



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN

Perspectiva docente sobre la evaluación formativa en la educación virtual. Institución Educativa N° 89008 Chimbote, 2020.

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctor en Educación

AUTOR:

Neciosup Mendoza, Luis Alberto (ORCID: 0000-0003-0703-7415)

ASESORA:

Dra. Mas Sandoval, Romy Kelly (ORCID: 0000-0001-9244-6656)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

EVALUACIÓN Y APRENDIZAJE

CHIMBOTE - PERÚ

2021

Dedicatoria

A Carol, mi esposa, Mi mayor soporte emocional.

Luis Alberto

Agradecimiento:

A la maestra, Romy Kelly Mas Sandoval, por su infinita paciencia en cada uno los ciclos desarrollados como parte de este informe de investigación

El autor

Índice

	Pág.
Carátula	
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice	iv
Índice de figuras	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	14
3.1. Tipo y diseño de investigación	14
3.2. Categorías, subcategorías y matriz de categorización	14
3.3. Escenario de estudio	14
3.4. Participantes	15
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	15
3.6. Procedimiento	15
3.7. Rigor científico	16
3.8. Método de análisis	17
3.9. Aspectos éticos	18
IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	20
V. CONCLUSIONES	46
VI. RECOMENDACIONES	48
VII. PROPUESTA	49
REFERENCIAS	52
ANEXOS	

Índice de figuras

		Pág.
Figura 01	Conceptos claros de la evaluación formativa	22
Figura 02	Adaptación de conceptos de evaluación formativa a la educación virtual.	22
Figura 03	Cumplimiento de los propósitos de la evaluación formativa en la educación virtual.	24
Figura 04	Implementación imprescindible de las evidencias de aprendizaje en la educación virtual.	26
Figura 05	Los criterios de evaluación son imprescindibles en la evaluación formativa.	28
Figura 06	La autoevaluación es imprescindible en la evaluación formativa.	30
Figura 07	La coevaluación es imprescindible en la evaluación formativa.	30
Figura 08	La heteroevaluación es imprescindible en la evaluación formativa.	31
Figura 09	Manejo de diversas estrategias de retroalimentación para la educación virtual.	34
Figura 10	La retroalimentación virtual debe centrarse en el producto de aprendizaje.	37
Figura 11	La retroalimentación virtual debe centrarse en el proceso de aprendizaje.	37
Figura 12	La retroalimentación virtual debe centrarse en la autorregulación del aprendizaje.	38
Figura 13	La retroalimentación virtual debe centrarse en motivar a la persona que aprende.	38
Figura 14	La retroalimentación básica es la que mejor se adecua a la educación virtual.	40
Figura 15	La retroalimentación descriptiva es la que mejor se adecua a la educación virtual.	41
Figura 16	La retroalimentación reflexiva es la que mejor se adecua a la educación virtual.	42

Resumen

El desarrollo del presente estudio se ubica en la línea de investigación de evaluación y aprendizaje, tiene como propósito explorar y describir la perspectiva docente sobre evaluación formativa en educación virtual. Chimbote – 2020. Para ello se seleccionó como unidad de análisis a la Institución educativa 89008 de Chimbote, presentando a los 09 docentes de primaria y 09 docentes de secundaria, que representan el total de docentes de la entidad educativa. Este informe está ubicado dentro del tipo de investigación cualitativa básica, es pertinente mencionar que este estudio tiene pertenece al diseño fenomenológico con aproximación hermenéutico. Se aplicó la técnica cualitativa de la entrevista y la técnica cuantitativa de la encuesta y como instrumentos de recolección de datos una guía de entrevista y un cuestionario, respectivamente, pasando por el proceso de validación, es pertinente mencionar que la prueba de confiabilidad no fue necesaria porque solo se hizo uso de la estadística descriptiva porcentual. Los hallazgos y conclusiones sobre la perspectiva docente sobre evaluación formativa fueron contextualizados en el marco de la experiencia atípica de la educación básica virtual en el año escolar 2020 como producto de la crisis sanitaria.

Palabras clave: Perspectiva docente, evaluación formativa, recursos digitales.

Abstract

The development of this study is located in the evaluation and learning research line, its purpose is to explore and describe the teaching perspective on formative evaluation in virtual education. Chimbote - 2020. For this, the educational institution 89008 of Chimbote was selected as the unit of analysis, presenting the 09 primary teachers and 09 secondary teachers, representing the total number of teachers in the educational entity. This report is located within the type of basic qualitative research, it is pertinent to mention that this study belongs to the phenomenological design with a hermeneutical approach. The qualitative technique of the interview and the quantitative technique of the survey were applied and as data collection instruments an interview guide and a questionnaire, respectively, going through the validation process, it is pertinent to mention that the reliability test was not necessary because only the descriptive percentage statistics were used. The findings and conclusions on the teaching perspective on formative assessment were contextualized within the framework of the atypical experience of virtual basic education in the 2020 school year as a result of the health crisis.

Keywords: Teaching perspective, formative evaluation, digital resources.

I. INTRODUCCIÓN

A pesar de la vigencia en las múltiples investigaciones que han dado cuenta de la importancia y relevancia de la evaluación formativa para optimizar el aprendizaje, todavía persisten ciertas dudas desde la perspectiva docente, puesto que cuando se deben hacer efectiva en las aulas se observan dificultades que tienen su origen en la comprensión en toda su dimensión de la evaluación formativa. Ahora bien, si trasladamos estas dudas y dificultades al plano de la educación virtual, se agudiza, puesto que se hace más complejo adecuar los procesos de la evaluación formativa a los entornos virtuales.

Algunas realidades educativas europeas han sabido transitar desde lo tradicional a formas innovadoras de evaluación, presentando cambios posibles de tenerlos en cuenta. En tal sentido, Pérez y López, (2017) sostienen que la educación alemana, hace algunos lustros, ha podido desprenderse y aclarar conceptos con respecto a lo que significa calificar-promediar y evaluar, reconociendo que la calificación-promedio es una parte de la evaluación de menor importancia y que materializarla requiere de varios aspectos como la participación de los estudiantes. Otro aspecto sobresaliente de la propuesta son los resultados, puesto que afirman que cuando se aplica una verdadera forma de evaluar la mejora de aprendizaje ha sido muy positiva. Asimismo, se manifiesta que tomar en cuenta la percepción docente es importante.

No obstante, en otros lugares, aún falta implementar los cambios. Según Pérez y López (2017) la educación española ha empezado a cambiar su forma de evaluación tradicional tanto en la educación básica como en la educación superior, poniendo mayor énfasis en la formación inicial de los futuros docentes; puesto que consideran que los actuales docentes fueron evaluados de forma tradicional, por lo tanto continúan con esa práctica cuando desarrollan sus clases. Esto coincide con lo que sostiene Rosales (2014) hablando de la experiencia en la ciudad de Huelva y Puerto Rico, quien manifiesta que la evaluación muchas veces se circunscribe a tomar exámenes escritos. Todo ello con la aprobación de los docentes como buenas prácticas de evaluación formativa.

Asimismo, todavía se considera que los resultados de la evaluación solo sirven para asesorar a los estudiantes, orientar a los padres e insistir que la mayor responsabilidad de los malos o buenos resultados es responsabilidad de ellos; sobre todo de los estudiantes. Sin embargo, un estudio en Estados Unidos evidencia que la evaluación formativa entre otros aspectos debe permitir reajustar la didáctica docente. No obstante, en muchos casos los docentes aún siguen considerando que los resultados de la evaluación, sobre todo los malos resultados, deberían originar cambios únicamente en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes; es decir, los docentes no se involucran con esos malos resultados (Popham, 2018).

En Perú se sigue insistiendo en realizar evaluaciones sobre la base del desarrollo de competencias, considerando enfoques, tipos, criterios y el impacto emocional de los resultados de la evaluación. El ministerio de educación a través de jornadas, capacitaciones, encuentros docentes y reuniones de expertos, incluso la emisión de diferentes documentos (Minedu, 2016). No obstante, el problema todavía se observa en las instituciones educativas, puesto que en las jornadas mencionadas los docentes hacen llegar diferentes dudas sobre la implementación de la evaluación formativa. A veces, es común escuchar entre docentes: *la evaluación formativa es la que se tiene que aprobar a todos*, confundiendo sus concepciones y aplicaciones, máxime en la situación de la educación virtual en la que nos encontramos.

Como se observa, el tema de evaluación formativa en la educación virtual, se considera como preocupación constante en todos los niveles de la educación. En la institución educativa 89008, los docentes, también, manifiestan incertidumbre, preguntas como: ¿cómo planifico la evaluación formativa en la educación virtual?, ¿cómo planteo una situación significativa de evaluación formativa en la educación virtual?, ¿qué roles debo cumplir en el proceso de la evaluación formativa en la educación virtual?, ¿cómo implemento una retroalimentación oportuna y pertinente en la educación virtual? Parece que si no se conoce la perspectiva docente y se relaciona con los conceptos de evaluación formativa no se tendrá un patrón de base para actuar sobre el empoderamiento de la evaluación formativa.

Todas estas opiniones, percepciones, ideas y conocimientos de los docentes sobre la evaluación formativa no se tienen sistematizados, por lo que en esta investigación se plantea la siguiente interrogante ¿Cuál es la perspectiva, sobre evaluación formativa en educación virtual, de los docentes de la institución educativa 89008 del distrito de Chimbote? Por consiguiente, el objetivo general del estudio fue, explorar y describir la perspectiva docente sobre evaluación formativa en educación virtual, del que se desprendieron los objetivos específicos, Identificar y analizar la concepción docente, sobre la evaluación formativa en la educación virtual. Comprender y analizar la reflexión docente sobre el proceso de retroalimentación y, por último, implementar una propuesta de evaluación formativa para la educación virtual.

El desarrollo del proyecto permitió ampliar el estado del arte sobre la evaluación formativa en la educación virtual, puesto que, se presenta información sistematizada de los últimos estudios al respecto, más los aportes del presente estudio. Asimismo, los instrumentos de recogida de información, guías de entrevista, cuestionarios podrán utilizarse en estudios similares en diferentes contextos. El proceso metodológico cualitativo otorgará una nueva mirada para el tratamiento de la evaluación formativa en la educación virtual.

II. MARCO TEÓRICO

En este apartado, se prestan los trabajos previos y se precisan las definiciones sobre la categoría de estudio –Evaluación formativa en la educación virtual– establecidas para el presente trabajo, sustentada en teorías e investigaciones previas, tomando en cuenta la actualidad de los estudios y las fuentes de alto impacto. Asimismo, se plantean comentarios y explicaciones propias con el sentido de aclarar y adecuar los conceptos al propósito del proyecto de investigación, sobre todo, para la categoría compuesta evaluación formativa en la educación virtual, puesto que se irá presentando por separado los diferentes factores o elementos que los componen.

En un estudio se determina que “Formative assessment is also used as a classroom practice to monitor students’ understanding and to adjust instruction to increase learning” [la evaluación formativa también se utiliza como práctica en el aula para monitorear la comprensión de los estudiantes y ajustar la instrucción para aumentar el aprendizaje]. Asimismo, continua, permite la toma de decisiones para el cambio de estrategias en el tiempo oportuno y guiar el proceso de optimizar el aprendizaje. (Cornelius, 2014, p. 112). Esto coincide, con el resultado de otro estudio de Marchand & Furrer, (2014) quienes sostienen que “Through the use of formative assessments, teachers learn how to use information” (p. 14) [mediante la evaluación formativa los maestros aprenden a cómo usar la información].

La participación de los estudiantes es vital en la evaluación formativa, puesto que su protagonismo permite la construcción de sus aprendizajes, asimismo, los entornos virtuales requiere y fomenta la participación protagónica de estudiantes, en un estudio sobre las relaciones en la educación virtual, Curth, Hoffmann, & Spolavori, (2019) sostienen que “provides a greater commitment of students while developing skills that are of high value, such as interactions in the virtual environment. (...) which ends up changing not only the role of the professor but also that of the student” (p. 11) [proporciona un mayor compromiso de los estudiantes al tiempo que desarrollan habilidades de alto valor, como las interacciones en entorno virtual. (...) acaba cambiando no solo el rol del profesor sino también del estudiante]

En ese sentido, un estudios sobre tecnologías educativas concluyen que son importantes como herramientas de aprendizaje y que son de gran ayuda para los

estudiantes, siempre y cuando estén bien diseñadas en su contenido y su evaluación, según Hooley & Thorpe, (2017) “Features of computers have been used as cognitive tools (...) and high school-age students have utilized digital aids in their attempts to understand science articles found online” (p. 4) [las características de los ordenadores han sido utilizadas como herramientas cognitivas (...) los estudiantes han utilizado ayudas digitales en sus intentos por comprender artículos científicos en línea].

En un estudio sobre los efectos del aula virtual en el aprendizaje de los estudiantes se concluyó que los entornos virtuales no solo mejoran el rendimiento académico de los estudiantes sino su actitud, motivación y predisposición para interactuar y lograr aprendizajes haciendo uso de herramientas tecnológicas, puesto que esa apertura social que permite estos entornos contribuyeron significativamente en el compromiso de los estudiantes. Abdelrahman & Mohamed, (2020) “The results in general, indicated that can improve not only the students’ academic achievement, but also promote their motivation and attitudes towards online learning environments” (p. 10) [Los resultados indicaron que puede mejorar no solo el aprendizaje, sino también promover su motivación y actitudes hacia los entornos virtuales de aprendizaje.

Diferentes estudios dan cuenta que no existe diferencia de opiniones sobre la evaluación formativa entre docentes que laboran en zona rural y urbana, no obstante, sí, es marcada la diferencia de la concepción y por consecuencia la opinión de los docentes según el grado de estudio que ostentan, puesto que, a mayor grado de estudio presentan mejores perspectivas sobre la evaluación formativa y ello facilita su aplicación. Por otro lado, adicionan que la confusión entre creencias y concepciones dificulta la implementación correcta de la evaluación formativa en las clases. (Espinoza, 2016; Vera, et al., 2017)

En otra investigación, sobre reflexiones entre evaluación cuantitativa y cualitativa, Rodríguez, (2019) afirma, la evaluación es un proceso que se desarrolla en dos direcciones: cuantitativa, y cualitativa. En la primera, se da mayor importancia a las notas, por cuanto se cree que muestra con exactitud el aprendizaje; por último la evaluación cuantitativa permanece en las prácticas formativas que desarrollan algunos docentes, aun siendo conocedores de la tendencia por privilegiar la

evaluación cualitativa vinculada a la evaluación formativa. Esto, coincide con otro estudio, en el que se concluye, que el punto clave para cambiar la perspectiva docente es desvincular la creencia que la calificación es el único resultado del proceso de evaluación. (Córdoba, et al., 2018).

Otros estudios coinciden en señalar que la evaluación formativa posibilita el perfeccionamiento de la acción del maestro, siempre y cuando considere de forma articulada la retroalimentación, la coevaluación, la autoevaluación y la heteroevaluación ya sea de forma presencial o a distancia, los docentes orientan el aprendizaje hacia los aspectos más importantes de la tarea. Al mismo tiempo, se enfatiza en la relevancia de las orientaciones a los docentes sobre la retroalimentación y su influencia en el aprendizaje (Moreno, et al., 2016; Fraile, et al., 2017; Córdoba, et al., 2018; Segura, 2017) quienes coinciden con Reddy, Dudek y Lekwa, (2017), “the importance of using formative assessment to guide changes in teachers’ classroom practices” [la importancia de la evaluación formativa radica en orientar los cambios en la práctica de los docentes de aula].

La conclusión de otros estudios, permite consolidar el papel protagónico que deben tener los estudiantes en el proceso de la evaluación formativa, puesto que genera mayor expectativa de logro en los desempeños que se espera que ellos alcancen, asimismo, sostienen que es importante socializar la evaluación, hacerla democrática para cuidar el ambiente cotidiano y real en la que se aplique, de esa forma propicia la autorregulación y metacognición, es decir los estudiantes serán capaces de reorientar su aprendizaje cuando detecten errores o caminos equivocados. (Lanegra, 2018; Segura, 2017)

Para este trabajo se toma en cuenta la evaluación formativa como proceso que permite mejoras en el trabajo docente y en la forma de aprender de los estudiantes en la educación virtual, con una serie de subprocesos que interactúan en su implementación como son la retroalimentación, los instrumentos de evaluación, implementar coevaluación y heteroevaluación, participación activa de los evaluados desde la planificación y evidencias de aprendizaje. Así se tiene que la evaluación formativa es parte del proceso enseñanza aprendizaje que permite reajustar la práctica del docente y regularizar estrategias para mejorar el aprendizaje de los estudiantes proporcionando retroalimentación oportuna y pertinente. (Popham,

2018; Acalá, Pueyo y Doña, 2018; Fraile, Pardo y Panadero, 2017; Pérez, López, 2017)

Con el sentido de afianzar la definición, también se sabe, que la evaluación formativa constituye un proceso por el cual se optimiza la interacción enseñanza aprendizaje, mediante la toma de decisiones oportunas y pertinentes para la mejora, alejando y discriminando a la evaluación de su fin calificador. (Acalá, Pueyo, y Doña, 2018; Romero, Gómez, y Pinzón, 2018). Es decir, la evaluación formativa implica enriquecer los procesos, puesto que está más centrado en ellos, contraponiéndose a la evaluación tradicional que solo medía los resultados a través calificaciones numerales o literales que dicen poco de los aprendizajes esperados. (Thanh & Renshaw, 2015; Clark, 2015)

Asimismo, la evaluación formativa considera sus propósitos en el plano, docente y en el plano, estudiante. En el plano docente, implica el cambio de su práctica pedagógica, tomando en cuenta el cambio de estrategias, otorgar mayor tiempo, presentar ejemplos, entre otros. (Popham, 2018; Minedu, 2016; Minedu, 2019). Esto coincide con un estudio sobre la efectividad de la evaluación formativa desarrollado por Dalby & Swan, (2019); Dixson & Worrell, (2016) “formative assessment as essentially a process in which information about student knowledge is gathered, interpreted and used to modify practice” [la evaluación formativa es, esencialmente un proceso en el que la información del conocimiento del estudiante se recopila, interpreta y utiliza para modificar la práctica].

