

**Impacto de la asistencia remota en la evaluación de los aprendizajes de los
estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San Marcos en tiempos de
pandemia por COVID-19**

**Berena Cruz Vergara Solano
Dilia Patricia Benítez Calle
Merys Primera Jiménez Sánchez**

**Asesora
Mg. María Angélica Yazzo Zambrano**

**Fundación Universitaria los Libertadores
Maestría en Educación
2022**

Agradecimientos

Nuestra mayor gratitud sea dirigida a Dios, quien nos da la vida y todo lo que hace posible que exista. Este es un logro que suma los esfuerzos de muchos, sobre todo de nuestra familia, quienes han sido cruciales en nuestro proceso y con quienes contamos y seguiremos contando por lo que nos reste de existencia. A ellos gracias, por todas las horas que cedieron de nuestra compañía para concentrarnos en nuestra formación como maestrantes.

Queremos agradecer también a la Fundación Universitaria Los Libertadores, por diseñar e implementar este programa de formación, conformando un equipo de docentes altamente capacitados y dispuestos a brindar sus conocimientos y acompañamiento asertivo. A estos maestros vayan también nuestras palabras de encomio y felicitación por sus calidades humanas y profesionales.

Una mención especial para nuestra asesora de trabajo de grado, Magister María Angélica Yazzo Zambrano por sus comentarios, aportes y guía mientras efectuamos la investigación y redactamos el documento.

Berena, Merys y Patricia

Tabla de contenido

Resumen	8
Introducción.....	10
Capítulo 1. Problema	12
1.2 Planteamiento del problema.....	12
1.2 Pregunta problema	14
1.3 Justificación	15
Capítulo 2. Objetivos.....	17
2.1 Objetivo general.....	17
2.2 Objetivos específicos	17
Capítulo 3. Marco referencial.....	18
3.1 Antecedentes investigativos.....	18
3.1.1 Antecedentes internacionales.....	18
3.1.2 Antecedentes nacionales	20
3.2 Marco teórico	22
3.2.1 Reflexiones conceptuales sobre evaluación.....	23
3.2.2 Desarrollo de los estudios sobre evaluación en Colombia	25
3.2.3 Relación entre la evaluación y el contexto	29
3.2.4 Procesos metacognitivos en la evaluación.....	30
3.2.5 Modelo pedagógico y evaluación de la Institución San Marcos.....	32
Capítulo 4. Diseño metodológico	34
4.1 Enfoque metodológico	34
4.2 Tipología de investigación.....	34
4.3 Línea y sublínea de Investigación.....	36
4.4 Población y muestra.....	36
4.4.1 Población	36
4.4.2 Muestra	37
4.5 Fases de la investigación.....	38
4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	41
4.7 Técnicas de procesamiento de datos y análisis previstos.....	43

Capítulo 5. Resultados y análisis de datos.....	44
5.1 Caracterización de los procesos de evaluación de aprendizaje en la Institución Educativa San Marcos en asistencia presencial y asistencia remota	44
5.2 Comparación de los procesos dados en la evaluación diagnóstico, formativo y sumativa en asistencia presencial y remota	53
5.3 Procesos de autorregulación y metacognición en la evaluación durante el cambio de asistencia presencial a asistencia remota.	68
Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones	75
6.1 Conclusiones	75
6.2 Recomendaciones	76
Anexos	83

Lista de tablas

Tabla 1. Fases de la investigación de acuerdo con el diseño investigación-acción educativa	40
Tabla 2. Técnicas e instrumentos de recolección de datos por fases y por ciclo.....	41
Tabla3. Preguntas realizadas a los grupos focales.....	54

Lista de figuras

Figura 1. Ciclo de la Investigación acción según Elliot.	38
Figura 2. Zona donde se ubica la vivienda de los estudiantes de grado 11.	48
Figura 3. Estrato socioeconómico de los estudiantes de grado 11.	49
Figura 4. Recursos tecnológicos en casa de los estudiantes de grado 11.	49
Figura 5. Nivel de acceso a internet permanente de los estudiantes de grado 11.	50
Figura 6. Acceso a internet por recarga de datos de los estudiantes de grado 11.	50
Figura 7. Percepción del factor predominante en el aislamiento del desarrollo de actividades escolares.	51
Figura 8. Autopercepción de las condiciones económicas familiares	51
Figura 9. Situaciones familiares que obligan a abandonar los estudios.	52
Figura 10. Situaciones ligadas a lo académico que obligan a abandonar los estudios	52
Figura 11. Percepción del trato por parte de los docentes.	52
Figura 12. Sobre el diseño de las guías didácticas por parte de los docentes.	58
Figura 13. Aplicación de la evaluación diagnóstica durante la asistencia remota. Percepción de los estudiantes.	59
Figura 14. Aplicación de la evaluación diagnóstica por parte de los docentes.	60
Figura 15. Impacto de la asistencia remota en la evaluación diagnóstica. Percepción de los docentes.	60
Figura 16. Desarrollo de la evaluación formativa durante la asistencia remota (retroalimentación). Percepción de los estudiantes.	61
Figura 17. Frecuencia de consultas para el desarrollo de las guías por parte de los estudiantes. Percepción de los docentes.	61
Figura 18. Razón de las consultas para el desarrollo de las guías por parte de los estudiantes. Percepción de los docentes.	62
Figura 19. Comparación de la calidad del aprendizaje en los dos tipos de asistencia. Percepción de los estudiantes.	63
Figura 20. Calidad del aprendizaje en la asistencia remota. Percepción de los docentes	64
Figura 21. Correspondencia de las calificaciones con la calidad de los trabajos presentados. Percepción de los estudiantes	65

Figura 22. Resultados de la evaluación sumativa desde la percepción de los docentes.	66
Figura 23. Calidad de los trabajos entregados por parte de los estudiantes. Percepción de los docentes.	67
Figura 24. Dificultades para resolver las actividades de la guía didáctica durante la asistencia remota. Percepción de los estudiantes.	69
Figura 25. Cumplimiento del plazo de entrega de las guías por parte de los estudiantes. Percepción de los docentes.	70
Figura 26. Cumplimiento en el plazo de la entregas como parte de la evaluación socioformativa. Percepción de los estudiantes.	71
Figura 27. Efectividad de la flexibilización curricular. Percepción de los estudiantes	71
Figura 28. Opinión de los docentes respecto a la flexibilidad en los plazos de entrega.....	72
Figura 29. Preferencias respecto al tipo de asistencia. Percepción de los estudiantes.	73

Resumen

La evaluación, vista como una estrategia, permite mejorar el proceso de aprendizaje y alcanzar la calidad educativa. Es por esto por lo que, en la Institución Educativa San Marcos se venía desarrollando una propuesta pedagógica de aprendizaje asistido soportada en el modelo desarrollista cuya principal estrategia es la guía didáctica donde el estudiante a través de un proceso socio formativo se constituye en un autodidacta. Sin embargo, la llegada de la pandemia por COVID 19 hizo que se cambiara de la asistencia presencial a una de asistencia remota que puso a prueba la propuesta e impactó el proceso de evaluación de aprendizajes. El estudio se hizo con 30 de los estudiantes de undécimo grado, sus docentes y algunos directivos docentes, pues se podía tener un registro de sus resultados antes y durante el periodo de estudio desde casa. Los resultados mostraron que tanto por parte de la institución como de los estudiantes se tenían claros los fines y la importancia del proceso evaluativo que se aplicaba en el colegio, es decir, la evaluación dentro del desarrollo de las unidades didácticas denominada de acuerdo a su función como diagnóstica, formativa y sumativa pero que, a pesar de los esfuerzos de la institución y los docentes, durante el periodo de asistencia remota fue difícil seguir llevando a cabo dicho proceso tal y como concibe el modelo, debido a diversos factores entre los que sobresalen las dificultades tecnológicas y de conectividad y la falta de motivación.

Palabras clave

Evaluación de aprendizajes, asistencia remota, impacto pedagógico, COVID 19.

Abstract

The evaluation, seen as a strategy, allows to improve the learning process and achieve educational quality. Therefore, at the San Marcos Educational Institution, a pedagogical proposal for assisted learning supported by the developmental model was being developed, whose main strategy is the didactic guide where the student through a socio-educational process becomes a self-taught person. However, the arrival of the COVID 19 pandemic made it change from a face-to-face modality to one of remote assistance, which put the proposal to the test and impacted the learning evaluation process. The study was carried out with 30 of the last grade students and their teachers since they

could have a record of their results before and during the study period from home. The results showed that both the institution and the students were clear about the purposes and importance of the types of evaluation, namely diagnostic, formative, and summative, but that, despite the efforts of the institution and the teachers, during the remote assistance period it was difficult to continue carrying out the evaluation of the processes as conceived by the model, due to various factors, among which technological and connectivity difficulties and lack of motivation stand out.

Keywords

Learning assessment, remote school, pedagogical impact, COVID 19.

Introducción

Con la llegada de la pandemia por el COVID 19, la mayoría de las escuelas del mundo se vieron obligadas a cerrar y la Institución Educativa San Marcos (San Marcos, Sucre), no fue la excepción. Los estudiantes se enfrentaron a desarrollar sus actividades escolares desde la casa con la dirección a distancia de sus docentes. Pero esto hizo evidente una dificultad que aun antes se había detectado y era la falta de conectividad a internet ya fuera por no tener los medios económicos para planes de Internet de casa y de datos móviles o por no tener dispositivos electrónicos como celulares, tabletas o computadores.

Lo anterior se suma a situaciones que se presentaron en los espacios educativos por la falta de motivación de parte de los estudiantes para ser parte activa de sus procesos de aprendizaje y desarrollar la autonomía necesaria para lograr avances académicos de índole personal. Particularmente, la Institución Educativa San Marcos desde hace algunos años venía implementando la metodología de aprendizaje asistido en el que las guías se convertían en instrumento base para el trabajo en el aula. A su vez, en la secuencia evaluativa de los aprendizajes, la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa daban tanto a estudiantes como a docentes oportunidad de revisar la apropiación de conocimientos y el desarrollo de competencias y habilidades en cada área. La presencialidad, sin duda, favoreció esta estrategia pues los resultados de las pruebas externas mostraron a la institución con buenos niveles de aprendizaje y, las pruebas internas también eran satisfactorias desde la mirada de los docentes, padres de familia y los mismos estudiantes. Pero la llegada de la pandemia por COVID 19 y la emergencia sanitaria que desencadenó, llevó a que fuera obligatorio el confinamiento y la educación desde casa, lo que hizo evidente que la metodología necesitaría ajustes y flexibilidad mientras se podía regresar a las aulas presenciales.

Este estudio muestra el impacto de la evaluación de los aprendizajes en la IE San Marcos, en particular en los estudiantes de undécimo grado al cambiar de asistencia presencial a asistencia remota. Siendo parte de numerosos estudios realizados desde diferentes ángulos que el campo de la educación ofrece tanto a nivel internacional como nacional y que se relacionan con lo que sucedió al interior de los sistemas educativos con el confinamiento y cambios de estrategias didácticas durante la pandemia por el COVID 19. Se presenta en seis capítulos en los que se establece el problema, los objetivos, el marco

referencial, el diseño metodológico, los resultados analizados, las conclusiones y recomendaciones.

Capítulo 1. Problema

1.2 Planteamiento del problema

Los efectos de la pandemia vivida alrededor del mundo entre 2020 y 2021 debido al COVID 19 se han visto en muchos aspectos de la vida cotidiana. Los cambios que fueron necesarios hacer de manera urgente e inmediata estuvieron fuera de cualquier previsión. Así, de un momento a otro, las familias, las empresas, las escuelas y muchas otras instituciones tuvieron que ajustar sus rutinas y enfrentarse a un confinamiento para el que no se estaba preparado. Pero tal vez una de las tareas más difíciles de asumir fue el cierre de las escuelas, que tuvieron que implementar estrategias de educación en casa, asistida en la distancia por los docentes pero que, presentó grandes desafíos, sobre todo porque en diversas zonas del mundo la conectividad aún no se da de manera equitativa, ya sea por la falta de dispositivos electrónicos o porque la conectividad es escasa o nula. En el informe de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2021) se registró que cerca de 214 millones de estudiantes a nivel mundial y, de estos, cerca de 98 millones en Latinoamérica y el Caribe resultaron afectados por esta situación.

Entre las graves consecuencias que trajo consigo esta pandemia se citan la carencia de oportunidades de desarrollo y progreso en la región, aumento de dificultades económicas en las familias que dejaron sus medios de sustento por quedarse en casa para acompañar a sus hijos y aumento en las tasas de deserción escolar debido a la desmotivación por la falta del logro educativo o que no conseguían ser autónomos en el manejo de la rutina escolar (Gajardo y Diez, 2021). Los profesores se vieron en la obligación de pasar de un momento a otro de una educación presencial a una dada en la distancia, generando alternativas probadas a medida que se iban dando las circunstancias y sin la preparación que hubiera requerido, con herramientas propias que no siempre eran las óptimas en cuanto a equipamiento tecnológico para dar clases virtuales o preparar guías de trabajo para sus estudiantes (Gewin, 2020).

En el caso de Institución Educativa San Marcos (San Marcos, Sucre) la pandemia producida por COVID-19 que comenzó en el 2020, agudizó más las condiciones socioeconómicas de las familias de los estudiantes y, por supuesto, alteró la normalidad

académica. A raíz de esto, el Ministerio de Educación Nacional, MEN¹ y la Secretaría Educación Departamental, SEDSUCRE, optaron por establecer modelos flexibles de formación acorde a los contextos de los estudiantes. Ante esta situación, la Institución Educativa San Marcos, generó comunicados con las orientaciones del MEN y SEDSUCRE para ajustar en la marcha su estrategia pedagógica a todos los medios de comunicación disponibles (virtuales o físicos), con el fin de brindar el servicio educativo a sus estudiantes. De igual modo, ajustó el sistema institucional de evaluación, SIE², con el fin de flexibilizar la evaluación y, por ende, la promoción de los estudiantes, sin dejar la evaluación formativa como derrotero institucional.

Es así, como en la Institución Educativa San Marcos ya venía trabajando con guías didácticas como instrumento del desarrollo del temario de las diferentes asignaturas como parte de su modelo pedagógico de aprendizaje asistido. Estas guías fueron concebidas desde la idea de apoyar el trabajo del docente en el aula presencial, es decir, en las guías se plasmaban los conceptos fundamentales que los maestros querían trabajar con sus estudiantes, se proponían actividades dentro y fuera del aula y referencias bibliográficas o enlaces a internet para quienes quisieran ampliar o profundizar los contenidos. Este sistema ha resultado muy útil al respetar los ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante. Sin embargo, con la llegada del confinamiento por la pandemia en marzo de 2020, la mayoría de estas guías tuvieron que rediseñarse pues deberían contener la información suficiente para que los estudiantes pudieran desarrollarlas sin la tutoría directa del docente, priorizando los aprendizajes considerados como pertinentes y necesarios. Si bien es cierto que los docentes prestaron sus asesorías a distancia no siempre fue fácil la comunicación por las dificultades de conectividad ya descritas. Los padres y estudiantes podían enviar mensajes a través de WhatsApp y los docentes daban explicaciones a través de clases en línea para los que contaban con algún tipo de conectividad y a los demás, enviaban explicaciones en vídeo, audios o señalaban enlaces donde se podía encontrar explicaciones o más información.

Los ajustes a estos protocolos o acuerdos han sido necesarios a medida que se presentaban diferentes circunstancias y peticiones por parte de estudiantes, padres de

¹ Decreto legislativo 660 de 13 de mayo de 2020

² Acuerdo 003 de e de noviembre de 2020 de la Institución educativa San Marcos y Acuerdo 004 de 29 de marzo de 2021.

familia y docentes. Por ejemplo, para octubre de 2021 el Consejo directivo de la Institución acordó que para el caso de los aprendizajes priorizados, el acompañamiento y apoyo se haría mediante la evaluación de enfoque socio formativo que integra la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación reflejadas en una rúbrica para cuatro niveles de desempeño donde los criterios tenidos en cuenta fueron responsabilidad, cumplimiento, asistencia, desempeño en el proceso, compromiso y acompañamiento del núcleo familiar, interés, actitud y honestidad.

Todo esto llevó a la necesidad de hacer este estudio para describir el impacto que ha tenido en la evaluación de aprendizaje de los estudiantes los cambios de la asistencia presencial a la asistencia remota, dejando un registro de lo ocurrido pero que también sirva de fundamento para propuestas pedagógicas en torno a las alternativas de ambientes de aprendizaje remoto que se den por diversas circunstancias.

Hasta la presente se tiene información consolidada de las comisiones de evaluación y promoción de los años del 2018 y 2019 en donde el SIE basaba su concepción, estructura y estrategias pensando en las clases presenciales. Pero con los ajustes hechos al SIE para asistencia remota, es difícil establecer comparativos en la Institución de los años anteriores con los años 2020 y 2021, por la singularidad de las circunstancias.

En este orden de ideas, ante la situación de pandemia que se está viviendo en la comunidad de la Institución educativa San Marcos y del papel transcendental que juega la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la transición de la asistencia presencial a la asistencia remota, y se eligen para el análisis el grupo de estudiantes del grado undécimo (año lectivo 2021).

1.2 Pregunta problema

¿Cómo impacta los cambios de la asistencia presencial a remota en la evaluación de los aprendizajes en estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San Marcos, en el municipio de San Marcos, Sucre, en tiempos de pandemia por COVID-19?

1.3 Justificación

Ante la situación que enfrentó el mundo por la pandemia por la COVID 19, se abrieron nuevos escenarios de investigación que antes nunca se habían propiciado, pues el aislamiento social hizo que la educación se enfrentara a nuevas condiciones que no estaban previstas de manera temprana. Por consiguiente, el afianzamiento de la educación remota de manera eventual e improvisada, y en algunos casos, sin los equipos y los medios para su adopción, y también sin la preparación de las instituciones educativas y de la misma comunidad educativa; fue un reto al que se enfrentó sin saber las consecuencias que puede traer en el futuro inmediato.

