceso riguroso y estructurado que utiliza todo tipo de elementos de carácter cualitativo para comprender diferentes áreas de las ciencias sociales, todo esto desde una mirada de tipo holística (Guerrero, 2016). En este caso, se considera trabajar con esta metodología, ya que como se mencionó anteriormente, permite abordar fenómenos sociales como la educación, debido a que posee un orden, lo que facilita el trabajo y el avance, además permite que los entrevistados se expresen de forma más libre y expresen sus opiniones y percepciones.

En definitiva, los objetivos de investigación se abordaron a partir de un diseño investigativo cualitativo (Pérez, 2007) el que permite la comprensión de la realidad desde la perspectiva de los sujetos entendida como su marco para su actuación en ella (Flick, 2007). Se busca comprender las características que asume la evaluación formativa en el contexto educacional de clases online para los docentes de educación básica en la ciudad de Talca, Región del Maule, Chile. El diseño utilizado fue de tipo transeccional no experimental con un nivel de profundidad exploratorio-descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

El proceso de recogida de datos se realizó por medio de una entrevista de carácter semiestructurada (Flick, 2007), a partir de un guión de preguntas. Un elemento a favor de este tipo de entrevistas, es que se realiza de forma abierta y flexible, lo que permite un campo más amplio de recogida de información (Folgueiras, 2016). Por otro lado, este instrumento se vincula con el paradigma cualitativo, debido a que es un proceso comunicativo, en el que se genera una interacción entre sujetos, la cual está previamente

planificada y estructurada, permitiendo un posterior análisis e interpretación de las respuestas (Trindade, 2016).

La construcción del guión de la entrevista consideró las siguientes dimensiones: (i) Finalidad otorgada a la evaluación formativa; (ii) manera como se implementa la evaluación formativa en modalidad online; y (iii) elementos que facilitan o limitan la utilización de la evaluación formativa. El instrumento de recogida de información fue sometido a proceso de validación por jueces externos. La administración de las entrevistas se realizó de manera virtual por medio de plataformas digitales que permiten la realización de videollamadas.

Se trabajó con nueve profesores de educación básica que desarrollan funciones en establecimientos educacionales municipales de la región del Maule, Chile. En la selección de los entrevistados se consideraron los siguientes criterios de inclusión para participar del estudio: i) ser profesor de aula de educación básica; ii) profesores de establecimientos de dependencia municipal; iii) ejercicio laboral mínimo de tres años; y iv) profesores con experiencia en enseñanza presencial y online; y v) voluntariedad para participar en la investigación.

En cuanto a las consideraciones éticas de esta investigación, los participantes accedieron por la vía de la firma de un consentimiento informado al inicio de la investigación, en el que se explicita el compromiso de los investigadores de proteger los datos personales y respetar el relato de profesores, sin insistir en episodios sensibles.

Finalmente, se utilizó el método de análisis de contenido postulado por la teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 2017) para el tratamiento de los datos cualitativos. El análisis se inicia con una codificación abierta aplicando conceptos que se ajusten a los datos empíricos. Realizada la transcripción se construyen categorías temáticas, que son respaldadas con los relatos/pasajes de los aspectos identificados por los entrevistados.

3. Resultados y análisis

Los resultados se presentan organizados en preguntas y categorías, acompañados de extractos de habla de las diversas entrevistas y su contraste con elementos teóricos.

3.1 Finalidad o propósito de la evaluación formativa.

La finalidad que los docentes en ejercicio otorgan a la evaluación formativa, se organiza en dos categorías: **Acompañar el aprendizaje y mejorar la práctica docente a partir de la toma de decisiones.**

Respecto a la primera categoría, denominada **Acompañar y mejorar el aprendizaje**, los entrevistados señalan que: “nos permite ir viendo aquellos aspectos que se encuentran más débiles, donde nosotros debemos reforzar y fortalecer en cada uno de los niños” (Sujeto 4). Es decir, la evaluación formativa permite conocer el progreso de cada estudiante en el aula e identificar las fortalezas y debilidades del proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, se señala que: “La evaluación formativa es ir retroalimentando, pero siempre, constantemente, hasta en cada clase [...] ir viendo cómo va aprendiendo el alumno, retroalimentando día a día.” (Sujeto 5). En consecuencia, en esta categoría se evidencia un consenso entre los entrevistados sobre la finalidad de la evaluación formativa, la cual se relaciona directamente con el concepto de “retroalimentación al sujeto que aprende”.

En relación a la segunda categoría, denominada **mejorar la práctica docente a partir de la toma de decisiones**, las respuestas de algunos entrevistados, afirma que la finalidad de la evaluación formativa está centrada en el docente, señalando que: “Con eso uno ve y evalúa si lo que uno está haciendo está bien o está mal, si los niños lo están adquiriendo con mucha más facilidad o se da pie para que uno cambie la forma” (Sujeto 2). Por lo que, a diferencia de la categoría anterior, la cual se centra en el estudiante, esta se focaliza principalmente en la reorganización de la práctica docente, entendiendo como: “un análisis, de si estoy bien o si tengo que retroceder, o si es necesario quizás ya avanzar, porque el contenido está totalmente interiorizado por los niños.” (Sujeto 3). En síntesis, los entrevistados que se enmarcan bajo esta categoría, señalan que la evaluación formativa es una herramienta de utilidad para mejorar sus prácticas docentes, viéndola desde una perspectiva más beneficiosa para el proceso de enseñanza, que el de aprendizaje.

