

Conceptos, estrategias y aplicación de la evaluación formativa en tiempos de pandemia: un caso de la realidad chilena

FRANKLIN CASTILLO-RETAMAL^I

NICOLÁS MEJÍAS-RODRÍGUEZ^{II}

JAIME VÁSQUEZ-GÓMEZ^{III}

<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i48.4056>

Resumen

El objetivo de este trabajo fue conocer las concepciones y estrategias aplicadas por el cuerpo docente de un colegio particular subvencionado de la zona centro-sur de Chile en el proceso de la evaluación formativa durante el periodo de pandemia por Covid-19. Los datos fueron recogidos durante el segundo semestre de 2021. La metodología utilizada tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental transversal con alcance descriptivo de tipo exploratorio. Los resultados indican que un 89,4% de la muestra identifica el objetivo de la evaluación formativa de manera correcta, sin embargo, el resto de los docentes tiene una concepción errónea sobre la misma. El 97,9% indica que los estudiantes deben ser participantes activos de la evaluación formativa. Se concluye que, respecto de la evaluación formativa, la mayoría de los docentes maneja e identifica el objetivo, sin embargo, existen docentes que no tienen una concepción correcta de dicha evaluación.

Palabras clave: Estudiantes; Clases virtuales; Profesorado; Evaluación.

Submetido em: 21/08/2022

Aprovado em: 21/09/2023

^I Universidade Católica de Maule, Talca, Chile; <https://orcid.org/0000-0001-9118-4340>; e-mail: fcastillo@ucm.cl.

^{II} Universidade Católica de Maule, Talca, Chile; <https://orcid.org/0000-0001-9118-4340>; e-mail: nicolas.mejias@alu.cum.cl.

^{III} Universidade Católica de Maule, Talca, Chile; <https://orcid.org/0000-0003-0597-793X>; e-mail: jvasquez@ucm.cl.

Concepts, strategies and application of formative assessment in pandemic times: a case of the Chilean reality

Abstract

The objective of this work was to know the conceptions and strategies applied by the teaching staff of a subsidized private school in the south-central zone of Chile in the process of formative evaluation during pandemic period for Covid-19. The data was collected during the second half of 2021. The methodology used had a quantitative, non-experimental cross-sectional approach with an exploratory descriptive scope. The results indicate that 89.4% of the sample identifies the objective of the formative evaluation correctly, however, the rest of the teachers have an erroneous conception about it. 97.9% indicate that students should be active participants in the formative assessment. It is concluded that, regarding formative evaluation, most teachers manage and identify the objective, however, there are teachers who do not have a correct conception of said evaluation.

Keywords: Students; Virtual classes; Teachers; Assessment.

Conceitos, estratégias e aplicação da avaliação formativa em tempos de pandemia: um caso da realidade chilena

Resumo

O objetivo deste trabalho foi conhecer as concepções e estratégias aplicadas pelo corpo docente de uma escola privada subsidiada na zona centro-sul do Chile no processo de avaliação formativa no período da pandemia por Covid-19. Os dados foram coletados durante o segundo semestre de 2021. A metodologia utilizada teve abordagem quantitativa, não experimental, transversal, com escopo descritivo exploratório. Os resultados indicam que 89,4% da amostra identifica corretamente o objetivo da avaliação formativa, porém, o restante dos professores tem uma concepção errônea sobre o mesmo. 97,9% indicam que os alunos devem ser participantes ativos na avaliação formativa. Conclui-se que, no que diz respeito à avaliação formativa, a maioria dos professores consegue e identifica o objetivo, porém, há professores que não têm uma concepção correta da referida avaliação.

Palavras-chave: Estudantes; Aulas virtuais; Professores; Avaliação.

Introducción

Hasta inicios de 2022, el mundo se vio convulsionado a causa de la pandemia por Covid-19, cuestión para la que la mayoría de la población no estaba preparada, trayendo con ello cambios en las rutinas de vida, aislamiento y efectos en el ámbito educacional, significando con ello descontinuar las clases presenciales y a la vez, empleando herramientas tecnológicas para la continuidad del proceso enseñanza-aprendizaje de manera virtual (SAN MARTÍN; MUÑOZ, 2023). Esta situación de urgencia puso de manifiesto la existencia de brechas que, según Fernández (2020), podrían clasificarse en, a) acceso, relacionada con el acceso a dispositivos electrónicos y/o a conexión a *internet*; b) de uso, relacionada con el tiempo de uso y la calidad de este, porque habrá hogares que sí cuentan con dispositivos, pero se comparten entre los miembros de la familia y; c) relacionada con las competencias digitales de la comunidad educativa para utilizar adecuadamente las plataformas digitales con fines educativos y la capacidad de crear contenido. A estas, hay que añadir que la evaluación online se desarrolló en un contexto desconocido marcado por las dificultades de orden técnico y de recursos (FERRADA-BUSTAMANTE *et al.*, 2021; FLORES-FERRO *et al.*, 2021).

En esta línea, Castillo-Retamal *et al.* (2022) sostienen que la evaluación permite identificar aquellos elementos que afectan el cumplimiento de los objetivos planteados y, a partir de ello, reorganizar las estrategias para alcanzar las metas trazadas y mejorar aquellos elementos descendidos, vale decir, la evaluación hace parte de la planificación.

En el caso de la evaluación formativa, Moreno Olivos (2016) indica que es el estudiantado el que participa activamente en conjunto con los docentes, con quienes comparten objetivos de aprendizaje y, al mismo tiempo, van observando los avances y ajustando las acciones a partir de ello. A su vez, regula el proceso de enseñanza aprendizaje para detectar aquellos puntos más deficitarios del mismo, de tal manera de responder a las características del estudiantado y determinar el avance o dominio en el logro de los aprendizajes (ROSALES, 2014; YAN *et al.*, 2021).

Este tipo de evaluación permite recoger evidencias en miras de implementar mejoras desde el punto de vista del abordaje de los contenidos y el nivel de captación de los estudiantes, al mismo tiempo de inferir sobre la profundidad de los aprendizajes con el fin de orientar o reorientar los objetivos establecidos (CÓRDOBA

JIMENEZ; LÓPEZ PASTOR; SEBASTIANI OBRADOR, 2018; FURTAK, 2012; LI, 2016; SÁNCHEZ-CARDONA; RENDÓN-MESA; VILLA-OCHOA, 2021).