Se vale decir que, desde hace varios años en la Institución Educativa San Marcos se venía trabajando con tres momentos de evaluación en el proceso de aprendizaje de las diversas temáticas, a saber, evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa, las que a su vez eran acompañadas de una evaluación socio formativa que consta de una autoevaluación, una coevaluación y una heteroevaluación. Luego de interiorizar este modelo evaluativo, maestros y estudiantes venían en un proceso en el que el propósito era hacerlo constante en el quehacer diario del aula. El cambio a la asistencia remota hizo que el proceso se truncara dado que no estaba previsto cómo manejarlo, es decir, no es que no existiera una manera de seguirlo llevando a cabo, solo que la sorpresiva llegada del confinamiento, sumado a la deficiencia de herramientas que permitieran el contacto del 100 % de los estudiantes con sus docentes, hizo difícil su aplicación y fue necesario hacer el reajuste descrito en el planteamiento del problema.

Los resultados académicos de los estudiantes se vieron afectados y las estrategias didácticas que los profesores implementaron para apoyar a sus estudiantes encontraron muchos obstáculos, pues, para los docentes fue difícil evaluar el desempeño de manera integral pues se dependía del envío de evidencias que no siempre llegaron a tiempo y, aunque estuvieron atentos a brindar apoyo a distancia, un buen número de estudiantes no acudieron a los maestros por los medios disponibles para este fin. Eso, sin contar con los estudiantes que se desvincularon del colegio o que no se reportaron. Así, los procesos de evaluación de aprendizaje se tuvieron que rediseñar varias veces, estimando diferentes

criterios para alcanzar la flexibilización que requerían las circunstancias y los ordenamientos ministeriales y de la Secretaría de Educación Departamental.

Estudiar el impacto de estos cambios en el proceso de evaluación de los aprendizajes se hace necesario toda vez que las instituciones educativas no estaban preparadas para un contexto atípico como al que se enfrentan por la pandemia y hacerlo con los estudiantes de grado undécimo (último grado de la enseñanza obligatoria en Colombia) permitió establecer una comparación con el desempeño que tenían en los años antes de pandemia. Se espera que este estudio brinde elementos que sean base para diseñar estrategias de apoyo a los estudiantes y, reorganizar la metodología enseñanza para adaptarla a una generación que sin duda no será igual que otras.

Capítulo 2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Analizar el impacto de los cambios de la asistencia presencial a la asistencia remota en la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes del grado 11° de la Institución Educativa San Marcos, en el municipio de San Marcos, Sucre, en tiempos de pandemia por COVID-19.

2.2 Objetivos específicos

- Caracterizar el proceso de evaluación de los aprendizajes de la educación media de la Institución Educativa San Marcos en la asistencia presencial y las condiciones dadas en la asistencia remota producto del confinamiento obligatorio durante la pandemia de COVID 19.
- Comparar los procesos dados en la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa aplicados en la asistencia presencial y los implementados en la asistencia remota con los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San Marcos
- Relacionar los procesos de autorregulación y metacognición en el impacto de la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes del grado undécimo de la institución Educativa San Marcos

Capítulo 3. Marco referencial

3.1 Antecedentes investigativos

Debido a que la investigación se delimita en el marco del impacto de la educación con asistencia remota durante la pandemia en la evaluación de aprendizajes, que corresponden a los años 2020 y 2021, el número de estudios publicados al principio del proceso del presente estudio eran escasos. De hecho, la revisión sistemática efectuada por Gajardo y Diez (2021) afirma que en este caso las producciones científicas han encontrado tres limitantes; por un lado, el tiempo que requieren las revistas especializadas para aprobar un artículo antes de su publicación; segundo, los artículos que aparecen publicados en blogs u otras plataformas libres no tienen el suficiente sustento para que sean fiables a la hora de tomarse como referencia y, por último, las investigaciones se sesgaron hacia las de carácter médico antes que las de educación.

Sin embargo, mientras se realizaba esta investigación aumentó la producción de artículos alrededor de los efectos de la pandemia por el COVID 19 en la educación en diversos niveles y enfoques, aún así artículos o trabajos enfocados en la evaluación de aprendizajes no abundan.

Por esta razón, las investigaciones que en este documento se toman como antecedentes tienen como criterio de inclusión las realizadas en Iberoamérica durante 2020 y 2021 por acercarse más al contexto de este estudio y, que se enfoquen en la evaluación de procesos educativos durante el periodo de pandemia por el COVID 19 ya sea en una mirada general o específica de las áreas del conocimiento. Lo que llevó a encontrar algunos estudios internacionales y nacionales que se fueron ampliando en el transcurso de los meses. Aún así en el ámbito regional, la búsqueda no arrojó resultados antes de enero de 2022.

3.1.1 Antecedentes internacionales

Para iniciar está el estudio de Mollo y Medina (2020) titulado La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia, en la que las autoras analizan las políticas educativas en el contexto peruano para tomar ambientes de educación remota o a distancia y proponen la evaluación formativa como una alternativa

para enfrentar los desafíos del cambio de modo de asistencia. Hace énfasis que los mejores resultados se pueden obtener cuando existe una retroalimentación constante entre docentes y estudiantes ya sea en encuentros sincrónicos o asincrónicos y en la promoción de un aprendizaje significativo y autónomo. La duda surge cuando se inquiere si el profesorado peruano está preparado para dar una orientación hacia este enfoque pues la mayoría están capacitados para la evaluación del aprendizaje después del periodo de instrucción (evaluación sumativa) y no la evaluación para el aprendizaje que se da en periodos más cortos (evaluación formativa). Una reflexión muy pertinente en el caso particular del estudio que este documento hace en el momento del análisis de la visión de los docentes en torno a la evaluación aplicada.

Por su parte, Fardoun et al (2020) abordan el tema desde el análisis de la manera cómo se desarrollaron las clases a distancia desde una perspectiva de video conferencias donde simplemente se trasladaba el aula presencial al aula virtual sin tener en cuenta otras consideraciones, sobre todo al principio de la pandemia. El artículo lo titularon Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia y en este se muestran los resultados de una encuesta realizada a más de un centenar de docentes entre abril y mayo de 2020 en los que se evidencia como problemas el desconocimiento de modelos pedagógicos, la evaluación de los estudiantes pues manifiestan que no les resulta fácil hacer el seguimiento de las actividades que realizan y la falta de plataformas y de recursos tecnológicos, entre otros. Lo que hace pensar en una problemática que no solo se ve en el contexto de este estudio. Finalmente, la discusión gira en torno a cómo incorporar la evaluación en los ambientes virtuales y en si se pueden simplemente trasladar los modelos evaluativos presenciales a los de la modalidad a distancia, entonces se afirma que en un modelo pedagógico centrado en el estudiantes es clave enfocarlo hacia la regulación y autorregulación de los procesos de aprendizaje, pero también se debe considerar el hecho de la falta de formación de algunos docentes en el manejo de las tecnologías digitales que permitan crear alternativas en los procesos de evaluación.

Un tercer referente internacional se obtiene del estudio de Fillipi et al (2021) realizado en Argentina y llamado Evaluación de aprendizajes en periodo de pandemia. En este coinciden con los antes citados en que a los docentes les tocó asumir la tarea de pasar

de la educación presencial a la distancia de un momento a otro y en la mayoría de los casos sin tener capacitación suficiente en el manejo de los medios tecnológicos para la educación. Además, admiten que la evaluación en la nueva modalidad presenta desafíos, pues debe verse como un proceso en el que el docente recupera información para ayudar a sus estudiantes a avanzar y lograr los objetivos planteados, es decir, debe existir una retroalimentación constante para lograr una verdadera formación. Para esto es importante que los criterios de evaluación sean compartidos y conocidos por los actores del proceso, resultado de un dialogo constante que puede ser sincrónico o asincrónico para que sea transparente y los estudiantes se apropien de esta. De manera similar al estudio realizado por Mollo y Medina (2020), los autores concluyen que es necesario fortalecer la evaluación formativa que además sea continua y cualificada y, coincide con el estudio de Fardoun et al (2020) en cuanto a la necesidad de formación de los docentes en el manejo de herramientas de evaluación.

Por otro lado, cabe anotar que, en México, el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México, editó un libro que tituló Educación y pandemia: una visión académica, en la que se reunieron 34 trabajos que tratan de la temática de la educación y la universidad en los meses que la pandemia obligó a confinarse o a cambiar las estrategias de enseñanza. Sin embargo, ninguno de estos se centró específicamente en los efectos de estos en la evaluación de aprendizajes (IISUE, 2020). Por su parte, otros pedagogos como Francesco Tonucci han hecho declaraciones alrededor de los que ha causado la pandemia en las escuelas y en los estudiantes, pero sin ser estudios específicos en el campo de la evaluación (Ayuso, 2020) o, por lo menos, nada de lo que se ha publicado.

3.1.2 Antecedentes nacionales

En el ámbito nacional, se encuentra el estudio de maestría realizado por Borja y García (2021) en el municipio de Pivijay, Magdalena sobre la evaluación formativa como oportunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de matemáticas en tiempos de pandemia. La investigación se asemeja al estudio de este documento en la metodología cualitativa y en el diseño de Investigación Acción solo que enfocada a los docentes de matemáticas. Se pudo establecer los conceptos que se tienen sobre evaluación en general y

sobre la eficacia de la evaluación formativa detallando en la manera cómo elaboran los instrumentos en los que se apoyan. Al realizar, talleres de reflexión con los docentes y hacerlos parte del estudio también se llegó a la conclusión que les permite revisar su quehacer pedagógico para mejorar sus prácticas docentes. Aunque en el título y en el resumen se habló de la temática en tiempos de pandemia, en su contenido no se aborda este contexto, aun así, tiene elementos que pueden servir de referencia al presente trabajo.

Otro estudio de los estudios nacionales que sirven de referencia es el de Páez et al (2020) que titularon Ambientes de aprendizaje virtual para los talleres de evaluación del curso en educación física en tiempos de pandemia en un colegio de Montería. Lo que buscaba era hallar la correlación entre el aprendizaje mediado por TIC y el rendimiento académico de los estudiantes, por tanto, usa una metodología cuantitativa. En este caso los 28 participantes cuentan con conectividad a internet y los talleres propuestos logran mantener el rendimiento en un 43 % e incrementarlo en un 36 %. Los positivos resultados de esta investigación dejan ver que un factor clave para realmente garantizar un buen proceso educativo en la modalidad a distancia es poder disponer de los instrumentos de conectividad necesarios, así, no solo los estudiantes siguen motivados a tener contacto con sus docentes, sino que además, puede existir la retroalimentación inmediata e ir mejorando lo pertinente en un proceso continuo de formación.

Finalmente, es pertinente incluir la investigación realizada por Ortiz y Páez (2021) quienes realizaron una investigación cualitativa donde, a través de instrumentos convalidados por expertos se recogió la información. Participaron profesores universitarios y de colegios públicos de Bogotá que dieron respuesta a un instrumento de respuestas abiertas sobre las maneras usadas para evaluar durante el confinamiento, los resultados observados y los cambios que se vieron en los aprendizajes y, por otro lado, grupos focales virtuales con padres de familia de instituciones públicas partiendo de tres preguntas que orientaron la discusión y que correspondían a los ejes categóricos fijados de antemano. Los resultados hacen ver que durante el confinamiento la evaluación se volcó a la calificación del desarrollo de guías donde si las desarrollan aprueban, pero si no, pierden periodos y que, además, conectarse a los encuentros sincrónicos constituye otras de las formas de evaluación. Esto teniendo en cuenta que no todos tienen facilidad de conectividad ocasiona grandes dificultades. Se evidencia también que no hay cambios en los métodos evaluativos

de acuerdo con la opinión de los padres. Desde el ámbito universitario, los profesores afirman que no hubo transformación en las formas de evaluación durante la pandemia, se siguen haciendo exámenes escritos, ensayos, trabajos y teniendo en cuenta la asistencia a clases. Predominando “la memorización de contenidos” y “la evaluación tradicional centrada en el enfoque instrumental” (p. 35-36). Este trabajo aporta a esta investigación una mirada comparativa de lo que sucede en otras zonas del país respecto a la región donde se aplica el estudio del presente documento.

3.2 Marco teórico

Dentro de los campos de investigación académica, la evaluación ocupa a diferentes autores quienes han realizado estudios desde varias miradas. Aun así, sigue siendo un tema que causa discusión, toda vez que no existe un acuerdo común para orientar dichos estudios, conveniente para el contexto educativo. En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2004) ha establecido que las instituciones se guíen por estándares básicos de competencias o criterios que admiten instaurar niveles básicos a los que los estudiantes tienen derecho en las áreas fijadas como necesarias en el conocimiento escolar. Sin embargo, algunos investigadores han analizado estos lineamientos y consideran que tienen limitaciones. Por ejemplo, Monedero (1998, como se citó en Niño y Gama, 2013) afirma que estas directrices dadas por el MEN son de tipo técnico-instrumental y se encuentran alejados de la realidad que presentan los contextos tanto de maestros como de estudiantes, lo que hace difícil determinar lo que en verdad necesitan saber quiénes aprenden. Es decir, aunque los estándares son un referente de medida de los contenidos que deben fijarse en las diferentes asignaturas, les falta una visión integradora con las problemáticas que enfrentan las comunidades. Esta idea es también válida para analizar cómo se enfrentaron las instituciones educativas a evaluar los aprendizajes durante el tiempo de una circunstancia inédita como lo fue el confinamiento por la pandemia del COVID 19 y la estrategia de aprendizaje desde casa o asistencia remota. Es por esto por lo que, en el desarrollo de este marco teórico se abarcaran las concepciones que se consideran necesarias para la interpretación de la presente investigación, iniciando por las reflexiones que algunos autores hacen sobre el concepto de evaluación.

3.2.1 Reflexiones conceptuales sobre evaluación

Es frecuente encontrar dentro de las prácticas pedagógicas que se considere a la evaluación como una fase final dentro de un proceso de aprendizaje, lo que ha llevado a que esta no se relacione de manera clara con lo que aprenden los estudiantes y mucho menos apoyen el proceso de adquisición de habilidades y conocimientos (Jané, 2004). Muchas de las practicas que persisten en las escuelas en torno a la evaluación son formas heredadas, es decir, el maestro evalúa tal y como fue el evaluado (Ortiz, 2018). Así, el desafío más grande de los docentes es realizar una evaluación efectiva, misión que compite con las realidades de los profesores dentro de las instituciones, tales como, el número de estudiantes por aula, la intensidad horaria, los recursos de los que se dispone, la motivación de los alumnos, políticas o lineamientos institucionales, entre otras. Por ende, los instrumentos que los profesores usan para evaluar no siempre son consistentes con buenas prácticas de evaluación basadas en referentes teóricos resultado de estudios académicos (López, 2010). A pesar de esto, conviene que se tengan en cuenta las concepciones que diferentes autores dan de evaluación y en esa revisión establecer elementos que puedan contribuir a que las prácticas evaluativas mejoren y no queden solo en la teoría.

Las concepciones tradicionales sobre evaluación incluían procesos como dar atención, analizar y valorar características o condiciones a partir de unos criterios establecidos ya fuera a un estudiante, un docente, una institución, ambientes educativos o programas, pero enfocada en los estudiantes Gimeno y Pérez (1992) afirmaban que la evaluación es un proceso que realiza el profesor buscando y usando información obtenida de fuentes diversas para llegar a un juicio de valor. Poco a poco los teóricos fueron construyendo concepciones más propositivas dirigida a ser incluidas durante todo el proceso, por ejemplo, de acuerdo con Santos-Guerra (1993) la evaluación no debe darse solo al final sino ser parte de todo el proceso de cualquier proyecto, incluido el educativo, así esta produce una relación dialéctica y comprensiva que redundando en una mejora continua. Entonces, la evaluación deja de ser un juicio para convertirse en un motivador de los nuevos aprendizajes o un punto fortalecedor para los ya adquiridos.

Por esto, Reynolds et al (2006, como se citó en López, 2010) dice que la evaluación puede ser utilizada para diferentes funciones, pero, se puede delimitar en la evaluación para el aprendizaje, cualquier clase de evaluación que promueva el aprendizaje de los

estudiantes. En esto coincide Tamayo (2017) al decir que la evaluación es una acción que se da de acuerdo con unos usos, “que cumple múltiples funciones, que se apoya en ideas y corrientes, y que depende de unas condiciones políticas, legales, institucionales, pedagógicas, éticas, curriculares y didácticas” (p. 11) pero al final lo que siempre busca es evaluar qué y cuánto aprenden los estudiantes.

Por su parte, Arribas (2017) dice que, en el ámbito académico, la evaluación se proyecta en dos funciones, la formativa y la certificadora. En la primera, se da el enfoque de evaluar para mejorar, una acción interminable que implica la medición, la interpretación, la valoración y la toma de decisiones, así, la certificadora también se hace presente complementando el proceso. Por esto, el autor puede afirmar categóricamente que “la evaluación, así entendida, es un mecanismo imprescindible de conocimiento y mejora de uno mismo, del grupo y de la actividad que desarrolla” (p. 385).

En esa función formativa, la evaluación permite a los estudiantes establecer metas, saber si las han alcanzado o que les hace falta para lograrlas, por eso, como se afirmó antes que permite tomar decisiones desde quien es evaluado y de quien evalúa, siempre dirigidas a mejorar. En este sentido, López y Osorio (2016) establecen la importancia de la retroalimentación en este tipo de evaluación siendo esencialmente eficaz si se centra en las características del trabajo del estudiante en comparación con los criterios determinados y así, otorga una dirección específica sobre lo que se debe o no hacer para mejorar. También lo hace Anijovich (2017) al presentar la evaluación formativa como una oportunidad, que “va más allá de medir el rendimiento académico y obtener una calificación” (p.32) pero también añade que este tipo de evaluación tiene tanto fortalezas y desventajas. Entre las fortalezas cita el rol activo que toman los estudiantes en su proceso mientras comprenden mejor los aprendizajes complejos y crean estrategias para el desarrollo de sus habilidades y también, como ya se dijo en los autores citados antes, la retroalimentación adquiere un valor crucial que ayuda tanto al estudiante como al docente a realizar mejor su labor. No obstante, también registra algunas desventajas sobre todo porque los estudiantes no están acostumbrados a este tipo de evaluación y suelen reprimirse ante la posible exposición de fortalezas y debilidades ante otros, además, suele percibirse como una carga extra de trabajo aplicar este tipo de evaluación por lo que a veces los docentes se resisten de aplicarla.