El otro propósito, plano estudiante, tiene que ver con la mejora de las estrategias de aprendizaje del estudiante, puesto que busca, a través de la retroalimentación que los alumnos cambien sus rumbos y pensamientos para aprender, es decir, exige la autocorrección de sus formas de aprender, tomando conciencia de cómo aprende mejor, enfatizando en la coevaluación y autoevaluación. (Popham, 2018; Minedu, 2016; Minedu, 2019), quienes coinciden con Hooley & Thorpe, (2017) “the feedback in formative assessments asks learners to change their thinking or behavior on any given task to improve learning” (p. 3) [La retroalimentación en la evaluaciones formativa exige a los estudiantes que cambien su pensamiento y comportamiento en cualquier tarea para mejorar su aprendizaje].

Como se observa, se tiene la autoevaluación, como parte importante de la evaluación formativa, consiste en autovalorar y por lo consiguiente autorregular los procesos de aprendizaje por el mismo aprendiz, pero, con la mediación de los docentes a través de criterios e instrumentos de evaluación deliberados y socializados en la clase, así como las consignas, es decir, procesos didácticos claros que faciliten a los estudiantes, al momento de autoevaluarse, qué están haciendo bien y en que necesitan mejorar haciendo sugerencias a sus estrategias de aprendizaje. . (Marin y Santandreu, 2015; Minedu, 2019;(Lima, 2017).

Por otro lado, la coevaluación, evaluación entre pares o evaluación entre compañeros consiste en valorar el trabajo entre los estudiantes, otra herramienta que se utiliza en la evaluación formativa, siempre y cuando se dé entre un grupo homogéneo, haciendo aportes a la mejora de los mismos, en un clima de aceptación y respeto las sugerencias de los compañeros de clases. Recuérdese que el protagonismo de los estudiantes es fundamental en la evaluación formativa, sin desestimar, lo que se señaló en el párrafo anterior, el papel mediador de los docentes es muy relevante, partiendo de una evaluación formativa planificada. (Marin y Santandreu, 2015; Minedu, 2019; Lima, 2017).

Es difícil encontrar literatura sobre evaluación formativa que no considere a la retroalimentación como uno de sus pilares para su implementación, pues así logra cumplir las condiciones de oportuna y pertinente, debido a que la retroalimentación debe hacerse en tiempo real que permita el andamiaje entre un aprendizaje y otro de mayor complejidad, para ello es importante la selección de instrumentos de evaluación con criterios bien definidos así como programar actividades que requieran dinamismo y demanda cognitiva, por ejemplo elaboración de informe, portafolios, ensayos, debates escolares, proyectos de aprendizaje, entre otros. (Romero, Gómez y Pinzón, 2018; Hamodi, Moreno y Barba, 2018; Córdoba, López, y Sebastiani, 2018; Anijovich, 2015; Saiz & Susinos, 2018).

En síntesis, la retroalimentación consiste en el intercambio de información sobre las fortalezas y dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en las evidencias que presentan como resultado del proceso. Esa comunicación pretende la mejora del aprendizaje. (Chao y Durand, 2019; Canabal y Margalef, 2017; Lima, 2017; (Alvarado, 2014). Asimismo, cuando se habla de

retroalimentación, se conoce que existen tipos, niveles y estrategias para propiciar la retroalimentación. (Correa & Flores, 2018; Fleenor, 2018)

En cuanto a los tipos de retroalimentación, se consideran dos, reflexiva o por descubrimiento y descriptiva. La retroalimentación reflexiva o por descubrimiento está orientada, generalmente, al proceso de enseñanza aprendizaje y se realiza a través de preguntas y repreguntas entre el docente y los estudiantes, puesto que, busca que ellos mismos lleguen a la respuesta o corregir el error. Obsérvese que el rol mediador del docente siempre está presente, a lo largo de las conceptualizaciones se viene enfatizando, puesto que así lo sostienen los estudios revisados. (Ministerio de Educación, Minedu, 2017; Anijovich, 2015; Canabal y Margalef, 2017)

Por su parte, la retroalimentación descriptiva consiste en entregar información precisa y específica sobre los errores y fortalezas de los productos o evidencias de aprendizaje elaborados por los estudiantes, al mismo tiempo la retroalimentación descriptiva exige incluir sugerencias de mejora que pueden ser a través de ejemplos con el fin de lograr los propósitos de aprendizaje. Este segundo tipo de retroalimentación es la más recomendada para la educación virtual, sobre todo para en los recursos asincrónicos. (Ministerio de Educación, Minedu, 2017; Anijovich, 2015; Canabal y Margalef, 2017; Cárcamo, 2020; Furze, Gale, Black, Cochran, & Jensen, 2015)

Con respecto a los niveles de retroalimentación, se tienen: de tarea, de proceso, de autorregulación y del yo. El nivel de tarea, según la literatura revisada es el más utilizado por los docentes y consiste en devolver la tarea con información específica, solo se realiza a las tareas de los estudiantes, por eso se habla de niveles de retroalimentación. Es oportuno señalar la relación del nivel de tarea con el tipo de retroalimentación descriptiva. (Hattie y Timperley citado por Lima, 2017; Ministerio de Educación, Minedu, 2017; Anijovich, 2015; Canabal y Margalef, 2017).

El nivel retroalimentación de proceso consiste en la mediación del docente con los estudiantes antes de lograr las tareas, es decir en el camino que se sigue para lograr los propósitos de aprendizaje, de esa forma, se cuida las evidencias o productos de aprendizaje, nótese ahora, la relación de este nivel de proceso con el

tipo de retroalimentación reflexiva o por descubrimiento. Si mejoramos la calidad de los procesos con una retroalimentación adecuada, oportuna y pertinente, entonces se optimizan los aprendizajes. (Hattie y Timperley citado por Lima, 2017; Minedu, 2017; Anijovich, 2015; Canabal y Margalef, 2017)

El nivel de autorregulación es el más complejo, puesto que implica orientar, no solo la consecución de las tareas o la mediación en los procesos, sino, considera la forma de aprender para autorregular y tomar conciencia de esos procesos en las que se incluye las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Este nivel de retroalimentación está muy ligado a la autoevaluación y coevaluación y por lo consiguiente a la autonomía de aprendizaje, dicho de otra forma, aprender a aprender. (Hattie y Timperley citado por Lima, 2017; Minedu, 2017; Anijovich, 2015; Canabal y Margalef, 2017).

El nivel de retroalimentación del yo es la que se hace a la persona, por supuesto que, considerando sus logros, pero a la persona, no a la tarea, no al proceso, tampoco se toma en cuenta la autorregulación. En este nivel, se utilizan una serie de expresiones positivas que buscan motivar y alentar a los estudiantes para que sean perseverantes y valoren los estudios. (Hattie y Timperley citado por Lima, 2017; Anijovich, 2015). Se toma en cuenta para la presente investigación, a pesar de que muchos estudios señalan que no tiene repercusión relevante en el aprendizaje de los estudiantes, no obstante, para los citados.

Entre las estrategias que propician la retroalimentación tenemos: los ejemplos o modelos, las pistas, los mensajes con comentarios, las consignas, las preguntas y las frases para elegir. Cada una de las estrategias de adecuan y permiten concretizar la retroalimentación articuladas a los tipos y niveles descritas en los párrafos anteriores; al mismo tiempo, se adaptan para la educación virtual, puesto que, la retroalimentación puede realizarse en diferentes entornos digitales como *Moodle*, *Padlet*, *Kahot* y otros, propiciando mayor afinidad con los estudiantes y la consecución de sus aprendizajes. (Ocaña, Pulido, Gil y Zuluaga, 2019; Minedu, 2017; Anijovich, 2015; Canabal y Margalef, 2017)

Como se puede observar la participación activa de los estudiantes en procesos de aprendizaje bien planificados permitirá la mediación de los docentes para mejorar

tanto la enseñanza como el aprendizaje. Para llegar a conseguir que el alumnado sea responsable de su aprendizaje, una estrategia importante es la puesta en marcha de procesos de evaluación formativa, de autoevaluación y coevaluación, puesto que están vinculadas a desarrollar capacidades metacognitivas, de autorregulación y por consiguiente al aprendizaje autónomo. (Gallardo, López, Martínez, y Carter, 2020; Romero, Castejón y López, 2015; Romero, Castejón, López, y Fraile, 2017). De manera que, desde la planificación de la evaluación formativa, debemos hacer partícipes a todos los estudiantes.

Otro aspecto que coadyuva los procesos de la evaluación formativa son las evidencias de aprendizaje, las cuales pueden ser tangibles o intangible, producciones o actuaciones de los estudiantes. cada una de ellas marcan pautas en su consecución para realizar un conjunto de acciones que permitan optimizar y reforzar la comprensión de los estudiantes. Talanquer, (2015) afirma que “La evaluación formativa se basa en el análisis de evidencia recolectada por los docentes que les permiten hacer comentarios e implementar acciones para mejorar la comprensión de los estudiantes” (p. 178), el mismo que coincide con el Minedu, (2016, 2019) donde se afirma que las evidencias son producciones y/o actuaciones de los estudiantes como resultado de su proceso de aprendizajes.

Ahora bien, las evidencias, productos o resultados de aprendizaje necesitan del análisis de docentes y estudiantes, otra vez, haciendo uso de criterios de evaluación e instrumentos bien definidos y socializados que permitan el análisis, es más, aunque no es el tema de esta investigación pero este análisis de evidencia no solo permitirá una retroalimentación que permita la mejora del mismo, como parte de la evaluación formativa, sino que también, admite el proceso de una evaluación sumativa o cerrtificadora que concluye en una calificación numérica o literal, esto último siempre y cuando sea el final de algún periodo educativo. (Minedu, 2016, 2019).

En ese sentido, del intercambio de información y comunicación fluida que implica la evaluación formativa para lograr mejores aprendizajes, los entornos virtuales ofrecen un conjunto de aplicativos que facilitan procesos de enseñanza aprendizaje, puesto que los entornos digitales son entendidos como artefactos tecnológicos de producción cultural que favorecen el aprendizaje colaborativo y la

mediación, al mismo tiempo, permite la construcción compartida del aprendizaje, es necesario enfatizar que las decisiones didácticas orientan las decisiones en cualquier plataforma virtual. (Lucumi & González, 2015; C. Rodríguez & Juanes, 2019; Peláez, Morales, Lara, & Tumbaco, 2018; Tovio, Carmona, Harris, & Guzmán, 2020; Vysakh, Muthupalani, & Achuthan, 2020)

La educación virtual presenta dos modalidades o recursos, sincrónicas y asincrónicas; las herramientas digitales sincrónicas están referidas a recursos que permiten la interacción e interactividad en línea, es decir en tiempo real, o sea, programar las clases virtuales a través de una plataforma y programar un horario para la conexión entre docentes y estudiantes, una de ellas es la videoconferencia, haciendo uso de: Zoom, Google Meet, entre otros. Esto exige una ruta con propósitos de aprendizaje bien planteados así como procesos de evaluación. (Alvarado, 2014; Grisales, 2018; De La Torre, Rojas, Bilbao, Torres, & Barroso, 2016; Conde & Boza, 2019).

La segunda, los recursos digitales asincrónicos, están referidas a las herramientas tecnológicas que permiten interacción e interactividad en tiempo diferido, es decir no se necesita que docentes y estudiantes coincidan en un tiempo y espacio. Entre los recursos digitales asincrónicos conocidos se tiene, foros, padlet, envíos de tarea, evaluaciones en línea y otros. Tanto, los recursos sincrónico como los recursos asincrónicos facilitan la construcción de aprendizajes siempre y cuando se tenga diseñados y planificados los propósitos de aprendizaje así como los procesos de evaluación. (Alvarado, 2014; Grisales, 2018; De La Torre et al., 2016; Conde & Boza, 2019; Ateh & Wyngowski, 2015)

Como se puede observar la educación virtual presenta variadas características para atender las diferentes necesidades de los estudiantes, según Ahmadi & Nourabadi, (2020) "The characteristic of E-learning is the breadth, diversity, and capability of change based on the talents and interests of individuals that have been able to influence the process of education" (p. 2) [el aprendizaje electrónico tiene como característica la amplitud, diversidad y capacidad de cambio en función de los intereses de las personas que han podido influir en el proceso educativo]. (Wold, 2011; Escobar, Vásquez, Vargas, & Orozco, 2020; Brown & Green, 2016; Nariman, 2021)

En síntesis, para el presente estudio y atendiendo a lo descrito como parte de los trabajos previos y las teorías que la sustentan, la evaluación formativa en la educación virtual consiste en circunscribir la evaluación al aprendizaje, es decir, evaluar en entornos virtuales sincrónicos y/o asincrónicos para seguir aprendiendo, haciendo uso de los elementos o ejes centrales de la evaluación formativa, como son: la retroalimentación, la autoevaluación, la coevaluación, el análisis de evidencias y tomado en cuenta los propósitos en el plano docente para mejorar las estrategias de enseñanza y en el plano estudiantes para mejorar las estrategias de aprendizaje, ello permitirá optimizar el aprendizaje de los estudiantes.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación es cualitativa básica, El diseño de investigación es fenomenológico, puesto que trata de explorar y describir la perspectiva docente, sobre la evaluación formativa en la educación virtual, es pertinente mencionar que este estudio tiene aproximación al diseño fenomenológico con aproximación hermenéutico, puesto que interpreta, explorando y describiendo la perspectiva docente mas no la interviene, es decir no implementa ninguna propuesta para modificar el fenómeno estudiado, en este caso referido a la evaluación formativa en la educación virtual. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014; Herrera, Guevara, & Munster, 2015; Vargas, 2011).

3.2. Categorías, subcategorías y matriz de categorización

Para el presente estudio se plantan categoría y subcategorías apriorísticas, sin desestimar que en la recogida de datos puedan plantearse categorías y subcategorías emergentes. Sabiendo que el campo temático es evaluación formativa en la educación virtual se tiene. Primera categoría, la evaluación formativa en la educación virtual; subcategorías, Conceptos, propósitos, evidencias de aprendizaje, criterios e instrumentos de evaluación, Auto-co-heteroevaluación. Segunda categoría, retroalimentación en la educación virtual; subcategorías, relevancia de retroalimentación virtual y tipos de retroalimentación. (ver anexo 3)

3.3. Escenario de estudio

Bien, el ambiente físico, en el que se desarrollará el proyecto, es una institución educativa pública de básica regular, ubicada en el pueblo joven Esperanza Baja del distrito de Chimbote. Atiende los niveles de primaria y secundaria con un total de 220 estudiantes, de los cuales 140 son mujeres y 80 son varones. La institución educativa cuenta con ambientes específicos para cada nivel educativo distribuidos en pabellones y aulas de dos plantas de material concreto. En la institución educativa se cuenta con director general, subdirectora del nivel primaria, un secretario cuatro trabajadores de servicio, un auxiliar de educación y 18 docentes de los cuales 09 son nivel primario y 09 del nivel secundario. En primaria se cuenta con 09 secciones, dos cada grado de estudios. En secundaria se cuenta con 5 secciones, una por cada grado de estudios.

Actualmente, por la crisis sanitaria y el confinamiento social nuestros hogares se han convertido en centros de enseñanza y aprendizaje y los entornos virtuales permiten la interacción para las reuniones virtuales, mediante el uso de plataformas como Zoom, Google Meet y otros. En la interacción con los estudiantes lo que más se utiliza son las redes sociales a través de grupos WhatsApp o grupos en Messenger.

3.4. Participantes

En esta investigación participarán los docentes de la institución educativa señalada en apartado anterior. Los 09 docentes del nivel primario y los 09 docentes del nivel secundario, quienes presentan escalas entre la primera y quinta en la carrera magisterial, asimismo del total de docentes, 4 son contratados y 14 son nombrados.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se adopta las técnicas de entrevistas y encuesta, esta última de forma excepcional. La entrevista en su variante estructurada, recuérdese que las entrevistas para la investigación cualitativa son más flexibles y abiertas y se usan cuando el problema de estudio no se puede observar. Asimismo, se sabe que la entrevista consiste en la conversación entre el entrevistador y el entrevistado. Se aplicará a través del instrumento, guía de entrevista estructurada (ver anexo 4). Por último, de forma excepcional, se aplicará una encuesta, a través del instrumento, cuestionario, puesto que el cuestionario (ver anexo 5) sirve para recabar información sobre el pensamiento y sentimientos de las personas. (Hernández et al., 2014; Herrera et al., 2015; Vargas, 2011)

Para esta investigación el instrumento se validó por dos expertos con grado de Doctor en Educación, quienes opinaron favorablemente acerca de la articulación de los ítems con las categorías y subcategorías, así como con las opciones de respuesta, como bien sabemos el cuestionario es un instrumento de índole cuantitativa, no obstante, para el presente estudio se utiliza como complemento para reforzar lo dicho por los docentes en la entrevista. (Hernández et al., 2014; Herrera et al., 2015; Vargas, 2011)

3.6. Procedimiento

Se deja en claro que el propósito de la investigación cualitativa no es medir categorías ni hacer inferencias estadísticas, no obstante, se adelanta que para el presente estudio se hará uso de la estadística descriptiva pero que permitirá enriquecer la triangulación obtenida y por lo tanto no convierte a la investigación en mixta.

En primer lugar, consolida el proyecto de investigación, en el que se implementó las técnicas y los instrumentos de recolección de información que para el presente estudio fueron las perspectivas de docentes sobre la evaluación formativa en la educación virtual. Para ello se han elaborado dos instrumentos de recogida de información: Guía de entrevista y Cuestionario, los que se aplicó, estableciendo fechas y horarios a los 18 docentes participantes con su debido consentimiento informado y firmado por cada uno de ellos.

Luego, para la aplicación de los instrumentos se tomó en cuenta la actual crisis sanitaria en la que nos encontramos, por lo que, la aplicación de los instrumentos se hará vía plataforma de telecomunicación sincrónica como son Zoom o Google Meet. Para el caso de la entrevista se hará de forma directa y en el caso del cuestionario y la lista de cotejo de forma indirecta, puesto que el cuestionario se aplicará a través de los formularios en el Google Drive se compartirá el enlace en grupo cerrado con los docentes participantes.