En consecuencia, respecto al propósito de la evaluación formativa, se puede apreciar una respuesta complementaria acerca de su propósito, por un lado, se encuentran quienes la enmarcan dentro de un proceso continuo de retroalimentación, enfocado en identificar las fortalezas y debilidades del estudiante, para mejorar el proceso de aprendizaje, y, por otro lado, están los docentes que ven la finalidad de esta evaluación en la mejora de sus prácticas pedagógicas.

Por lo tanto, se evidencian concepciones acertadas respecto al propósito que persigue la evaluación formativa, coincidentes con lo planteado por Lopez (2011) citado por Sánchez y Escobar (2015), quien señala que: “hace referencia a todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza- aprendizaje que tiene lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y corrija sus errores)” (p.35).

Del mismo modo, los entrevistados hacen referencia a lo planteado por Orellana (2020); Rosales (2014), ya que presenta utilidad en el logro de evidencias de avances y dificultades que han tenido los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y, por otro lado, es beneficiosa para la práctica docente, orientando la toma decisiones pedagógicas acertadas y oportunas para mejorar la enseñanza.

3.2 Cambios experimentados por la evaluación formativa online.

En torno a la pregunta ¿Qué cambios ha experimentado la evaluación formativa en el contexto online?, se establecieron dos categorías; la primera es **modificación en las estrategias de recogida de evidencias**; y en la segunda **no se puede evidenciar el aprendizaje**.

La educación a distancia para muchos de los docentes entrevistados, se presentó como un gran desafío, entre las razones se señala que: “La verdad que fue bastante difícil cuando comenzaron las clases online, porque todos desconocemos cómo poder llegar a cada uno de ellos” (Sujeto 4). Bajo este contexto, se debieron implementar una serie de mecanismos para lograr una transformación o adaptación a la nueva modalidad virtual. Producto de esto, emerge la siguiente categoría: **modificación en las estrategias de recogida de evidencias**, fundamentándose en que: “Los métodos que aplicaba en clases presenciales para realizar la evaluación formativa han debido cambiar tremendamente, porque no es solamente lo que quieres hacer si no lo que te pide el colegio” (Sujeto 5).

A pesar de las dificultades que presentaron algunos docentes, un entrevistado señala que: “Nos dieron la capacitación y de ahí empezar a ver qué estrategias podemos ir utilizando para que los niños pudieran ir participando” (Sujeto 4). Haciendo referencia que, en algunos casos existió la voluntad por parte de los establecimientos en brindar herramientas para acelerar el proceso de adaptación a la modalidad virtual.

En la última categoría de la pregunta que gira en torno de los cambios que experimentó la evaluación formativa en la modalidad online, se señala que **no se puede evidenciar el aprendizaje**, argumentando: “ahora yo creo que la diferencia es que están desde sus hogares y uno no evidencia el real aprendizaje, la verdad ni siquiera sabemos si son ellos los que realizan la prueba” (Sujeto 7). Por lo que algunos docentes ven como una gran desventaja, el no poder evidenciar in situ a los estudiantes mientras realizan las tareas encomendadas, ya que dudan de la veracidad de sus respuestas y la incertidumbre respecto a los aprendizajes efectivamente alcanzados.

Tras el análisis de las diferentes respuestas a la pregunta realizada, se puede determinar que el nuevo contexto epidémico, en el cual la mayoría de las clases se realizaron de forma remota, representó un gran desafío para los docentes, ya que se puede evidenciar que muchos de ellos se vieron en la necesidad de cambiar sus estrategias pedagógicas y adaptarse de forma abrupta a los cambios que requería la “nueva normalidad”. Sin embargo, algunos establecimientos diseñaron una serie de estrategias por medio de capacitaciones, para que este proceso de adaptación fuera posible.

En relación a esto, y a las dificultades que presentan los docentes en torno los cambios sobre la evaluación formativa, Failache, Katzkowicz y Machado (2020), señalan que es necesario “extender las capacitaciones realizadas y gestionar cursos de capacitación en línea que proveen apoyos didácticos y pedagógicos, así como establecer redes de colaboración entre escuelas según grados escolares pueden ayudar en este sentido” (p.6).

3.3 Implementación de la evaluación formativa.

Al determinar la forma en que los docentes implementan la evaluación formativa en sus prácticas pedagógicas online, emergen tres categorías, referidas a: **procedimientos evaluativos, interacciones con estudiantes y procedimientos de retroalimentación.**

En relación a la pregunta, algunos de los entrevistados señalan que aplican la evaluación formativa, por medio de **procedimientos evaluativos**, indicando que “Nosotros realizamos muchas más pruebas y consideramos la nota más alta, para ayudar a los chicos [...] para que no tengan un resultado tan deplorable.” (Sujeto 7). Es decir, parte de los docentes han incrementado el uso de las evaluaciones formativas, por medio de pruebas, con el objetivo de que los estudiantes no obtengan malos resultados académicos. Esto se reafirma con la siguiente respuesta: “Otra herramienta online es la prueba, a través de preguntas de forma oral [...] todo era verbal o mezclaba con exposiciones y disertaciones.” (Sujeto 2).