Pero la visión tradicional del concepto de educación ha influido hasta la actualidad sobre cómo se realiza la evaluación donde esta determina en qué medida se alcanzan los objetivos (Tyler, 1974, como se citó en Mora, 2004). Es decir, “una confrontación entre objetivos previamente propuestos y logros alcanzados” (Niño, 1998, p. 7) coherente con la tendencia de la evaluación sistemática que propuso Bloom en la que se reunían evidencias para probar que se producían cambios, idea en línea con el conductismo pedagógico clásico. Pero como opina Pérez (2012), es importante establecer una apreciación sobre “evaluación escolar que se apegue más a las necesidades de la sociedad actual” (p. 35) en los que el enfoque de desarrollo de competencias y de elementos socioformativos se integre en la evaluación de manera integral. Visión que corresponde al concepto que Niño et al (1996, como se citó en Tamayo, 2017) da, así

“La evaluación como tal, es un proceso que describe e interpreta la naturaleza, condiciones y relaciones internas y externas de los sujetos e instituciones que intervienen en la acción educativa con la finalidad de buscar el cambio cultural en la dirección de los fines de la educación” (p. 23).

En este sentido, resultan motivantes las palabras de Álvarez (2012) cuando afirma que “Sin evaluación no hay aprendizaje. Sólo por la evaluación, que es reflexión, el aprendizaje adquiere sentido” (p. 3), por tanto, la información que se adquiere se comprende mejor porque se vuelve digerible, es decir, se aprende realmente. Por esto, el autor añade que si no existe evaluación tampoco hay reflexión convirtiendo el aprendizaje en una tarea mecánica que al final no se hace significativa sino un ejercicio de memorización a corto plazo, solo para cumplir con el examen programado.

Particularmente en Colombia se están desarrollando investigaciones en torno a la evaluación que la ven desde los ángulos de “la pedagogía como disciplina reconstructiva, como dispositivo de poder, como saber sobre la práctica de enseñanza, como reflexión y sistematización de las experiencias de formación, como la relación saber-poder” (Tamayo, 2017, p. 26), de la que vale la pena hacer referencia desde la evolución histórica en las últimas décadas.

3.2.2 Desarrollo de los estudios sobre evaluación en Colombia

Una revisión de lo que se había alcanzado en Colombia respecto a la conceptualización o reglamentación de la evaluación deja ver que hacia los años cincuenta

del siglo XX poco existía al respecto. De acuerdo con Cifuentes y Camargo (2016) a partir de esa época se dio un movimiento hacia la planificación técnica que articulaba conceptualmente la educación con las estrategias para el desarrollo económico de la nación, apegados a modelos internacionales de planes de estudios, es decir, la tendencia fue acoger las recomendaciones internacionales en el ajuste del sistema educativo, lo mismo que en lo administrativo o político. Eso incluyó el comienzo de la aplicación de pruebas estandarizadas para lo que se intentaron planes de estudio nacionales con el Decreto 045 de 1962 que estuvo vigente hasta 1974 (Ortiz y Buitrago, 2017). Pero en el aula, la evaluación se dejaba un poco a la intuición y potestad del maestro, de lo que se creyera de manera individual sobre lo que se debía o no hacer, un sistema que se calificó como intransigente, rígido, inflexible, con pocos aportes a la construcción social.

Lo anterior no era solo un fenómeno colombiano. Estos años fueron llamados según Guba y Lincoln (1982, como se citó en Alcaraz, 2015) como la tercera generación de la evaluación, en la que según Escudero (2003, como se citó en Alcaraz, 2015) se establecía un juicio en el que el docente era el responsable de conseguir los objetivos, en un afán por rendir cuentas pues se necesitaban mostrar resultados para obtener apoyo económico internacional.

Las recomendaciones dadas por la Organización de Estados Americanos (OEA) seguidas por el sistema educativo colombiano a aplicar la llamada tecnología educativa, lo que para muchos fue una forma de imponer el modelo de Tyler donde los docentes eran prácticamente los operarios de currículos descontextualizados donde no se daba espacio para la autonomía. La normativa del momento, según Peñaloza y Quiceño (2016) reflejaba la tecnificación, racionalización y eficiencia para una unificación de objetivos, contenidos, actividades y evaluaciones. En el artículo 19 del decreto 1002 de 1984 se decía

La evaluación es parte esencial del proceso educativo y como tal no debe limitarse a la asignación de notas y a la promoción, sino que deberá programarse y desarrollarse en cada unidad didáctica en sus procesos y resultados con el propósito de mejorar la calidad del aprendizaje.

Con el decreto de promoción automática para la básica primaria (Decreto 1469 de 1987) se establece dentro del marco legal la consideración sobre la evaluación escolar como proceso de seguimiento y valoración permanente del estudiante, en el que, se

identifican logros, dificultades y correctivos que hagan posible una buena calidad de la educación. Luego en los noventa, a partir de la Ley general de educación (Ley 115 de 1994), se genera el decreto 1860 de 1994 que indica que se deben incluir los procedimientos de evaluación de logros dentro del plan de estudios y los define como “el conjunto de juicios sobre el avance en la adquisición de los conocimientos y el desarrollo de las capacidades de los educandos, atribuibles al proceso pedagógico” (art. 47). Pide, además, que la evaluación sea continua, integral y cualitativa expresada en informes descriptivos y que se fundamente “en la comparación del estado del desarrollo formativo y cognitivo” del estudiante (art. 48).

Para 1996, con la resolución 2343, oficialmente se plantea que

La evaluación del rendimiento escolar como elemento diagnóstico de la validez y pertinencia del currículo que se viene construyendo y perfeccionando en el proyecto educativo institucional, constituye un insumo imprescindible para la evaluación permanente del proceso curricular que se adelanta en la institución educativa (artículo 19).

Una concepción que no da todas las herramientas que se necesitan para dar un apoyo permanente a los estudiantes durante todo su proceso de aprendizaje. Sus limitaciones son reconocidas al decretar nuevas disposiciones en 2002 (Decreto 230) que establecen como objetivos de evaluación

- Valorar el alcance y la obtención de logros, competencias y conocimientos por parte de los educandos;
- Determinar la promoción o no de los educandos en cada grado de la educación básica y media;
- Diseñar e implementar estrategias para apoyar a los educandos que tengan dificultades en sus estudios, y
- Suministrar información que contribuya a la autoevaluación académica de la institución y a la actualización permanente de su plan de estudios (art. 4).

Traducido, significó que la escala de calificaciones cambió, se dio autonomía para que las instituciones a través de las comisiones de evaluación pudieran determinar la repitencia de un grado y hacer públicas dichas tasas. Recamán (2008) afirmó que “como

consecuencia del decreto, el país finalmente se sentó a hacer una tarea que tenía pendiente desde hacía mucho tiempo: formular unos estándares básicos de competencias en las distintas áreas del conocimiento” (parr. 2), sin embargo, esta visión de ver las bondades en la fijación de estándares no es compartida por todos. Por ejemplo, Niño (2013) citando a Ravitch (1995) habla de los estándares creados como un sistema nacional se convierten en un obstáculo para el desarrollo si las instituciones se conforman con cumplir estos estándares mínimos. Pueden además, servir de medio para imponer valores y opiniones, hacer más rígido el currículo, hacer que las pruebas nacionales o internacionales distorsionen lo que realmente es importante tratar en el aula y no ayudar para que existan igualdad de oportunidades sino que aumentan la brecha social, entre otras.

Niño (2013) en su estudio sobre los estándares analiza que la estandarización es resultado de políticas educativas concebidas desde perspectivas económicas y políticas, y en este marco, la evaluación es una forma de rendir cuentas individuales e institucionales, para nada pedagógico ni profesional más bien una desorientación de los parámetros de la formación de calidad en educación.

Paralelamente a la perspectiva estatal a lo largo de las últimas décadas sobre el tema, varios autores han desarrollado investigaciones alrededor de la importancia de la evaluación. Cardozo (2017) hace un balance nacional respecto a las concepciones alrededor de la evaluación desde dos perspectivas, una, las nociones teóricas y, otra las nociones sustantivas.

En la primera perspectiva, se encuentra la noción de colonización donde se transfiere las ideas del campo económico a lo educativo y en este marco, la evaluación no aporta a la formación de personas autónomas, con capacidad de solucionar problemas mediante aplicar conocimientos adquiridos en la escuela y mucho menos, producir nuevos conocimientos. Por otro lado, de esta perspectiva de nociones teóricas también surgen los diálogos pedagógicos alrededor de la evaluación formativa. Propone que debido a las diferentes visiones que se tienen de los procesos de valoración de los aprendizajes, se asuman de una manera holística donde se involcren todos los actores de dicho proceso y así promover el mejoramiento de la enseñanza – aprendizaje. También se afirma que la evaluación formativa como práctica también es más humanizante pues se tiene en cuenta el entorno y el contexto tanto del docente como del estudiante.

Ahora, desde la segunda perspectiva, es decir, las nociones sustantivas, Cardozo (2017) afirma que son las construidas desde la experiencia en aula, y en estas se pueden enlistar, la evaluación sumativa, la subjetividad del docente y la evaluación como fuente de poder. Y es que, a pesar de los esfuerzos de los académicos por estudiar y categorizar la evaluación como proceso se sigue pensando en la evaluación como una prueba, tanto entre estudiantes como docentes, la calificación sigue siendo instrumento de autoridad que regula los procesos académicos y desde el punto de vista de los docentes, persiste la idea de una evaluación enfocada en los resultados con enfoques instrumentales y memorísticos.

Pero para definitivamente cambiar esta realidad es importante que la evaluación deje de ser vista como una prueba que corrobora el cambio al final del proceso. Debe tener en cuenta su contexto y los procesos metacognitivos implícitos y la participación de los estudiantes en cada uno de los procesos.

3.2.3 Relación entre la evaluación y el contexto

Contextualizar implica una articulación entre una realidad con otra, poner el conjunto de circunstancias que rodean una situación sin las que es imposible comprenderla en relación con determinado entorno. Cabrales (2008) citando a Bustamante (2001) supone que “en la escuela no hay sujetos a secas, sino una cultura escolar, redes de palabras, símbolos e interacciones que se tejen permanentemente y generan cruces particulares de los vectores” (144).

Para estudiar la relación del contexto y los procesos evaluativos, es necesario aclarar que existen diversos criterios en los que un contexto se puede clasificar. Desde la formalización, un contexto puede ser formal, informal o no formal; desde su función puede ser social, político, económico o cultural; pero también puede ser desde lo geográfico, contexto local, regional, nacional, global. Por esto, son muchos los parámetros que se deben incluir en una evaluación que tiene en cuenta la mayor cantidad de aspectos posibles.

Si por ejemplo, se toma el contexto formal, se trata de ese entorno institucionalizado, con una estructura cronológica y jerárquica, ofrecida por un sistema educativo dado por una normativa, mientras que en contexto no formal se refiere a las actividades organizadas y sistemáticas sin que estén en un marco institucional pero el contexto informal es el que está fuera de la institucionalización y de organización. En cada

uno de estos, se aprende, se adquieren habilidades y actitudes y son necesarios para una formación integral (Martín, 2002). Ahora, los tres contextos puede ser susceptibles de evaluación pero solo el formal entregará un informe basado en escalas, estándares o criterios definidos, como afirma Cabrales (2008) en una “evaluación sistemática responde articuladamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, organiza en un sistema o de manera sistemática y ordenada los momentos, los objetivos, las temáticas y los ritmos de aprendizaje” (p.151).

Contextualmente, en el caso del departamento de Sucre (Colombia), la educación ha estado en una situación precaria, de ahí que, una de las prioridades desde las políticas públicas de la administración departamental y las alcaldías municipales sea mejorar las circunstancias que ocasionan dicho estado. Sin embargo, no es una tarea fácil si se considera que existe una tasa alta de deserción escolar. Esta se venía disminuyendo entre los años 2012 a 2019 pero con la llegada de la pandemia por el COVID 19 se volvió a incrementar. En un informe se afirma que para 2019, el total de estudiantes que desertaron de las aulas en el departamento de Sucre fueron 207 (MinTrabajo, 2020), pero considerando que según el DANE (2021) la tasa de estudiantes matriculados estuvo 1,2 % por debajo de los años anteriores, se podría estar hablando de algo más de 300 estudiantes desertores.

Las razones son variadas. Por un lado, están los antecedentes de violencia que sufrió el departamento años atrás y que obligó al desplazamiento de muchas familia. Además buena parte de los progenitores y abuelos de los estudiantes actuales no terminaron sus estudios escolares básicos. La situación socioeconómica no brinda las mejores condiciones para acceder a la información ya sea por medio de la red o del sistema de bibliotecas públicas. Estos y otros factores, han llevado a que la evaluación esté acompañada de un fortalecimiento en los procesos metacognitivos de acuerdo a los ciclos educativos y en coherencia con los propósitos de aprendizaje.

3.2.4 Procesos metacognitivos en la evaluación

Los procesos de aprendizaje llevan implícito unas experiencias respecto cómo se adquiere los saberes, su concientización, reflexión y control, estos son los procesos metacognitivos. Se sabe que cada individuo aprende a su manera, a veces sin ser consciente de este proceso, pero al evaluarlo se visibiliza no solo para el docente sino para el

estudiante mismo. Por esto, Jaramillo y Simbaña (2014) afirman que los docentes deben incluir en su trabajo de aula las estrategias que les permitan incluir la meta cognición, así, se potencializará la posibilidad de construir conocimientos propios de acuerdo con cada asignatura y sus especificidades, teniendo en cuenta los momentos de aprendizaje individual y colectivo, lo que incluye, revisión de los conocimientos previos, determinar el punto conceptual de partida, propuesta de los nuevos conocimientos y por, último la transferencia o aplicación de lo que se aprendió.

Ahora, desde el lado de los estudiantes, la metacognición consciente les permite avanzar en el proceso de aprender a aprender, para lo que se requiere un fortaleciendo en los mecanismos individuales de autorregulación. En entonces, cuando de nuevo entran las estrategias pedagógicas institucionales y docentes para darles las herramientas para que durante su formación básica los estudiantes adquieran los hábitos y sean conscientes de su propia manera de aprender.

En este sentido, Camacho (2006) habla de modos y formas de aprendizaje. En los modos, enlista una serie de operaciones que los individuos realizan y les permiten retener conocimientos, entre estos están la memorización, el reflejo operante, el aprendizaje condicionado, por ensayo error, por intuición, por demostración y por reflexión; sin embargo, solo cuando se es consciente del tipo de aprendizaje que se puede usar dadas las condiciones personales, las temáticas y las necesidades propias se puede decir que existe un verdadero proceso metacognitivo.

Así, cuando los estudiantes aprenden en el aula como regular lo que aprenden, a través de las reflexiones que hace el docente con ellos, poco a poco llegan a una interiorización de dichos procesos, primero en la respuesta guiada por el profesor, pero más adelante por la búsqueda de actividades que reflejen que lo hace por sí mismo al corregirse, cuestionarse y buscar por su cuenta la información (Flórez, 2000). Dicho de otra manera, el estudiante aprende a autoevaluarse, que no es simplemente asignarse una calificación, sino una reflexión de qué aprende, cómo aprende y cómo puede hacer para mejorar ese proceso. A su vez, puede realizar una coevaluación más eficiente y, en trabajo colaborativo, contribuir a la formación de sus pares.

Para llegar a una estructuración del modelo pedagógico y evaluativo en este contexto la IE San Marcos se ha fundamentado en torno a la teoría computacional de la

cognición, el constructivismo y la teoría social de Vygotsky. Esta última, fundamenta toda la labor que se hace para que los estudiantes desarrollen sus habilidades cognitivas y metacognitivas teniendo en cuenta el contexto en el que se desenvuelven y la importancia del trabajo colaborativo, así, se defiende la idea de que el desarrollo de los niños está ligada a su cultura y que se debe formar sin dejarla de lado, pero pensando en avanzar.

Este es el horizonte que se ha marcado la Institución Educativa San Marcos, que mediante una estructuración desde su modelo pedagógico quiere lograr una mayor autonomía en sus estudiantes al darle herramientas dentro de un proceso asistido para que luego alcancen su propio camino en el aprendizaje

3.2.5 Modelo pedagógico y evaluación de la Institución San Marcos.

La Institución Educativa San Marcos desde el año 2000, adoptó en su Proyecto educativo Institucional (PEI), el Modelo Pedagógico Desarrollista (MPD), que hace parte de una concepción humanística de la educación pues factores internos y respuestas personales a los estímulos externos de los individuos son considerados fundamentales para el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, el MDP “está cimentado en el principio de la educabilidad; ... al estudiante le sobreviene la posibilidad de autor realizarse plenamente; es decir, tiene que ver con su propia disposición para formar su personalidad a partir de sus potencialidades particulares y/o individuales” (Sacker y Bernal, 2013, p. 62). De tal manera que, la propuesta pedagógica de la IE San Marcos se llama Aprendizaje autónomo y se soporta en la estrategia de aprendizaje asistido, es decir, el aprendizaje de los estudiantes está dado por su propio desempeño pero siempre contando con el acompañamiento de los docentes y sus familias.

Reunidos estos elementos, se da a la educación un enfoque socio formativo que de acuerdo con Martínez et al (2019) citando a Tobón et al (2015) “sugiere que la formación que reciba un individuo debe articular saberes, tales como el saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir” (párr. 35) con lo que el estudiante puede abordar integralmente los problemas a los que se enfrenta en su contexto cotidiano.