3.7. Rigor científico

Se garantizó el rigor científico para el presente estudio de tipo cualitativo, puesto que se sabe de la discusión que existe por su no aceptación en el mundo de la investigación científica. Se buscó en todo momento la coherencia entre las interpretaciones que se hizo, por lo que se empleó:

La dependencia, puesto que queda evidencia en grabación y en línea de la aplicación de los instrumentos a los docentes, por ejemplo, en el caso de las entrevistas se les aplicó a todos los docentes participantes la misma cantidad de preguntas, siguiendo el proceso de categorías y subcategorías planteadas para el estudio. Por ello se manifestó en el procedimiento las herramientas digitales que se hicieron uso que, desde ya se convertirá en una especie de documentación para esta investigación. Es más, la aplicación de dos instrumentos para el mismo propósito de investigación también otorga rigurosidad científica requerida.

La credibilidad, se garantiza la comprensión a profundidad la experiencia, opinión, opiniones y percepciones que aporten los docentes participantes, haciendo uso de un lenguaje apropiado para su entendimiento. se evitará que las creencias y las perspectivas del investigador se imponga a la información recabada de los docentes participantes, dando importancia a todos los datos que nos proporcionen para su debida triangulación e interpretación. Asimismo, se garantiza las mismas prerrogativas para todos los docentes participantes sin privilegios de ninguna índole para nadie.

La auditabilidad o confirmabilidad, en relación con el criterio de credibilidad se garantizó la exclusión al máximo de los sesgos y vacíos de información. La revisión exhaustiva de la triangulación y la reflexión sobre lo que opinó el investigador se mantendrá muy al margen de las interpretaciones.

La transferibilidad o aplicabilidad, en ningún caso se intentó generalizar los resultados que se obtengan, puesto que es sabido que en la investigación de tipo cualitativo eso no se puede dar, entonces, cómo se garantizó que esta investigación cumpla con este criterio de rigor sobre la aplicabilidad o transferibilidad es que parte de ella, sí, podrá ser utilizado en otros estudios y otros contextos cómo por ejemplos los instrumentos propuestos o la teoría sobre la categoría estudiada. (Hernández et al., 2014; Vargas, 2011).

3.8. Método de análisis

Siguiendo la matriz de categorización apriorística y con la de información recabada mediante los instrumentos se inició el proceso de análisis, al tener dos instrumentos de recolección de datos se empezó con la información de las entrevistas mediante una escucha atenta de las grabaciones se determinó síntesis siguiendo las palabras claves y recurrentes ceñidos estrictamente a las categorías de estudio.

Para el caso del instrumento cuestionario se aplicó la estadística descriptiva a través de datos porcentuales, mediante el uso del software Microsoft Excel obtenidos los resultados se procedió a su análisis. Al final con el resultado analizado de cada instrumento se realizó la triangulación y se obtuvo la interpretación respectiva por cada objetivo de estudio, considerando estado del arte planteado el marco teórico. (Hernández et al., 2014).

3.9. Aspectos éticos

En primer lugar, se aseguró la participación consentida de los docentes participantes, sí como la protección y el anonimato en función a la información que brindaron al presente estudio, esto en concordancia a lo determinado en la Enunciación del Código de Nuremberg y la Declaración de Helsinki y el pacto Internacional de Derechos Civiles y políticos, aprobado por la Asamblea de las Naciones Unidas. Que si bien es cierto tuvo su origen estrictamente para las investigaciones en el campo de la Salud, en la actualidad estas se han generalizados, en especial cuando se trabaja con sujetos humanos. (Pérez, 2002)

Además, se tuvo en cuenta de forma específica lo siguiente:

Anonimato, porque, en todo momento, se trató de mantener reserva absoluta sobre la identidad de los trabajadores de la Institución educativa N° 89008 que participaron brindando sus puntos de vista tanto en las entrevistas como en el cuestionario, asimismo en la revisión de sus materiales de evaluación formativa.

Confidencialidad, puesto que la información que se recabó solamente tendrá utilidad para el tratamiento cualitativo y estadístico descriptivo; es decir, por ningún motivo se exhibieron los resultados para fines que no sean de la investigación.

Originalidad, si bien es cierto, se encontró puntos coincidentes con otras investigaciones, ello no quiere decir que el trabajo sea una copia, sino que la propiedad intertextual que debe contener toda investigación requiere la revisión y consideración del estado del arte de la temática propuesta. No obstante, el presente estudio es auténtica, citándose y referenciándose las fuentes de acuerdo a las normas internacionales de redacción científica (APA) a través del aplicativo *Mendeley* que es un gestor de citas y referencias bibliográficas. Además, el contenido de la tesis en su conjunto fue sometido al programa *Turnitin* para verificar su autenticidad y originalidad, evitándose esta manera la copia y plagio. Esto último como política a nivel nacional y de la Universidad César Vallejo.

Por último, Beneficencia, porque los resultados, las conclusiones y las recomendaciones, así como la propuesta sirvió para realizar mejoras. Teniendo en cuenta que los resultados de la investigación cualitativa no se generalizan en su totalidad, en concordancia con el criterio de rigor científico de la transferibilidad.

Pero si parte de él, por lo tanto, los instrumentos, la teoría ampliada de la temática desarrollada se podrán utilizar para otras investigaciones. (Hernández et al., 2014; Vargas, 2011).

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se presenta los principales resultados y su descripción, así como el análisis de la información empírica recolectada a través de los instrumentos aplicados. Primero, para cada una de las categorías apriorísticas se presenta una introducción, luego los hallazgos y análisis encontrados como procesamiento de la entrevista y el cuestionario por subcategorías e ítems. Por último, se discute cada uno de los hallazgos. Para poder analizar la reflexión docente desde su experiencia en el desarrollo del año escolar 2020 en el marco de la estrategia Aprendo en Casa del Ministerios de educación.

4.1. Primera categoría: Evaluación formativa en la educación virtual y la práctica docente

Esta categoría responde al primer objetivo específico, Identificar y analizar la concepción sobre la evaluación formativa en la educación virtual de los docentes de la institución educativa N° 89008 de Chimbote. Se planteó 4 subcategoría. El primero referido a los conceptos y propósitos de la evaluación formativa en la educación virtual. Pues se sabe que la evaluación formativa enfatiza el proceso de aprendizaje para optimizarlo, es decir cuidar el producto final para lograr aprendizajes de calidad, asimismo se considera dos propósitos fundamentales que proporcione tareas de mejora al aprendizaje y acciones de mejora a la enseñanza.

Ahora bien, cuando hablamos del proceso de evaluación formativa en la educación virtual no varían sus concepciones sino solo el escenario y es importante que en la práctica docente exista la capacidad para poder adaptar sus conceptos y propósitos, puesto que encontramos una serie de recursos digitales que lejos de obstruir facilitan el trabajo pedagógico en general y también en lo referido a evaluación formativa. Al respecto la mayoría de docentes manifiesta.

Si, Porque permite identificar avances en cada estudiante y realizar una diferenciación de la enseñanza. (Participante 10)

Sí, porque nos permite tener una idea más clara de cómo debemos evaluar. (Participante 15).

Si porque la evaluación formativa permite detectar las dificultades que presentan los estudiantes en su aprendizaje y también sus habilidades. (Participante 11).

Creo que sí. Es un escenario diferente, pero es cuestión de adaptarnos, además me parece que algunas herramientas pueden ayudar a facilitar el trabajo de evaluar y retroalimentar. Sí, pienso que se pueden adaptar, según lo que experimenté este año me costó, pero cuando aprendí algunos recursos tecnológicos me ayudaban mucho. (Participante 01).

No obstante, a pesar que la mayoría de docentes manifiestan que están claros los conceptos y propósitos, así como su adecuación, algunos docentes detallan que no, que aún falta aclarar, máxime cuando se trata de la educación virtual e incluso la duda persiste con lo referido a las calificaciones. (Córdoba, et al., 2018)

A veces, pienso que no porque surgen dudas, sobre todo cuando se tiene que calificar o el tipo de evaluación que debo aplicar según lo que programo. (Participante 01)

No son muy claros, falta definir con precisión conceptos y sobre todo los procesos. (Participante 07)

Un aspecto que puede aclarar lo referido en el párrafo anterior se observa en la respuesta de otros participantes puesto que ponen en duda la adaptación y los conceptos, pero desde su falta de orientación.

Sí. Muy claros, pero creo que aún me falta orientación para ponerlo de manifiesto en mi práctica docente. Con ejemplos podría ser. (Participante 12).

Creo que sí, pero cuando quiero aplicarlos a mi práctica se me hacen complejos. (Participante 18).

Al respecto se plantearon dos preguntas en el cuestionario, referidas a la claridad de los conceptos de la evaluación formativa y si estos se adaptan a la educación virtual, cuyo procesamiento estadístico descriptivo porcentual corrobora lo manifestado en las entrevistas con los docentes. A continuación, se presentan las figuras que dan cuenta de los resultados.

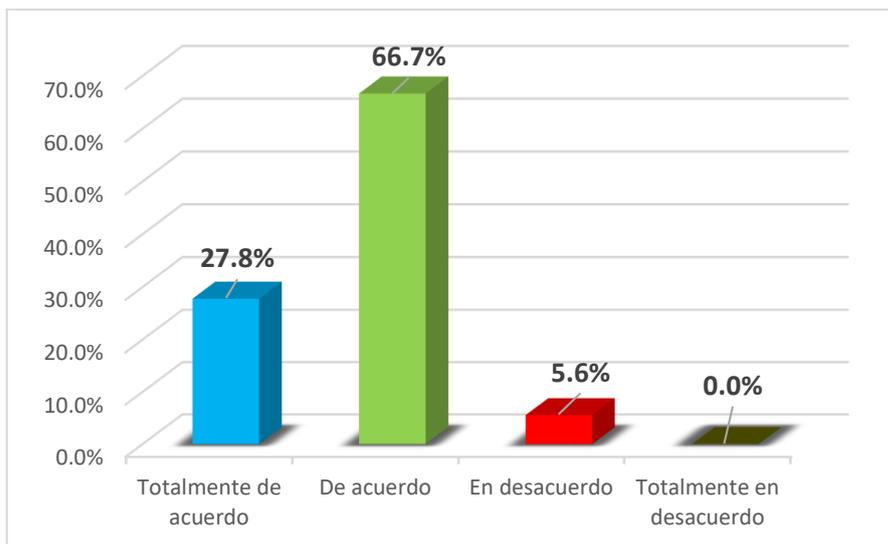


Figura 1:

Conceptos claros de la evaluación formativa

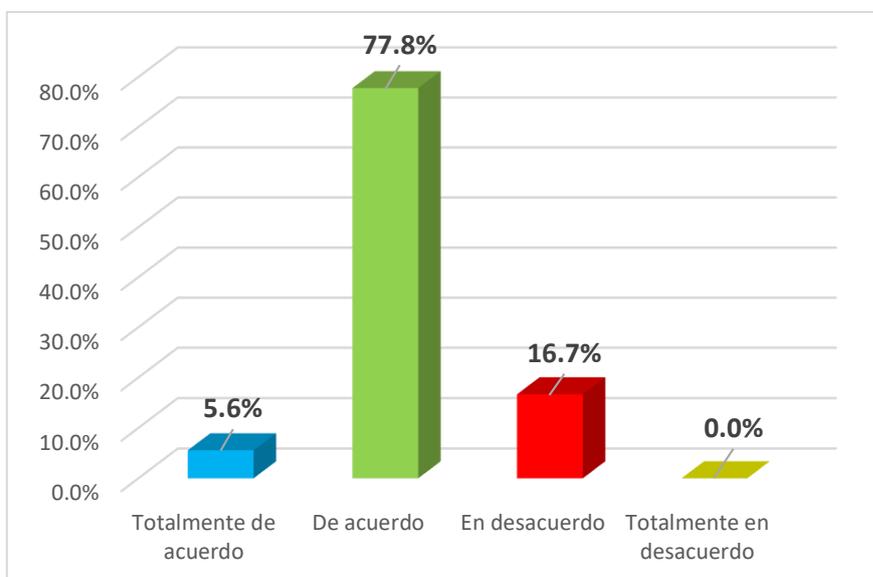


Figura 2:

Adaptación de conceptos de evaluación formativa a la educación virtual.

Con respecto a los propósitos de la evaluación formativa en la educación virtual si se cumplen o no, se obtuvo lo siguiente en la mayoría de docentes.

Mediante la autorregulación y autorreflexión. (Participante 02).

Cuando mediante encuestas o preguntas el alumno es motivado a demostrar que están logrando sus aprendizajes. (Participante 05).

De una forma clara y precisa en los aprendizajes de enseñanza. (Participante 15).

Cuando el docente lo pone en práctica. (Participante 14).

Como se observa según lo manifestado por los docentes se hace evidente la necesidad de orientación y acompañamiento cuando se hablaba de la adaptación de conceptos de evaluación formativa. Sin embargo, algunos de ellos si fueron pertinentes y acertados en su reflexión. Puesto que los estudios revisados así lo manifiestan que cuando se habla de propósitos de la evaluación formativa se debe tomar en cuenta que mejora el proceso de aprendizaje de los estudiantes y mejora el proceso de enseñanza de los docentes ya sea en la educación virtual o presencial. (Cornelius, 2014; Marchand & Furrer, 2014; Moreno et al., 2016; Segura, 2017).

A mí me ayuda bastante los recursos tic cuando evalúo y cuando debo hacer cambios, a los estudiantes que tenían acceso o conectividad también puesto que eran los primeros en presentar sus trabajos y estaban bien, cuando les indicaba las mejoras lo corregían rápido. (Participante 18).

Mientras desarrollaba mis clases las evaluaciones que hacía a los productos de los alumnos me permitían mejorar algunas estrategias o cambiar y también los estudiantes han tenido que cambiar sus formas de aprender la evaluación formativa implica que mejore el docente y también los alumnos. (Participante 12).

Asimismo, cuando se consultó sobre la facilidad de las herramientas digitales en su proceso de enseñanza aprendizaje las respuestas fueron contundentes en afirmar que sí y que incluso necesitan y requieren dominar mayores recursos digitales para enfrentar de mejor forma esta estrategia a distancia virtual.

Sí. Sí. Mucho. No sabía que existía una serie de recursos que ayudan tanto al docente como al estudiante ya me gustaría dominarlos todos, pero en ese camino voy poco a poco. He podido utilizar el zoom, el drive, y me sirvieron de mucho. Lástima que mis estudiantes no tengan conectividad ni laptops en casa. (Participante 01).

Sí, porque son llamativos y fáciles de aprender, puesto que nuestros estudiantes son nativos digitales. (Participante 04).

Sí nos ayuda a equipar oportunidades de aprendizaje y progresos en los estudiantes sobre todo en este tiempo que la educación virtual se da de manera necesaria por el mismo confinamiento que estamos viviendo. (Participante 09)

Un montón. Sorprendido de las ventajas pude ver algunos, aunque no los domino son de gran ayuda. Sí me gustaría que las charlas de la evaluación formativa se complementen con capacitaciones en recursos tic. Y si es dirigida a cómo evaluar con tic mejor. (Participante 12)

Como se observa no se ha dejado de mencionar el deseo de seguir aprendiendo tanto los recursos digitales como su aplicación pedagógica en lo referido a la evaluación formativa esto manifiesta. Cuando asegura que los recursos tic deben aprenderse de dos formas desde el dominio técnico y luego el dominio pedagógico tanto los recursos sincrónicos como asincrónicos.

Con respecto al cumplimiento de los propósitos de la evaluación formativa, así como a la facilidad de los recursos digitales para su cumplimiento se planteó una pregunta en el cuestionario cuyos resultados se presentan en la figura 3. Como se observa existe 22,2% docentes que manifiestan que no se cumplen los propósitos de la evaluación formativa, por otra parte, el 77,8% sostienen que si se cumplen los propósitos de la evaluación formativa en la educación virtual. Como se observa, esto guarda relación con lo manifestado en las entrevistas.

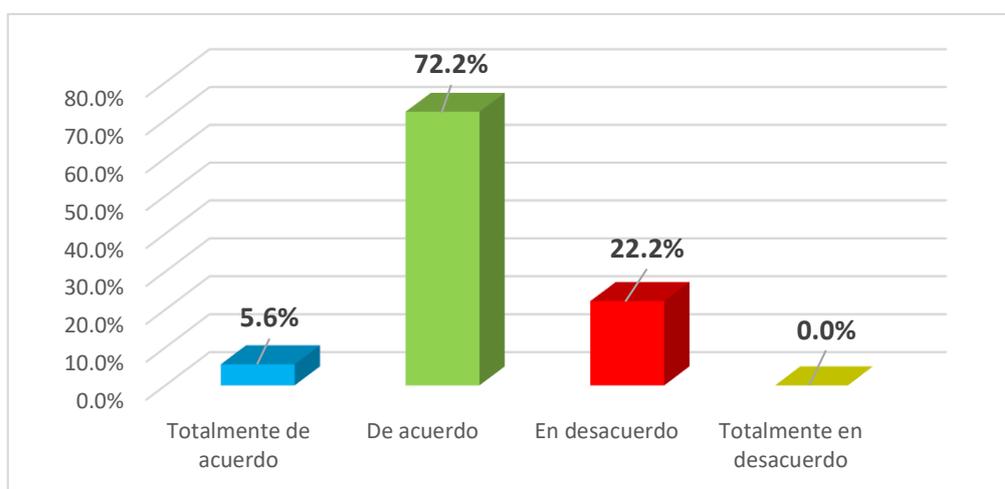


Figura 3:

Cumplimiento de los propósitos de la evaluación formativa en la educación virtual.

Luego como parte del mismo objetivo específico y de la misma categoría se planteó las subcategorías evidencias de aprendizaje, criterios e instrumentos de evaluación, con el sentido de obtener la reflexión docente acerca de su implementación y en los entornos virtuales. Con respecto a las evidencias de aprendizaje sabiendo que son producciones y actuaciones de los estudiantes para demostrar que han aprendido o están aprendiendo y que son susceptibles de hacer observaciones y mejoras, pero cómo se ha trabajado en la educación virtual. Se obviaron o se mantuvieron vigentes como parte del proceso de evaluación formativa.