La segunda categoría, indica que los docentes implementan la evaluación formativa a través de la **interacción con los estudiantes**, señalando que: “vamos trabajando los contenidos, y la voy implementando a través de preguntas, relacionadas con los mismos contenidos que vamos abordando y que vamos comentando y vamos como formulando un juego de preguntas” (Sujeto 4). Por lo que se puede identificar una estrategia focalizada en la interacción con los estudiantes, ya sea por medio de preguntas o juegos, esta metodología de trabajo se ve reforzada por otro entrevistado, el cual señala: “al final de la clase conversa con los niños, participan los niños, demuestran que comprendieron, hacen análisis diferente al que hizo el profesor, o se interesan por estudiar otra cosa sobre el tema, hacen preguntas” (Sujeto 1).

La tercera y última categoría, denominada **procedimiento de retroalimentación**, hace referencia a que algunos de los docentes implementan la evaluación formativa por medio de los procesos de retroalimentación, indicando que “uno tiene que ir retroalimentando a los alumnos, y también viendo en qué están fallando, para poder hacer que ellos aprendan

lo máximo posible, lo que tú más puedas entregar en conocimiento” (Sujeto 5), idea que es reforzada por otro entrevistado, el cual menciona que: “[...] no pueden apagar la cámara y me va llegando la información inmediatamente, así voy revisando y voy viendo los errores que han tenido los niños y tú vas retroalimentando inmediatamente” (Sujeto 9). A través de esto, se ve reflejado que la retroalimentación inmediata a los estudiantes, les permite a los docentes ajustar el proceso didáctico ante las falencias encontradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, la modalidad de educación a distancia implica una transformación de los diversos métodos de aplicación de la evaluación formativa, por lo que muchos docentes debieron investigar o capacitarse para poder reformular y adaptar sus estrategias metodológicas.

En relación a la implementación de la evaluación formativa en el contexto virtual, Mollo y Medina (2020), lo mencionan como un desafío, el cual se debe establecer sobre:

Los ambientes innovadores de aprendizaje, cuyos constituyentes principales son la tecnología, un aprendizaje continuo y autodirigido, una alianza entre el hogar y la escuela, la investigación y una evaluación formativa integral que responda las siguientes preguntas: ¿dónde están nuestros alumnos?, ¿hacia dónde los llevamos?, ¿qué necesitamos para llevarlos allí? (p.646)

3.4 Elementos que facilitan la evaluación formativa.

Con la finalidad de determinar qué elementos facilitan la evaluación formativa en la modalidad online, emergen tres categorías; **presencia y apoyo de la familia; apropiación tecnológica; y el rol activo de los estudiantes.**

En relación a la primera categoría, la cual hace referencia al **rol de la familia** como un elemento de ayuda y apoyo durante los periodos de clases a distancia, se señala que “ellos siempre estuvieron con la mayor disposición para colaborar con nosotros y colaborar al colegio adquiriendo computadores, señales de internet, en fin, algunos comprando teléfonos para que ellos tuvieran la posibilidad de acceder a las clases” (Sujeto 4). Por lo que se evidencia algunos de los esfuerzos que debieron hacer las familias con la finalidad de no privar a los estudiantes de asistir a clases remotas. Esta idea se ve reforzada por diferentes docentes, ya que pese a las dificultades a las que se enfrentaban se evidencia el compromiso de las familias “porque aquí igual es super complicado el uso del internet, estamos en un sector rural y hay niños que se conectaban de muy lejos [...], pero igual cumplían y estaban ahí en clase, entonces por eso es rescatable.” (Sujeto 6). Es decir, el rol de los apoderados fue clave para facilitar el desarrollo de las clases y, por cierto, el de la evaluación formativa en la modalidad online.

La segunda categoría aborda la **apropiación tecnológica** como un elemento facilitador de la evaluación formativa en el contexto virtual, donde los entrevistados señalan que: “un aspecto positivo es que aprendieron a utilizar las tics que aprendieron a utilizar los medios de comunicación online” (Sujeto 5). Asimismo, otro docente hace referencia a la inmediatez en la recolección de evidencia de aprendizaje, la cual es realizada por medio de diversas estrategias de enseñanza: “Cuando yo le mando un link en un minuto o 2 minutos y ya tengo un reporte del curso en cuanto al contenido que se trabajó en ese día” (Sujeto 9). Por otro lado, se señala que una de las estrategias utilizadas es: “El tema de los videos, lo audiovisual, [...] porque nos ha ayudado muchísimo a captar la atención de los alumnos y evidenciar aprendizajes y por otro lado tratar de interactuar con ellos” (Sujeto 7).

En la última categoría se hace mención al **rol activo del estudiante** como un elemento facilitador en la implementación de la evaluación formativa en el contexto de clases a

distancia, rescatando la participación de los estudiantes dentro de esta modalidad, ya que: “Independiente de que el contenido estuviera muy bien preparado, muy bien elaborado si el alumno no quiere participar simplemente no va a responder[...], entonces yo creo que la motivación para la participación de los alumnos es muy favorecedor.” (Sujeto 4). Es decir, la participación y la motivación de los discentes constituyó un aspecto clave para realizar una evaluación formativa certera. Junto con ellos, se destaca que: “Hay muchos niños que han estimulado su autonomía para su desenvolvimiento” (Sujeto 1).