Una forma de verificar el impacto de esta evaluación en el aprendizaje es hacer preguntas que visualicen la comprensión de los estudiantes, identificando ideas productivas y dificultades conceptuales y generar interpretaciones adecuadas del pensamiento de los mismos, para ello, será necesario que el profesorado elabore estrategias para resolver de manera efectiva los problemas de aprendizaje identificados (BENNETT, 2011; BURNS; DAGNALL; HOLT, 2020; KIPPERS *et al.*, 2018; SADLER, 1989). Independientemente de si la respuesta de un alumno es correcta, los docentes deben formular más preguntas para determinar si estos pensamientos son un obstáculo o si pueden contribuir al desarrollo de un aprendizaje significativo (GALLARDO FUENTES *et al.*, 2022; FURTAK, 2012; LEVIN; HAMMER; COFFEY, 2009; RUSS *et al.*, 2008; GEEL *et al.*, 2016).

La evaluación formativa se centra en las partes clave del curso, facilita la toma de decisiones y mejora su eficacia mediante el enriquecimiento de la información y el estímulo para el trabajo orientado al éxito. En este sentido, el enfoque no debe estar solo en las pruebas formales, sino también en la observación de actividades y el análisis de tareas. El proceso de evaluación debe centrarse en las mismas actividades habituales del aula en lugar de centrarse en actividades específicas. Gracias a esto, es posible recopilar información no solo sobre los resultados, sino también sobre el proceso en sí, para que pueda conocer mejor a sus alumnos y ajustar su trabajo docente en consecuencia (HORTIGÜELA-ALCALÁ; PÉREZ-PUEYO; LÓPEZ-PASTOR, 2015; LAVADO GUZMÁN; HERRERA ALVAREZ, 2022; NICOL, 2010; SLACK; PRIESTLEY, 2023).

Por otra parte, esto se debe a que en cada sección o secciones del curso se pueden determinar los resultados obtenidos para realizar los ajustes necesarios de tal forma de alcanzar el éxito en el logro de los resultados, atendiendo a las demandas de la sociedad actual en la era posmoderna (CASTILLO-RETAMAL *et al.*, 2022; SAIZ-LINARES; SUSINOS-RADA, 2018). Conforme lo indicado por el Ministerio de Educación de Chile (CHILE, 2019), esta evaluación tendrá como objetivo monitorear y acompañar el aprendizaje de los estudiantes, es decir, obtener la evidencia del desempeño de estos, interpretarla y usarla para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso.

En este sentido, la evaluación formativa en el proceso de aprendizaje se transformó en un desafío durante la pandemia por Covid-19, evidenciándose

limitaciones por cuanto las actividades realizadas presentaron dificultades asociadas a la conectividad o falta de equipamiento técnico, entre otras cosas, por tal motivo, este trabajo trazó el objetivo de conocer las concepciones y estrategias aplicadas por el cuerpo docente de un colegio de la zona centro-sur de Chile en el proceso de evaluación formativa durante la pandemia por Covid-19.

Metodología

En este estudio se utilizó un enfoque cuantitativo, no experimental transversal con alcance descriptivo de tipo exploratorio. A partir del procedimiento, se recabaron datos de interés relacionados a las variables del estudio y los resultados presentan la realidad puntual de los sujetos durante la pandemia por Covid-19. Se plantea como exploratorio toda vez que es un tema escasamente abordado y poco estudiado (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2014; SARDUY DOMÍNGUEZ, 2007). La muestra fue no probabilística por conveniencia la que fue direccionada por el investigador según los objetivos del estudio, es decir, no fue producto de la probabilidad o del azar, con un total de 47 profesores del establecimiento estudiado, correspondiente al 78% del universo de la población. De esta muestra, un 80% corresponde al sexo femenino y el resto, al masculino. El 62% de los encuestados tiene una edad entre los 25 y 35 años y el 22% tiene más de 41 años de edad, equivalente a 10 sujetos del total de la muestra. Los datos se recogieron durante el segundo semestre de 2021. El criterio de inclusión fue que ejercieran la docencia en el establecimiento. Las técnicas y los instrumentos se condicen con el enfoque dado, utilizando el cuestionario como técnica e instrumento, con preguntas cerradas y varias opciones de respuesta que se caracterizaron por alternativas que contienen diferentes grados de adherencia hacia el encabezado de la pregunta. Para la recolección de datos, se consultó a los sujetos quienes de manera voluntaria accedieron a responder el cuestionario que fue compartido a través de correo electrónico que contenía el enlace a la herramienta *Google Forms*®. El instrumento contenía 20 ítems distribuidos en 4 categorías o dimensiones (Caracterización; Conceptualización; Aplicación; Evaluación en pandemia) y fue validado por jueces expertos con grado de Doctor y amplia experiencia en investigación en el ámbito educativo, quienes hicieron efectiva la validación a través de un instrumento para evaluar la pertinencia, consistencia y coherencia de las preguntas conforme el objetivo del estudio. El análisis de los datos se desarrolló a partir de estadística básica

descriptiva, con valores absolutos expresados en cantidades y valores relativos expresados porcentajes, y estadística inferencial por medio de asociación de prevalencia de una categoría respecto a otra. Las variables categóricas se analizaron con base en la distribución de frecuencias y porcentajes y se evaluó la prevalencia del a) género y del b) conocimiento del objetivo de la evaluación formativa, a través del test de Fisher. Para el análisis estadístico se utilizó el programa STATA® versión 14 (StataCorp. 2015. College Station, TX: StataCorp LP.) y se asumió significación estadística ante un p-valor < 0,05. Respecto del consentimiento informado, estaba contenido en el cuestionario y para responder el mismo, fue necesario aceptar las condiciones de participación que se establecieron conforme los criterios éticos del tratado de Helsinki.