En este marco, la guía didáctica se ha convertido en una herramienta conveniente para el desarrollo del modelo y la estrategia de aprendizaje autónomo. De acuerdo con Romero y Crisol (2012) “La guía de trabajo autónomo es considerada un elemento

vertebrador del aprendizaje por descubrimiento” (p. 15), en esta se combina el trabajo intelectual con la investigación, individual y grupal, dentro y fuera del entorno escolar.

En cuanto a la evaluación, la IE San Marcos propone que en el desarrollo de las unidades temáticas exista la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en cuanto al adelanto de las habilidades cognitivas, apoyado en la valoración que se da al proceso metacognitivo con la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Orozco (2006) hace una serie de definiciones sencillas de los tipos de evaluación, que complementan bien lo expresado en el párrafo anterior, así, la evaluación diagnóstica se enfoca en “el tipo y nivel de conocimientos que tienen los alumnos antes de iniciar ese curso o esa asignatura” (p. 4). La evaluación formativa se da a partir del “seguimiento de carácter informativo y orientador” (p. 5) que hace que tanto el docente como los estudiantes puedan dar evidencia de los progresos que se van dando en el proceso de enseñanza aprendizaje y, por obvias razones, es constante a lo largo del desarrollo de las actividades dentro del aula y con relación al tema que se hacen fuera de esta. Finalmente, “la evaluación sumativa conlleva otorgar una calificación final que es la que consta en el expediente académico” (p. 8). Todo esto acompañado con el proceso metacognitivo, ya considerado en el numeral anterior, que le otorga un carácter integral a la evaluación que se desarrolla en la Institución.

Como más adelante se amplía, la presente investigación permitió establecer que en todos los años de implementación del modelo en la institución se logró que docentes y estudiantes interiorizaran los términos y procesos y se hicieran, en la mayoría de los casos, parte de la cotidianidad del trabajo en las aulas. Sin embargo, es también cierto que, la forma de aplicar las tipologías de evaluación presentes en la metodología estaba ligada firmemente a la presencialidad de los estudiantes en el aula física. De tal manera que, al principio de la asistencia remota, solo se siguieron llevando con rigor cuando se hacían encuentros sincrónicos vía clase virtual pues era difícil tenerlos en cuenta cuando el contacto con el estudiante era mínimo o nulo, es decir, se limitaba al envío de guías para desarrollo autónomo y su revisión para calificación. Algunos docentes, adaptaron las guías para que hubiese apartes que intencionalmente fueran direccionando a los estudiantes hacia desarrollar cada fase evaluativa, pero se convirtió en un proceso difícil de evidenciar.

Capítulo 4. Diseño metodológico

4.1 Enfoque metodológico

Esta investigación tiene un enfoque cualitativo, metodología que según Hernández et al (2014) “se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados” (p. 358). Además, su propósito se orienta hacia percibir la realidad social como producto de un proceso histórico de construcción, que se estudia visto a través de la “lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una óptica interna” (Sandoval, 1996, p. 11).

4.2 Tipología de investigación

En cuanto a la tipología se ha elegido la investigación-acción educativa (I-AE), que según Elliott (2005) es aquella que analiza el actuar de los seres humanos y su contexto social en los ambientes educativos desde la vista de los docentes y su experiencia. Estas deben ser problemáticas, contingentes y prescriptivas, es decir, las experiencias que se decidan intervenir tienen que causar desajustes que puedan ser cambiados con respuestas prácticas. Lo que hace concluir que el I-AE se relaciona con el quehacer diario de los profesores en el aula y de las soluciones inmediatas que estos plantean a los problemas que surgen. Dicho de otra manera, esta metodología permite que “el maestro investigue a la vez que enseña” (Restrepo, 2002) por eso, también es conocida como enseñanza reflexiva.

La I-AE se desarrolla en tres (3) etapas o fases que se repiten vez tras vez, a saber, 1) la reflexión sobre el problema, 2) planeación y ejecución de acciones para dar alternativas de solución y 3) la evaluación con miras a emprender el siguiente ciclo.

La primera fase supone el desarrollo de teorías explicativas que se centran en identificar las restricciones provocada por los factores institucionales, sistémicos y sociales sobre la libertad que los tienen para promover los valores educativos en las clases. El proceso de investigación-acción puede poner de manifiesto que la teoría y práctica no pueden superarse mientras no se modifiquen los factores que influyen sobre la problemática. Esto lleva a la reflexión sobre las estrategias pedagógicas a la reflexión sobre

las estrategias políticas que conlleven a la modificación del "sistema" de modo que sea posible la acción educativa (Elliott, 2005, p. 98).

Sobre esta misma fase Restrepo (2002), plantea que solución inicia con la crítica a la propia práctica, mediante de una reflexión profunda acerca del quehacer pedagógico, las teorías que presiden dicho actuar y la situación que viven los estudiantes. Esta fase de deconstrucción es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios, con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta. El autor afirma que: “La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica, sus fundamentos teóricos, sus fortalezas y debilidades, es decir, en un saber pedagógico que explica dicha práctica” (p. 6), lo que sustenta la necesidad del cambio. se recomienda que en esta fase los instrumentos de recolección que se utilicen sean la observación directa y el grupo focal.

La segunda etapa del proceso de investigación-acción, donde se planea y ejecuta, según Elliott (2005) equivale a la formulación de las hipótesis científicas. Se requiere una nueva teoría práctica para cambiar la situación, como se comprende ahora, de modo que sea más coherente con los valores del práctico. Esa teoría especificará las hipótesis de acción, es decir, las estrategias que el práctico crea que debe comprobar.

De igual modo Restrepo (2004), menciona que en esta fase se sucede la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa más efectiva. Conocidas las falencias de la práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. Luego de tener refinada y ensamblada la nueva práctica en todos sus elementos, se pasa a la fase de implementación, de ensayo. La nueva práctica no tiene que ser totalmente nueva. Aunque puede que no se descarten algunos componentes de la práctica anterior que hayan resultado valiosos y efectivos (Restrepo, 2004, p. 52).

La tercera etapa de investigación-acción, según Elliott (2005), es donde sucede el desarrollo y evaluación de las estrategias de acción, es una forma de comprobación de lo que se va analizando a medida que avanzan la fases. Y así, a través de espirales de investigación-acción, los prácticos desarrollan sus teorías prácticas mediante un método semejante al empleado por los científicos naturales y comportamentales.

En esa misma línea Restrepo (2004), agrega que fase tiene que ver con la validación de la efectividad de la práctica alternativa o reconstruida, es decir, con la constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin una prueba de efectividad. Se sugiere usar como instrumentos de recolección de información la observación directa, el grupo focal y el taller investigativo.

4.3 Línea y sublínea de Investigación.

La presente investigación está contenida en la línea de investigación: evaluación, aprendizaje y docencia. Línea en la que se tienen en cuenta los retos formativos a los que se enfrentan las instituciones educativas hoy en día y ofrece un marco para contribuir con los hallazgos investigativos a mejorar la calidad del sistema educativo institucional y general.

El tema elegido y desarrollado en esta investigación se enfoca en determinar cómo puede una circunstancia del entorno afectar la manera de evaluar los aprendizajes en una comunidad educativa, con el propósito de esclarecer el estado de avance de una estrategia y su efectividad. Conectado a la línea investigativa, este estudio tiene en cuenta el desarrollo del modelo pedagógico institucional vinculado a la historia de la comunidad, pero mantiene la prioridad de desarrollar propuestas para mejorar la calidad formativa. Así los resultados se incluyen como parte del proceso integral al que se adhieren las organizaciones educativas para encontrar los caminos para mejorar. Así se hace realidad la concepción de la educación que tiene la línea de investigación donde se asume como un “proceso complejo, inacabado e incierto que requiere del acompañamiento de la evaluación para identificar logros y oportunidades” (FULL, 2021).

4.4 Población y muestra

4.4.1 Población

Para este estudio la población objetivos son los 213 estudiantes de undécimo grado de la Institución Educativa San Marcos (San Marcos, Sucre), sus 13 docentes y 4 directivos docentes.

Esta población como parte de la Institución Educativa está ubicada en el municipio de San Marcos en la subregión San Jorge del departamento de Sucre. Al estar el municipio

en las riberas de río San Jorge, su economía está asociada a la pesca, pero también a la agricultura y a la ganadería. Actualmente el comercio es el sector económico que más ingreso genera, pues el municipio es el nexo carretable con los municipios de la Mojana (Sucre, Majagual, Achí y San Jacinto del Cauca), y por el desarrollo de los cultivos de arroz, patilla y melón, y de la ganadería que se producen en las regiones del San Jorge y Mojana.

San Marcos tiene una población aproximada de 65 mil habitantes, de los cuales el 70% viven en sector urbano y el restante 30% en sector rural. El comercio y los servicios son los sectores económicos que más generan empleo, sin embargo, al no ser suficientes con relación a la cantidad de habitantes, es la informalidad y el desempleo los problemas sociales y económicos más apremiantes.

La Institución Educativa San Marcos, es una institución pública con 64 años prestando el servicio educativo a estudiantes de la zona urbana y rural del municipio, en la actualidad es la institución más grande del municipio. Tiene 3 sedes y cuenta con población estudiantil que asciende a 3.502 estudiantes, la media académica corresponde a 450 estudiantes y en grado 11° tiene, como ya se dijo, 213 estudiantes, divididos en 6 grupos. La mayoría de los estudiantes viven en la zona urbana, y solo el 20% en zona rural.

Las condiciones socioeconómicas son bajas, el 80% de los estudiantes de la Institución Educativa San Marcos pertenecen a los estratos 1 y 2 del SISBEN. En una encuesta realizada en el año 2015 arrojó que 45% de los estudiantes viven con sus 2 padres, el resto vive con uno de ellos, o padrastro o madrastra o algún familiar cercano³.

4.4.2 Muestra

La muestra de este estudio la componen los 13 docentes que trabajan con los estudiantes de grado undécimo y de los directivos docentes participaron 3 y 30 estudiantes elegidos al azar entre quienes quisieron hacer parte del estudio del total de la población de estudiantes de grado undécimo, es decir, una elección aleatoria de una muestra no probabilística pero que cumple con las características de la I-AE en las que los integrantes de la investigación tienen una actitud participativa, activa y voluntaria, esto es fundamental

³ Institución Educativa San Marcos. Estudio socioeconómico de la población estudiantil de la Institución Educativa San Marcos. Marzo de 2015.

si se considera que “la meta de la investigación acción es la mejora personal para la transformación, de modo que es esencialmente colaborativa” (Latorre, 2005, p.43). Así, los integrantes de la muestra de estudiantes no están discriminados por un criterio selectivo relacionado con sus resultados académicos, género, situación socioeconómica u otro factor relacionado.

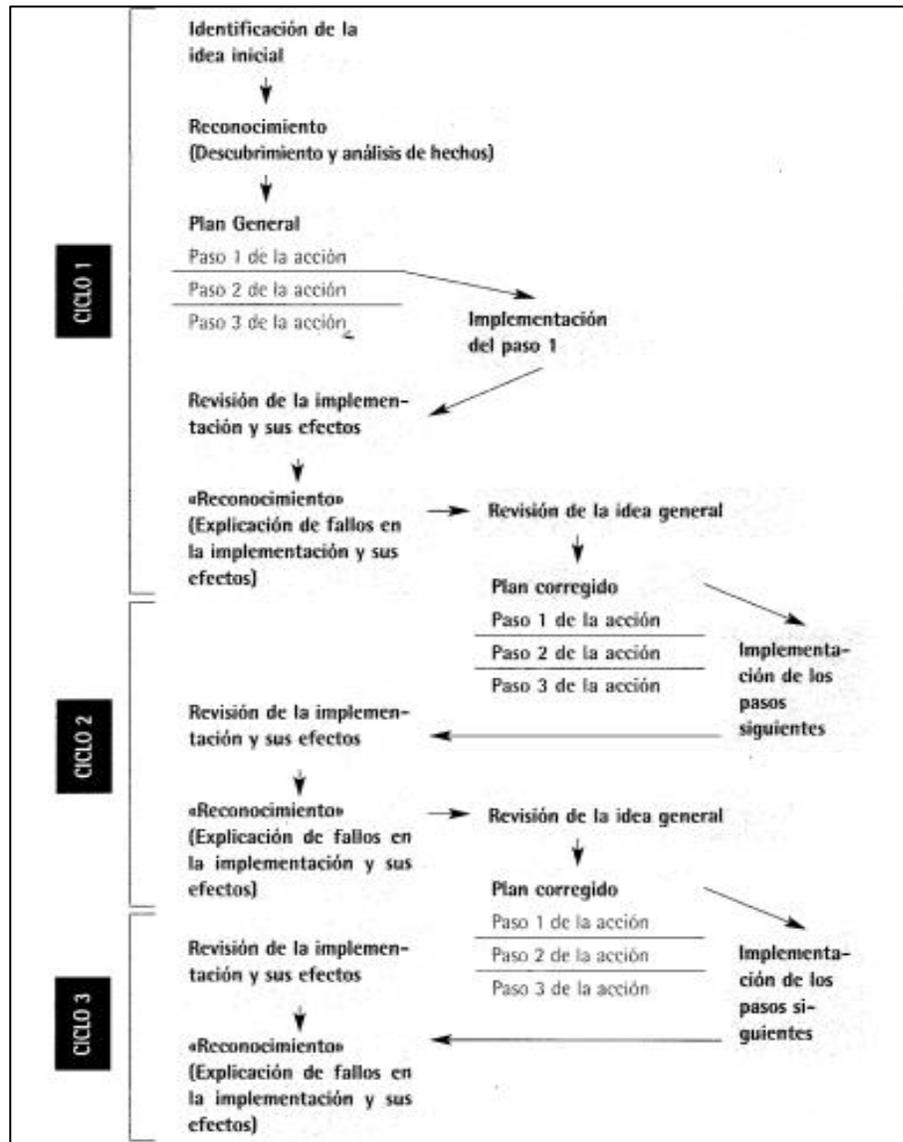
Además, afirma Latorre (2005) citando a Kemmis y McTaggart (1988) que entre las características de la I-AE que es participativa, colaborativa, crea comunidades autocríticas, somete a prueba las prácticas y, es un proceso político al inducir al cambio que afecta a quienes participan y por esto, la inclusión de estudiantes, docentes y directivos docentes es fundamental para que se cumplan los propósitos que se tiene en este tipo de metodología en donde no se investiga solo por el hecho de conocer datos sino de generar cambios que inviten a mejorar la práctica evaluativa sin importar que tanto cambien las circunstancias.

4.5 Fases de la investigación

Teniendo en cuenta el carácter cíclico de la investigación-acción educativa, este estudio se planeó en tres ciclos en los que se repiten las tres fases del diseño I-AE, basado en el Modelo de Elliot (Latorre, 2005) quien remodela el modelo cíclico de Lewis que se estructura en tres momentos: estructura un plan, lo efectúa y evalúa, luego rectifica el plan, vuelve a ejecutarlo y evaluarlo y así sucesivamente. Dicho de otro manera, Elliot propone que la investigación se realice en ciclo secuenciales en los que se parte de la identificación de una idea general y su reconocimiento (que para este estudio se denomina fase de reflexión) se plantee un plan general y su ejecución (fase de planeación y ejecución) para luego hacer una revisión de los resultados y los efectos (fase evaluación) con lo que se hace un nuevo reconocimiento e integración con la idea general, para moldear un nuevo plan, es decir de nuevo una reflexión, y así sucesivamente (Figura 1)

Figura 1.

Ciclo de la Investigación acción según Elliot.



Nota. Tomado de La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa (p. 37) por Latorre, 2005.

A partir de estos postulados, se propone que la investigación que registra este documento se componga de tres ciclos cada uno con las fases propuestas por el modelo de Elliot, pero organizadas como se presenta en la tabla 1.

Tabla 1.

Fases de la investigación de acuerdo con el diseño investigación-acción educativa.

	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3
Fase 1 Reflexión	Se percibe un problema en la evaluación de aprendizajes durante los años escolares de 2020 y 2021 (asistencia remota) a partir de los comentarios informales de docentes y algunas conclusiones sacadas de los documentos emitidos por el Consejo Directivo. ¿Cómo era el rendimiento de estos mismos estudiantes en los años escolares previos?	Otra causa posible del problema de evaluación de aprendizajes	¿Qué ha cambiado con la implementación de la asistencia remota en cuanto a la evaluación de aprendizajes?
Fase 2 Planeación y ejecución	Planeación. Indagar con los estudiantes, docentes y directivos sobre su conocimiento del método de aprendizaje asistido y los tipos de evaluación que se vienen haciendo en la institución	Planeación. Indagar sobre el contexto en el que los estudiantes desarrollan sus actividades en asistencia remota.	Planeación. Una encuesta puede permitir establecer que cambios han notado entre la evaluación en presencialidad y durante la asistencia remota. Una encuesta digital para datos más generales.
	Ejecución. A partir de grupos focales de determina que tanto conocen el modelo institucional.	Ejecución. Cuestionario sobre entorno, conectividad, acceso a dispositivos electrónicos, entre otras.	Ejecución. Aplicación del instrumento a cada uno de los estudiantes, docentes y directivos.
Fase 3 Evaluación	Se revisan las grabaciones y registros de los grupos focales. Se establece el grado de conocimiento del modelo pedagógico. Se concluye si es esta la causa del problema o no.	Recopilación de resultados, análisis de las circunstancias que favorecen o desfavorecen el aprendizaje y su evaluación.	Consolidar los resultados y determinar el impacto del cambio de modo de asistencia en la evaluación de aprendizajes.