La presencia facilitadora de estos tres elementos: apoyo de la familia, apropiación tecnológica y rol activo de los estudiantes, han contribuido a que la adaptación a las clases remotas no signifique un elemento de quiebre entre el proceso de enseñanza y la cobertura académica en el contexto pandémico. Frente a ello, Marín (2019), citado por Crespo y Palaguachi (2020) confirma que:

La formación a distancia debe estar centrada en el estudiante y contar con las adecuaciones curriculares en función de sus necesidades, esto es que el docente debe capacitarse, pero también dejar el miedo a un lado y explorar para aprender mediante el ensayo error el manejo de aparatos tecnológicos. (p.8)

3.5 Elementos que limitan la evaluación formativa.

Frente a los elementos que dificultan el ejercicio de la evaluación formativa en la modalidad online, emergen tres categorías: **conectividad, interferencia de los padres, poca honestidad en la respuesta.**

La categoría denominada **conectividad**, hace referencia tanto a la carencia de aparatos tecnológicos, respecto a esto, un docente señala que: “no todos los alumnos tenían el teléfono para trabajar o Tablet. tenemos que pensar que hay alumnos que tienen escasos recursos Entonces ellos no cuentan con estos elementos y los colegio tampoco se los van a facilitar” (Sujeto 5). Asimismo, dentro de esta categoría se suscriben los problemas de intermitencia o inexistencia de internet, tanto en los hogares, como en centros educativos, frente a esta problemática se destaca que: “No podían conectarse todos (los estudiantes), algunos apoderados tuvieron que contratar internet, viajar para poder conectarse, y para las familias fue un cambio” (Sujeto 2). Por lo tanto, se evidencian diversos problemas en torno a la conectividad que afectan tanto a profesores, como a los estudiantes, transformándose en un obstáculo para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La segunda categoría, hace referencia a cómo los **padres obstaculizan el proceso de evaluación formativa** en el contexto de clases online. En torno a esto, un entrevistado menciona que “los apoderados que estaban al lado de los niños, es lo que más nos dificultó porque las mamás, aunque uno les mandaba las directrices antes cómo iba a evaluar y en las directrices les marcaba clarito que los niños lo ideal era que estuvieran solos, que tenían que tener todos los materiales que íbamos a necesitar, pero las mamás igual estaban atrás” (Sujeto 6). Por lo que la constante intervención de los apoderados dificulta la recogida de información que permitirá evidenciar de logros de aprendizaje, esta idea se ve reforzada por otro docente, quien señala que: “Uno debe ser más flexible porque se presta también para que el apoderado esté al lado del estudiante, entonces ahí de repente era difícil evaluar porque uno ve cuando los niños están mirando para arriba o para el lado, viendo o esperando respuesta” (Sujeto 2). En síntesis, el apoderado se presenta como un ente distractor o facilitador de respuesta, dificultando el desarrollo de la evaluación formativa.

En la última categoría se destaca la **poca honestidad en las respuestas de los estudiantes** durante la realización de los distintos procesos evaluativos, señalando que: “Muchas veces me pasa que los chiquillos copian y pegan una pregunta en internet. Hay un porcentaje que efectivamente contestan ellos y el otro gran porcentaje no lo hace, entonces no se logra el objetivo de una evolución formativa” (Sujeto 3). Esto permite evidenciar que el proceso de evaluación en ocasiones se ve alterado, ya que la información recolectada no es verídica, impidiendo la toma de decisiones pedagógicas certeras. En síntesis, son variados los elementos que dificultan la aplicación de la evaluación formativa de forma online, y frente a ello, Stiggins (2007) citado por Martínez (2013), menciona que:

El principal desafío que enfrentamos actualmente en las escuelas en lo relativo a evaluación es asegurar que las prácticas sanas lleguen a cada aula, que las evaluaciones se usen para beneficiar a los alumnos... Este reto ha permanecido sin ser atendido por décadas y parece que ha llegado el tiempo de conquistar esa última frontera de la evaluación: el uso efectivo de evaluación formativa para apoyar el aprendizaje (p.129).

4. Discusión

La efectividad de los procesos evaluativos está condicionada por el sistema de creencias y conocimientos – conceptuales y procedimentales – del profesorado. Según Martínez (2013) las principales influencias sobre las prácticas evaluativas se derivan de los conocimientos, concepciones y percepciones que poseen los docentes sobre este proceso. De ahí, la relevancia de la presente investigación que permite dar cuenta de una claridad conceptual acerca del significado de evaluación formativa y su finalidad por parte de los entrevistados. Ello nos parece un dato necesario considerando que de acuerdo a Merthler (2005); Stiggins (2002); Wise, Lukin y Roos (1991) los docentes emplean cerca de un tercio de su tiempo profesional en labores relacionadas con la evaluación (Green, Smith y Brown, 2007).