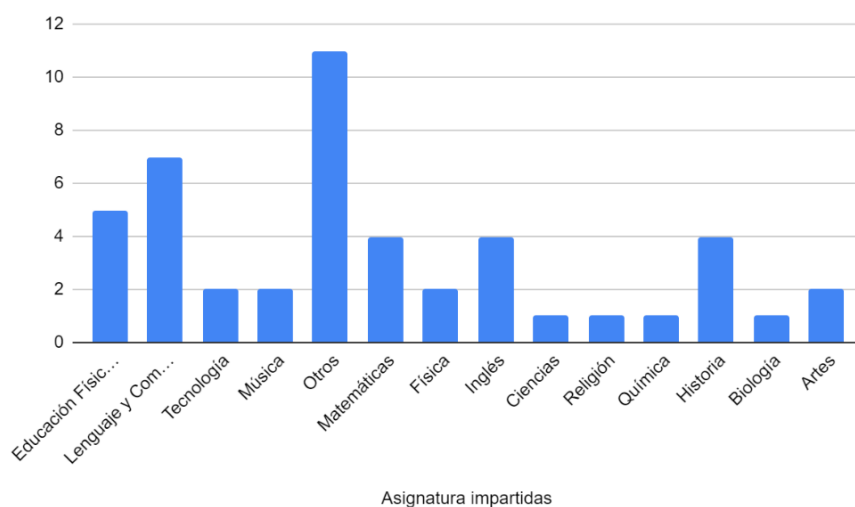
Resultados

Importante es mencionar que la educación en Chile está dividida en cuatro niveles: i) educación parvularia (donde asisten sujetos desde 2 hasta 5 años), ii) enseñanza general básica (desde los 6 a 11 años), iii) enseñanza media (desde los 12 a los 18 años) y iv) educación superior (desde los 18 años en adelante). Este estudio se focaliza en dos niveles: enseñanza general básica y enseñanza media.

A partir de los datos recogidos, es posible señalar que un 66% de los sujetos investigados no tiene más de 15 años de experiencia en docencia, de los cuales la mayoría lleva ejerciendo la profesión entre 11 a 15 años, siendo esto un 29.8% del total de la muestra. Por otro lado, solo un 24% sobrepasa los 16 años de ejercicio en la profesión y entre ellos, solo un 8,5% sobrepasa los 30 años de ejercicio profesional.

En la figura 1 se observa la cantidad de profesores que imparten cada asignatura, evidenciando que un alto número (23,4%), imparte otra asignatura que no aparecía en las alternativas de las preguntas, explicándose esto porque la mayoría de estos docentes participa de educación parvularia o primer ciclo, en donde las asignaturas tienen otro nombre o ejercen la profesión de profesor general básico y no se centran solo en una asignatura. Es posible apreciar, de igual manera, que las asignaturas a las que se les da más importancia (lenguaje y comunicación, matemáticas, historia, entre otros), tienen más profesores impartiendo la asignatura, por otro lado, aquellas que tienen menos horas pedagógicas (religión, artes, música, entre otras), tienen menos profesores impartiendo e incluso, se observa que existen asignaturas con solo un profesor asignado.

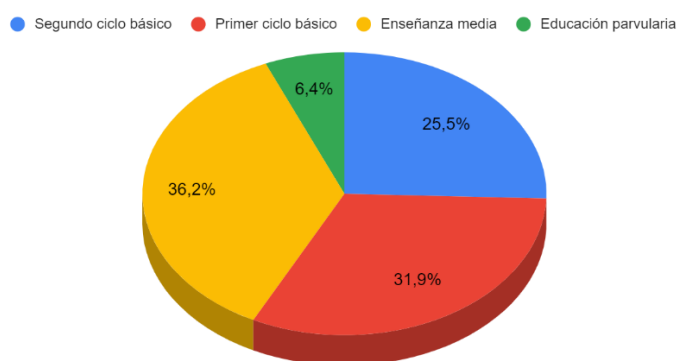
Figura 1 - Cantidad de docentes que imparten cada asignatura



Fuente: Los autores (2021).

En la figura 2, se observa la cantidad de docentes que hacen clases en los diferentes niveles escolares y, tal como se indica, 17 docentes realizan clases en enseñanza media (36.2%), a diferencia de los 3 (6.4%) que realizan clases en educación parvularia. En primer y segundo ciclo básico no existen muchas diferencias, en el primero son 15 (31.9%) los docentes y en el segundo 12 docentes (25.5%).

Figura 2 - Cantidad de docentes que imparten clases en cada nivel educativo



Fuente: Los autores (2021).

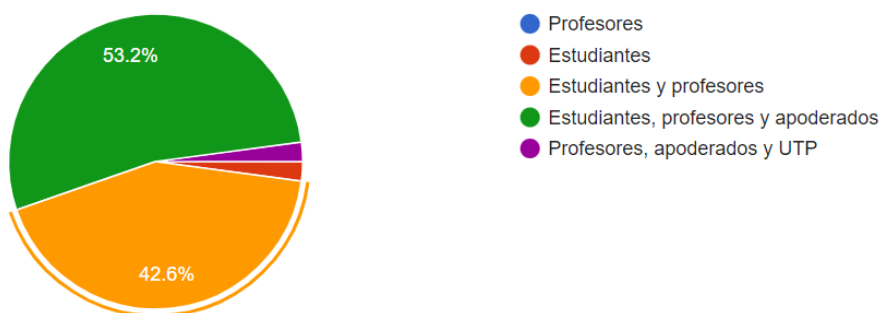
Desde el punto de vista conceptual, los docentes del establecimiento (93,6%), entiende la evaluación formativa como aquella que aporta a la recolección, evaluación y uso de información que ayuda a los profesores a tomar decisiones para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Solo un docente entiende la

evaluación formativa como aquella que ayuda a identificar los conocimientos de los estudiantes al inicio de la unidad. De igual manera, dos docentes (4,3%) de la muestra total, entiende la evaluación formativa como la evaluación que ayuda a saber si el estudiante aprendió o no al final de la unidad.

El 89,4% de los docentes encuestados identifican como objetivo de la evaluación formativa monitorear y acompañar el aprendizaje de los estudiantes para obtener la evidencia de desempeño de estos. Sin embargo, el 10,6% identifica el objetivo de la evaluación formativa como el determinar cuáles son los resultados obtenidos al final del proceso.