Las evidencias me permiten analizar hasta donde logró el estudiante y saber cómo puede mejorar y qué debo decirle. En ese sentido los medios virtuales colaboran en la consecución de las evidencias en su análisis y comentarios pues muchos de ellos son fáciles de editar. (Participante 01).

Sí. Nos ayuda a hacer seguimiento al aprendizaje de los estudiantes, a través de medios digitales se hacen más funcionales y operativos puesto que facilita la comunicación y el intercambio de ideas. (Participante 12).

Como se sabe las evidencias de aprendizaje están vinculadas al proceso de retroalimentación puesto que son una fuente para analizarlo que los estudiantes vienen logrando y que les falta mejorar o completar. En ese sentido algunos docentes manifestaban ese vínculo en sus reflexiones. (Chao y Durand, 2019; Canabal y Margalef, 2017; Lima, 2017; Alvarado, 2014)

Si, Por que las evidencias un aspecto fundamental para analizar el progreso de los aprendizajes de nuestros estudiantes y de esta forma retroalimentar. (Participante 10).

Creo que, si es necesario, porque de esta manera se observa si el estudiante está desarrollando bien o mal sus actividades, para luego retroalimentar e ir mejorando sus aprendizajes. (Participante 05).

En esta subcategoría también se implementó un ítem cuyos resultados se presentan en la figura 4.

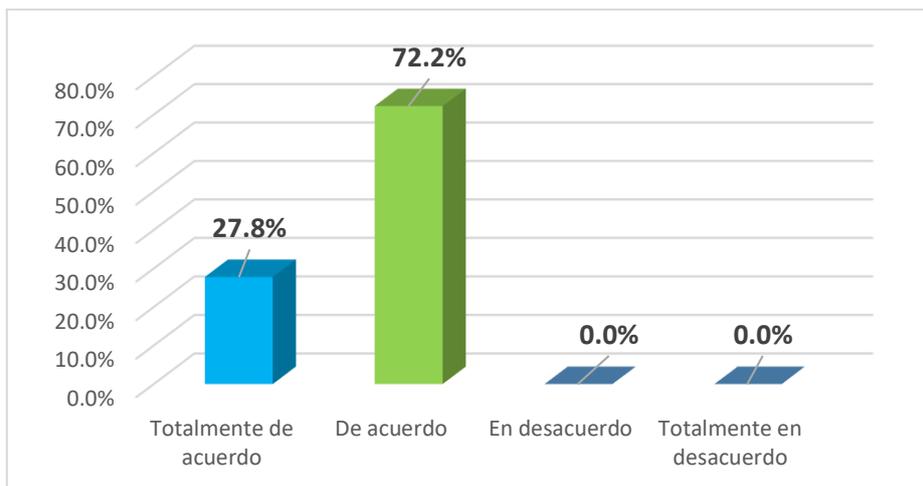


Figura 4:

Implementación imprescindible de las evidencias de aprendizaje en la educación virtual.

Otra de las subcategorías estuvo referido a los criterios e instrumentos de evaluación formativa para la educación virtual. Al haber una estrecha relación entre ambos se presentó en una sola subcategoría, puesto que es imposible elaborar instrumentos de evaluación sin criterios y por el contrario los criterios siempre deben estar organizados en los instrumentos de ello iban dando cuenta los maestros en las entrevistas realizadas.

Los criterios de evaluación permiten que los estudiantes sepan con claridad que debe contener su producto o actividad, es decir cómo va a ser evaluado y con qué instrumento. (Participante 04).

[Los criterios de evaluación cumplen el papel] De relación con los procesos de aprendizajes y a la vez indicar que instrumento utilizar. (Participante 02).

[Los criterios de evaluación cumplen] Papel importante porque permite elaborar los instrumentos de evaluación. (Participante 13).

Asimismo, es oportuno resaltar que una de los aspectos fundamentales de la evaluación formativa es la socialización de la forma en que los estudiantes serán evaluados, es decir, cómo y con qué, ellos deben saber de forma clara y precisa qué criterios deben cumplir y las valoraciones que tendrán los productos de sus aprendizajes, en este sentido algunas respuestas coinciden con este aspecto. (Minedu, 2016, Lanegra, 2018; Segura, 2017)

Ahora los criterios deben socializarse con los estudiantes. Muy importante. En los medios virtuales se queda ahí grabado y hasta les recuerda en todo momento como serán evaluados. (Participante 12).

[...] es más los alumnos deben saber los criterios antes de ser evaluados se debe entregar en los instrumentos bien claros y explicados. (Participante 18).

[...] por eso es importante que los estudiantes conozcan cómo y con qué se les va a evaluar en incluso a través de qué medios. (Participante 01).

Al mismo tiempo los docentes, en sus respuestas, relacionan los criterios e instrumentos de evaluación con el proceso de retroalimentación.

[Papel de los criterios e instrumentos] la de recoger información pertinente que luego nos indicara donde los chicos necesitan retroalimentarse. (Participante 03).

Es muy importante porque a partir de ello [criterios de evaluación formativa] se elabora instrumentos de evaluación, se analiza los trabajos de los estudiantes, y se ofrece la retroalimentación necesaria. (Participante 05).

[Criterios e instrumentos de evaluación formativa] también son elementos importantes para planificar y desarrollar nuestras retroalimentaciones.

No obstante, cuando se consultó a los maestros si se podría prescindir de los criterios e instrumentos de evaluación dos entrevistados manifestaron que sí.

Sí, porque mediante las evidencias que el estudiante envíe podemos determinar su aprendizaje. (Participante 02).

Sí, porque se puede determinar qué es lo que va lograr el estudiante en sus actividades. (Participante 17).

Al respecto se puede inferir que es cuestión de falta de orientación y acompañamiento pedagógico, porque definitivamente no se puede prescindir de los criterios e instrumentos de evaluación, más aún, con toda la gama de recursos digitales que se tiene, (Lucumi, & González, 2015; Rodríguez & Juanes, 2019). Por el contrario, cuando se les preguntó a los docentes si los criterios de evaluación son imprescindibles el 100% manifestó que estaba de acuerdo y totalmente de acuerdo, como se muestra en la figura 5.

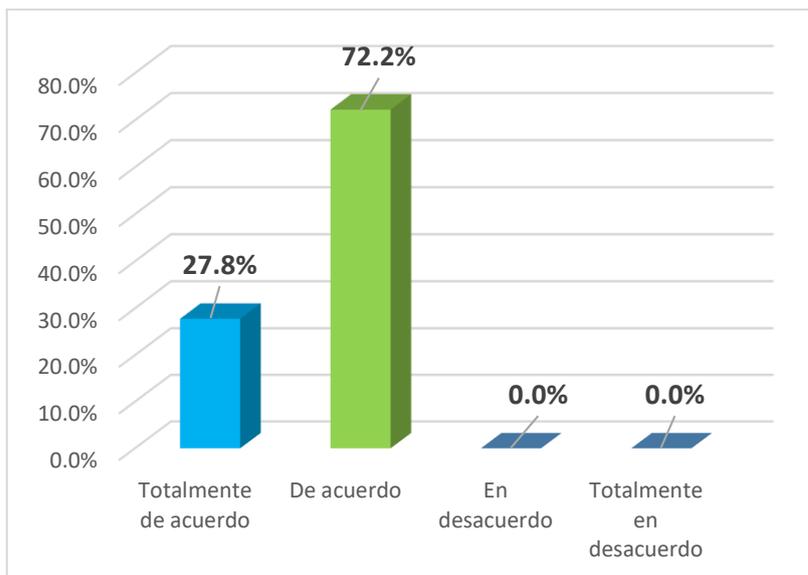


Figura 5:

Los criterios de evaluación son imprescindibles en la evaluación formativa.

Por otra parte, tenemos la subcategoría referida a la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Como bien se sabe la evaluación formativa apunta a lograr la autonomía en el proceso de aprendizaje, precisamente por ello, enfatiza más la autoevaluación y coevaluación buscando que el aprendiz sea consciente de sus formas de aprender a aprender de autorregularse a través de su propia evaluación y reflexión de cómo aprende y cómo podría aprender mejor. Al respecto los docentes manifiestan que:

La autoevaluación, porque les ayudaría a reflexionar como están avanzando en sus actividades. (Participante 02).

Con la autoevaluación, porque los propios estudiantes deben regular su aprendizaje y la heteroevaluación, porque se necesita la retroalimentación del docente en muchos casos. (Participante 04).

La autoevaluación, porque permite al estudiante tomar conciencia de sus aprendizajes. (Participante 15).

La autoevaluación, porque permite la reflexión y acciones de mejora. (Participantes 16 y 17).

En otra parte se reconoce la importancia de la autoevaluación y coevaluación, pero como las subcategorías anteriores los docentes reflexionan sobre su poca

capacidad para ponerlas en práctica y terminan optando por la heteroevaluación. Asimismo, relacionan los elementos de la evaluación formativa. (Fraile, et al., 2017; Reddy, Dudek y Lekwa, 2017)

Bueno yo hice bastante heteroevaluación en mi práctica, pero creo uno de los propósitos de la evaluación formativa es la autonomía por eso creo que debo prepararme más para implementar bastante la autoevaluación además la educación virtual ayuda mucho a lograrlo. (Participante 12).

Según mi experiencia en este 2020 los tres, pero se debe incidir mucho en la autoevaluación para lograr la autonomía de los estudiantes, aunque es muy complejo, por eso los puntos de las preguntas anteriores es muy importante. Las evidencias, los criterios, los instrumentos deben estar bien planificados y socializados. Después se adaptan todas. (Participante 01).

Ahora bien, se encuentra también docentes que resaltan la heteroevaluación y coevaluación, pero no son precisos en el manejo de los conceptos de lo que se puede inferir que requieren de capacitaciones, aunque textualmente no lo digan.

Coevaluación, porque es un recurso de recojo y de información y retroalimentación personal y privada. (Participante 03).

La heteroevaluación para obtener evidencias del desempeño individual y grupal de los estudiantes. (Participante 09).

Heteroevaluación. (Participante 14).

Al respecto de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación se plantearon pregunta si eran imprescindibles implementarlas en la evaluación formativa para la educación virtual. Para el caso de la autoevaluación el 100% de docentes respondió que está de acuerdo y totalmente de acuerdo como se observa en la figura 6.

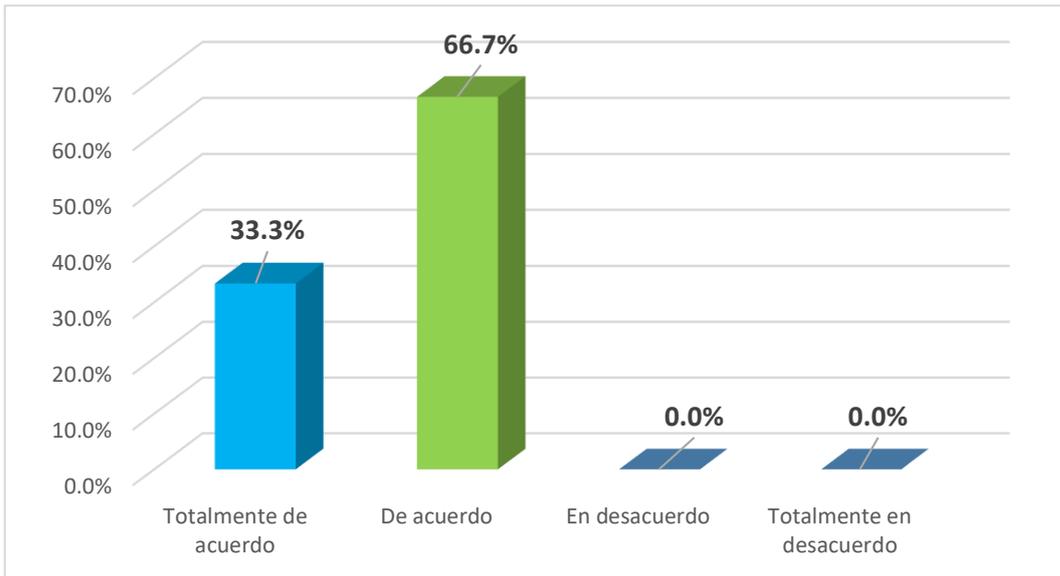


Figura 6:

La autoevaluación es imprescindible en la evaluación formativa.

Para el caso de la heteroevaluación, como se muestra en la figura 7, el 11.1% y el 77,8% de los docentes manifestaron estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente. Por otra parte, el 11,1% sostuvo que está en desacuerdo, es decir no es imprescindible implementar la coevaluación.

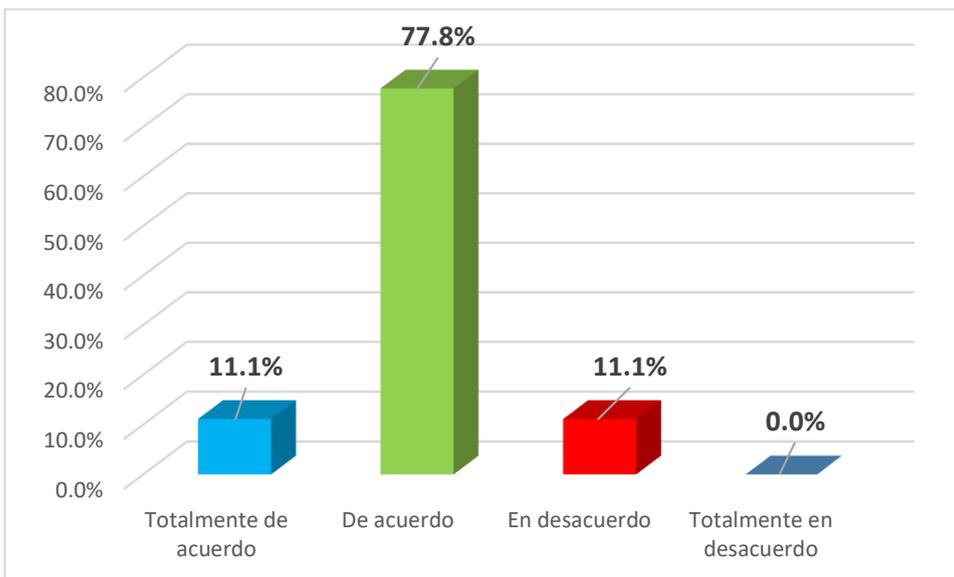


Figura 7:

La coevaluación es imprescindible en la evaluación formativa.

En el caso de la heteroevaluación, si es imprescindible o no, si bien es cierto los docentes que manifestaron estar en desacuerdo aumentó, pero la mayoría sigue pensando que se debe implementar la heteroevaluación, tal como se ve en la figura 8.

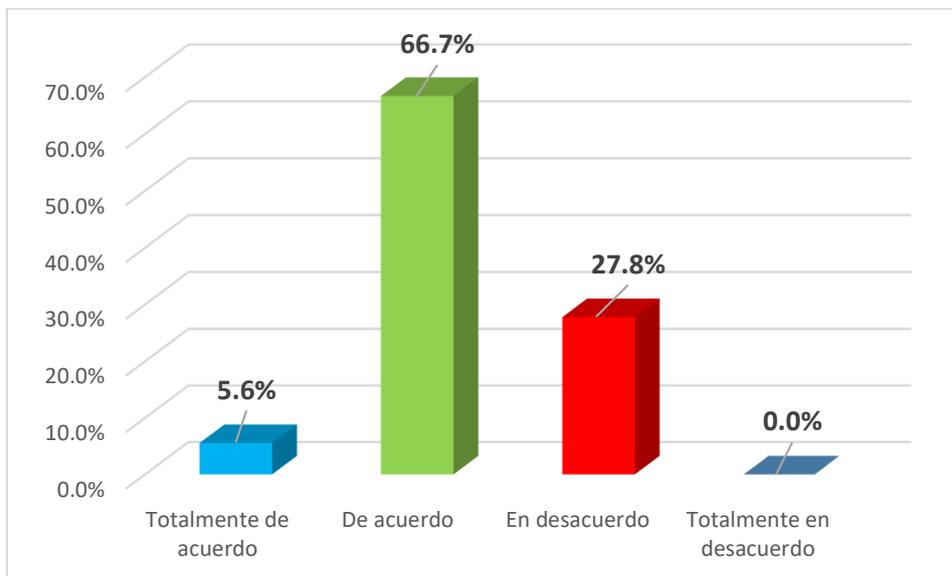


Figura 8:

La heteroevaluación es imprescindible en la evaluación formativa.

En esta primera categoría se observa a partir de la experiencia docente y sus reflexiones de su práctica pedagógica sobre la evaluación formativa en la educación virtual que existen algunas dudas referidas a la calificación y a la heteroevaluación dentro de la evaluación formativa, Pérez y López (2017). Asimismo, algunos inconvenientes referidos a temas de conectividad y que se confunden con la implementación pedagógica de la evaluación formativa siendo esta una cusa social económica.

Definitivamente la coevaluación es la que menos se ha puesto en práctica, por la misma falta de conectividad de los estudiantes. (Participante 07).

La autoevaluación. Porque no siempre se puede concretar la coevaluación y la heteroevaluación, ya sea por tiempo, o por problemas de conectividad, en cambio la autoevaluación es más seguro de realizarla.

Otro aspecto que se rescata de este análisis es la mención sobre el poco dominio de las herramientas digitales para la buena implementación de la evaluación

formativa en la educación virtual. Esta perspectiva docente es interesante porque mencionan en diferentes pasajes de la entrevista la necesidad y la voluntad de participar en capacitaciones de dominio técnico y pedagógico de los recursos digitales.

[Autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación] pero creo que a mis alumnos todavía les falta mayor orientación y también a los nosotros los docentes. (Participante 18).

[Claridad en los conceptos de evaluación formativa] Sí. Muy claros, pero creo que aún me falta orientación para ponerlo de manifiesto en mi práctica docente. Con ejemplos podría ser. (Participante 12).