Nota. Elaboración propia

De tal manera que, el ciclo 1 parte de la identificación del problema y establece la primera acción al respecto. En este caso, caracterizar la comunidad intervenida respecto a su percepción del modelo pedagógico institucional y la comprensión que se tiene de los

recursos pedagógicos para la evaluación de aprendizajes que se venían aplicando antes del periodo de asistencia remota, incluso revisar la documentación que sustente los resultados que se obtenían en la asistencia presencial. El plan de indagar esta situación se ejecuta por medio de los grupos focales. Al revisar las grabaciones y registros se pueden evaluar los resultados obtenidos y aportar elementos necesarios para el siguiente ciclo, en el que se indaga por el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje asistido. Para la investigación este paso es importante pues, en la revisión del marco teórico se resaltó la importancia que el contexto tiene en un modelo evaluativo formativo en el que no solo las calificaciones finales cuentan como factor de medición. Para esto, la planeación y aplicación del cuestionario sobre el entorno y la conectividad de los estudiantes permitió tener evidencias para la descripción que luego sería base para la triangulación de resultados. Finalmente, la evaluación tanto del ciclo 1 como del ciclo 2 proyectaron elementos que se tuvieron en cuenta a la hora de diseñar la encuesta que se aplicó en el ciclo 3, que arrojaría los resultados que consolidarían los datos necesarios para un análisis profundo del impacto en la evaluación de aprendizajes de los estudiantes.

4.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

De acuerdo con lo que se registra la tabla 2 cada una de las fases en cada ciclo contó con sus instrumentos. La observación se usa consistentemente en las fases de reflexión. Las anotaciones son de observación directa, interpretativas, temáticas, personales y de la reacción de los participantes (Hernández et al, 2014).

Por su parte, la revisión documental se basó en la lectura del Proyecto Educativo Institucional, en los acuerdos emitidos por el Consejo directivo de la Institución Educativa San Marcos, directivas ministeriales y de la secretaria de educación departamental.

Tabla 2.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos por fases y por ciclo.

	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3
Fase 1 Reflexión	Observación Revisión documental	Observación	Observación

Fase 2 Planeación y ejecución	Grupo focal. Grabaciones en audio. Trascripciones	Cuestionario	Encuesta digital.
Fase 3 Evaluación	Análisis de resultados. Comparación de respuestas dadas por los diferentes grupos.	Análisis de resultados del cuestionario	Análisis de resultados. Consolidación de datos de la encuesta.

Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con la clasificación que hace Latorre (2005) de las técnicas cualitativas de investigación, este estudio utiliza técnicas basadas en la observación y la conversación y el análisis de documentos. En cuanto a las técnicas de observación son útiles cuando el investigador es testigo directo de los fenómenos que se estudian, como resulta ser en este caso. Así, se pudo contar una versión propia en comparación con la que dan otros o se analiza en los documentos (Anexo 1).

Por su parte, las técnicas basadas en conversación incluyen los cuestionarios, las encuestas y grupos de discusión o focales, que se tienen en cuenta en alguna de las fases de los tres ciclos. En el diseño de estos, se tuvo en cuenta formular preguntas claras, planteadas intencionalmente para recolectar alguna información específica y necesaria para el análisis del problema que se trata. Los cuestionarios y encuestas fueron enviados a través de los recursos de Google forms para su diligenciamiento virtual, herramienta que facilita la captación de datos y que además es atractivo para los participantes (Anexos 6 y 7).

Los grupos focales se convocaron presencialmente. Los estudiantes fueron divididos en 3 grupo de 10 participantes, estos con el fin de lograr una mayor intervención de todos. También, hubo un grupo de docentes y otros de directivos docentes. Se tenían las preguntas previamente diseñadas y se modelo por una de las investigadoras. El guion hace parte de los anexos de este trabajo (Anexos 3, 4 y 5).

La revisión documental se hizo a partir de los archivos institucionales, tales como, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Acuerdos del consejo directivo y algunas guías didácticas. También se leyeron documentos oficiales dados por MEN y la Secretaria de Educación Departamental sobre las directrices para la evaluación durante la asistencia remota (Anexo 2).

Plaza et al (2017) afirma que la validez de los instrumentos usados en una investigación cualitativa depende de que ya hayan sido aplicados y luego, comprobado su

efectividad. Lo que, para el caso, cumple la presente investigación pues, en diferentes estudios estos instrumentos han arrojado resultados veraces. Como ejemplo se puede citar a Ortiz y Páez (2021) quienes ya fueron citados en los antecedentes investigativos y quienes usaron, entre otras, la técnica de grupos focales como parte de su metodología.

4.7 Técnicas de procesamiento de datos y análisis previstos.

A medida que se avanzan en cada una de las fases y ciclos del diseño metodológico se espera que, como se ha mostrado en los estudios de referencia, se note que la evaluación de los procesos ha sufrido un impacto en su aplicación, calidad y efectividad. La investigación irá dando los datos que dirijan a la causa de los cambios o determinen si el modelo se pudo mantener a pesar del paso de la asistencia presencial a la asistencia remota. Todos los elementos indagados permitirán dar las bases a una narración descriptiva de lo sucedido con la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes de grado undécimo durante los periodos de 2020 y 2021 y proyectar los resultados al resto de los cursos de la institución.

Aunque la secuencia metodológica estuvo dada por tres ciclos consecutivos constituidos por tres fases cada uno, que se repetían en un modelo de espiral. Los resultados se organizaron de acuerdo con los objetivos planteados al comienzo de esta investigación.

Capítulo 5. Resultados y análisis de datos

Como se detalló en el diseño metodológico, este trabajo aplica la investigación-acción educativa que se da en un modelo de ciclos y, a su vez, cada ciclo en tres fases. En cada uno de los ciclos se dan momentos para el logro de los objetivos específicos propuestos, de tal manera que al final se habrá conseguido 1) caracterizar el proceso de evaluación de aprendizajes, 2) compararlo en tiempos de asistencia presencia y asistencia remota y 3) relacionar los procesos de autorregulación y metacognición que se dieron en estas circunstancias. Así, los resultados se presentan desde estos tres parámetros.

5.1 Caracterización de los procesos de evaluación de aprendizaje en la Institución Educativa San Marcos en asistencia presencial y asistencia remota

La observación inicial hecha de manera general y un poco dispersa fue llevando a la elección de la problemática que finalmente se eligió, coincidiendo con lo que expresa Hernández et al (2014), pero fue el camino que llevó establecer la necesidad de revisar el impacto en la evaluación de aprendizajes del cambio de tipo de asistencia.

La frecuencia con la que se escuchaba en conversaciones informales de docentes las dificultades que enfrentaban los estudiantes para desarrollar sus actividades desde casa, los mismos retos que asumían los maestros al cambiar del aula presencial al acompañamiento a la distancia, dado de un momento para otro y sin la preparación suficiente fue uno de los puntos tenidos en cuenta. Algunos vieron las ventajas de trabajar con guías en un modelo pedagógico de aprendizaje asistido, otros notaban que no todos los estudiantes lo tenían bien asimilado. A esto, se le sumaban los apuros de conexión del lado de los estudiantes, pero también de los docentes, sus propias habilidades en el uso de las TIC se vieron evaluadas a la fuerza. No todos tenían, ni tienen aún toda la capacidad requerida para manejar las herramientas tecnológicas, si es que poseen los dispositivos.

Por otro lado, las directivas ministeriales y de la Secretaría de Educación Departamental hacían que fuera necesario reuniones extraordinarias del Consejo directivo de la institución para tomar decisiones de reforma de las metodologías pedagógicas para adaptarse a la emergencia. Al principio las medidas tenían un tinte de improvisadas, pero

era lo que se podía hacer. Solo al probarlas se mediría la efectividad de estas. Tampoco se sabía cuánto duraría. Se trabajaba sobre la incertidumbre.

Los anteriores párrafos bien pueden resumir la reflexión inicial. Para darle formalidad al proceso se tomaron anotaciones y se buscó respaldo en una revisión documental del Proyecto Educativo Institucional (PEI) para mirar que lineamientos sobre la evaluación de aprendizajes establecía. También se revisaron las directivas ministeriales sobre la orientación de las estrategias para el trabajo académico desde casa y los acuerdos dados por el Consejo Directivo de la IE San Marcos a partir de esa fecha.

A partir de un instrumento creado para tomar las anotaciones pertinentes al revisar la documentación, se inicia con la lectura del Proyecto Educativo Institucional (PEI) donde encontramos datos generales para la caracterización institucional. En este documento se dice que, la Institución Educativa San Marcos tiene más de 65 años de existencia y en todo ese tiempo siempre ha procurado ir a la vanguardia de las metodologías pedagógicas que les permitan a los estudiantes su mejor desempeño, es así como, a comienzos del año 2000 se adoptó como propuesta pedagógica institucional “el aprendizaje autónomo soportado en la estrategia de aprendizaje asistido bajo un enfoque socio formativo pretendiendo que el éxito del proceso del aprendizaje de los estudiantes, sea el producto de su propio desempeño, con la orientación y acompañamiento de docentes y padres de familia”. Lo anterior está escrito en el PEI, el numeral 4 del área de gestión académica y la subdivisión 4.1 del diseño pedagógico.

También, como ya se afirmó en el marco teórico, se extracta que la institución ve las guías didácticas como las herramientas para dicho aprendizaje asistido, las cuales se deben apoyar en las TIC y desarrollarlas de manera individual o en equipo, todo con el fin de que se desarrollen las habilidades y competencias dentro y fuera del entorno escolar de forma responsable y activa. Estas guías se vienen aplicando desde el año 2000, lo que ha permitido a docentes y estudiantes estar familiarizado con este tipo de recursos educativos. Todo esto se revisa mediante tres tipos de evaluación dada en cada uno de los momentos del proceso de aprendizaje, a saber, evaluación diagnóstica, evaluación formativa y evaluación sumativa. Particularmente estas anotaciones motivaron la profundización teórica del método de la institución por lo que esta se incluyó en el marco teórico de este documento.

En segunda instancia, se leyeron en detalle las directivas ministeriales o instrucciones del Ministerio de Educación Nacional que, tras la declaración de la emergencia sanitaria por COVID 19, emitió la directiva No 05 de 2020 para dar orientaciones para la implementación de estrategias pedagógicas de trabajo académico en casa. Entre otras cosas se solicitaba a las instituciones que diseñaran actividades para el aprendizaje desde la casa con el acompañamiento remoto que se distinguieran por ser

- Flexibles, estratégicas, integradoras y contextualizadas.
- Reconocedoras de las características individuales de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y de sus capacidades en términos de autonomía para poderlas realizar.
- Posibles de ser desarrolladas con tranquilidad y en los tiempos disponibles.
- Que promuevan el aprendizaje autónomo, colaborativo e incentive el desarrollo de proyectos pedagógicos.
- Conscientes de las dinámicas de las familias y consideradas con sus condiciones y capacidades para poder cumplir un papel de acompañantes en la realización de estas, de acuerdo con las características y momentos de desarrollo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes y sus circunstancias (p. 2).

Es entonces cuando el Consejo Directivo de la IE San Marcos, considerando la Directiva 05 (MEN, 2020) establece acuerdos desde el inicio de la pandemia en marzo de 2020 hasta octubre de 2021. Al final son cuatro acuerdos en total. Así, en el acuerdo 002 de julio de 2020 se dan flexibilizaciones curriculares y se solicita a los docentes de manera formal que en su programación incluyan lo más pertinente y necesario, haciendo seguimiento, acompañamiento y apoyo mediante la evaluación formativa con una rúbrica de tres niveles (básico, alto y superior) para que el estudiante se autoevalúe.

Por otro lado, en estos acuerdos también se establece que no se limitarán los tiempos de entrega, sino que se dará la oportunidad de cumplir con los compromisos establecidos dejando solo una nota de pendiente mientras eso sucede. Incluso, se tiene en cuenta que, ante la falta de conectividad que puedan presentar algunos estudiantes se

recurrirá a una orientación y retroalimentación registrado en otros medios para que no se detenga su proceso de formación.

Cabe anotar, que los acuerdos se fueron ajustando a medida que se extendía el periodo de asistencia remota y que por tanto, para noviembre de 2020 en el acuerdo 003 se convino promover a todos los estudiantes que hubiesen desarrollado y entregado todas las actividades asignadas en cada una de las áreas y alcanzaran los niveles de desempeño básico, alto y superior pero flexibilizar la promoción de los que tuvieran pendiente la entrega de estas, dando plazos incluso hasta el primer periodo del año lectivo 2021.

En marzo de 2021, el acuerdo 004 modifica un artículo del acuerdo 002 de 2020 en cuanto al enfoque del seguimiento, acompañamiento y apoyo que dan los docentes, que ya no solo serían mediante la evaluación formativa sino también desde el enfoque socio formativo integrado por la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación. Esto se hizo necesario para incluir mayor objetividad en la evaluación y agregar componentes como la responsabilidad y cumplimiento, la presencia en las clases virtuales de acuerdo con sus circunstancias, el desempeño en el proceso, el compromiso y actitud en las clases y la honestidad en el desarrollo de las actividades. Por otro lado, también se limitan los plazos de nivelación y así promover la entrega a tiempo de las evidencias del desarrollo de las guías didácticas.

A partir de lo evaluado en el primer ciclo, se ve necesario caracterizar a la población que se estudia respecto a los factores que pudieran haber incidido en la evaluación de los procesos de aprendizaje durante la asistencia remota en tiempos de la pandemia por el COVID 19, y con esto, determinar los cambios de visión de la evaluación que venían desarrollando antes de la pandemia, solo así, podría tenerse los elementos necesarios para declarar que se han impactado o afectado. Aplicar este estudio en los estudiantes de último grado hace que se tengan análisis más objetivos pues estos pueden establecer comparaciones y sus apreciaciones pueden brindar una información menos sesgada.

Así que, se aplicó un cuestionario de caracterización que fue diseñado y compartido a través de Google forms. Lo resolvieron la totalidad de los estudiantes de la muestra. Se indagaron 10 características: zona de vivienda, estrato socioeconómico, recursos tecnológicos en casa, acceso a internet en casa, acceso a internet por recarga de datos, factor determinante de aislamiento del desarrollo de las clases, autopercepción de la

condición económica de la familia, situaciones familiares que podrían obligar a dejar los estudios, situaciones ligadas a lo académico que exigen a dejar los estudios y percepción del trato por parte de los docentes. Se aclara de nuevo que, en esta parte del estudio, el propósito era caracterizar de manera general la población para dar lugar al siguiente paso dentro de las actividades previstas, es decir, antes de abordar puntualmente el impacto en la evaluación. Se vio necesario puesto que se consideró que la observación del contexto da argumentos al momento del análisis de los efectos de la pandemia en la evaluación de aprendizajes.

En cuanto a la zona donde habitan, la mayoría se encuentran en el casco urbano y en el estrato 2 del nivel socioeconómico (Figuras 2 y 3). Como dispositivos de conexión el 67 % cuenta con celular, el 20 % con computador y un 13 % no tiene dispositivo propio. Tan solo el 20 % tiene acceso a internet en su casa de manera permanente y de la conexión por datos el 67 % puede recargar este servicio, los demás tenían alguna dificultad parcial o total para acceder a estos (Figuras 4, 5 y 6).

Figura 2.

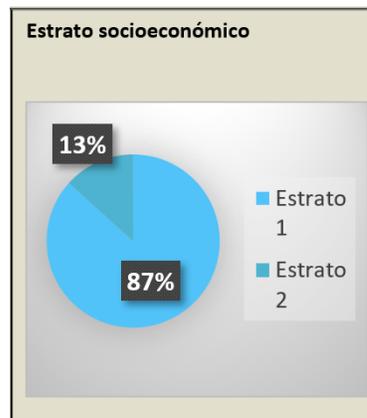
Zona donde se ubica la vivienda de los 213 estudiantes de grado 11 del año lectivo 2021.



Nota. Elaboración propia

Figura 3.

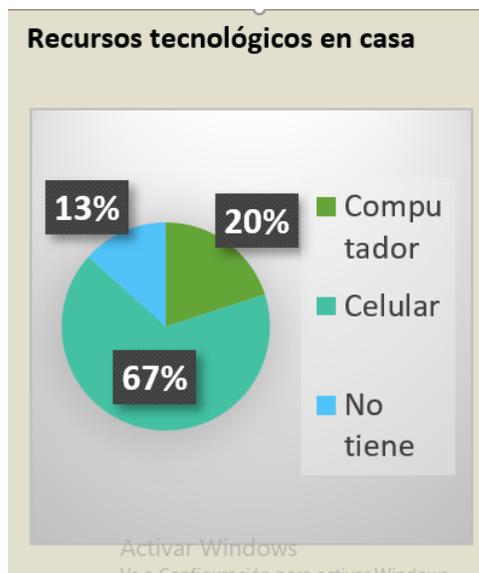
Estrato socioeconómico de los 213 estudiantes de grado 11 del año lectivo



Nota. Elaboración propia

Figura 4.

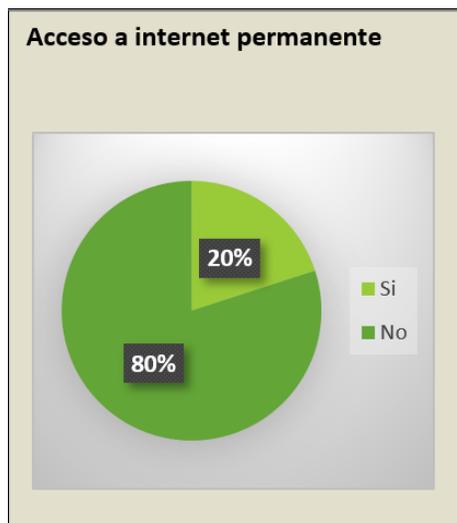
Recursos tecnológicos en casa de los 213 estudiantes de grado 11 del año lectivo 2021



Nota. Elaboración propia

Figura 5.

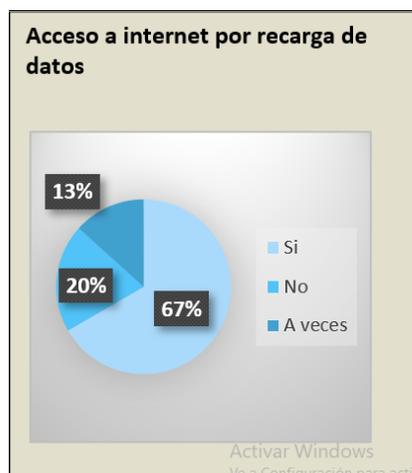
Nivel de acceso a internet permanente de los 213 estudiantes de grado 11 del año lectivo 2021



Nota. Elaboración propia

Figura 6.