Como es posible observar en la figura 3, gran porcentaje (97,9%) del total de la muestra, está de acuerdo que los estudiantes son y deben ser participantes activos de la evaluación formativa. De igual manera se aprecia que una cantidad no menor, un 53,2% total de la muestra, está de acuerdo en que la evaluación formativa necesita a los estudiantes, apoderados y los mismos profesores como principales participantes activos de la misma. Por otro lado, un 2,1% de los docentes indica que solo los estudiantes deben ser participantes activos en la evaluación formativa y el 2,1% restante, indica que los principales participantes de esta evaluación son los apoderados, profesores y la unidad técnica pedagógica.

Figura 3 - Participantes activos de la evaluación formativa

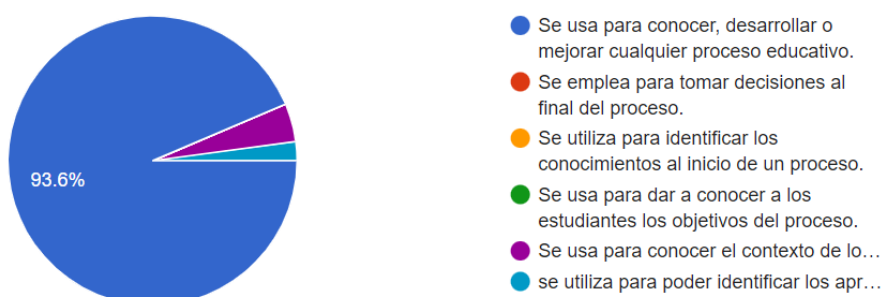


Fuente: Los autores (2021).

Por otro lado y conforme los resultados de la investigación, el uso de la evaluación formativa según los profesores, un 93,6% indica que la utiliza para conocer, desarrollar o mejorar cualquier proceso educativo, sin embargo, 2 de los docentes encuestados dice utilizar la evaluación formativa para conocer el contexto de los estudiantes y, de esa forma, trazar los objetivos. Luego, solo 1 docente dice

utilizar la evaluación para identificar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes en las diferentes unidades estudiadas (fig. 4).

Figura 4 - Uso y finalidad de la evaluación formativa

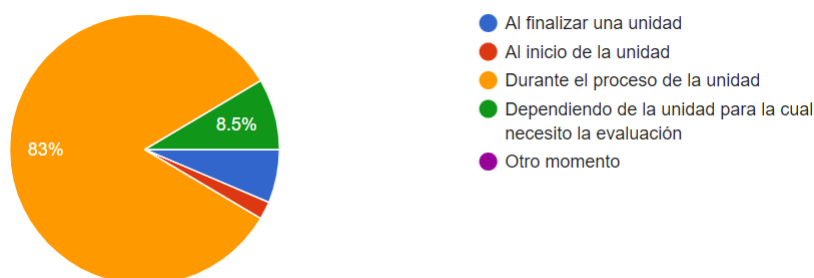


Fuente: Los autores (2021).

En cuanto a cómo se debe realizar la evaluación, el 78,7% del total de la muestra, dice evaluar observando actividades y tareas cotidianas, ya sea dentro o fuera del aula, mientras que tan solo un 6,4% del total de docentes, dice evaluar en actividades específicas. Luego, existe una variedad de respuestas en donde 7 profesores evalúan en diferentes momentos.

Ahora, viéndolo desde las clases presenciales regulares, los docentes dan a conocer en qué momento de la unidad realizaron la evaluación formativa, en la cual el mayor porcentaje, con un 83% del total de la muestra, dice utilizar esta evaluación durante el proceso de la unidad (fig. 5). De igual manera, hay docentes que indican que realizaban esta evaluación dependiendo para la unidad en que la necesitaban, cabe destacar que solo 4 docentes dieron esta respuesta. Al aplicar esta evaluación, los docentes indicaron qué instrumento de evaluación utilizaban, en donde sobresale la rúbrica con un 59.6% del total de la muestra. En segundo lugar, utilizan la lista de cotejo, otros docentes (7), dicen utilizar pruebas escritas para este tipo de evaluación.

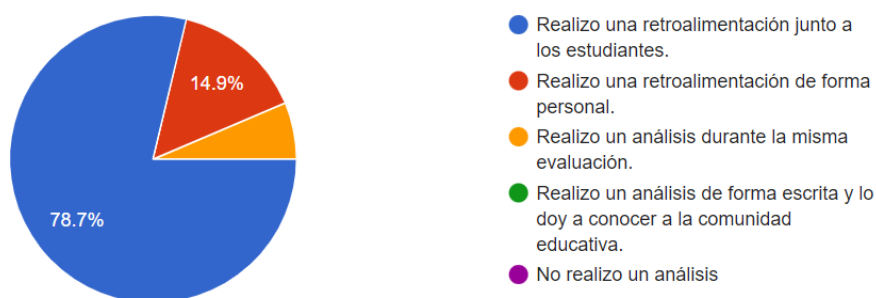
Figura 5 - Momento de aplicación de la evaluación formativa en clases regulares



Fuente: Los autores (2021).

Respecto a la retroalimentación (fig. 6), el 78,7% de la muestra total indica que realiza este proceso con los estudiantes. De igual manera, un 21,3% de la muestra dice no incorporar a los estudiantes en un análisis o retroalimentación de la propia evaluación formativa.

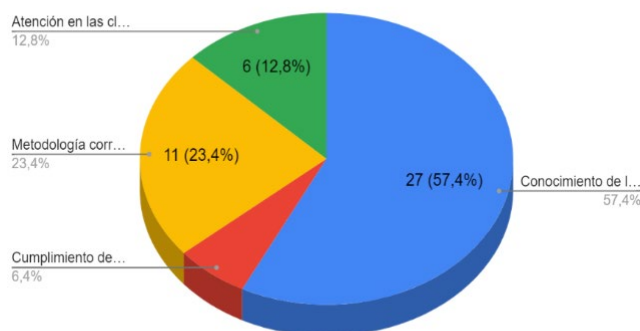
Figura 6 - Retroalimentación posterior a la evaluación



Fuente: Los autores (2021).