Por último, en su mayoría, los hallazgos coinciden con lo manifestado en las teorías contempladas en el marco teórico, a pesar que del dominio de la parte teórica a la práctica hay una distancia que es importante que se vaya superando, sabiendo que no existe concepciones de evaluación formativa para la educación presencial y otros conceptos para la educación virtual, como parte del estudio se enfatiza que son los mismos conceptos que se deben adaptar a diferentes escenarios.

Segunda categoría: Retroalimentación en la educación virtual.

Esta categoría responde al segundo objetivo específico, Comprender y analizar la reflexión sobre el proceso de retroalimentación en la educación virtual, de los docentes de la institución educativa N° 89008 de Chimbote. Se planteó 2 subcategoría. El primero referido a la retroalimentación virtual y la práctica docente. Pues se sabe que la evaluación formativa utiliza como recurso fundamental el proceso de retroalimentación, que implica analizar evidencias y procesos de aprendizaje y devolver al estudiante fortalezas, debilidades y recomendaciones a través de diferentes estrategias. (Popham, 2018; Minedu, 2019; Hooley & Thorpe, 2017)

En este proceso de retroalimentación tampoco varían sus conceptos sino deben adecuarse a distintos escenarios educativos, para este caso la perspectiva docente se hace desde la educación a distancia virtual. Cuando se revisa la información al respecto se observa que sus conceptos son sencillos de comprender lo complejo es ponerlo en práctica por las diferencias entre los estudiantes y las condiciones

que se encuentran. Cuando se consulta a los docentes si consideran que la retroalimentación es el factor clave de la evaluación formativa manifiestan que:

Sí. Sin embargo, retroalimentar es complejo porque cada alumno muestra una necesidad y requiere de mucho análisis de los logros de cada estudiante, pero la mejor manera de mejorar el aprendizaje de los chicos es la retroalimentación en la educación virtual muchos recursos digitales ayudan a cumplir con este elemento de la evaluación formativa. (Participante 01).

Sí, porque nos va a permitir orientar al estudiante para conseguir la meta o el propósito o reto trazado, ya sea para mejorar sus dificultades, de manera asertiva o felicitar sus logros. (Participante 04).

Asimismo, tal como pasó en el análisis de la categoría anterior los docentes relacionan los elementos de la evaluación formativa como por ejemplo evidencias de aprendizaje, criterios de evaluación y autoevaluación.

Si, porque al revisar las evidencias de los estudiantes, se puede retroalimentar en lo que el estudiante le falta para concretar su aprendizaje y lograr el criterio que se está evaluando. (Participante 05).

Si, ayudando a los estudiantes a fomentar la participación activa, promover que los/as estudiantes sepan evaluarse a sí mismos. (Participante 10).

Sí. Se debe hacer uso de bastante retroalimentación analizar bien las evidencias de los alumnos y hacerles los comentarios en base a los criterios qué logro y que le falta mejorar, darles tiempo para que mejoren y vuelvan a enviar. (Participante 18).

Sin embargo, también se debe mencionar que un docente sostiene que la retroalimentación de manera virtual es limitada.

Una retroalimentación es eficaz cuando el docente observa el trabajo del estudiante, identifica sus errores recurrentes y los aspectos que más atención requieren, pero de la manera virtual es limitada. (Participante 08).

De los que se puede inferir el poco manejo de los entornos virtuales y de la diversidad de aplicativos que existen para dinamizar procesos de retroalimentación automatizadas y que propicien el aprendizaje autónomo. Salvo que, aunque no lo

dice, se refiera a la poca conectividad de los estudiantes. Lo analizado en la entrevista se corrobora con los que determinó con los datos estadísticos porcentuales, puesto que cuando se consultó sobre la importancia de manejar diferentes estrategias de retroalimentación para la educación virtual, el 44,4% y el 50% de los docentes manifestaron estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, solo el 5,6% que representa a un docente de los 18 encuestados manifestó estar en desacuerdo. Tal como se precia en la figura 9.

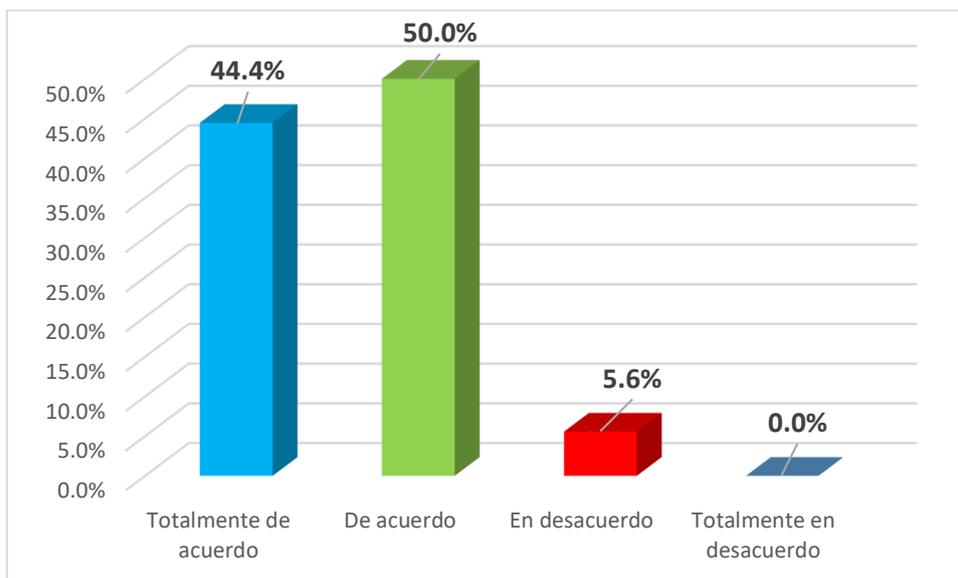


Figura 9:

Manejo de diversas estrategias de retroalimentación para la educación virtual.

Otro aspecto que se manejó en esta subcategoría es lo que se conoce como niveles de retroalimentación, es decir se debe retroalimentar al producto de aprendizaje, al proceso de aprendizaje, al proceso de autorregulación o la retroalimentación debe estar dirigida a motivar a la persona que aprende. Según lo revisado lo que más se hace es retroalimentación al producto, sin embargo, la evaluación formativa enfatiza la retroalimentación al proceso de aprendizaje. También se plantea el nivel de autorregulación, pero a la vez se afirma y con razón que es el máximo nivel de retroalimentación porque está ligada a la autonomía del aprendizaje. Con respecto a la retroalimentación a motivar a la persona los autores entran en contradicción incluso los que lo consideran que no existe estudio de su eficacia. (Hattie y Timperley citados por Lima, 2017, Anijovich, 2015)

Cuando se analiza lo dicho por los docentes, se encuentra una variedad de posturas y representaciones algunos a favor de retroalimentar e producto.

Producto por que permite conocer el avance de los estudiantes y el logro de los aprendizajes todo vinculado con los criterios de evaluación. (Participante 13).

Los productos, porque a partir de ahí se puede devolver información sobre sus logros u errores. (Participante 16).

A pesar que había revisado información que la evaluación formativa enfatiza los procesos lo que más he retroalimentado son los productos esto me confunde un poco y me preocupa. En realidad, me gustaría participar de algunas charlas para aclarar dudas, más aún para aplicarlas en la educación a distancia virtual. (Participante 12).

También se tiene los que consideran el proceso y la autorregulación, es más resaltan la importancia del aprendizaje autónomo.

Desde la evaluación formativa yo diría el proceso es más importante, pero sin desestimar los otros, pero sí creo que los más complejo es lograr que los estudiantes se autorregulen creo que es un proceso largo. Sin embargo, según mi experiencia en este 2020 he puesto mayor énfasis en el proceso y al final el producto intentaba con la autorregulación, pero se me hacía muy difícil, a pesar que muchos recursos me ayudaban. (Participante 01, 05, 08 y 09).

El proceso, porque permite orientarlos antes de que terminen y al finalizar lleguen a la meta propuesta de la mejor manera. (Participante 04 y 06 y 11)

El proceso, aunque no sea en tiempo real me esforcé por retroalimentar el proceso acompañar constantemente. Ayudándome de las tic., como los archivos editables. Grabación de videos o audios. (Participante 18)

Por último, los docentes que sostienen que es vital retroalimentar motivando a la persona

Animar a la persona, porque no todos los niños cuentan con internet y eso dificulta su aprendizaje. (Participante 15).

Animar a las personas, porque es diferente la presencialidad a depender de un instrumento que muchas veces no permite una buena comunicación y que causa desánimo en el alumnado. (Participante 03).

Animar a la persona porque si no hay ese ánimo de querer hacer las actividades la retroalimentación estaría en el vacío. (Participante 02)

Se manifiesta, como posición propia, que se debe hacer uso de los cuatro niveles de retroalimentación de forma jerarquizada poniendo el mayor énfasis en el proceso y la autorregulación luego en el producto y cuando sea necesario retroalimentar motivando a la persona con frases de aliento. Esto coincide con algunas reflexiones de los docentes.

Todos porque ello nos va dar indicación hasta qué punto el estudiante logró su aprendizaje. (Participante 17).

Desde la evaluación formativa yo diría el proceso es más importante, pero sin desestimar los otros, pero sí creo que los más complejo es lograr que los estudiantes se autorregulen creo que es un proceso largo. Sin embargo, según mi experiencia en este 2020 he puesto mayor énfasis en el proceso y al final el producto intentaba con la autorregulación, pero se me hacía muy difícil, a pesar que muchos recursos me ayudaban. (Participante 01)

Al respecto se planteó preguntas por separado en el cuestionario en cuál de ellas debe centrarse el proceso de retroalimentación en la educación virtual. Los resultados se aprecian en las figuras 10, 11, 12 y 13, que dan cuenta de la retroalimentación al producto, retroalimentación al proceso, retroalimentación para la autorregulación y para motivar a la persona, respectivamente.

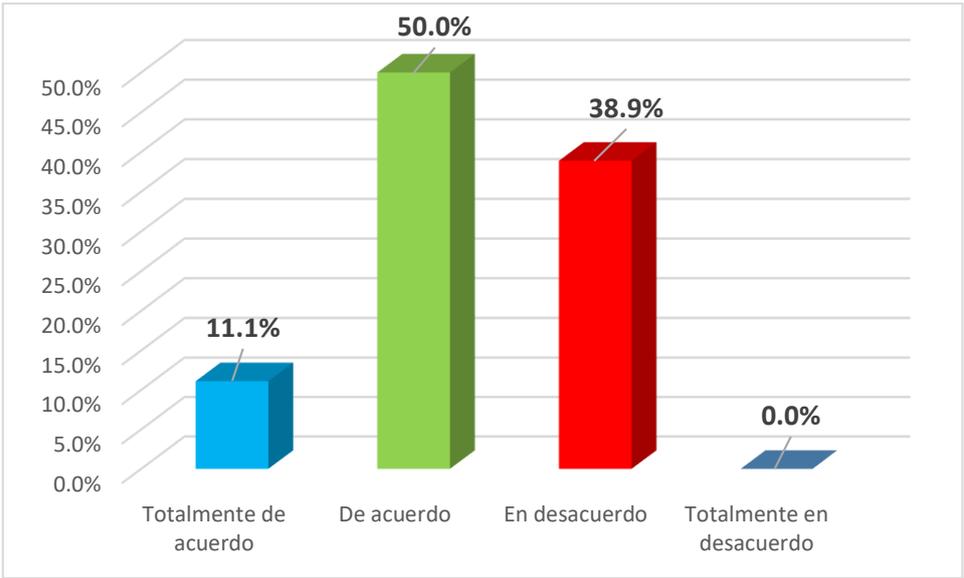


Figura 10:

La retroalimentación virtual debe centrarse en el producto de aprendizaje.

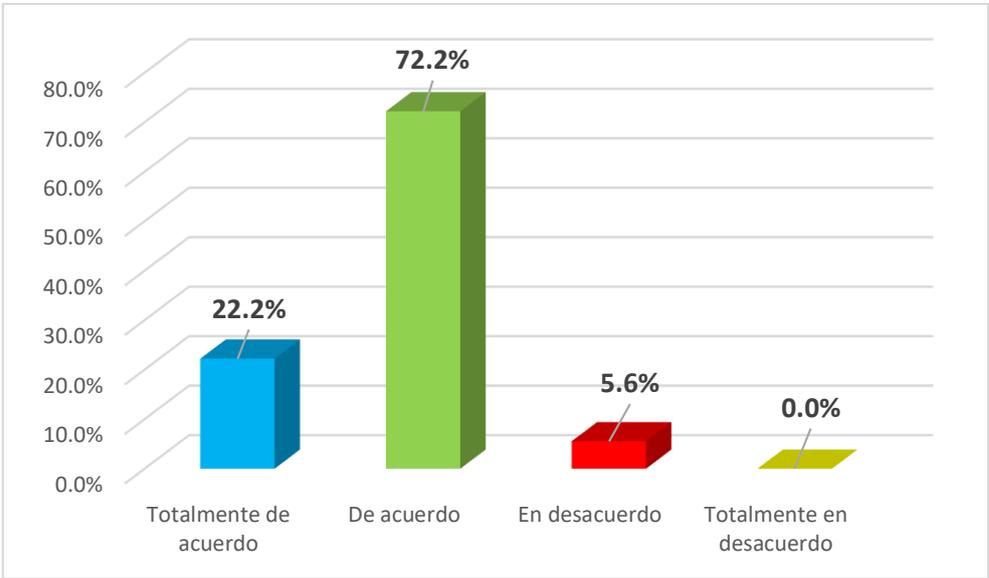


Figura 11:

La retroalimentación virtual debe centrarse en el proceso de aprendizaje.

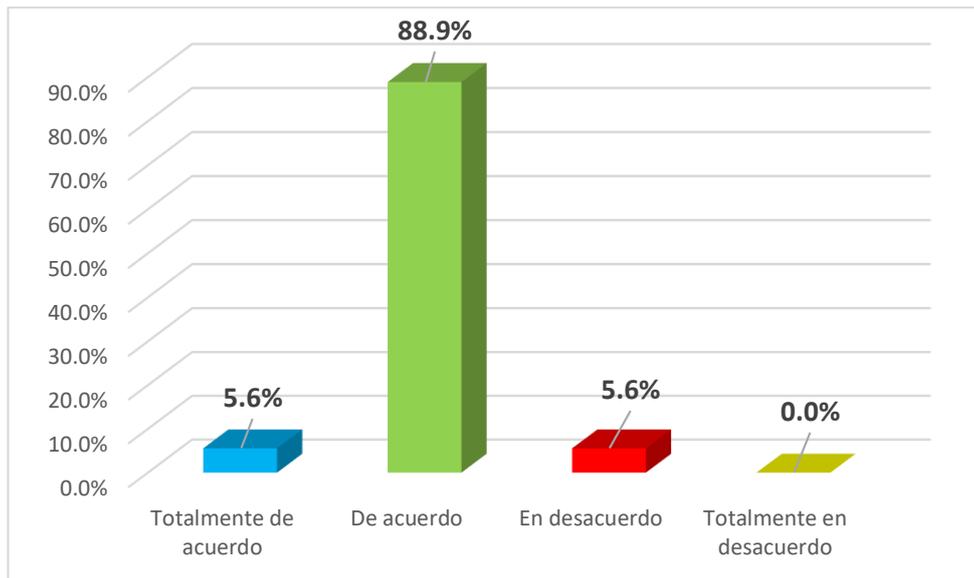


Figura 12:

La retroalimentación virtual debe centrarse en la autorregulación del aprendizaje.

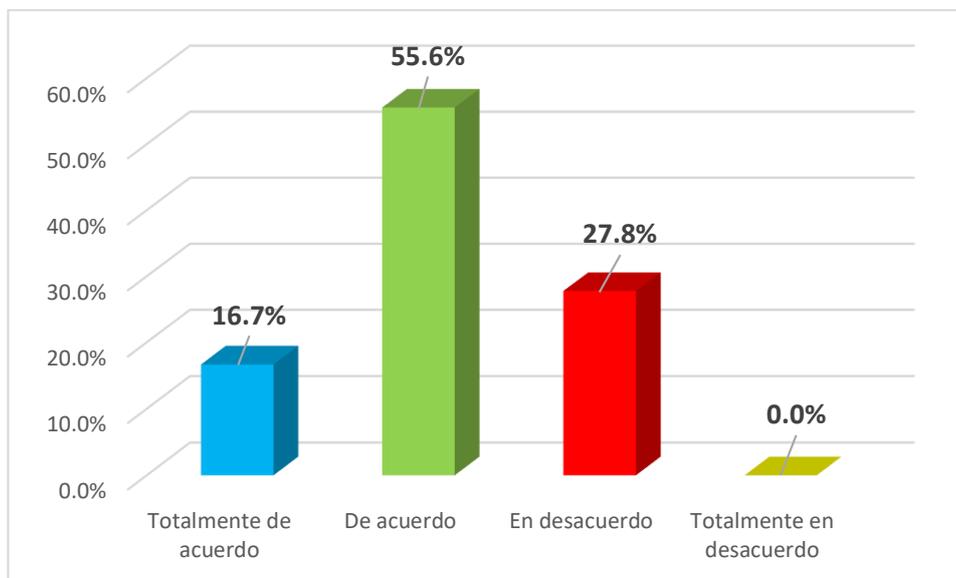


Figura 13:

La retroalimentación virtual debe centrarse en motivar a la persona que aprende.

Otra subcategoría considerada fueron los tipos de retroalimentación. Como se había dicho el proceso de la evaluación formativa está vinculado al aprendizaje autónomo, en ese sentido de los tres tipos de retroalimentación que se consideraron se esperó que la reflexión docente este en función a dos de ellas, la reflexiva y la descriptiva, si bien es cierto que en su mayoría los docentes manifiestan trabajar con ellas hay algunos docentes que resaltan el tipo de retroalimentación básica o elemental, precisamente la que no se debe usar porque tiene un enfoque memorístico y repetitivo de poca demanda cognitiva. (Correa & Flores, 2018; Fleenor, 2018; Minedu 2017)

La [retroalimentación] básica porque es donde se puede llegar al estudiante. (Participante 06).