Acceso a internet por recarga de datos de los 213 estudiantes de grado 11 del año lectivo 2021.



Nota. Elaboración propia

Las siguientes preguntas tuvieron que ver más con su percepción de ciertas situaciones. Anotaron por ejemplo que quien se aísla del desarrollo de sus actividades lo hace por falta de recursos tecnológicos, pero, en alguna medida, también por desmotivación. Además, sienten que la situación económica en sus hogares es deficiente y que estas pueden obligar a dejar sus estudios (Figuras 7, 8 y 9).

Figura 7.

Percepción del factor predominante en el aislamiento del desarrollo de actividades escolares.



Nota. Elaboración propia

Figura 8.

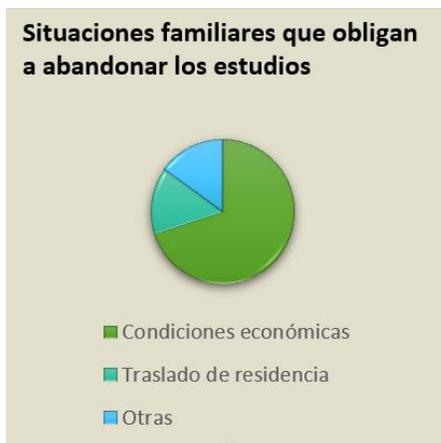
Autopercepción de las condiciones económicas familiares



Nota. Elaboración propia

Figura 9.

Situaciones familiares que obligan a abandonar los estudios.



Nota. Elaboración propia

Atribuyen a la falta de atención la principal situación ligada a lo académico causante del abandono de estudios y perciben un trato asertivo por parte de sus docentes (Figuras 10 y 11).

Figura 10.

Situaciones ligadas a lo académico que obligan a abandonar los estudios



Nota. Elaboración propia

Figura 11. Percepción del trato por parte de los docentes.

Figura 11.

Percepción del trato por parte de los docentes.



Nota. Elaboración propia

Hasta aquí se puede decir que, institucionalmente se dieron las condiciones dentro del PEI y los acuerdos del Consejo Directivo guiados por las orientaciones de las directivas ministeriales y de Secretaría de Educación Departamental para seguir desarrollando las actividades académicas dentro de lo posible según las circunstancias dadas por la pandemia del COVID 19, sin embargo, el contexto socioeconómico de los estudiantes y con esto, sus dificultades de conectividad y de apoyo familiar, entre otras limitaron el desarrollo de las actividades desde casa impactando la evaluación de sus aprendizajes. Pero, esta caracterización da la base para la comparación que puede establecerse de dicha evaluación en los dos tipos de asistencia.

5.2 Comparación de los procesos dados en la evaluación diagnóstico, formativa y sumativa en asistencia presencial y remota

Para establecer una comparación más precisa de los procesos evaluativos dados en asistencia presencial y asistencia remota, primero se estableció el nivel de comprensión de los participantes de la investigación del modelo pedagógico y de las estrategias evaluativas de este, así como, el grado de aplicación de estos en el diario desarrollo de las clases cuando se asistía presencialmente.

Se planifica, entonces, la técnica de grupo focal como instrumento para determinar si los estudiantes y docentes comprenden y aplican los lineamientos consignados en los documentos revisados. Para esto se reparten a los estudiantes de la muestra en tres grupos focales de 10 participantes cada uno. Se hacen otros dos grupos focales uno con docentes y otro con los directivos docentes.

La conversación con los grupos focales se orienta a partir de las preguntas consignadas en la tabla 3 y agrupadas en los tres momentos de la evaluación de aprendizajes que son la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa. El desarrollo de las sesiones con los grupos focales fue grabado en audio y luego transcrito para su lectura cuidadosa y análisis. Se extrajeron apartes que confirmaron lo que se comprendió de manera general y se hizo énfasis al objetivo con el cual se realizó que fue percibir el grado de interiorización que tenían del modelo pedagógico y sobre todo de la metodología evaluativa en la institución estudiantes, docentes y directivos.

Tabla 3.

Preguntas realizadas a los grupos focales

Preguntas realizadas a los grupos focales		
Evaluación	Preguntas a estudiantes	Preguntas a docentes y directivos docentes
Diagnóstica	¿Antes de iniciar un nuevo contenido o tema de clase el profesor realiza preguntas sobre el nuevo tema? ¿Con frecuencia realiza esta actividad en clase? ¿Sabe cuál es el propósito del profesor al realizar esta actividad? ¿Qué actividades realiza el profesor para hacer este proceso? ¿Sabes cómo analiza esta información que obtiene de esta actividad? ¿Considera que esa información que el profesor obtiene en esa actividad es confiable?	¿Qué entiende usted por evaluación diagnóstica? ¿Con frecuencia recurre a realizar evaluación diagnóstica en sus estudiantes? ¿Cuál es su propósito al momento de realizar la evaluación diagnóstica? ¿Qué instrumentos de evaluación usa al momento de aplicar la evaluación diagnóstica? ¿Cómo realiza su análisis? ¿Qué confiabilidad le representa y qué acciones realiza después de su análisis?
Formativa	¿Entienden ustedes para qué los profesores los evalúan? ¿Con frecuencia recurre a realizar evaluación sus profesores? ¿Sabe cuál es el propósito del profesor al momento de realizar la evaluación? ¿Qué tipos de evaluación usan los docentes para	¿Qué entiende usted por evaluación formativa? ¿Con frecuencia recurre a realizar evaluación formativa en sus estudiantes? ¿Cuál es su propósito al momento de realizar la evaluación formativa? ¿Qué instrumentos de evaluación usa al momento de aplicar la

	evaluar temas? ¿Devuelve y explica la evaluación realizada? ¿Son confiables y representa los resultados de las evaluaciones con lo aprendido en la materia o asignatura?	evaluación formativa? ¿Cómo realiza su análisis? ¿Qué confiabilidad le representa y qué acciones realiza después de su análisis?
Sumativa	¿Considera que las evaluaciones que realizan los docentes se le asignen el mismo valor al momento de obtener la nota final? ¿Está de acuerdo o no y por qué el número de materias aprobadas o reprobadas, sean un requisito para la promoción al siguiente grado o la repetición? ¿Considera usted que hay materias más importantes unas que otras?	¿Qué entiende usted por evaluación sumativa? ¿Con frecuencia recurre a realizar evaluación sumativa en sus estudiantes? ¿Cuál es su propósito al momento de realizar la evaluación sumativa? ¿Qué instrumentos de evaluación usa al momento de aplicar la evaluación sumativa? ¿Cómo realiza su análisis? ¿Qué confiabilidad le representa y qué acciones realiza después de su análisis?

Elaboración propia

En el grupo focal de estudiantes, sus respuestas dejaron ver que entienden en qué consisten cada uno de los tipos de evaluación y la importancia que tiene dentro de su proceso. Por ejemplo, al indagar sobre la razón de la evaluación diagnóstica algunos estudiantes afirmaron “es para que ellos tengan una idea de cómo estamos en ciertos temas, los cuales veremos en un futuro”, “Para tratar de introducirnos de una forma dinámica al tema”, “Para que ellos tengan un conocimiento de lo que nosotros sabemos o no del tema”. Y sobre cómo se analiza la información que se obtiene algunos respondieron: “a través de los comentarios que reciben de los estudiantes, lo profesores van sacando sus conclusiones de cómo estará el estudiante, poniendo en frente alternativas que van a presenciar”, “observando la cantidad de estudiantes que tienen conocimientos sobre el tema, para así saber con qué intensidad explicar el tema”. Sin embargo, estuvieron más o menos de acuerdo en que en las clases presenciales y remotas no siempre se han realizado actividades que se reconozcan como la evaluación diagnóstica.

En la sección de preguntas sobre la evaluación formativa, los estudiantes entienden por qué se les evalúa y las formas que usan los docentes para evaluarlos formativamente a través de la participación en clase, el desarrollo de talleres y otras actividades, incluida la

aplicación de las guías didácticas. Pero ante la pregunta si se devuelven o explican las evaluaciones realizadas, la mayoría coincide en que casi nunca se hace. Ellos afirmaron cosas como “Considero que usualmente no nos devuelven las evaluaciones para analizarlas como los talleres que nos los entregan, lo revisan y nos colocan una nota, no nos dan un tiempo para socializarlo y ver en qué nos equivocamos”.

Y, respecto a la evaluación sumativa, en la pregunta si son confiables y representan los resultados de las evaluaciones con lo aplicado en la materia o asignatura, los estudiantes consideran, en general que, sí lo son, aunque algunos disienten de esta respuesta contestando “considero que no porque las evaluaciones que nos hacen mayormente se basan en la cantidad de información que hemos retenido durante el tiempo y no representan un conocimiento en sí, racional” o “desde mi perspectiva, no, ya que esta se utiliza más bien para saber cuánto podemos memorizar de un tema, pero no qué tanto sabemos sobre este o qué tanto pensamos sobre ese tema”.

Luego, en el grupo focal de docentes, se nota que la mayoría de ellos, tienen claro el concepto de los diferentes tipos de evaluación y coinciden en que la evaluación diagnóstica se realiza cada vez que empieza una temática, lo que no significa necesariamente que se anuncie o se aclare a los estudiantes que se está realizando. Cabe anotar, que uno de los docentes se refirió a la evaluación diagnóstica como la que se hace al comienzo de cada año escolar y no a la que se hace al comienzo de cada unidad o tema. Pero los demás siempre se refirieron a ella como una evaluación constante al iniciar todas las temáticas.

Por otro lado, la mayoría de los docentes usan la rúbrica como instrumento para establecer los criterios con los que se evalúa el proceso. Esto les permite tener datos confiables de su evaluación e ir realizando retroalimentación continua de los aprendizajes mientras que hacen un seguimiento del avance de los estudiantes.

Finalmente, respecto a la evaluación sumativa afirmaron “se trata de buscar un balance fiable entre los resultados de los diferentes instrumentos de evaluación y así poder constatar el proceso de enseñanza y aprendizaje eso lo hacemos normalmente al acabar el periodo o al terminar el año”, “es aquella que me permite a mi valorar los logros de los estudiantes obtener una calificación final, esa evaluación la realizo constantemente en el salón de clases, cuando se termina un tema y al final del periodo que ya se saca la calificación final”, “el propósito es buscar que los estudiantes alcancen los estándares de

aprendizajes establecidos”, “el nivel de confiabilidad es alto siempre y cuando los criterios de evaluación sean claros y precisos dependiendo de qué es lo que yo estoy evaluando en ese estudiante”.

En cuanto al grupo focal de directivos docentes, las respuestas dadas dejan ver sus conocimientos amplios y suficientes del proceso evaluativo que lleva la institución, así como, su base pedagógica teórica. Además, agregan cómo a nivel directivo, cada año se viene revisando la efectividad de su aplicación según el modelo de aprendizaje asistido y en la evaluación institucional tiene su aparte exclusivo.

El rector responde con fluidez y seguridad sobre las definiciones de cada uno de los tipos de evaluación. Por ejemplo, de la evaluación diagnóstica afirma que “el propósito que persigue es caracterizar a los estudiantes que en determinado momento, se evalúan para mirar en ellos las oportunidades de mejoramiento y las fortalezas”; de la evaluación formativa aclara que “toda evaluación que apunte al desarrollo de la visión y la misión de la institución se considera que es formativa porque comúnmente ese es el producto que la institución quiere sacar a la comunidad”; y de la evaluación sumativa agrega “como su nombre lo indica, pues lo que hace es sumar desde el punto de vista cuantitativo, podríamos decir que en determinado momento no describe la condición, la evaluación formativa del estudiante sino que se convierte en un número el cual viene a informarnos, a decirnos si hay la posibilidad de estar en niveles de promoción o por el contrario de reprobación”.

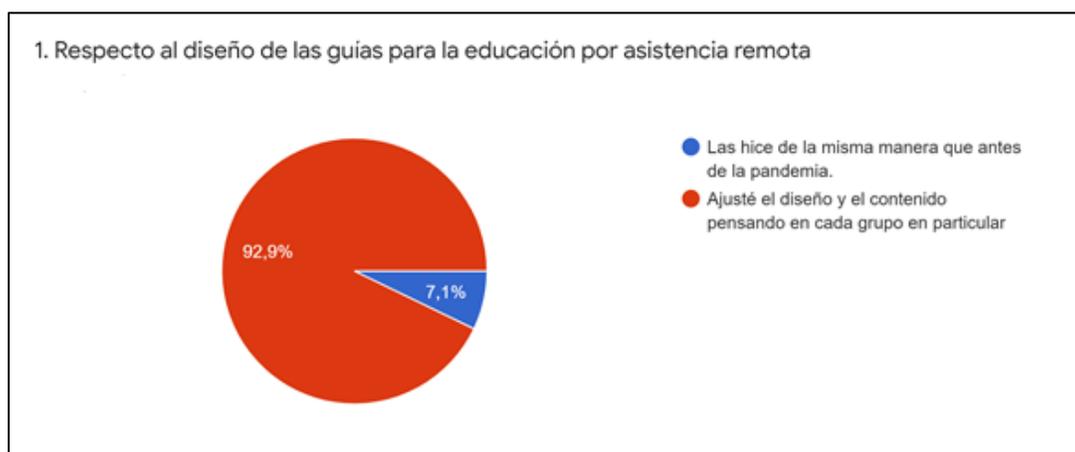
Una vez reunida la información sobre la manera como se desarrolla el modelo pedagógico basado en el aprendizaje asistido en la IE San Marcos, las especificaciones en el PEI sobre la evaluación de aprendizajes y, los acuerdos a los que llegó el Consejo Directivo para aplicar las orientaciones de la directiva ministerial a la vez que basaban sus decisiones en la filosofía institucional para mientras se mantiene la flexibilización curricular sin dejar de lado el enfoque socioformativo, la caracterización de la situación de los estudiantes durante la pandemia permitió tener una base para entender el impacto del cambio de asistencia presencial a asistencia remota. Sin embargo, aún hacía falta determinar qué ha cambiado con la implementación de la asistencia remota en cuanto a la evaluación de aprendizajes y por ende, llegar a una comparación con la evaluación de aprendizajes en asistencia presencial.

Una encuesta aplicada a los integrantes de la muestra, estudiantes y docentes permitió determinar cuáles fueron los cambios que perciben estudiantes y docentes al comparar la evaluación de aprendizajes antes y durante la pandemia en la que también se pasó de la presencialidad a la asistencia remota (Anexo 6). Ahora, dado que el propósito de este apartado es comparar los procesos de aprendizaje de la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, se analizarán los resultados de la encuesta directamente relacionados con este campo.

En cuanto a la comparación en el diseño de las guías, se les preguntó a los docentes sobre las variaciones de estas para el aprendizaje remoto, a lo que la mayoría respondió que hicieron ajustes al diseño y el contenido de las guías (Figura 12). En los comentarios los maestros expresaron que era necesario por la flexibilidad que exigieron las circunstancias y adaptar los contenidos a los que eran considerados pertinentes y necesarios. Además, se debía potenciar el aprendizaje autónomo así que la información debería darse de forma sencilla y clara.

Figura 12.

Sobre el diseño de las guías didácticas por parte de los docentes.



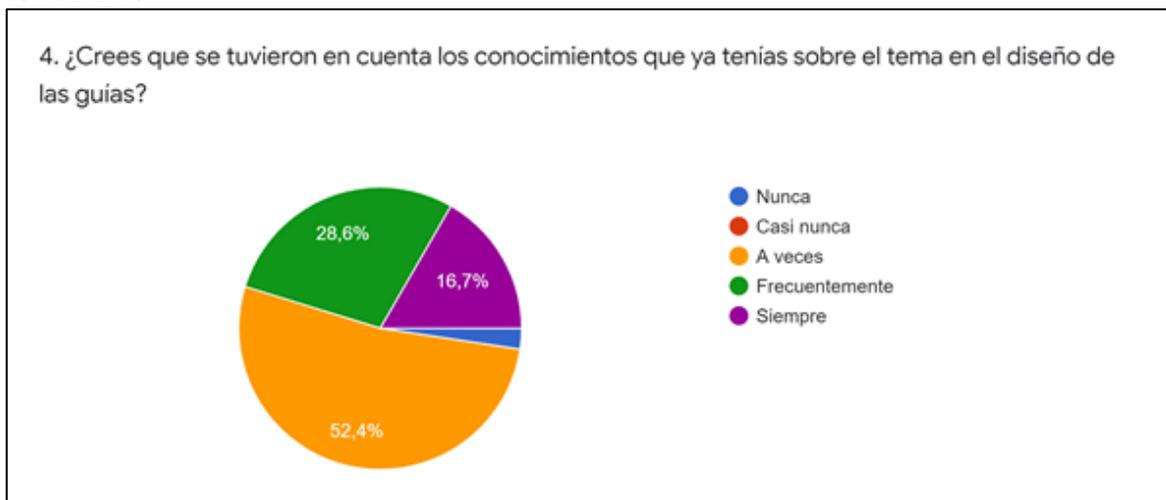
Nota. Elaboración propia

Respecto a la evaluación diagnóstica, la encuesta de estudiantes contenía la pregunta ¿Crees que se tuvieron en cuenta los conocimientos que ya tenías en el diseño de las guías? y, en los resultados que se pueden ver en la figura 13, se da cuenta que la

mayoría percibió en algún momento que en el diseño de las guías se tenía en cuenta sus conocimientos previos.

Figura 13.

Aplicación de la evaluación diagnóstica durante la asistencia remota. Percepción de los estudiantes.