Como indica la figura 7, se les preguntó a los docentes por la importancia de la evaluación formativa en tiempos de pandemia y clases *online*, en su mayor cantidad (57,4%) dice que les ayudó a identificar el nivel de conocimiento de los estudiantes para así mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un 23,4% dice que la utilizó para saber si la metodología utilizada en la clase está cumpliendo los objetivos trazados con anterioridad, a diferencia de los docentes que dicen utilizar la evaluación formativa para saber si los estudiantes están prestando atención a las clases. Por otro lado, tan solo 3 docentes dicen que les ayudó a saber si se estaban cumpliendo los objetivos trazados para la clase.

Figura 7 - Importancia de la evaluación formativa en tiempos de pandemia



Fuente: Los autores (2021).

No se encontró evidencia suficiente para afirmar que el género de los profesores fue una variable que influyó sobre lo que ellos consideran que fueron participantes activos en la evaluación formativa, es decir, ningún género fue prevalente sobre el otro ($p=0,089$). Lo mismo ocurrió cuando los docentes fueron consultados por la ayuda que les ofreció la evaluación formativa durante la pandemia ($p=0,638$). Sin embargo, para el análisis que desarrollaron luego de aplicar la evaluación formativa, sí hubo prevalencia significativa de un género sobre el otro ($p=0,049$), en donde las mujeres en su mayoría realizaron la retroalimentación junto a los estudiantes.

Respecto al conocimiento del objetivo de la evaluación formativa por parte de los profesores, no se encontró prevalencia que pudiera influir de forma significativa en las preguntas sobre participantes activos ($p=0,248$), ayuda de la evaluación formativa en pandemia ($p=0,499$) y en el análisis post evaluación formativa ($p=0,699$). Es decir, cuando los profesores declararon que el objetivo de la evaluación formativa fue "monitorear y acompañar el aprendizaje de los estudiantes para obtener la evidencia del desempeño de estos" o en su caso "pretende determinar cuáles son los resultados obtenidos al final del proceso más que detectar los puntos débiles del aprendizaje", no fueron determinantes en las tres respuestas analizadas.

Discusión

Se puede observar que un alto porcentaje de los docentes del colegio estudiado tiene conocimiento sobre la evaluación formativa y el objetivo de esta en las diferentes unidades del currículum nacional, sin embargo, hay profesores que tienen una concepción errónea de la misma y sus objetivos. Es importante lograr que todo el cuerpo docente tenga cierta homogeneidad sobre el concepto de evaluación formativa para cumplir su objetivo real y realizar el proceso de manera correcta, puesto que esta evaluación está diseñada para ayudar al proceso de aprendizaje proporcionando una retroalimentación a los estudiantes (HUANG; CHEN, 2022; MCALPINE 2002). De igual manera Olmos Migueláñez (2008), sostiene que generalmente se tiende a confundir la evaluación formativa con metodologías de evaluación y pruebas habituales, cuando en la práctica se trata de evaluaciones sumativas a corto plazo de las se rescatan calificaciones que, promediadas, no permiten hacer mejoras al proceso mientras este se desarrolla. De acuerdo con Heritage (2007) y Moreno Olivós (2016), para emplear una evaluación formativa con

éxito, los docentes deben contar con una serie de conocimientos y habilidades específicas.

Al hacer la comparación de la evaluación formativa en clases presenciales y clases en línea por la situación sanitaria, se aprecia una diferencia del momento en el cual se realiza la misma, si bien no se aprecian cambios significativos, destaca que dos docentes dejaron de evaluar durante el proceso de la unidad y comenzaron a evaluar al final de cada unidad. De igual manera, se aprecia que un docente durante la pandemia, comenzó a utilizar la evaluación formativa solamente una vez por semestre, situación que se debe mejorar, puesto que esta se basa en el proceso de aprendizaje, vale decir, debe ser constantemente durante la unidad. Concordando con Segura Castillo (2018), la evaluación formativa debe realizarse durante el proceso, ya que tiene como función valorar el desempeño del estudiante para retroalimentar oportunamente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como se ha mencionado, gran número de docentes del establecimiento tiene buena concepción sobre la evaluación formativa, dicho esto, gran parte ellos utilizan de manera correcta esta evaluación, puesto que es aplicada durante la unidad y el proceso, tal y como plantean Brown y Glasner (2003), al sostener que debe realizarse durante el proceso, ya que se centra en la enseñanza con el objetivo de mejorarlo durante su fase de desarrollo. Por su parte González Palacio *et al.* (2021), afirman que mientras los estudiantes aprenden, el profesor necesita saber qué tanto progresan a través de la evidencia de aprendizaje durante el proceso, para así mejorar el mismo. De igual manera lo recalca el Minedu (2020), al indicar que la evaluación formativa debe ser aplicada por todos los profesores de manera continua durante todo el año escolar con el objetivo de contribuir a que el estudiante se desarrolle y logre los objetivos, coincidiendo con Cotton (2017), quien sostiene que la evaluación formativa consiste en evaluar continuamente el progreso de los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo a los profesores mejorar el proceso de su enseñanza con base en las necesidades de los estudiantes.

En las dos realidades, en clases presenciales regulares y clases *online* debido a la pandemia, los docentes que realizaron evaluaciones formativas coinciden en que es de suma importancia incorporar a los estudiantes como participantes activos de estas, en tal sentido Heritage (2007) y Moreno Olivos (2016), indican que los docentes y los propios estudiantes comparten los objetivos de aprendizaje y comprenden el progreso durante la unidad en cuestión, cuáles son los pasos que se necesitan seguir

y cómo darlos para avanzar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según Vidal Carvajal (2021), para lograr que los estudiantes sean partícipes activos de este proceso, se les solicita a los profesores centrar en ellos la atención, de tal manera que no solo sean receptores de información, sino que trabajen la autogestión de su proceso formativo.