Yo creo que debe ser los tres tipos de retroalimentación. Pero la más importante sería la reflexiva. (Participante 02).

Deben de estar presentes las tres, pero en la realidad que tenemos en el Perú yo creo que la que más se podría amoldar a nuestra realidad es la reflexiva. Reflexionar sobre los procesos y experiencias vividas. (Participante 07)

Todos, porque van ayudar a dar respuesta a lo que se quiere lograr. (Participante 17).

Esto se corrobora cuando en la encuesta se observa en los resultados porcentuales, en la figura 14 que el 38,9% de docentes manifiesta estar de acuerdo con la retroalimentación básica.

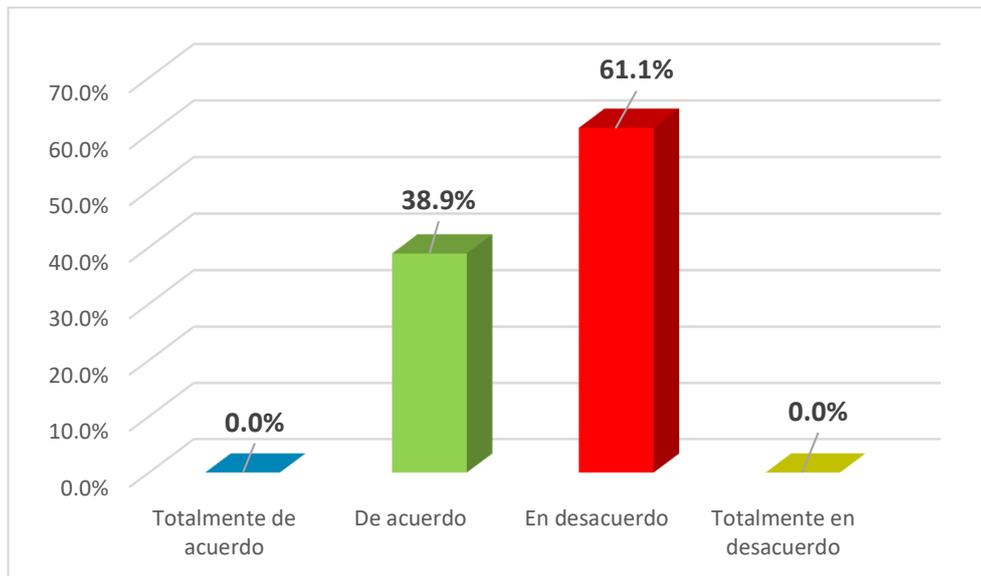


Figura 14:

La retroalimentación básica es la que mejor se adecua a la educación virtual.

Sin embargo, la mayoría manifiesta en sus reflexiones que trabajan con la descriptiva y que les cuesta mucho trabajar la reflexiva en la educación virtual.

Desde mi posición hice más uso de la descriptiva escrita a los trabajos de los chicos. Como no hacía clases en línea sino de forma discontinua les dejaba los comentarios a sus trabajos. Entonces para mí más pertinente es la descriptiva salvo que mis estudiantes tengan a conectividad suficiente para poder hacer clases en línea lo que se llama en tiempo real. (Participante 01).

La retroalimentación descriptiva, porque se centra en las evidencias, destacando las estrategias de autorregulación. (Participante 04).

Hice bastante descriptiva oral, grabados en audios. No podía hacer reflexiva, pero me funcionaron me ayudan a mejorar los aprendizajes. Les dejaba las grabaciones en el WhatsApp de grupo o privados. (Participante 12).

Por más que quería hacer la reflexiva se me hacía difícil yo he utilizado más la descriptiva oral y escrita la recomiendo en la educación virtual por la experiencia que me tocó y la poca conexión de mis alumnos la descriptiva me funcionó más. (Participante 18)

Se resalta que algunos docentes lograron hacer retroalimentación reflexiva, aunque no se detalla cómo lo hicieron, para el presente estudio hacer este tipo de

retroalimentación requiere de un sistema de evaluación de tener mayores y mejores condiciones por eso es la que se exige en la educación presencia, aun ahí, se tiene inconvenientes para su implementación.

Considero la reflexiva se realizan preguntas, repreguntas Se plantean casos para que el niño participe. (Participante 13).

La retroalimentación reflexiva, porque nos permite guiar a los estudiantes para que sean ellos quienes descubran cómo manejar su desempeño. (Participante 11).

La retroalimentación reflexiva porque expresa opiniones, juicios fundados sobre el proceso de aprendizaje, con los aciertos y errores, fortalezas y debilidades de los estudiantes. (Participantes 08, 09 y 10)

No obstante, cuando se ve los resultados de la encuesta, en la figura 15 sobre la retroalimentación descriptiva se tiene que el 38,3% y el 61,1% de docentes manifiesta estar completamente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, con que la descriptiva es la que mejor se adecua a la educación virtual.

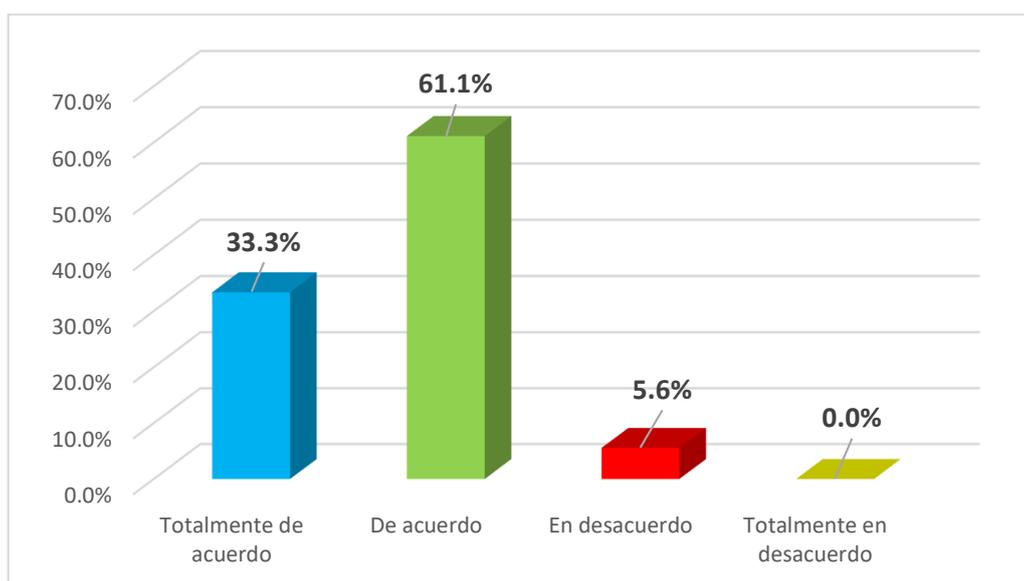


Figura 15:

La retroalimentación descriptiva es la que mejor se adecua a la educación virtual.

En la figura 16 sobre la adecuación de la retroalimentación reflexiva se puede observar que el 61,1% manifiesta estar de acuerdo, el 38,9% restante manifiesta estar en desacuerdo.

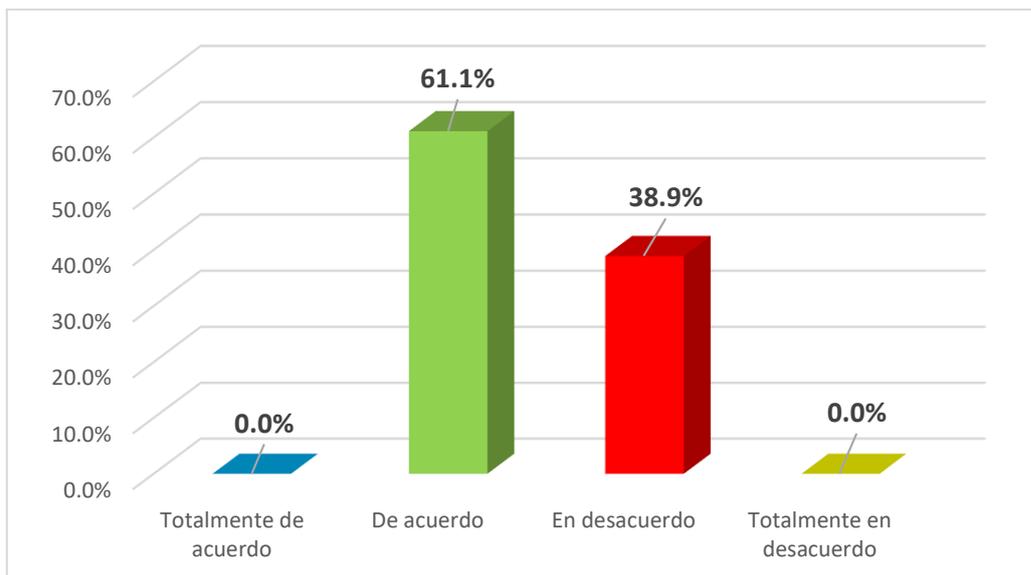


Figura 16:

La retroalimentación reflexiva es la que mejor se adecua a la educación virtual.

Hasta aquí lo que corresponde a las categorías y subcategorías apriorísticas, pero sabiendo que la presente investigación es de corte cualitativa y que su propósito es explorar y describir la perspectiva docente sobre la evaluación formativa en la educación virtual, se presenta una categoría con dos subcategorías emergentes surgidas mediante la lectura de pesquisa y temática recurrente de la información cualitativa recogida en la entrevista a los docentes. Se pudo identificar, analizar y sistematizar como: categoría, empoderamiento docente de la evaluación formativa en la educación virtual; subcategorías, dominio técnico de los recursos digitales y dominio pedagógico de los recursos digitales. Para mayor orden se presenta como un subcapítulo

Categoría emergente: Empoderamiento docente de la evaluación formativa en la educación virtual.

En sus perspectivas, los docentes, no dejan de mencionar sus dudas e inquietudes y hacer a manera de reclamo orientaciones o mayor información e incluso ejemplos prácticos de cómo implementar la evaluación formativa. Cuando se les pregunta a los docentes los conceptos de la evaluación formativa son claros, algunos respondieron:

A veces, pienso que no porque surgen dudas, sobre todo cuando se tiene que calificar o el tipo de evaluación que debo aplicar según lo que programo. Aplicaba muchas pruebas escritas, pero creo que ahora con el enfoque no tienen mucha cabida, sin embargo, creo que es una buena propuesta. (Participante 01).

No son muy claros, falta definir con precisión conceptos y sobre todo los procesos. (Participante 07).

Sí. Muy claros, pero creo que aún me falta orientación para ponerlo de manifiesto en mi práctica docente. Con ejemplos podría ser. (Participante 12).

Creo que sí, pero cuando quiero aplicarlos a mi práctica se me hacen complejos. En esta experiencia del 2020 he tenido varios inconvenientes a la hora de evaluar de manera formativa puesto que hay que dar muchas oportunidades. (Participante 18)

Pienso que las dudas no es cuestión de los conceptos de la evaluación formativa sino de la falta de empoderamiento docente para materializar esta forma de evaluar en su práctica pedagógica, recuérdese que todo cambio trae consigo un desequilibrio, es decir, quiebra lo cotidiano y monótono, puesto que requiere aprender nuevas cosas e incluso desaprender muchas de las formas con la que se venía trabajando. Por ejemplo, la evaluación formativa implica saber qué hacer con la información o los resultados que da una evaluación, esta cosa simple en apariencia no lo es, implica hacer cambios en tu forma de enseñar. (Marchand & Furrer, 2014)

Ahora bien, con respecto a la primera subcategoría referida al dominio técnico de los recursos digitales se debe aclarar que los estudios y la experiencia sostienen que son de ayuda y facilitan el trabajo no solo en la educación sino en todo campo de la ciencia, (Hooley & Thorpe, 2017). No obstante, esto sucede cuando se dominan las herramientas digitales, puesto que cuando se tiene poco o nulo dominio de los recursos digitales lejos de facilitar el trabajo lo dificulta. En sus reflexiones los docentes dan cuenta de ello:

Es un escenario diferente [la educación virtual] pero es cuestión de adaptarnos, además me parece que algunas herramientas pueden ayudar a facilitar el trabajo de evaluar y retroalimentar. (Participante 01).

Sí es posible, pero tenemos que fortalecer la misma educación virtual, y a los docentes desde el aspecto técnico hasta el pedagógico. (Participante 07).

Sorprendido de las ventajas pude ver algunos [recursos digitales] aunque no los domino son de gran ayuda. (Participante 12).

Con todos los recursos [digitales] que existen ya me gustaría aprenderlos todos y que los alumnos también lo tengan y utilicen. (Participante 18)

[...] no sabía que existía una serie de recursos que ayudan tanto al docente como al estudiante, ya me gustaría dominarlos todos, pero en ese camino voy poco a poco.

Con respecto a la segunda subcategoría, dominio pedagógico de los recursos digitales, para este caso referidos a la evaluación formativa implica manejar claramente toda la concepción existente para poder implementarla con los recursos digitales. Los docentes lo manifiestan en las diferentes respuestas a las preguntas de la entrevista:

Yo utilicé drive. Padlet. Zoom, pero sé que hay muchos más. (Participante 18).

Sí pienso que se pueden adaptar, según lo que experimenté este año me costó, pero cuando aprendí algunos recursos tecnológicos me ayudaban mucho. (Participante 01).

Es necesario que todos los docentes maneжемos por lo menos conceptos básicos de la evaluación formativa para poder mejorar nuestro trabajo pedagógico con los estudiantes y ellos puedan lograr las competencias priorizadas. (Participante 06).

Se puede observar en lo expuesto como el docente medita sobre sus limitaciones en cuanto al dominio pedagógico de los recursos digitales, sobre su aprendizaje apurado por la necesidad de adecuarse a la estrategia de educación a distancia virtual del 2020. De ello se puede inferir la necesidad que complementa a la primera subcategoría, es decir, hacer uso de los recursos digitales, pero de manera específica para la evaluación formativa. Si se analiza de forma rápida y breve diremos que aun en la educación presencial se hace uso de recursos digitales. Pero en un escenario netamente digital los requerimientos y exigencias son mayores en calidad y cantidad puesto que en una educación presencial de dos recursos de la ofimática no pasamos.

A manera de síntesis, se puede afirmar que las dudas siempre estarán presentes, es importante que se vayan despejando porque las dudas pueden resentir nuestro trabajo pedagógico con respecto a la evaluación formativa en la educación virtual. No obstante, el problema se agrava cuando, a pesar de tener conocimiento de nuevas propuestas en evaluación y además conocerlas se persiste en evaluar con propósitos centrados en la calificación y sostener que es la evaluación más exacta que existe. (Rodríguez, 2019; Córdoba, 2018).

V. CONCLUSIONES

Después de explorar y describir la perspectiva docente sobre la evaluación formativa en la educación virtual y la presentación de los resultados analizados y discutidos se concluyó que los docentes manejan conceptos básicos sobre la evaluación formativa así como algunas estrategias para ponerlas en práctica, sin embargo, aún continúa las dudas sobre el proceso de calificar en una evaluación formativa, asimismo, se concluyó que cuando contravienen los hallazgos de otros estudios, es decir, desde su experiencia y posición lo hacen con poco sustento de forma muy superficial, por ejemplo cuando aseguran que se pueden prescindir de los criterios de evaluación o en otro de los casos cuando afirman que el trabajo en la educación virtual limita el proceso de la evaluación formativa, no se presenta mayores detalles ni fundamentos.

No obstante, presentan disposición y plantean que el fortalecimiento de sus capacidades debe ser una constante, sobre todo cuando se habla de evaluación formativa en la educación virtual, puesto que necesitan despejar dudas como si todos los estudiantes deben ser aprobados o si en ningún caso de la evaluación formativa se califica, además piensan que deberían manifestarles y empoderarlos con recursos digitales que facilitar su práctica docente en lo referido a la retroalimentación.

Se concluyó, también, en cuanto a los propósitos de la evaluación formativa los docentes solo reflexionan en función al cambio y actitudes del alumno es decir cómo debe cambiar su forma de aprender y a comprometerse, pero muy pocos reflexionaron acerca de mejorar su propia práctica pedagógica a partir del análisis de las evidencias de aprendizaje presentadas por los estudiantes. Como se ve la mayoría de los docentes todavía manejan conceptos que los únicos responsables de los malos resultados de una evaluación son los estudiantes y que por lo tanto son ellos los que deben mejorar y no los docentes.

Por otra parte, se concluyó con respecto al proceso de retroalimentación, factor clave en la evaluación formativa, tampoco se tiene claro su implementación manifestando que pueden hacer retroalimentación básica y los que sostienen que en su práctica está presente la retroalimentación descriptiva y reflexiva poco o nada

se explica, es decir, cómo lo implementan y sistematizan y que reflexión hacen de ella.

Otra conclusión pertinente está relacionada a la adaptación de los procesos de la evaluación formativa con los recursos digitales. A partir de las reflexiones vertidas se da cuenta de lo poco que se conoce este ámbito de la educación moderna, de los innumerables recursos que existen y que algunos ya no se usan más en educación, porque salieron otros mejores sofisticados, y entraron en desuso sin que nadie en el magisterio los utilice.

VI. RECOMENDACIONES

Primero: A los Especialistas de Educación del Área de Gestión Pedagógica de la Ugel Santa. Implementar en sus planes de monitoreo y acompañamiento, así como en las diferentes estrategias que manejan como son los docentes fortalezas, comunidades de aprendizajes y redes, temáticas referidas a la evaluación formativa en la educación virtual, asimismo fomentar la aplicación de este proyecto en otras instituciones educativas de su jurisdicción con el propósito de comparar los hallazgos.

Segundo: Al equipo directivo de la institución educativa N° 89008, proponer organizar un plan de mejora continua referida a dos temáticas que se desprenden de esta investigación: los procesos de la evaluación formativa y el dominio técnico y pedagógico de los recursos digitales de tal forma que los docentes puedan fortalecer sus competencias profesionales en cuanto a la evaluación y competencias digitales.