Desde el punto de vista de los métodos evaluativos, los resultados de la investigación evidencian una variedad de tipos. Por un lado, están aquellos docentes que la aplican enfatizando en los lazos interaccionales con los discentes, entendiendo que la responsabilidad del aprendizaje recae principalmente en el estudiante, siendo el profesor quien guía, orienta y entrega las herramientas, convirtiéndose en un proceso de mediación al cual tributa la evaluación (Muller, et al., 2016); En esta misma línea se encuentran los profesores que implementan la evaluación formativa enfocándose en los procesos de retroalimentación, entendiendo que estos surgen tras las interacciones logradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que con la creación de un “Feedback”, entre los estudiantes y el docente, se podrá: “detectar y corregir errores o señalar aciertos sino para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior” (Canabal y Margalef, 2017, p. 151). Asimismo, se plantea que la retroalimentación es un criterio de calidad para la docencia en educación virtual, ya que mediante el feedback el estudiante controla su proceso de estudio, articulando mecanismos de autonomía y generando una autorreflexión profunda del proceso de enseñanza y aprendizaje (Sangra, 2001; Muller, et al., 2016, Rivero, Bonilla, Alonso, 2021).

Por otro lado, también aparecen como procedimientos para evaluar formativamente las estrategias educativas vinculadas con el uso de las TICs, las que van generando una oportunidad de innovación pedagógica, con un alto nivel de inmediatez, versatilidad y

utilidad para la evaluación de los aprendizajes. La integración de las tecnologías de la información y comunicación en los procesos educativos, ayudan y facilitan la implementación de estrategias pedagógicas, acordes a los requerimientos curriculares vigentes (Bennasar-García y Mercedes, 2021). Además de las TICs, también es importante considerar las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), las cuales se encargan de la difusión de material de estudio y recursos didácticos, dentro de estas se destaca el uso de plataformas como “Classroom” y “Microsoft Teams”. Del mismo modo, se aprecia la utilización de estas tecnologías para realizar actividades, tanto grupales, como individuales, permitiendo la interacción entre docente-estudiantes y entre discentes, como lo son las “Ruletas de preguntas” y “Kahoot” (Mollo y Medina, 2020). La utilización de estos procedimientos evaluativos, orientados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se deben aplicar de forma sistemática y articulada, enmarcada dentro de un proceso continuo de análisis, retroalimentación y toma de decisiones.

Por otro lado, el contexto pandémico ha evidenciado múltiples realidades, las cuales afectan en la aplicación de la evaluación formativa. En este sentido, Ruiz (2021) señala que generar un proceso de retroalimentación se convierte en una tarea compleja para algunos docentes de educación básica, debido a la distancia que existe entre los actores educativos.

Lo expuesto anteriormente, origina que se pasen por alto los mecanismos orgánicos y utilitarios de aplicación de la evaluación formativa, ocasionando la utilización de métodos punitivos o calificadores que algunos docentes le dan a este tipo de evaluación, enfocándose únicamente en el hecho de calificar con una nota el trabajo realizado, por sobre su valor formador, regulador y retroalimentador del aprendizaje. Las paradojas en torno a la evaluación, se explican dada la vigencia de una práctica evaluadora en la que, según López, Sonllewa y Martínez, (2019), se replican el tipo de evaluación sancionadora y calificadora con la cual han vivido durante todo su ciclo educacional. Asimismo, se confirma que la práctica evaluativa condiciona todo el proceso educativo para favorecer o limitar el aprendizaje de los estudiantes.

Cabe destacar que debido a lo reciente de esta problemática es que se encuentran escasas investigaciones relacionadas con la evaluación formativa en contexto online, por lo que existen pocos autores que permitan contrastar ideas y disponer de un marco conceptual que oriente la discusión. En palabras de Gajardo y Diez (2021), esto se puede deber a

- a) la novedad de la situación no ha permitido consolidar un corpus académico suficiente; b) aún no se han publicado muchos de los estudios realizados debido a la habitual demora de los medios formales de publicación académica; c) se ha dado lógica prioridad a las publicaciones del área médica, dado que son más urgentes y necesarias (p. 332).

Más allá de la potencialidad que presenta la evaluación formativa, lo cierto es que emergen factores que la condicionan vinculados al rol de la familia frente al proceso educativo y los usos y restricciones que presentan los dispositivos tecnológicos que median la relación entre profesores, estudiantes y sus familias. En concreto, se perciben las dificultades para obtener, diversificar y ampliar la evidencia formativa, para monitorear y hacer seguimiento del aprendizaje, y sumativas, para recoger información sobre el nivel de logro de los objetivos de aprendizaje verdaderamente alcanzados. Más allá de la claridad conceptual respecto a la evaluación formativa que manifiestan los entrevistados, falta por explorar de qué manera la gestión que se hace de la evaluación en contexto online permite comprobar el nivel de comprensión de logran los estudiantes e identificar dificultades y errores para reorientar la enseñanza.