Desde el propósito de la evaluación formativa en clases presenciales regulares, los docentes coinciden que la utilizan para mejorar la toma de decisiones y así mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por su lado, en las clases en línea debido a la pandemia, los docentes en su mayoría coinciden que les sirvió para saber el nivel de conocimiento de los estudiantes y así ayudar a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sabiendo esto, se entiende que los docentes aplican la evaluación formativa con el objetivo de siempre mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que sirve como guía para saber sobre el conocimiento de los mismos, buscar metodologías nuevas y tomar buenas decisiones. De acuerdo con Bartel (1983) y Schildkamp *et al.* (2020), la evaluación recaba información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que los docentes deben usar para tomar decisiones y mejorar el proceso y, los estudiantes, para mejorar su propio desempeño. De igual manera el Minedu (PERÚ, 2019), señala que es un proceso permanente y sistemático por el que se recopila y procesa información para conocer, analizar y valorar los aprendizajes de los estudiantes y, con base en ello, retroalimentar sus aprendizajes y tomar decisiones de manera pertinente para el mismo.

En cuanto al análisis de la evaluación formativa en tiempos normales, los docentes dicen realizarla para luego hacer una retroalimentación con los estudiantes, tal y como indican Condemarín y Medina (2000), la evaluación formativa es un proceso que retroalimenta el aprendizaje, posibilitando su regulación por parte de los estudiantes. Es de suma importancia incorporar a los estudiantes en la retroalimentación de la evaluación formativa, como dicen hacerlo los docentes del establecimiento y, como señalan Miras y Solé (1990), esta evaluación permite al alumno dar a conocer su estado de aprendizaje y al profesor, evidenciar cómo se está llevando adelante el proceso, propiciando que el estudiante sea haga consciente de sus avances y al mismo tiempo, que genere aprendizajes profundos. Esto se condice con lo planteado por Moreno Olivos (2016), quien indica que se ha demostrado que la retroalimentación con los estudiantes mejora el aprendizaje cuando ofrece a todos los alumnos orientación específica sobre sus fortalezas y

debilidades, vale decir, a los estudiantes se les debe entregar los medios y oportunidades para trabajar con la evidencia de sus dificultades. Como sostiene el Minedu (PERÚ, 2016), es importante retroalimentar permanentemente la enseñanza en función a las diferentes necesidades de los estudiantes, o sea, modificar las prácticas de enseñanza para hacerlas más efectivas y eficientes, usar una amplia variedad de métodos y metodologías con miras al desarrollo y logro de objetivos.

En este estudio se observa que una cantidad importante de docentes no involucran a los estudiantes en el proceso de la evaluación formativa, sin embargo, es de suma importancia que al utilizar este tipo de evaluación se les otorgue mayor participación, confiriéndole el rol principal del mismo, transformándose el profesor en un guía que orienta el aprendizaje. Conforme indican Pérez Echeverría y Mateos Sanz (2006), es necesario generar en los alumnos la capacidad de reflexión sobre sus propios procesos de aprendizaje más que en los resultados.

En el momento de las clases virtuales, para realizar la evaluación formativa los docentes tomaron diferentes decisiones (PANADERO *et al.*, 2022), dentro de la que más destaca es solicitar a los estudiantes que resuelvan dudas a través de preguntas, otra de las que más destaca, es la que el docente solicita a los estudiantes realizar una reflexión de la clase de manera individual. Sin embargo, existen docentes que solicitan a los estudiantes encender sus cámaras para saber si están poniendo atención y realizar la evaluación formativa, en ese sentido Slack y Priestley (2023), indican que la evaluación formativa sólo es posible en los ambientes de aprendizaje virtual en la medida que los docentes identifiquen las acciones discursivas que los estudiantes llevan a cabo.

En términos generales, los profesores coinciden en que el proceso de la evaluación formativa, ya sea como participantes activos o para realizar una retroalimentación efectiva, recurren a los estudiantes, puesto que son parte importante de la evaluación, toda vez que tiene como objetivo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde los principales actores son los docentes y estudiantes.

Al mismo tiempo indican que mientras se realizan las clases virtuales evalúan durante el desarrollo de la unidad y como se menciona anteriormente, indican que es importante involucrar a los estudiantes sobre todo en estas nuevas experiencias de clases virtuales. De igual manera, sostienen que durante estas clases utilizaron la evaluación formativa para identificar el nivel de conocimiento de los estudiantes y

así mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cabe destacar que, para realizar la evaluación formativa, los docentes en su mayoría, evaluaron la participación de los estudiantes durante sus clases sin la necesidad de encender la cámara para realizar dicha evaluación.

Conclusión

Respecto a la concepción de la evaluación formativa, queda en evidencia que gran parte de los docentes maneja el concepto e identifica su objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, existe una cantidad no menor de docentes que tienen una concepción errónea de la evaluación formativa. Se aprecia que en la realización de la evaluación formativa en tiempos de clases presenciales en relación a las clases virtuales no hubo diferencias significativas, sin embargo, algunos de los docentes ya no la realizaban durante el proceso, sino que en las clases virtuales comenzaron a realizarla al final de este, cabe destacar, que un docente dejó de realizar la evaluación formativa durante las clases virtuales. Se puede concluir que los docentes realizan la evaluación formativa durante el proceso, utilizan dicha evaluación con el objetivo correcto e incluyen a los estudiantes como actores principales de este proceso evaluativo, no obstante, existen docentes en el establecimiento que no realizan este proceso de manera correcta y utilizan la evaluación con otro objetivo.

Es preciso indicar que los resultados indican o reflejan lo que el grupo de profesores estudiado comprende sobre el proceso evaluativo, por tanto, se sugiere indagar en la temática a partir de la utilización de otro tipo de instrumentos o técnicas que permitan profundizar en las concepciones y prácticas de la evaluación formativa en el aula.

Limitaciones del estudio

Se puede asumir como una limitación del estudio el hecho que la aplicación de cuestionarios en línea puede provocar una subestimación o sobrestimación de las percepciones que están reflejadas en las respuestas de los participantes. La alternativa a esta forma de recolección de datos sería una recolección más objetiva que los cuestionarios auto reportados, es decir, administrar los instrumentos en persona, en tiempo real, para plantear las preguntas y resolver dudas. Sin embargo,

los cuestionarios en línea en época de pandemia fueron ampliamente utilizados por lo que se convirtieron en una fortaleza para obtener información.