Tercero: A los coordinadores pedagógicos de la institución educativa N° 89008, organizar trabajos colegiados, grupos y círculos de aprendizaje para fortalecer e implementar sistemas de evaluación formativa que podrían institucionalizarse. Los grupos colegiados deberían hacerse de diferentes formas por niveles, por áreas, también interniveles e interáreas.

Cuarto: A los docentes de la institución educativa N° 89008 de ambos niveles y de distintas áreas participar activamente de las reuniones colegiadas que se realicen con el propósito de fortalecer las competencias digitales y mejorar la percepción que se tiene sobre la evaluación formativa en a educación virtual.

VII. PROPUESTA

A partir del presente informe se plantea la propuesta de un plan de acción denominado ***Fortalecimiento docente para mejorar la retroalimentación con recursos digitales***, con el propósito de optimizar el rol docente con respecto a la evaluación formativa en la educación virtual. Será de alcance a toda la comunidad educativa tanto a nivel primaria como secundaria.

Estructura del plan de acción de fortalecimiento, se presenta los siguientes elementos metodológicos:

- Sensibilización docente
- Información
- Dominio técnico de los recursos digitales
- Dominio pedagógico de los recursos digitales
- Producto
- Evaluación

A continuación, se desarrolla cada una de los elementos metodológicos que integran la estructura del plan de fortalecimiento. La sensibilización docente consiste en presentar casos específicos y reales de retroalimentación en escenarios presenciales y a distancia virtual, de tal manera que los docentes puedan observar diferencias y similitudes, planteen preguntas problematizadoras y anticipen soluciones en forma de retos que desencadenen los demás elementos metodológicos de la propuesta. Es decir, busca motivar el cambio en la práctica docente mediante su propia deconstrucción sabiendo que se puede identificar en los casos presentados.

La información implica compartir teorías y definiciones conceptuales sobre evaluación formativa con respecto a la retroalimentación, se busca que los docentes puedan comparar lo que observaron en los casos presentados, así como lo que manifestaron con respecto a ellos. En este punto, es necesario que se procese la información se delibere y discuta para generar síntesis e ideas fuerza sobre niveles, tipos y estrategias de retroalimentación, plasmados en organizadores visuales. (Chao y Durand, 2019; Canabal y Margalef, 2017; Lima, 2017; Alvarado, 2014)

En el dominio técnico de los recursos digitales se busca que los docentes alcancen dos aspectos; primero, conocer las características y bondades de los aplicativos digitales que se pueden seleccionar para dicho fin; segundo, manejar y dominar los recursos digitales necesarios para empoderar el proceso de retroalimentación y optimizar su práctica pedagógica. Dichos recursos son: **Socrative, Formularios del Google, Kahoot, Padlet.**

El dominio pedagógico de los recursos digitales depende tanto del procesamiento de la información como del dominio técnico de los recursos digitales. Puesto que, es imprescindible tener claro todo lo referido al proceso de retroalimentación, así como manejar diferentes aplicativos exclusivos para retroalimentar. Prácticamente, en este elemento inicia la implementación del producto que se verá reflejado en sus experiencias de aprendizaje según el área que desarrolla y el tipo de retroalimentación que requiere en su práctica, ya sea descriptiva y/o por descubrimiento, el cual socializará con los estudiantes. (Neciosup, 2020) (Hattie y Timperley citados por Lima, 2017, Anijovich, 2015)

El producto, se elabora enlazando el conocimiento técnico y pedagógico que poseen los docentes luego de pasar por cada uno de los elementos de la presente estructura, lo que se deberá plasmar en cada sesión desarrollada, puesto que cada experiencia de aprendizaje que presente debe contener uno o más aplicativos que faciliten y dinamicen la retroalimentación y por consecuencia optimice el aprendizaje. Ahora bien, en este punto se debe tomar en cuenta la creatividad y necesidad que los docentes tienen para implementar sus clases con los recursos digitales para retroalimentar, se tomará en cuenta los niveles de retroalimentación de proceso, tarea y autorreflexivo. Por otra parte, las estrategias de retroalimentación como pistas, mensajes, preguntas y otras. (Hattie y Timperley citados por Lima, 2017, Anijovich, 2015)

La evaluación de plan de acción se hará a través de instrumentos de evaluación diseñados de tal forma que faciliten la autoevaluación del docente participante, así como su reflexión de mejora. Se implementará un portafolio digital con los subproductos alcanzados en sus experiencias de aprendizaje. No se consignarán calificaciones finales.

Por la naturaleza del plan de fortalecimiento, en cuanto a sus sesiones, se pueden desarrollar de forma virtual sincrónica y asincrónica y presencial (cuando sea necesario y las condiciones se den). Los docentes deberán interactuar en el aplicativo Zoom en todas las sesiones al mismo tiempo se implementará una plataforma Moodle, en la que se compartirá las lecturas de instructivos visualización de vídeos entre otros. Las experiencias de aprendizaje con recursos digitales para la retroalimentación se enviarán a la plataforma para su socialización.

Por último, se implementará encuestas de satisfacción al plan de acción y se elaborará un informe final indicando logros, dificultades y sugerencias de mejora.

REFERENCIAS

- Abdelrahman, A., & Mohamed, O. (2020). The effectiveness of using wiziq interaction platform on student achievement, motivation and attitudes. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 21(1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1238990.pdf>
- Acalá, D. H., Pueyo, Á. P., & Doña, A. M. (2018). La evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado. In *Estudios Pedagógicos* (Vol. 44, Issue 2, pp. 7–8). Universidad Austral de Chile. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200007>
- Ahmadi, J., & Nourabadi, S. (2020). Implementation barriers in virtual education in payame noor university in Iran. *Utopia y Praxis Latinoamericana*, 25(Extra2), 202–210. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3809301>
- Alvarado, M. (2014). *Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento*. 17(2), 59–73. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248004.pdf>
- Anijovich, R. (2015). *Gestionar una escuela con las aulas heterogéneas*. https://www.agds.org.ar/agds/documentos/jornadas/taller_gestionar_una_escuela_con_aulas_heterogeneas84399.pdf
- Ateh, C., & Wyngowski, A. (2015). The Common Core State Standards: An Opportunity to Enhance Formative Assessment in History/Social Studies Classrooms. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 88(3), 85–90. <https://doi.org/10.1080/00098655.2015.1023245>
- Brown, A., & Green, T. (2016). Virtual Reality: Low-Cost Tools and Resources for the Classroom. *TechTrends*, 60(5), 517–519. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0102-z>
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(02), 149–170. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>
- Cárcamo, B. (2020). Classifying written corrective feedback for research and

- educational purposes: A typology proposal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 211–222.
<https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.79924>
- Chao, K., & Durand, M. (2019). El uso de la rúbrica como herramienta de evaluación y de retroalimentación de la expresión escrita en Francés. *Actualidades Investigativas En Educación*, 19(3), 68–106.
<https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38638>
- Clark, I. (2015). Formative assessment: translating high-level curriculum principles into classroom practice. *Curriculum Journal*, 26(1), 91–114.
<https://doi.org/10.1080/09585176.2014.990911>
- Conde, S., & Boza, Á. (2019). La educación del futuro: perspectiva del alumnado. Validación de una escala. *Apertura*, 11(2), 86–103.
<https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1518>
- Córdoba, T; López, V y Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué Hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato Autobiográfico de un Docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 21–38. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200021>
- Córdoba, T., López, V., & Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué Hago Evaluación Formativa en Educación Física? Relato Autobiográfico de un Docente. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 21–38. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200021>
- Cornelius, K. (2014). Formative Assessment Made Easy: Templates for Collecting Daily Data in Inclusive Classrooms. *TEACHING Exceptional Children*, 47(2), 112–118. <https://doi.org/10.1177/0040059914553204>
- Correa, R., & Flores, J. (2018). Decisiones de los estudiantes con respecto al tipo de retroalimentación escrita del profesor a historias cortas en inglés. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 28(2), 248–264.
<https://doi.org/10.15443/rl2819>
- Curth, M., Hoffmann, C., & Spolavori, R. (2019). Relations in Virtual Education: A study on the antecedents of loyalty. *RIED. Revista Iberoamericana de*

- Educación a Distancia*, 22(1), 289. <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22219>
- Dalby, D., & Swan, M. (2019). Using digital technology to enhance formative assessment in mathematics classrooms. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 832–845. <https://doi.org/10.1111/bjet.12606>
- De La Torre, M., Rojas, N., Bilbao, M., Torres, I., & Barroso, L. (2016). On line course: “Virtual teaching in the medical teaching.” *EDUMECENTRO*, 8(1), 43–55.
- Dixson, D., & Worrell, F. (2016). Formative and Summative Assessment in the Classroom. *Theory into Practice*, 55(2), 153–159. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148989>
- Escobar, D., Vásquez, J., Vargas, J., & Orozco, J. (2020). Identity Verification in Virtual Education Using Biometric Analysis Based on Keystroke Dynamics. *TecnoLógicas*, 23(47), 197–211. <https://doi.org/10.22430/22565337.1475>
- Espinoza, P. (2016). *Creencias de las educadoras de educación infantil sobre la evaluación de aprendizajes. Un estudio de casos de cuatro educadoras de Santiago de Chile* [Barcelona]. https://www.tesisenred.net/documents/13/71/90/137190160969310801241479249994876012365/document_1.pdf
- Fleenor, J. (2018). U Sing 360- Degree F Eedback in O Rganizations. *Assessment*, 17, 247–283. <http://www.jite.org/documents/Vol17/JITEv17ResearchP247-283Tarning4644.pdf>
- Fraile, J., Pardo, R., & Panadero, E. (2017). ¿Cómo emplear las rúbricas para implementar una verdadera evaluación formativa? *Revista Complutense de Educacion*, 28(4), 1321–1334. <https://doi.org/10.5209/RCED.51915>
- Furze, J., Gale, J., Black, L., Cochran, T., & Jensen, G. (2015). Clinical Reasoning: Development of a Grading Rubric for Student Assessment. *Journal of Physical Therapy Education*, 29(3), 34–45. [https://search.proquest.com/docview/1702234617?accountid=10673%0Ahttp://openurl.ac.uk/redirect/athens:edu/?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&sid=ProQ:ProQ%](https://search.proquest.com/docview/1702234617?accountid=10673%0Ahttp://openurl.ac.uk/redirect/athens:edu/?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:journal&genre=article&sid=ProQ:ProQ%0A)

3Aeducation&atitle=Clinical+Reasoning%3A+Development+of+a+G

Gallardo-Fuentes, F., López-Pastor, V., Martínez-Angulo, C., & Carter-Thuillier, B. (2020). Evaluación formativa en educación física y atención a la diversidad. *Magis*, 12(25), 169–186. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m12-25.efef>

Grisales, A. (2018). *Uso de recursos TIC en la enseñanza de las matemáticas: retos y perspectivas*. 14(2), 198–214. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.4751>

Hamodi Galán, C., Moreno Murcia, J. A., & Martín, R. B. (2018). Medios de Evaluación y Desarrollo de Competencias en Educación Superior en Estudiantes de Educación Física. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 241–257. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200241>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *metodología de la investigación* (McGRAW-HIL, Issue 1). <https://doi.org/10.16309/j.cnki.issn.1007-1776.2003.03.004>

Herrera, J., Guevara, G., & Munster, H. (2015). Los diseños y estrategias para los estudios cualitativos. Un acercamiento teórico-metodológico. *Gaceta Médica Espirituana*, 17(2), 120–134.

Hooley, D., & Thorpe, J. (2017). The effects of formative reading assessments closely linked to classroom texts on high school reading comprehension. *Educational Technology Research and Development*, 65(5), 1215–1238. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9514-5>

Lanegra, M. (2018). *Evaluación socializadora del aprendizaje* [Universidad César Vallejo]. http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/32456/lanegra_pm.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Lima, G. (2017). Enriquecer la realimentación para consolidar aprendizajes. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 8(14), 9–26.

Lucumi, P., & González, M. (2015). El ambiente digital en la comunicación, la actitud y las estrategias pedagógicas utilizadas por docentes. *Tecné, Episteme y*

- Didaxis: TED*, 1(37), 109–129.
<https://doi.org/10.17227/01213814.37ted109.129>
- Marchand, G., & Furrer, C. (2014). Formative, informative, and sumative assessment: the relationship among curriculum-based measurement of reading, classroom engagement, and reading performance. *Journal of Adolescence*, 74(4), 274–283. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Marin, J., & Santandreu, C. (2015). ¿Qué sabemos sobre el uso de rúbricas en la evaluación de asignaturas universitarias? *Intangible Capital*, 11(1), 118–145. <https://doi.org/10.3926/ic.538>
- Ministerio de Educación. (2017). Rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente. *Evaluación Docente*, 52. www.minedu.gob.pe/evaluaciondocente
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo nacional de la educación básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). *Orientaciones para la planificación - mediación y evaluación de los aprendizajes*.
- Moreno, T., Espinosa, M., Solano, E., & Fresán, M. (2016). Evaluación de un Modelo Educativo Universitario: Una Perspectiva desde los Actores. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, ISSN-e 1989-0397, Vol. 9, Nº. 2, 2016, Págs. 29-48, 9(2), 29–48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5825914>
- Nariman, D. (2021). Impact of the interactive e-learning instructions on effectiveness of a programming course. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1194 AISC, 588–597. https://doi.org/10.1007/978-3-030-50454-0_61
- Neciosup, L. (2020). Rol del docente en la evaluación formativa. *Revista de Investigación Transdisciplinaria En Educación, Empresa y Sociedad - ITEES*, 2711(1857), 2123–2133. <https://doi.org/10.34893/2r63-ks42>
- Ocaña, Adelina. Pulido, D., & Gil, Sonia. Zuluaga, M. (2019). Cambios en el desempeño de estudiantes de pensamiento matemático desde la evaluación

formativa con un banco de preguntas en línea. *Interdisciplinaria*, 36(1), 7–22.
<https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2-s2.0-85071188568&origin=resultslist&sort=plf-f&src=s&st1=Evaluación+formativa+virtual&st2=&sid=0936fc66b166ac440330b62f26ddb7e&sot=b&sdt=b&sl=43&s=TITLE-ABS-KEY%28Evaluación+formativa+virtual%29&relpos=0&ci>

Peláez, R., Morales, J., Lara, C., & Tumbaco, M. (2018). Las tics y el uso de eeva en instituciones de educación básica en Guayaquil-Ecuador. *Revista Lasallista de Investigación*, 15(2), 131–140. <https://doi.org/10.22507/rli.v15n2a10>

Pérez, Á., & López, V. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (Universida).

Pérez, I. (2002). Aspectos eticos en la investigacion científica. *Ciencia y Enfermería*, 8(1), 15–18.

Popham, W. J. (2018). *La evaluación trans-formativa. El poder tranformador de la evaluación formativa*. (Narcea Edi).

Reddy, L. A., Dudek, C., & Lekwa, A. (2017). Classroom Strategies Coaching Model: Integration of Formative Assessment and Instructional Coaching. *Theory into Practice*, 56(1), 46–55. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1241944>

Rodríguez, C., & Juanes, B. (2019). *La interactividad en ambientes virtuales en el posgrado*.
<http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=86bab3e1-4674-43a0-8400-0473b6e4c60e%40sdc-v-sessmgr01>

Rodríguez, M. (2019). Reflexión sobre las Prácticas Educativas que Realizan los Docentes Universitarios: El Caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación Universitaria*, 12(1), 109–120. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109>

Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F.-J., López-Pastor, V.-M., & Fraile-Aranda, A. (2017). Evaluación formativa, competencias comunicativas y TIC en la formación del profesorado. *Comunicar*, 25(52), 73–82.

<https://doi.org/10.3916/C52-2017-07>

- Romero-Martín, R., Castejón-Oliva, F.-J., & López-Pastor, V. (2015). Divergencias del alumnado y del profesorado universitario sobre las dificultades para aplicar la evaluación formativa. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(1), 1–16. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.1.5169>
- Romero, I., Gómez, P., & Pinzón, A. (2018). Compartir metas de aprendizaje como estrategia de evaluación formativa: Un caso con profesores de matemáticas. *Perfiles Educativos*, 40(162), 117–137. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58632>
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 4, 1–13. <http://www.oei.es/congreso2014/memoriactei/662.pdf>
- Saiz, A., & Susinos, T. (2018). Los Procesos de Retroalimentación y la Evaluación Formativa en un Practicum Reflexivo de Maestros. *Meta: Avaliação*, 10(30), 533–554. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v10i30.1605>
- Segura, M. (2017). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, 42(1), 118–137. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- 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>
- Thanh, T., & Renshaw, P. (2015). Formative assessment in Confucian heritage culture classrooms: activity theory analysis of tensions, contradictions and hybrid practices. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 40(1), 45–59. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.886325>
- Tovio, E., Carmona, M., Harris, J., & Guzmán, E. (2020). Aplicación móvil para la enseñanza de lesiones elementales en cavidad bucal A mobile application for teaching elementary lesions in the oral cavity. *Univ. Saalud*, 22(1). <https://doi.org/10.22267/rus.202201.176>

- Vargas, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Vol. Primera im* (Etxeta).
- Vera, A., Poblete, S., & Díaz, C. (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 361–372. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000300021>
- Vysakh, K., Muthupalani, S., & Achuthan, K. (2020). Virtual experimental platforms in chemistry laboratory education and its impact on experimental self-efficacy. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00204-3>
- Wold, K. (2011). Editorial: Reimagining schools: The potential of virtual education _1178 363..371. *British Journal of Educational Technology*, 42(3), 363–371. <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=66a8d8e1-4d27-43cb-bc6b-aa3e67673bf1%40sdc-v-sessmgr02>

ANEXOS

Anexo 01: Matriz de operacionalización de las variables

Ámbito temático	Problema de investigación		Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Evaluación formativa en la Educación virtual	¿Cuál es la perspectiva, sobre evaluación formativa en la educación virtual de los docentes de la Institución Educativa 89008 de Chimbote?	Explorar y describir la perspectiva, sobre evaluación formativa en la educación virtual de los docentes de la Institución educativa 89008 del distrito de Chimbote	1. Identificar y analizar la concepción, sobre la evaluación formativa en la educación virtual, de los docentes de la institución educativa N° 89008 de Chimbote.	Evaluación formativa en la educación virtual y la práctica docente	Conceptos y propósitos de evaluación formativa en la educación virtual
					Evidencias de aprendizaje.
					Criterios e Instrumentos de evaluación.
					Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación
			2. Comprender y analizar la reflexión sobre el proceso de retroalimentación en la educación virtual, de los docentes de la institución educativa N° 89008 de Chimbote.	Retroalimentación en la educación virtual y la práctica docente	Relevancia de la Retroalimentación virtual y la práctica docente
					Tipos de retroalimentación en la práctica docente

Anexo 02: Instrumento de recolección de datos

Guía de entrevista

Título de la investigación:

Perspectiva docente sobre la evaluación formativa en la educación virtual.
Institución Educativa N° 89008 Chimbote, 2020.