5. Conclusión

La evaluación formativa es un componente fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, más aún cuando los actores educativos se enfrentan a un panorama complejo debido a la distancia geográfica que existe entre los profesores y estudiantes a causa de la crisis sanitaria producida por el SARS-CoV-2/Covid 19. Esta evaluación es comprendida por los entrevistados como un proceso de retroalimentación que permite acompañar el aprendizaje del educando y mejorar las prácticas pedagógicas, lo que demuestra un manejo conceptual del proceso formativo y la utilidad que éste representa. En el contexto pandémico, la docencia se ha desarrollado de forma virtual, provocando que los profesores deban modificar las estrategias evaluativas para recolectar información certera y atender las necesidades evidenciadas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Pese a esto, existen docentes que no modificaron sus herramientas evaluativas, ni recibieron una capacitación que les permitiera mejorar sus prácticas de enseñanza, lo que tensiona la eficiencia de la evidencia recogida respecto al real aprendizaje alcanzado para tomar decisiones pedagógicas. Ello implica, necesariamente la dificultad para asegurar que las decisiones pedagógicas sean atingentes a la realidad del alumnado y permitan la mejora continua del aprendizaje. Debido a esto, se concluye que llevar a cabo la evaluación formativa exige identificar, diversificar e implementar instrumentos pertinentes para recoger información verídica, sobre la cual se tomarán acciones oportunas en busca de generar un proceso de retroalimentación articulado, acorde con los diferentes hallazgos encontrados en el proceso formativo, acompañado de una reflexión pedagógica acerca de la práctica docente.

Con este nuevo sistema, surgieron una serie de elementos que facilitaron y limitaron la implementación de la evaluación formativa, y determinaron si el proceso evaluativo iba a ser provechoso o perjudicial en el aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, se destaca la rápida adecuación de los educandos a los medios tecnológicos y el esfuerzo del profesorado para incorporarse en el mundo virtual, permitiendo aumentar los niveles de conexión y participación en los espacios sincrónicos, y de esa manera desplegar acciones formativas vinculadas al proceso de retroalimentación.

Por otro lado, se identifica la presencia de factores como la conectividad que estarían perjudicando la asistencia a las clases virtuales, y, por ende, la eficacia de las prácticas evaluativas formadoras, además, la nueva modalidad educativa trajo consigo una gran responsabilidad y un nuevo desafío para los padres y apoderados, ya que estos al verse inmersos en el aula sincrónica también han debido implicarse activamente en el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus hijos. Panorama distinto a lo que se observaba en tiempo de pre pandemia, donde, la participación de los padres se limitaba a mantener una comunicación con los centros educativos y propiciar los recursos para los estudiantes, lo que claramente cambia y se complejiza en el escenario de clases online. De hecho, se concluye que es en el proceso evaluativo donde nace un cuestionamiento al rol de las familias, ya que, si bien en algunos aspectos constituirían un aporte en el desarrollo de clases online, durante la evaluación de los aprendizajes intervienen en el desempeño de sus hijos/as probablemente motivados por la presión de que sus hijos o pupilos obtengan una buena calificación, y dificultando con ello, la posibilidad cierta de apreciar la verdadera adquisición de conocimientos y en definitiva de aprendizajes.

Es relevante destacar que todos los entrevistados valoran de forma positiva la evaluación formativa, reconociendo su importancia para desarrollar una efectiva labor pedagógica en pos del beneficio del estudiantado. Por lo que consideramos que uno de los factores más determinante en su implementación, es la formación continua de cada docente, con el objetivo de innovar en su práctica pedagógica, adquiriendo una serie de conocimientos pedagógicos, disciplinarios y didácticos, enriqueciendo la labor docente y gestionando prácticas evaluativas certeras.

En consecuencia, los resultados de la investigación ponen de manifiesto la presencia de un grupo de profesores que manejan conceptos de evaluación formativa, procuran implementarla en el espacio de sus aulas, apostando a la diversificación de instrumentos y el uso de la retroalimentación; sin embargo, reconocen las dificultades para administrarla dadas las condicionantes que genera la docencia online, la creciente interferencia de la familia en el desempeño de los hijos/as y ello finalmente, repercute en las dificultades que experimenta el profesorado para verificar de manera efectiva el aprendizaje de sus estudiantes.

Bibliografía

- Agencia de calidad de la Educación. (2017) Guía de uso: Evaluación formativa. https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/Guia_de_Uso_Evaluacion_formativa.pdf
- Albalá, M., y Guido, J. (2020). La brecha socioeducativa derivada del Covid-19: posibles abordajes desde el marco de la justicia social. RLEE NUEVA ÉPOCA (MÉXICO), V(L), Número Especial, p. 173-194.
- Arancibia, V., Herrera, P., y Strasser, K. (2008). Manual de Psicología Educacional. Sexta edición actualizada. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile. <https://bibliotecafrancisco.files.wordpress.com/2016/06/manual-de-psicologc3ada-educacional-arancibia-v-herrera-p-strasser-k.pdf>
- Avilés, G. (2011). La metodología indagatoria: una mirada hacia el aprendizaje significativo desde "Charpack y Vygotsky". Revista Electrónica de las Sedes Regionales de la Universidad de Costa Rica, 12 (23), 133-144. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/interseeds/article/view/981/1042>
- Bennasar, Miguel, y Mercedes, J. (2021). La evaluación de los aprendizajes, en la dicotomía educativa presencial-virtual. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5(18), 434-446. Epub 30 de junio de 2021. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.186>
- Bizarro, W., Sucari, W., y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. Revista Innova Educación, 1(3), 374-390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Campos, C., Peña, A., y Vera, R. C. (2006). Los recursos didácticos concretos y su uso en la Educación Parvularia: la posibilidad de alcanzar un buen nivel de pensamiento abstracto. http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2006/campos_c/sources/campos_c.pdf
- Canabal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 21(2), 149-170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Castro, C., y Moraga, A. (2020) Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes. Vicerrectoría académica unidad de gestión y desarrollo docente. Instituto profesional IACC. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>
- Covarrubias, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 23(1), Venezuela. (Pp.150-160).