Referencias

- BARTEL, R. In this issue. *Challenge*, Nova York, v. 26, n. 4, p. 2-3, 1983. DOI: <https://doi.org/10.1080/05775132.1983.11470860>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/05775132.1983.11470860>. Acceso en: 3 ago. 2022.
- BENNETT, R. E. Formative assessment: a critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Londres, v. 18, n. 1, p. 5-25, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969594X.2010.513678>. Acceso en: 3 ago. 2022.
- BROWN, S.; GLASNER, A. *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 2003.
- BURNS, D.; DAGNALL, N.; HOLT, M. Assessing the impact of the covid-19 pandemic on student wellbeing at universities in the United Kingdom: a conceptual analysis. *Frontiers in Education*, [S. l.], v. 5, p. 204–214, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.582882>. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2020.582882/full>. Acceso en: 3 ago. 2022.
- CASTILLO-RETAMAL, F. et al. Avaliação na educação física escolar: discussões a partir da formação de professores. *Retos*, [S. l.], v. 46, p. 179–189, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v46.93736>. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/93736>. Acceso en: 10 ago. 2022.
- CHILE. MINISTÉRIO DE EDUCACIÓN. *Orientaciones para la implementación del decreto 67/2018 de evaluación, calificación y promoción escolar*. Santiago: Ministerio de educación de Chile, 2019. Disponible en: <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14279>. Acceso en: 21 ago. 2022.
- CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. *Evaluación de los aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago: Ministerio de Educación, Programa P900, 2000. Disponible en: http://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/mcocha/doc/201011141500430.libro_mabel_condemarin_evaluacion_aprendizajes.pdf. Acceso en: 10 ago. 2022.
- CÓRDOBA JIMENEZ, T; LÓPEZ PASTOR, V.; SEBASTIANI OBRADOR, E. Why do i use formative evaluation in physical education? A teacher's autobiographical account. *Estud. pedagóg.*, Valdivia, v. 44, n. 2, p. 21-38, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200021>. Disponible en: <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/4138/5188>. Acceso en: 10 ago. 2022.
- COTTON, D. Teachers' use of formative assessment. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, Texas, v. 83, n. 3, p. 39–51, 2017. Disponible en:

https://www.dkg.org/DKGDocs/2017_Jour_83-3_Systems-to-Address-Quality-Teaching.pdf. Acceso en: 10 ago. 2022.

FERNÁNDEZ, M. Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de Campo*, [S. l.], 31 mar. 2020. <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>. Acceso en: 10 ago. 2022.

FERRADA-BUSTAMANTE, V. *et al.* Formación docente en TIC y su evidencia en tiempos de COVID-19. *Revista Saberes Educativos*, Santiago, Chile, v. 6, p. 144-168, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60715>. Disponible en: <https://sabereseducativos.uchile.cl/index.php/RSED/article/view/60715>. Acceso en: 17 ago. 2022.

FLORES-FERRO, E. *et al.* Nivel de satisfacción de las clases online por parte de los estudiantes de Educación Física de Chile en tiempos de pandemia. *Retos*, [S. l.], v. 41, p. 123-130, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v0i41.82907>. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/82907>. Acceso en: 17 ago. 2022.

FURTAK, E. M. Linking a learning progression for natural selection to teachers' enactment of formative assessment. *Journal of Research in Science Teaching*, Nova York, v. 49, n. 9, p. 1181-1210, 2012. DOI: <http://doi.org/10.1002/tea.21054>. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tea.21054>. Acceso en: 17 ago. 2022.

GALLARDO FUENTES, F. *et al.* Sistemas de evaluación en la formación del profesorado de Educación Física: un estudio de casos en contexto chileno. *Retos*, [S. l.], v. 43, p. 117-126, 2022. DOI: <http://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88570>. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/88570>. Acceso en: 20 ago. 2022.

GEEL, M. *et al.* Assessing the effects of a school-wide data-based decision-making intervention on student achievement growth in primary schools. *American Educational Research Journal*, Washington, Estados Unidos, v. 53, n. 2, p. 360-394, 2016. DOI: <http://doi.org/10.3102/0002831216637346>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0002831216637346>. Acceso en: 21 ago. 2022.

GONZÁLEZ PALACIO, E. V. *et al.* Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en Educación Física. *Retos*, [S. l.], v. 40, p. 317-325, 2021. DOI: <http://doi.org/10.47197/retos.v1i40.80914>. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/80914>. Acceso en: 20 ago. 2022.

HERITAGE, M. Formative assessment: what do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, Bloomington, Ind., Estados Unidos, v. 89, n. 2, p. 140 -145, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172170708900210>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172170708900210?journalCode=pdka>. Acceso en: 20 ago. 2022.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. *Metodología de la investigación*. 6. ed. New York: McGraw Hill Education, 2014.

HORTIGÜELA-ALCALÁ, D.; PÉREZ-PUEYO, Á.; LÓPEZ-PASTOR, V. Student involvement and management of students' workload in formative assessment in higher education. *Relieve: revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 1-5, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.1.5171>. Disponible en: <https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/5171>. Acceso en: 20 ago. 2022.

HUANG, J.; CHEN, G. Individualized feedback to raters in language assessment: Impacts on rater effects. *Assessing Writing*, Estados Unidos, v. 52, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100623>. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1075293522000198?via%3Dihub>. Acceso en: 20 ago. 2022.

KIPPERS, W.B. et al. Teachers' views on the use of assessment for learning and data-based decision making in classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, [S. l.], v. 75, p. 199-213, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.015>. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X17310351?via%3Dihub>. Acceso en: 20 ago. 2022.

LAVADO GUZMÁN, M. Y.; HERRERA ALVAREZ, A. M. Evaluación formativa como desafío de la educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de pandemia. *Revista de Ciencias Sociales*, Maracaibo, Venezuela, v. 28, n. 1, p. 16-18, 2022. DOI: <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i1.37673>. Disponible en: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rcs/article/view/37673>. Acceso en: 10 ene. 2023.