Entrevistado: _____

Cargo/ profesión/ grado académico: _____

Institución donde labora: _____

Objetivo general: Explorar y describir la perspectiva, sobre evaluación formativa en la educación virtual de los docentes de la Institución educativa 89008 del distrito de Chimbote.

Objetivo específico 1: Identificar y analizar la concepción, sobre la evaluación formativa en la educación virtual, de los docentes de la institución educativa N° 89008 de Chimbote.

1. Cree usted, que los conceptos de evaluación formativa son claros. Sí. No. Por qué.

2. Piensa que los conceptos de la evaluación formativa se adaptan para la educación virtual. Sí. No. Cómo.

3. De qué forma los propósitos de la evaluación formativa se cumplen en la educación virtual.

4. En general, cree usted que los recursos digitales facilitan el proceso de la evaluación formativa. ¿Cómo?

5. Cree que es importante plantear evidencias de aprendizaje para la evaluación formativa en la educación virtual. Sí. No. Por qué.

6. Qué papel cumplen los criterios en la evaluación formativa en la educación virtual.

7. Cree usted que podría prescindir de los criterios en la evaluación formativa en la educación virtual. Sí. No. Por qué.

8. Qué papel cumplen los instrumentos para la evaluación formativa en la educación virtual.

9.Cuál de los instrumentos cree que es más funcional para la evaluación formativa en la educación virtual. Por qué.

10. En la evaluación formativa también se habla de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. ¿Cuál de ellas cree que se adapta mejor a la educación virtual? ¿Por qué?

Objetivo específico 2: Comprender y analizar la reflexión sobre el proceso de retroalimentación en la educación virtual, de los docentes de la institución educativa N° 89008 de Chimbote.

11. Se dice que la retroalimentación es el factor clave en la evaluación formativa. Cree usted que en la educación virtual también se cumple esta aseveración. ¿Cómo?

12. En la educación virtual, qué considera más importante a la hora de retroalimentar, los productos, el proceso, la autorregulación o animar a la persona. ¿Por qué?

13.Cuál de los tipos de retroalimentación (reflexiva, descriptiva, básica) considera que es más pertinente para la educación virtual. ¿Por qué?

Cuestionario: Perspectiva docente sobre evaluación formativa en la educación virtual.

El presente cuestionario requiere explorar la perspectiva docente sobre la evaluación formativa en la educación virtual. Se agradece, por anticipado, su apoyo.

INSTRUCCIONES:

Estimados docentes, a continuación, se presenta una serie de ítems para conocer su perspectiva sobre la evaluación formativa en la educación virtual. Se ruega su completa sinceridad, puesto que es anónima y no tiene calificación.

ESCALA VALORATIVA

1	2	3	4
TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO

CATEGORÍAS	ESCALA VALORATIVA			
	1	2	3	4
Evaluación formativa en la educación virtual y la práctica docente				
1. La evaluación formativa es la más pertinente para lograr aprendizaje en la educación virtual.				
2. Los conceptos de evaluación formativa se adaptan fácilmente a la educación virtual.				
3. Los propósitos de la evaluación formativa se implementan fácilmente en la educación virtual.				
4. Las evidencias de aprendizaje son imprescindibles en la evaluación formativa para la educación virtual.				
5. Los criterios de e instrumentos de evaluación son imprescindibles en la evaluación formativa para la educación virtual.				
6. La implementación de la autoevaluación es imprescindible en la evaluación formativa para la educación virtual.				
7. La implementación de la coevaluación es imprescindible en la evaluación formativa para la educación virtual.				
8. La implementación de la heteroevaluación es imprescindible en la evaluación formativa para la educación virtual.				

Retroalimentación en la educación virtual				
09. Es necesario manejar diversas estrategias de retroalimentación en la evaluación formativa para la educación virtual.				
10. La retroalimentación en la educación virtual debe centrarse en el producto de aprendizaje				
11. La retroalimentación en la educación virtual debe centrarse en el proceso de aprendizaje				
12. La retroalimentación en la educación virtual debe centrarse en la autorregulación del aprendizaje.				
13. La retroalimentación en la educación virtual debe centrarse en la motivación a la persona que aprende.				
14. La retroalimentación reflexiva es la que mejor se adecua a la educación virtual.				
15. La retroalimentación descriptiva es la que mejor se adecua a la educación virtual.				
16. La retroalimentación básica es la que mejor se adecua a la educación virtual.				

Ficha técnica

I. DATOS INFORMATIVOS:

1. Técnica e instrumento: Encuesta / Cuestionario
2. Nombre del instrumento: Cuestionario "Perspectiva docente"
3. Autor original: Neciosup Mendoza Luis Alberto
4. Forma de aplicación: Colectiva
5. Medición: Nivel de perspectiva docente sobre la evaluación formativa en la educación virtual.
6. Administración: Docentes de la IE 89008 de Chimbote.
7. Tiempo de aplicación: 20 Minutos

II. OBJETIVO DEL INSTRUMENTO:

Explorar y describir el nivel de perspectiva, sobre evaluación formativa en la educación virtual de los docentes de la institución educativa 89008 del distrito de Chimbote.

III. VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD:

El instrumento se sometió a juicio de expertos; según lo indican Hernández et al. (2014), con el propósito de analizar cada una de las proposiciones para comprobar la articulación de la temática, es decir si los enunciados están bien planteados en relación con las categorías y subcategorías, asimismo observar la claridad y precisión de las instrucciones con el fin de evitar confusiones al momento de desarrollar el cuestionario. Se procedió con la selección de los expertos, tanto en investigación como en la temática de estudio. Se entregó la carpeta para de evaluación a los expertos, la matriz de categorización apriorística, instrumentos y ficha de opinión; se mejoró los instrumentos, considerando las opiniones y sugerencias de los expertos.

Con respecto a la confiabilidad, no se realizó el proceso, puesto que la investigación es cualitativa y los datos recogidos por con el cuestionario se sistematizaron con la estadística descriptiva, frecuencia porcentual, y reforzaron el análisis de la información recogida con la entrevista.

IV. DIRIGIDO A:

18 docentes del nivel primaria y secundaria de la institución educativa 89008 de Chimbote.

V. MATERIALES NECESARIOS:

Se aplicó haciendo uso del aplicativo digital Formularios del Google.

VI. DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO:

El instrumento presenta 16 ítems con una valoración de 1 a 4 puntos cada uno (totalmente desacuerdo (1), de acuerdo (2), De acuerdo (3), y totalmente de acuerdo (4)); los cuales están organizados en función a las categorías de estudio, Evaluación formativa en la educación virtual.

La evaluación de los resultados se realizó por enunciado, considerando la valoración referenciada. Los resultados de la escala de valoración se organizarán o agruparán según el porcentaje de docentes por cada una de las escalas planteada.

MATRIZ DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO

TÍTULO DE LA TESIS: Perspectiva docente sobre la evaluación formativa en la educación virtual – Institución educativa 89008 – Chimbote, 2020.
NOMBRE DEL INSTRUMENTO: cuestionario para conocer la perspectiva docente sobre la evaluación formativa en la educación virtual.
 Institución Educativa 89008 de Chimbote, 2020

Categorías	Sub categorías	ITEMS	Opciones de respuesta				Criterios de evaluación				Observaciones y recomendaciones		
			Totamente de acuerdo 4	De acuerdo 3	En desacuerdo 2	Totamente en desacuerdo 1	Relación entre la categoría y subcategoría	Relación entre la subcategoría y los ítems	Relación entre los ítems y las opciones de respuesta	Relación entre los ítems			
Evaluación formativa en la educación virtual y la práctica docente.	Conceptos de evaluación formativa en la educación virtual y la práctica docente	1. La evaluación formativa es la más pertinente para lograr aprendizaje en la educación virtual.					X	X	X	X			
		2. Los conceptos de evaluación formativa se adaptan fácilmente a la educación virtual.					X	X	X	X			
	Propósitos de evaluación formativa en la educación virtual y la práctica docente	3. Los propósitos de la evaluación formativa se implementan fácilmente en la educación virtual.					X	X	X	X			
		4. Las evidencias de aprendizaje son imprescindibles en la evaluación formativa para la educación virtual.					X	X	X	X			
	Evidencias de aprendizaje. Criterios e instrumentos de evaluación.	Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	5. Los criterios e instrumentos de evaluación son imprescindibles en la evaluación formativa para la educación virtual.					X	X	X			
			6. La implementación de la autoevaluación es imprescindible en la evaluación formativa para la educación virtual.					X	X	X	X		
			7. La implementación de la coevaluación es imprescindible en la evaluación formativa para la educación virtual.					X	X	X	X		

Categorías	Sub categorías	ÍTEMS	Opciones de respuesta				Criterios de evaluación				Observaciones y recomendaciones		
			Totamente de acuerdo 4	De acuerdo 3	En desacuerdo 2	Totamente en desacuerdo 1	Relación entre la categoría y subcategoría	Relación entre la subcategoría y los ítems	Relación entre los ítems y las opciones de respuesta	Relación entre los ítems y las opciones de respuesta			
		8. La implementación de la heteroevaluación es imprescindible en la evaluación formativa para la educación virtual.					X			X			
		9. Es necesario manejar diversas estrategias de retroalimentación en la evaluación formativa para la educación virtual.								X			
		10. La retroalimentación en la educación virtual debe centrarse en el producto de aprendizaje								X			
		11. La retroalimentación en la educación virtual debe centrarse en el proceso de aprendizaje								X			
		12. La retroalimentación en la educación virtual debe centrarse en la autorregulación del aprendizaje.								X			
		13. La retroalimentación en la educación virtual debe centrarse en la motivación a la persona que aprende.								X			
		14. La retroalimentación reflexiva es la que mejor se adecua a la educación virtual.								X			
		15. La retroalimentación descriptiva es la que mejor se adecua a la educación virtual.								X			
		16. La retroalimentación básica es la que mejor se adecua a la educación virtual.								X			
Retroalimentación en la educación Virtual	Retroalimentación virtual y la práctica docente												
	Tipos de retroalimentación en la práctica docente												



Dr. Rodríguez Álvarez Richard Victorino
DNI N°: 32402990



RESULTADO DE LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Cuestionario para conocer la perspectiva docente sobre la evaluación formativa en la educación virtual.

OBJETIVO: Explorar y describir la perspectiva docente sobre evaluación formativa en la educación virtual

DIRIGIDO A: Los docentes de la institución educativa N° 89008 de Chimbote, 2020

VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO

Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
				X

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: : RODRIGUEZ ALVAREZ RICHARD VICTORINO
GRADO ACADÉMICO : DOCTOR EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN



Dr. Rodriguez Alvarez Richard Victorino
DNI N°: 32402990

Fuente: Formato enviado por el Área de Investigación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo
Nota: Quien valide el instrumento debe asignarle una valoración marcando un aspa en el casillero que corresponda (x)

MATRIZ DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO

TÍTULO DE LA TESIS: Perspectiva docente sobre la evaluación formativa en la educación virtual – Institución educativa 89008 – Chimbote, 2020.

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: cuestionario para conocer la perspectiva docente sobre la evaluación formativa en la educación virtual.

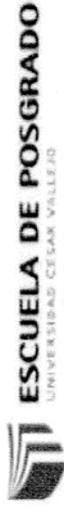
Institución Educativa 89008 de Chimbote, 2020

Categorías	Sub categorías	ITEMS	Opciones de respuesta				Criterios de evaluación				Observaciones y recomendaciones	
			Totamente de acuerdo 1	En desacuerdo 2	De acuerdo 3	Totamente de acuerdo 4	Relación entre la categoría y subcategoría	Relación entre la subcategoría y los ítems	Relación entre los ítems y las opciones de respuesta	NO		SI
Evaluación formativa en la educación virtual y la práctica docente.	Conceptos de evaluación formativa en la educación virtual y la práctica docente	1. La evaluación formativa es la más pertinente para lograr aprendizaje en la educación virtual.					X	X	X	X		
		2. Los conceptos de evaluación formativa se adaptan fácilmente a la educación virtual.					X	X	X	X		
	Propósitos de evaluación formativa en la educación virtual y la práctica docente	3. Los propósitos de la evaluación formativa se implementan fácilmente en la educación virtual.					X	X	X	X		
		4. Las evidencias de aprendizaje son imprescindibles en la evaluación formativa para la educación virtual.					X	X	X	X		
		5. Los criterios e instrumentos de evaluación son imprescindibles en la evaluación formativa para la educación virtual.					X	X	X	X		
	Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación	6. La implementación de la autoevaluación es imprescindible en la evaluación formativa para la educación virtual.					X	X	X	X		
		7. La implementación de la coevaluación es imprescindible en la evaluación formativa para la educación virtual.					X	X	X	X		

Categorías	Sub categorías	ITEMS	Opciones de respuesta				Criterios de evaluación						Observaciones y recomendaciones						
			Totamente de acuerdo 4	De acuerdo 3	En desacuerdo 2	Totamente en desacuerdo 1	Relación entre la categoría y subcategoría	Relación entre la subcategoría y los ítems	Relación entre los ítems y las opciones de respuesta	Relación entre la categoría y subcategoría	Relación entre la subcategoría y los ítems	Relación entre los ítems y las opciones de respuesta							
Retroalimentación en la educación virtual		8. La implementación de la heteroevaluación es imprescindible en la evaluación formativa para la educación virtual. 9. Es necesario manejar diversas estrategias de retroalimentación en la evaluación formativa para la educación virtual. 10. La retroalimentación en la educación virtual debe centrarse en el producto de aprendizaje 11. La retroalimentación en la educación virtual debe centrarse en el proceso de aprendizaje					X				X								
			Retroalimentación virtual y la práctica docente					X				X							
								X				X							
								X				X							
								X				X							
			Tipos de retroalimentación en la práctica docente						X				X						
									X				X						
									X				X						
							X				X								
			12. La retroalimentación en la educación virtual debe centrarse en la autorregulación del aprendizaje. 13. La retroalimentación en la educación virtual debe centrarse en la motivación a la persona que aprende. 14. La retroalimentación reflexiva es la que mejor se adecua a la educación virtual. 15. La retroalimentación descriptiva es la que mejor se adecua a la educación virtual. 16. La retroalimentación básica es la que mejor se adecua a la educación virtual.					X			X								



Dr. Bellido Valdiviezo Omar
DNI N°: 32992005



RESULTADO DE LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Cuestionario para conocer la perspectiva docente sobre la evaluación formativa en la educación virtual.

OBJETIVO: Explorar y describir la perspectiva docente sobre evaluación formativa en la educación virtual

DIRIGIDO A: Los docentes de la institución educativa N° 89008 de Chimbote, 2020

VALORACIÓN DEL INSTRUMENTO

Deficiente	Regular	Bueno	Muy bueno	Excelente
				X

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: : BELLIDO VALDIVIEZO OMAR
GRADO ACADÉMICO : DOCTOR EN EDUCACIÓN

Dr. Bellido Valdiviezo Omar
DNI N°: 32992005

Fuente: Formato enviado por el Área de Investigación de la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo
Nota: Quien valide el instrumento debe asignarle una valoración marcando un aspa en el casillero que corresponda (x)

Anexo 4: Participantes

La muestra del presente estudio está conformada por:

- 03 profesores del III ciclo
- 03 Profesores del IV ciclo
- 03 docentes del V Ciclo
- 02 docente del área de comunicación del nivel secundaria
- 02 docente del área de matemática del nivel secundaria
- 01 docente del área de ciencia y tecnología del nivel secundaria
- 01 docente del área de comunicación del nivel secundaria
- 01 docente del área de ciencias sociales del nivel secundaria
- 01 docente del área de educación física del nivel secundaria
- 01 docente del área de educación para el trabajo (computación e informática) del nivel secundaria.

Anexo 05: Autorización de la institución donde se aplicó la investigación



I.E. N° 89008 "ANDRÉS AVELINO CÁCERES"
A.H. ESPERANZA BAJA - CHIMBOTE
Jr. Francisco Bolognesi Mz U Lote 16 – Teléfono 329838
Año de creación 1960

"Año de la universalización de la salud"

Chimbote, 27 de agosto del 2020

OFICIO N° 042 - 2020 - ME/UGEL-S/I.E. N° 89008 "A.A.C."- D.

SEÑOR : Mtro. Neciosup Mendoza Luis Alberto
Autor del proyecto de investigación
PRESENTE.-

ASUNTO : ACEPTACIÓN PARA DESARROLLO DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Es grato dirigirme a su importante persona, para hacerle llegar mi atento saludo, en representación de la I.E. N° 89008 "ANDRÉS AVELINO CÁCERES" del A.H. Esperanza Baja Chimbote, y al mismo tiempo hacer de su conocimiento lo siguiente:

Que, se autoriza y se le dará las facilidades para aplicar su trabajo de investigación titulado "***Perspectiva docente sobre la evaluación formativa en la educación virtual. Institución Educativa N° 89008 Chimbote, 2020***". Que estará dirigido a los docentes de ambos niveles de nuestra institución (primaria y secundaria) de tal forma que pueda recabar la información pertinente para su estudio y pueda obtener su grado de Doctor en Educación en la Universidad César Vallejo.

Es propicia la ocasión para reiterarle los sentimientos de mi especial consideración y estima personal.

Atentamente

Mag. Liliána Del Rosario Sáenz Rivera
Subdirectora de IE N° 89008

LANM/D
LDRSR/SD
BALM/SEC
CH. 27/08/2020