Crespo, M., y Palaguachi, M. (2020). Educación con Tecnología en una Pandemia: Breve Análisis. *Revista Cientific*, 5(17), 292–310.
http://indteca.com/ojs/index.php/Revista_Cientific/article/view/457/1138

Crisol, E., Herrera, L., y Montes, R. (2020). Educación virtual para todos: una revisión sistemática. *Education in the knowledge society (EKS)*, 21, 13.
<https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20202115/22477>

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana. <http://docplayer.es/139074567-Metodos-de-ensenanza-didactica-general-para-maestros-y-profesores-maria-cristina-davini-santillana.html>

Delgado, D., Delgado, F, y Quiroz, P.(2019). Permanent application of diagnostic assessment on learning teaching process. *International journal of linguistics, literature and culture*, 5(4), 34-45. <https://doi.org/10.21744/ijllc.v5n4.699>

Díaz, F., y Toro, A. (2020). SARS-CoV-2/COVID-19: el virus, la enfermedad y la pandemia. *Medicina y Laboratorio*, 24(3), 183-205.
<https://doi.org/10.36384/01232576.268>

Díaz, M. (2015). Modelo de evaluación del aprendizaje basado en competencias. *RIEE Revista Internacional De Estudios En Educación*, 15(2), 129-150.
<https://doi.org/10.37354/riee.2015.154>

Educar Chile (s.f) Evaluación formativa.
<https://www.educarchile.cl/node/50048#:~:text=Es%20un%20proceso%20de%20evaluaci%C3%B3n,estudiantes%20respecto%20a%20una%20meta>

Eleizalde, M., Parra, N., Palomino, C., Reyna, A., y Trujillo, I. (2010). Aprendizaje por descubrimiento y su eficacia en la enseñanza de la Biotecnología. *Revista de investigación*, 34(71), 271-290. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3705007.pdf>

Elgueta, M. (2020). Desafíos de la educación jurídica latinoamericana en tiempos de pandemia. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(1), 1-6.
<https://boletinjidh.uchile.cl/index.php/RPUD/article/download/57763/61361>

Esquivel, J. (2009). Evaluación de los aprendizajes en el aula: una concepción renovada. http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/594002/mod_resource/content/2/Conceptualización%20de%20la%20evaluación.pdf

Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., & Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*, (159), 111-180.
https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20200824/20200824163933/rev159_seyzaguirre_clefoulon_vsavatierra.pdf

Failache, E., Katzkowicz, N., y Machado, A. (2020). La educación en tiempos de pandemia. Y el día después. Aportes y análisis en tiempos de coronavirus; <https://hdl.handle.net/20.500.12008/24008>

Filippi, J., Lafuente, G., Ballesteros, C., & Bertone, R. (2021). Evaluación de los Aprendizajes en periodo de Pandemia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (28), 396-402.

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flores, G. (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. Educación y pandemia. Una visión académica. Ciudad de México: UNAM, 39-46. https://www.cencos22oaxaca.org/wp-content/uploads/2020/08/educacion_pandemia.pdf#page=39

Flotts, M., y Rodríguez, M. (2019). Nociones básicas en medición y evaluación en el contexto educativo. Centro de medición MIDE UC e Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P2A251.pdf>

Folgueiras, P. (2016). La entrevista. <http://hdl.handle.net/2445/99003>

Fox, K., Bryant, G., Lin, N., y Srinivasa, N. (2020). Time for Class – COVID-19 Edition Part 1: A National Survey of Faculty during COVID-19. *Tyton Partners and Every Learner Everywhere*, July 8, 32 pp.

Gajardo, K., Díez, E. (2021). Evaluación educativa durante la crisis por COVID-19: una revisión sistemática urgente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 319-338. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000200319&script=sci_arttext

García, L. (2019). La evaluación formativa ¿Un concepto en algunos casos difuso e impreciso o una práctica en el aula? *Magisterio*. Recuperado el 9 de noviembre de 2021. <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-evaluacion-formativa-un-concepto-en-algunos-casos-difuso-e-impreciso-o-una-practica-en>

García, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), pp. 09-32. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>

Glaser, B. y Strauss, A., *Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge, ISBN 13: 978-0-202-30260-7, New York, USA (2017)

Green, S., Smith, J., y Brown, E. (2007). Uso de Escrituras rápidas como herramienta de evaluación en el aula: perspectivas y problemas. *Revista de estudios de investigación y políticas educativas*, 7 (2), 38-52. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ809437.pdf>

Guerrero, M. (2016). La investigación cualitativa. <https://repositorio.uide.edu.ec/handle/37000/3645>

Guevara-Araiza, A. (2021). Evaluación de los aprendizajes en tiempos de COVID-19: el caso del estado de Chihuahua. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23, e17.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill Education.