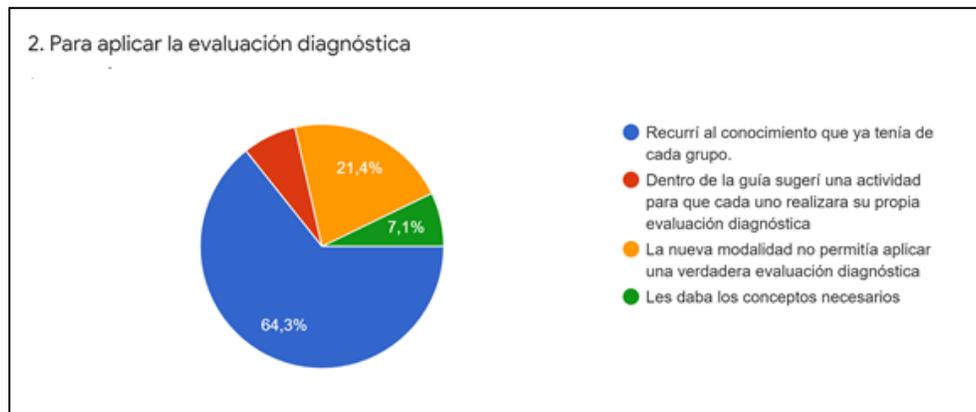


Nota. Elaboración propia

A su vez, los docentes comentaron que al diseñar la evaluación diagnóstica recurrieron a diversas estrategias (Figura 14). Gran parte, recurrió a lo que ya conocía de sus estudiantes, esto es posible porque siendo estudiantes de los últimos años de escolaridad, muchos de sus profesores han estado presentes en varios cursos con ellos. Sin embargo, un 21,4 % opinó que no es posible hacer una evaluación diagnóstica rigurosa con esta forma de acompañamiento pedagógico. Los encuentros virtuales facilitaron la evaluación diagnóstica solo que, como ya se vio en los resultados y caracterización de los estudiantes, no todos podían conectarse a estas clases.

Figura 14.

Aplicación de la evaluación diagnóstica por parte de los docentes.



Nota. Elaboración propia

Además, como se nota en la figura 15, la mitad de los docentes consideran que la evaluación diagnóstica se integró a la autoevaluación durante el tiempo que se estuvo en asistencia remota. Pero para un 35,7 % dejó de ser verificable.

Figura 15.

Impacto de la asistencia remota en la evaluación diagnóstica. Percepción de los docentes.



Nota. Elaboración propia

Las preguntas relacionadas con la evaluación formativa se enfocaron en la posibilidad que tuvieron tanto estudiantes como docentes de interactuar, resolver cuestionamientos, aclarar dudas y ampliar sus conocimientos, es decir, se indagó que tan frecuente fue la retroalimentación, proceso que es importante tanto para el avance del estudiante como para la valoración que hace el docente, la figura 16 muestra que la mayoría de los estudiantes pudieron acceder a sus maestros durante la asistencia remota para resolver sus dudas.

Figura 16.

Desarrollo de la evaluación formativa durante la asistencia remota (retroalimentación). Percepción de los estudiantes.

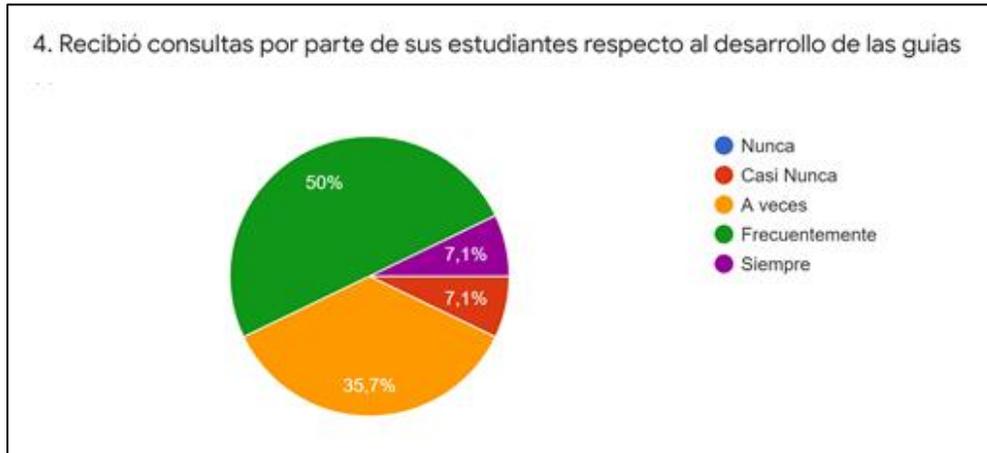


Nota. Elaboración propia

Por su parte, el 50 % de los docentes percibieron que la consulta de los estudiantes fue frecuente, lo que implica un proceso de retroalimentación continuo. Para otros, solo fue ocasional, así que no siempre se puede evaluar formativamente a los estudiantes (Figura 17). Figura 17. Frecuencia de consultas para el desarrollo de las guías por parte de los estudiantes. Percepción de los docentes.

Figura 17.

Frecuencia de consultas para el desarrollo de las guías por parte de los estudiantes. Percepción de los docentes.

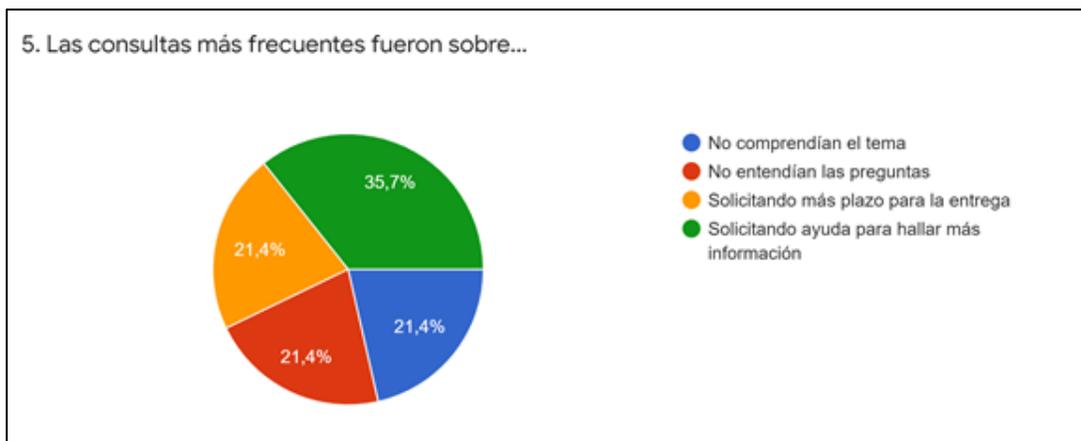


Nota. Elaboración propia

A su vez, las razones de consulta estuvieron más o menos repartidas equitativamente entre las opciones de respuesta dadas. Esto refleja que puede ser posible igualar las razones de interacción que se tiene en un aula presencial, solo que no se tiene la misma inmediatez (Figura 18).

Figura 18.

Razón de las consultas para el desarrollo de las guías por parte de los estudiantes. Percepción de los docentes.



Nota. Elaboración propia

Con todo, la percepción tanto de docentes como de estudiantes fue que la calidad del aprendizaje se deterioro durante la asistencia remota. Nótese como en la figura 19 se muestra que la mayoría de los estudiantes considera que la calidad de aprendizaje es menor en la asistencia remota que en la presencialidad pero un 31 % la considera mejor. Esto puede deberse a un factor de percepción, es decir, es un factor subjetivo. Aunque en esto coincide la opinión de la mayoría de los docentes que afirman que la calidad del aprendizaje en la asistencia remota es menor (Figura 20). Al respecto algunos comentarios de los docentes fueron: “Aunque se pueden implementar estrategias que favorecen el aprendizaje, con el retorno a la presencialidad se notó un marcado bajón académico y de consulta por parte de los estudiantes”, “Es indudable que de manera presencial el aprendizaje es de mejor calidad, porque nuestros estudiantes no tienen la cultura del aprendizaje autónomo”.

Figura 19.

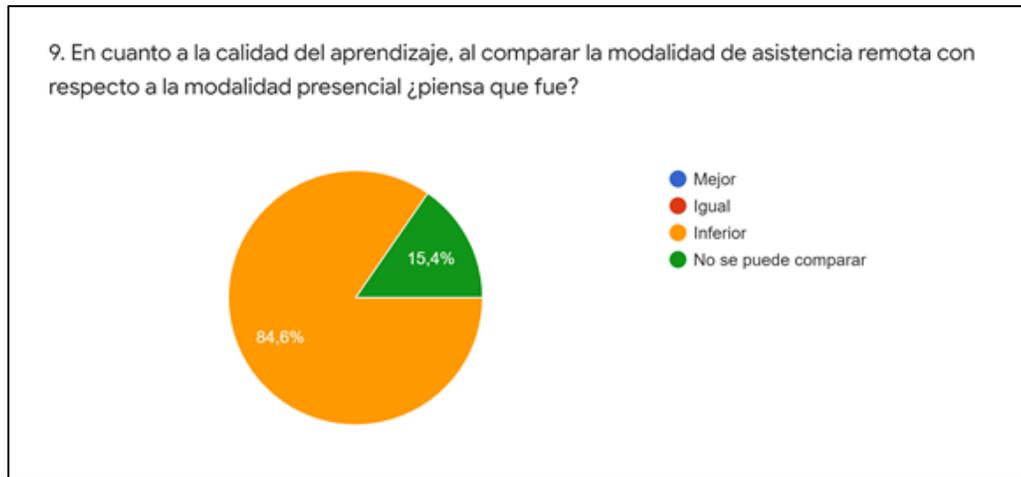
Comparación de la calidad del aprendizaje en los dos tipos de asistencia. Percepción de los estudiantes.



Nota. Elaboración propia

Figura 20.

Calidad del aprendizaje en la asistencia remota. Percepción de los docentes



Nota. Elaboración propia

El tercer tipo de evaluación por comparar es la sumativa. Para este caso, se preguntó a los estudiantes si pensaban que las calificaciones correspondían con el nivel de aprendizaje, a lo que respondieron que creen que las calificaciones reflejan su trabajo pero que aunque aprueban no aprenden y que, por ende, algunos se sienten mal preparados (Figura 21). Esto también se percibe en las respuestas que dieron en la pregunta abierta al final de la encuesta donde se dio la oportunidad de expresarse libremente. La pregunta fue ¿Quieres escribir cómo fue para ti estudiar desde tu casa? Algunas respuestas son las siguientes:

- “Pues no fue sencillo por la falta de conectividad, me parece que presencial aprendo más”.
- “Diferente. Ha sido una desventaja en mi proceso escolar debido a que no aprendí lo debido”.
- “Algo complicado, pasar de lo presencial a lo virtual fue un cambio muy drástico, algo a lo que no estábamos acostumbrados, tanto profesores como estudiantes”.
- “Pues para mí, más o menos, ya que casi no tuve conectividad a las clases por falta de datos”.

- “Pues realmente es fácil por un lado porque tengo más tiempo de leer de analizar y aprender bien el tema, eso aparte de que ayudo aquí en mi casa a mi mamá, por otro lado la dificultad es que no tengo internet y a veces entrego los trabajos tarde porque no tengo como enviarlos”.
- “Pues un poco aburrido porque no es lo mismo que estar en el salón de clases con todos los compañeros y profesores”.
- “Para mí no era tan fácil porque a veces no entendía, y se me hacía un poco difícil, pero trataba de hacerlo posible para que los profesores me explicaran por medio de llamadas o video llamadas”.
- “Para mí fue una experiencia diferente, ya que todas las clases en el colegio, toda mi vida fueron presenciales, pero cabe resaltar qué no es igual a la virtualidad. Cuando estudias presencial es mucho mejor, aunque sientas que con la virtualidad tienes más tiempo y te puedes destacar mejor, hace mucha falta el contacto visual con los profesores, sus enseñanzas y sobre todo interactuar con tus compañeros y poder compartir con ellos es muy significativo”.
- “La verdad es que no me gustó, ya que no se aprende lo mismo a través de una pantalla que presencialmente y otro factor por el que no me gustó, es porque algunos profes no cumplían con las respectivas clases virtuales”.

Figura 21.

Correspondencia de las calificaciones con la calidad de los trabajos presentados. Percepción de los estudiantes.

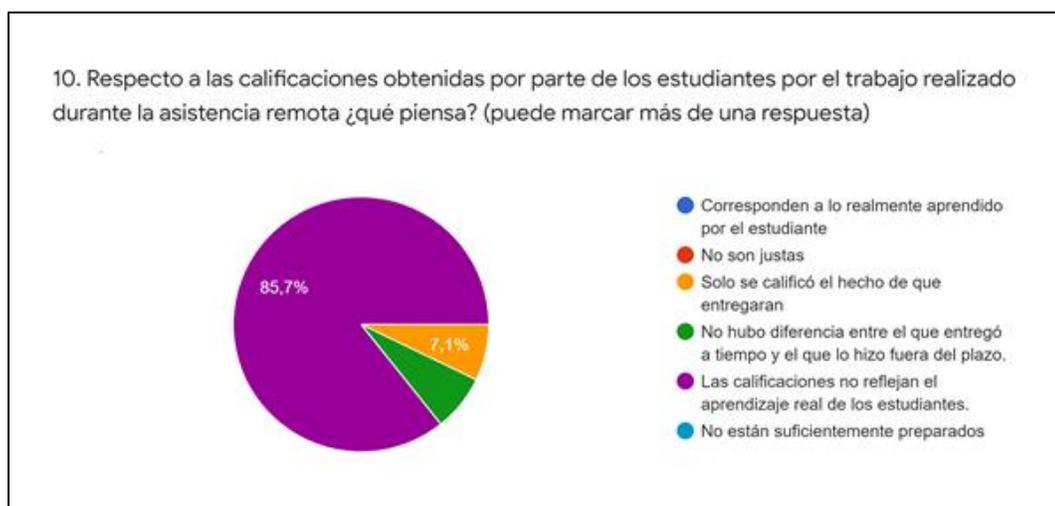


Nota. Elaboración propia

Para los docentes, las calificaciones no reflejan el aprendizaje real de los estudiantes, esto queda claro en la figura 22. De acuerdo con sus comentarios porque “las calificaciones fueron flexibles acordes a las circunstancias, no se evidencia la adquisición de competencias” y “por la flexibilidad con que se miraban los procesos”.

Figura 22.

Resultados de la evaluación sumativa desde la percepción de los docentes.

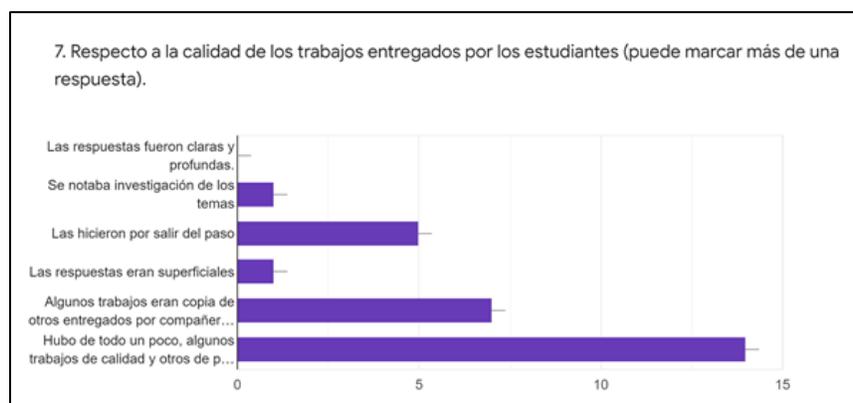


Nota. Elaboración propia

En la figura 23 se muestra como los docentes consideran que hubo de todo un poco respecto a la calidad de los trabajos entregados. Lo que quiere decir que algunos fueron realizados a consciencia y en profundidad mientras que otros los hicieron solo por salir del paso. Es preocupante el hecho de que algunos fueran copia del trabajo de otros compañeros. Lo que en buena parte puede mostrar que para algunos lo importante era entregar sin necesariamente preocuparse por aprender.

Figura 23.

Calidad de los trabajos entregados por parte de los estudiantes. Percepción de los docentes.



Nota. Elaboración propia

Todo lo registrado en este apartado lleva a determinar que el cambio de asistencia presencial a asistencia remota sí tuvo un impacto en la evaluación de aprendizajes. Esto es evidente al analizar las respuestas de los grupos focales donde se nota cómo se comprende y aplica el modelo pedagógico de la institución y sus estrategias de aprendizaje asistido mediante las guías didácticas. En la presencialidad, la compañía constante del docente ayudaba a que el estudiante tuviera una evaluación constante de su proceso, lo que ocasionaba que existiera continuidad de un tema a otro mediante la evaluación diagnóstica, se diera progreso real con la evaluación formativa y la evaluación sumativa fuera más concordante con los conocimientos y habilidades adquiridas.

Con la llegada del confinamiento por la pandemia del COVID 19, la asistencia remota ocasionó un cambio drástico en la estrategia. Es cierto que, nominalmente se siguió dando la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, pero no tal y como se comprendía antes de este evento. Se hace la salvedad que no fue falta de voluntad de los docentes o directivos de la institución, sino que fue el contexto que trajo obstáculos que solo con el transcurso de los meses se aprendieron a superar de a poco. Mientras tanto, las cosas cambiaron y la evaluación de los aprendizajes también.

5.3 Procesos de autorregulación y metacognición en la evaluación durante el cambio de asistencia presencial a asistencia remota.

Para determinar el impacto de la asistencia remota en los procesos de aprendizaje desde la autorregulación y la metacognición, era importante conocer el grado de comprensión que tenía la comunidad de su propuesta pedagógica. En los últimos años, la IE San Marcos venía consolidando su estrategia de aprendizaje asistido con el uso de las guías didácticas mientras que se efectuaba el desarrollo de las temáticas con los tres tipos de evaluación, es decir, evaluación diagnóstica, formativa y sumativa y apoyado en el enfoque socio formativo. Todo esto fue confirmado tanto en el PEI como en la revisión de los acuerdos del Consejo Directivo donde se citaba con coherencia los diferentes tipos de evaluación y cómo deberían orientarse las valoraciones con el cambio de tipo de asistencia.