LEVIN, D.; HAMMER, D.; COFFEY, J. Novice teachers' attention to student thinking. *Journal of Teacher Education*, Thousand Oaks, California, v. 60, n. 2, p. 142-154, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487108330245>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487108330245>. Acceso en: 20 ago. 2022.

LI, H. How is formative assessment related to students' reading achievement? Findings from PISA 2009. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Londres, v. 23, n. 4, p. 473-494, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1139543>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2016.1139543>. Acceso en: 20 ago. 2022.

MCALPINE, M. *Principles of assessment*. Glasgow: University of Luton, 2002.

MINEDU propone uniformizar escala de calificación basada en las competencias de los estudiantes. *Gob.pe*, Perú, 5 feb. 2020. Ministerio de Educación. Disponible en: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/81114-minedu-propone-uniformizar-escala-de-calificacion-basada-en-las-competencias-de-los-estudiantes>. Acceso en: 21 ago. 2022.

MIRAS, M.; SOLÉ, I. La evaluación del aprendizaje y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. En: PALACIOS GONZÁLES, J; MARCHESI ULLASTRES, Á.; COLL

SALVADOR, C. (comp.). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza, 1990. p. 419-434.

MORENO OLIVOS, T. *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2016.

Disponible en:

http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf. Acceso en: 21 ago. 2022.

NICOL, D. From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Bath, Inglaterra, v. 35, n. 5, p. 501-517, 2010. DOI:

<https://doi.org/10.1080/02602931003786559>. Disponible en:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02602931003786559>. Acceso en: 21 ago. 2022.

OLMOS MIGUELÁÑEZ, S. Estrategias institucionales dentro del espacio europeo de educación superior para la evaluación de los alumnos universitarios a través de internet. *Bordón: Revista de Pedagogía*, [S. l.], v. 60, n. 1, p. 77-98, 2008. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28838>. Acceso en: 21 ago. 2022.

PANADERO, E. et al. Changes in classroom assessment practices during emergency remote teaching due to COVID-19. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Londres, v. 29, n. 3, p. 361-382, 2022. DOI:

<https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2067123>. Disponible en:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2022.2067123>. Acceso en: 21 ago. 2022.

PÉREZ ECHEVERRÍA, M.; MATEOS SANZ, M. El cambio de las concepciones de los alumnos sobre el aprendizaje. En: SCHEUER, N. et al. (coords.). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó, 2006. p. 403-418.

PERÚ. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Currículo nacional de la educación básica*. Lima: Ministerio de Educación de Perú, 2016. Disponible en:

<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>. Acceso en: 21 ago. 2022

PERÚ. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria: documento de trabajo*. Lima: Ministerio de Educación de Perú, 2019. Disponible en:

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6646>. Acceso en: 21 ago. 2022.

ROSALES, M. Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assessment su impacto en la educación actual. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA, INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN, 2014, Buenos Aires. *Anais [...]*. Buenos Aires: [s. n.], 2014. Disponible en:

https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/616134/mod_resource/content/2/OEI%20TIPOS%20DE%20EVALUACION.pdf. Acceso en: 21 ago. 2022.

RUSS, R. *et al.* Making classroom assessment more accountable to scientific reasoning: a case for attending to mechanistic thinking. *Science Education*, Nova York, v. 93, n. 5, p. 875-891, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1002/sce.20320>. Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/sce.20320> Acceso en: 21 ago. 2022.

SADLER, D. R. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, Amsterdã, v. 18, p. 119-144, 1989. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/BF00117714>. Disponible en: <http://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf>. Acceso en: 21 ago. 2022

SAIZ-LINARES, A.; SUSINOS-RADA, T. Los procesos de retroalimentación y la evaluación formativa en un prácticum reflexivo de maestros. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 30, p. 533-554, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v10i30.1605>. Disponible en: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1605>. Acceso en: 21 ago. 2022.

SAN MARTÍN, A. S.; MUÑOZ-QUEZADA, M. T. Mental health care before and during the COVID-19 pandemic in public healthcare centers of a Chilean municipality. *Medwave*, [S. l.], v. 23, n. 2, 2023. DOI: <http://doi.org/10.5867/medwave.2023.02.2675>. Disponible en: <https://www.medwave.cl/investigacion/estudios/2675.html>. Acceso en: 21 ago. 2022.

SÁNCHEZ-CARDONA, J.; RENDÓN-MESA, P. A.; VILLA-OCHOA, J. A. Proyectos de modelación matemática como estrategia de evaluación formativa en un curso para futuros profesores de matemáticas. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 40, p. 543-570, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v13i40.3243>. Disponible en: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3243>. Acceso en: 21 ago. 2022.

SARDUY DOMÍNGUEZ, Y. El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Rev Cubana Salud Pública*, Ciudad de La Habana, v. 33, n. 3, 2007. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662007000300020. Acceso en: 21 ago. 2022.

SCHILDKAMP, K. *et al.* Formative assessment: a systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, Oxford, Inglaterra, v. 103, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035520300082?via%3Dihub>. Acceso en: 21 ago. 2022.

SEGURA CASTILLO, M. La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, San José, Costa Rica, v. 42, n. 1, p. 118-137, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>. Disponible en: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/22743>. Acceso en: 21 ago. 2022.

SLACK, H.; PRIESTLEY, M. Online learning and assessment during the Covid-19 pandemic: exploring the impact on undergraduate student well-being. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Bath, Inglaterra, v. 48, n. 3, p. 333-349, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2076804>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02602938.2022.2076804?needAccess=true>. Acceso en: 21 ago. 2023.

VIDAL CARVAJAL, G. El desafío de aprender en contexto pandemia - covid 19. *Revista Ideides*, Buenos Aires, n. 65, 2021. Disponible en: <http://revista-ideides.com/el-desafio-de-aprender-en-contexto-pandemia-covid-19/>. Acceso en: 21 ago. 2022.

YAN, Z. *et al.* A systematic review on factors influencing teachers' intentions and implementations regarding formative assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Londres, v. 28, n. 3, p. 228-260, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1884042>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0969594X.2021.1884042>. Acceso en: 21 ago. 2022.