Inciarte, A, Paredes, A & Zambrano, L. (2020). Docencia y tecnologías en tiempos de pandemia covid-19 / Teaching and technologies in times of covid-19 pandemic. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 25(1), 195-215

López, V., Sonlleve, M., y Martínez, S. (2019). Evaluación formativa y compartida en educación. RIEE. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.

Martínez, F. (2013). "Dificultades para implementar la evaluación formativa: Revisión de literatura" - *Perfiles educativos* 35(139), 128-150.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v35n139/v35n139a9.pdf>

Mendoza, D. (2019). Estrategia didáctica para orientar la gnoseología en la asignatura de filosofía en los estudiantes de 10° en la institución educativa Ricardo González de la Nevada–Valledupar. Universidad Santo Tomás de Bogotá, Colombia.
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/15903/2019davidmendoza%20.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Mendoza, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. L, núm. Esp.-, pp. 343-352.

Ministerio de educación. (2021). Estándares de la profesión docente, Marco para la buena enseñanza. Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CPEIP). Primera edición. Chile. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

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

Müller, C., Salmerón, I., Jiménez, P. y Martín, P. (2016). Una Experiencia para mejorar la interacción estudiante-profesor. En JENUI 2016: XXII Jornadas de Enseñanza Universitaria de la Informática (229-236), Almería: AENUI: Asociación de Enseñantes Universitarios de Informática.

OECD (2005). Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms, París: oecd-Centre for Educational Research and Innovation.
<https://www.oecd.org/education/ceri/35661078.pdf>

Orellana, C (2020). Significados y prácticas de evaluación formativa de los docentes formadores de profesores. *Revista Educación las Américas*, 10 (2), 185-199.

Pérez, G. (2007). Investigación cualitativa. Madrid: La Muralla.

Plua, S. (2013). Proceso pedagógico individualizado para los niños de 4 a 5 años de edad por el Método de Piaget (Bachelor's thesis, Universidad de Guayaquil Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación) <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/22249>

Pontificia Universidad Católica de Chile (2021). La educación híbrida como alternativa frente al Covid-19 en el Ecuador. <https://desarrollodocente.uc.cl/2021/01/07/la-educacion-hibrida-como-alternativa-frente-al-covid-19-en-el-ecuador/>

Rivarola, M., y Dominguez, M. (2018). INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA: EL CASO DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN LAS CARRERAS DE INGENIERÍA. III Congreso internacional virtual sobre La Educación en el Siglo XXI, 470-480 <https://www.eumed.net/actas/18/educacion/40-investigacion-educativa-en-argentina.pdf>

Rivero, V., Bonilla, P., Alonso, J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248.

Rodríguez, A., Gil, J. y García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (Vol. 4, p. 662). https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/616134/mod_resource/content/2/OE%20TIPOS%20DE%20EVALUACION.pdf

Ruiz, G. (2021). Evaluación formativa del aprendizaje. Uno de los tantos desafíos que trajo consigo la pandemia. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(90), 655-661.

Ruz, I. (2018). Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación las Américas*, 6, 13-28. <https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/22/20>

Saavedra, L. Saavedra, S. (2014). El sentido pedagógico de la evaluación del profesorado. *Sophia* vol 10 (1), 24-38 <https://www.redalyc.org/pdf/4137/413734078003.pdf>

Sánchez, A., De La Fuente, V. (2020). COVID-19: cuarentena, aislamiento, distanciamiento social y confinamiento, ¿son lo mismo? [COVID-19: Quarantine, isolation, social distancing and lockdown: Are they the same?]. *Anales de pediatría*, 93(1), 73-74 <https://www.sciencedirect.com/sdfe/reader/pii/S1695403320301776/pdf>

Sánchez, D., y Escobar, G. (2015). La evaluación formativa en los escenarios de educación superior. *Revista de Investigaciones· UCM*, 15(26), 204-213.

Sangrà, A. (2001). La calidad en las experiencias virtuales de educación superior. 16 p. [On line]. Disponible en internet: http://reddigital.cnice.mec.es/6/Documentos/docs/articulo13_material.pdf

Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 26(3), 177-179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>

Tinoco, N. (2016). Incidencia de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en los resultados de aprendizajes en la asignatura de estudios sociales. [http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/8870/1/E-4360 TINOCO%20RIVERA%20NARCISA%20ALEXANDRA.pdf](http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/8870/1/E-4360_TINOCO%20RIVERA%20NARCISA%20ALEXANDRA.pdf)

Trindade, V. (2016). Entrevistando en investigación cualitativa y los imprevistos en el trabajo de campo: de la entrevista semiestructurada a la entrevista no estructurada. P. Schettini, & I. Cortazzo (Coords.), *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*, 18-34. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53686/Documento_completo_.pdf?sequence=1#page=18

Urbina, E. (2020). Investigación cualitativa. *Applied Sciences in Dentistry*, 1(3).

Valenzuela, O. (2019). Del conductismo a la educación reflexiva en el modelo por competencias (Doctoral dissertation, Universidad de Talca (Chile). Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional.). <http://dspace.otalca.cl/bitstream/1950/12058/3/20190169.pdf>

Zambrano, A. (2014). Prácticas evaluativas para la mejora de la calidad del aprendizaje: Un estudio contextualizado en La Unión-Chile. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284147/azd1de1.pdf?sequence=1>