Los grupos focales confirmaron que en la presencialidad la estrategia pedagógica era clara para los actores participantes y que se aplicaba en el proceso, aunque en algunos casos haga falta que sea más evidente para los estudiantes pues algunos opinaron que, no todos los docentes y no en todos los temas, se hacían actividades de evaluación diagnóstica, pero en la conversación con los docentes se pudo establecer que siempre se hacía aunque no de manera explícita así que puede que los estudiantes no la evidencien pero los docentes en la mayoría de los casos la realizan.

En cuanto a la evaluación formativa, fue la más fácil de identificar pues tanto estudiantes como docentes la van desarrollando a lo largo del proceso, lo que les permite conocer el progreso del aprendizaje y hacer los ajustes necesarios para que en la evaluación sumativa los valores dados correspondan o sean confiables, reflejando lo que los estudiantes han aprendido o la habilidad y competencia adquirida.

Una vez establecido lo anterior, se necesitaba conocer qué factores incidieron en el entorno durante la asistencia remota que pudieran afectar la evaluación de los procesos de aprendizaje y así, reunir todos los elementos para establecer el impacto del cambio de asistencia durante la pandemia.

Las características de las circunstancias y percepciones de los estudiantes durante la pandemia son similares a las que se muestran en los estudios de referencia hechos en otros contextos, sobre todo, respecto al acceso a dispositivos y conectividad. El no tener las herramientas necesarias es un factor que influye en el aislamiento de las actividades

escolares, es decir, en dejar de realizarlas o posponerlas y terminar entregando fuera del tiempo asignado para estos efectos. También existe un factor de desmotivación en una tercera parte de los encuestados, coincidente con situaciones difíciles desde el punto de vista económico en sus hogares. Todo esto se resume en que existió un cambio drástico del entorno en que se aprendía antes de la pandemia con relación al que se enfrentaron durante esta. Aunque hay factores que existían antes del confinamiento, el poder ir de manera presencial a la institución hacía que hubiese un tiempo y espacio que el estudiante se podía alejar de sus vivencias para centrarse en su formación académica.

Evidencia de esto, también son las respuestas dadas a algunas de las preguntas de la encuesta del tercer ciclo. Una de estas, planteada a los estudiantes fue cuál fue la mayor dificultad para resolver las actividades de la guía, a lo que, según los resultados que se muestran en la figura 24, la mitad de los estudiantes respondieron que tuvieron dificultades relacionadas con la conectividad ya fuera por la forma como accedían al servicio o por la falta de dispositivos. Otro 9,5 % responde sinceramente que le hizo falta interés mientras que un porcentaje similar sintió que no le alcanzaba el tiempo o no entendía las guías. Por otro lado, más del 20 % prefiere asistir presencialmente al colegio y rechaza la asistencia remota.

Figura 24.

Dificultades para resolver las actividades de la guía didáctica durante la asistencia remota. Percepción de los estudiantes.

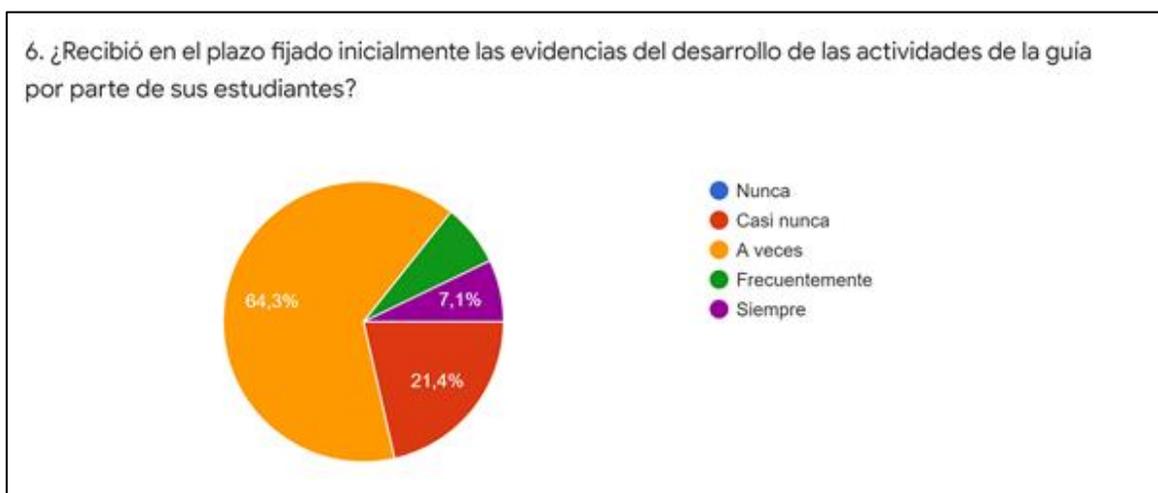


Nota. Elaboración propia

Ahora, cuando se preguntó a los docentes si recibió en el plazo fijado inicialmente las evidencias del desarrollo de las actividades de la guía por parte de los estudiantes, la percepción de la mayoría de los docentes (Figura 25), fue que solo a veces se entregaron las actividades dentro del plazo, contrastando con la percepción de los estudiantes que en un porcentaje similar consideraron que siempre cumplieron con los plazos (Figura 26). Esto puede verse reflejado en los resultados de la autoevaluación frente a la heteroevaluación dentro de la evaluación socioformativa. La responsabilidad y el cumplimiento son considerados como criterios importantes dentro del proceso socioformativo de los estudiantes. La autoevaluación que se refleja en la figura 14 deja ver que la mayoría de los estudiantes se consideran responsables.

Figura 25.

Cumplimiento del plazo de entrega de las guías por parte de los estudiantes. Percepción de los docentes.



Nota. Elaboración propia

Figura 26.

Cumplimiento en el plazo de la entregas como parte de la evaluación socioformativa. Percepción de los estudiantes.

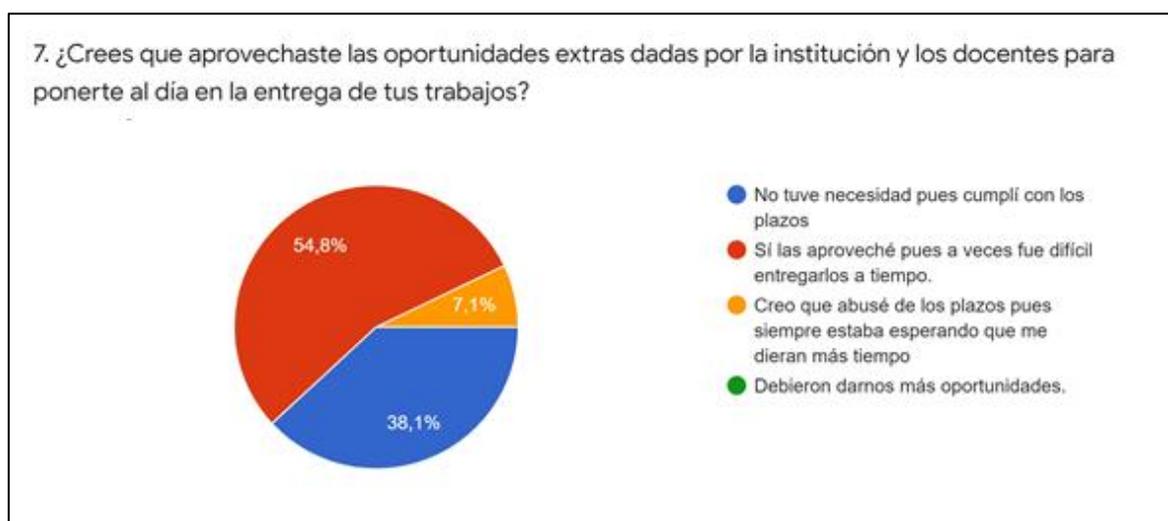


Nota. Elaboración propia

La figura 27 muestra consistencia con la anterior toda vez que se siguen viendo como estudiantes que cumplen pero que además se benefician de las oportunidades. No obstante, un pequeño porcentaje contesta de manera franca que abusó de los plazos dados.

Figura 27.

Efectividad de la flexibilización curricular. Percepción de los estudiantes.



Nota. Elaboración propia

Aquí entra un componente de flexibilidad que tanto el MEN y las directivas del colegio consideraron se debería tener dadas las circunstancias, las dificultades de conectividad y la presión emocional a la que se sometieron tanto estudiantes como docentes. Estos últimos, consideraron que era necesario ser flexible frente a las circunstancias que se vivieron (Figura 28).

Figura 28.

Opinión de los docentes respecto a la flexibilidad en los plazos de entrega.



Nota. Elaboración propia

Luego, ante la pregunta ¿Considera qué se siguió aplicando la propuesta pedagógica de aprendizaje asistido tal y como se venía haciendo antes de pandemia?, las respuestas estuvieron divididas. Algunos opinaron que “Sí, la mayoría de las veces, en cuanto al uso de la guía como herramienta didáctica; sin embargo, la parte del aprendizaje autónomo está un poco subvalorado” mientras que otros dijeron que “No. Fue superficial. Ya que exigían flexibilidad por la época que vivimos y seguimos viviendo. El entorno no ayudó a conseguir en su totalidad lo que se quería alcanzar. Además, muchos factores ayudaron a esta falla como por ejemplo la falta de conectividad, la ausencia de aparatos tecnológicos, entre otros”.

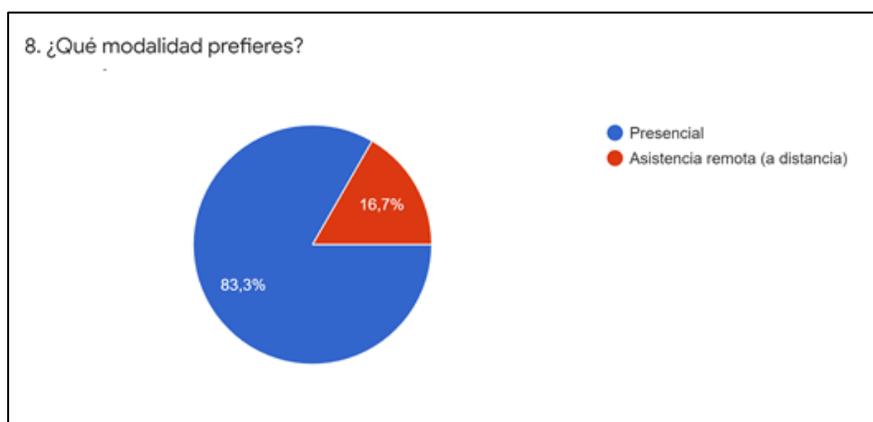
Finalmente, las respuestas a la pregunta: Si en el futuro fuera necesario aplicar de nuevo la modalidad de asistencia remota ¿qué sugerencias haría?, las respuestas fueron variadas algunas de ellas propositivas como.

- “Generar estrategias didácticas de inclusión que faciliten el acceso al aprendizaje y mejorar la retroalimentación de los saberes”.
- “Que cada estudiante tuviera conectividad y computadores o en su defecto un celular de mediana gama, disponibilidad del gobierno para mejorar los establecimientos educativos, dotándolos como debe ser”.
- “Concientizar a la población estudiantil de la importancia de la educación y la preparación académica como una forma imprescindible para triunfar y derrotar la pobreza”.
- “Que el estudiante se apropiara de un aprendizaje autónomo y que sea responsable con la entrega de las evidencias y además participar activamente de las asesorías programadas”.
- “Capacitar a los docentes en el manejo de plataformas y pizarras digitales y gestionar la conectividad para la población estudiantil y que estos puedan acceder a las clases virtuales”.

También se les preguntó a los estudiantes qué tipo de asistencia preferían, si la remota o la presencial. La respuesta se puede ver en la figura 29 y hace pensar que solo un pequeño porcentaje prefiere la asistencia remota, lo que permite inferir que para los estudiantes no fue de su agrado estudiar desde la casa.

Figura 29.

Preferencias respecto al tipo de asistencia. Percepción de los estudiantes.



Nota. Elaboración propia

En concreto, los procesos de autorregulación y metacognición se vieron afectados en el cambio de tipo de asistencia. En general, los estudiantes no estaban totalmente preparados para manejar sus rutinas de estudio y realizar sus actividades escolares regulares en ambientes diferentes al aula. Por otro lado, su percepción personal difiere de la que los docentes tienen sobre ellos, lo que deja ver la necesidad de fortalecer los procesos de evaluación socio formativa.

Capítulo 6. Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones

La evaluación de aprendizajes dado dentro de un proceso pedagógico requiere que se valoren conocimientos, habilidades y competencias sea que ya se tengan o que se alcancen como nuevas, sin dejar de lado el proceso que se requiere para consolidarlas. De esto, se ha estado consciente en la Institución Educativa San Marcos y por tanto, en su Proyecto Educativo Institucional se incluye que, a partir de la estrategia de aprendizaje asistido, la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa tengan su lugar en la secuencia del proceso de evaluación. Por otro lado, considerando importante para la adquisición de la autonomía un enfoque socio formativo, el cual surge de la investigación como estrategia de aprendizaje, la institución insiste dentro de su filosofía rectora que se incluya la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Sin embargo, una circunstancia tan singular como una emergencia sanitaria como la suscitada por la pandemia del COVID 19 puso a prueba la solidez de una metodología de asesoría del maestro que se había construido e interiorizado hasta cierta medida por cerca de dos décadas pues fue un modelo pedagógico concebido para ser apoyado de cerca por los docentes, quienes tienen un papel fundamental en el seguimiento del progreso de los estudiantes. Dicho de otra manera, aunque se incentivó el aprendizaje autónomo mediante el desarrollo de guías y el uso eficiente de las TIC, aún no había alcanzado la fortaleza necesaria para darse independientemente del acompañamiento del docente, por lo que, la falta de una completa conectividad digital, causada por la falta de dispositivos o conexión a internet, rebajó los estándares que se venían dando en el aula presencial.

A esto, se le suma que diversos factores familiares y sociales del entorno desmotivaron a algunos de los estudiantes o sacaron a relucir debilidades en cuanto a la autorregulación pues no todos lograron mantener rutinas de estudio desde su casa y cumplir responsablemente con sus deberes.

No hay duda de que la IE San Marcos, desde su Consejo directivo y cuerpo docente hizo y, sigue haciendo, todos los esfuerzos para que se logren los mínimos aprendizajes

pertinentes y necesarios en un contexto que nadie previó y que, a medida que pasan los meses, se están adaptando y mejorando los procesos y herramientas pero que, todo esto, no reduce como se quisiera el impacto causado en la evaluación de los aprendizajes que cambió su enfoque y que afectó la calidad de la preparación que sus estudiantes necesitan para los niveles que siguen.

Al darle la voz a estudiantes de undécimo permitió tener respuestas claras y sinceras, resultado de los años que han pasado en la institución. Situación que también permitió comparar los cambios para ellos mismos y para sus docentes, pues ya llevaba un proceso previo y extendido con la propuesta pedagógica de la institución, siendo más visible la diferencia del proceso en la asistencia remota.

La institución en el proceso de aprendizaje y evaluación flexibilizó los procesos para mitigar la reprobación y deserción y así ser coherente con los propósitos del MEN que propende por la permanencia de los estudiantes del sistema educativo.

6.2 Recomendaciones

En los instrumentos aplicados a lo largo de la investigación se pudo captar las propuestas hechas por algunos docentes en torno a la necesidad de promover programas y políticas públicas de ampliación de la conectividad de bajo costo y la adquisición de dispositivos electrónicos para los estudiantes, pero también, la necesidad de la capacitación docente para maximizar el aprovechamiento de las herramientas que ofrecen las TIC en el campo educativo. Es posible que un mejor manejo de estas herramientas amplíe, en el futuro inmediato, la aplicación del modelo pedagógico de la institución aún en asistencia remota.

La consciencia de la necesidad de incluir en el diseño de las guías de actividades sugerencias para hacer uso de todos los recursos evaluativos, aprovechar la vuelta a las aulas presenciales para preparar mejor a los estudiantes en el uso de estos recursos, no dejar de insistir en la motivación y autorregulación del aprendizaje autónomo, enseñar el uso eficiente de los recursos TIC más allá de las redes sociales para entretener, son entre otras, sugerencias para prever que, en caso de tener la necesidad de volver a un aprendizaje con asistencia remota, tenga menos impacto y no se rompan los procesos.

Por otro lado, en trabajos futuros de investigación será importante estudiar las estrategias generales o por áreas que pueden ayudar a los niños, niñas y jóvenes de esta generación a recuperar en parte los aprendizajes que se dejaron de adquirir durante este difícil periodo.

Todos estos podrán reunirse en un Plan de Mejoramiento Institucional enfocado en la evaluación de aprendizajes, cuyo propósito sea fortalecer el modelo pedagógico y evaluativo ya existente, pues se reconoce que tiene aspectos positivos que no se deben dejar de lado pero aún se necesita profundizar en el desarrollo de habilidades metacognitivas de tal manera que tanto docentes como estudiantes tengan las herramientas para enfrentarse a los cambios y autorregular sus comportamientos, hábitos y emociones.

Referencias

- Alcaraz, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25.
- Álvarez, J. M. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En j. M. Álvarez, *Pensando en el futuro de la educación; una nueva escuela* (págs. 139-158). Graó. Obtenido de https://www.uned.ac.cr/academica/images/Lectura_1_juan_manuel_alvarez.pdf
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1), 31-38. Obtenido de Dialnet-
[LaEvaluacionFormativaEnLaEnsenanzaSuperior-6475459%20\(1\).pdf](https://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6475459)
- Arribas, J. (2017). la evaluación de los aprendizajes, problemas y soluciones. *Profesorado*, 21(4), 381-405. Obtenido de <https://1library.co/document/yj7ke1ky-evaluacion-aprendizajes-problemas-soluciones.html>
- Ayuso, M. (21 de abril de 2020). Si el virus cambió todo, la escuela no puede seguir igual. *La Nación*. Obtenido de www.lanacion.com.ar
- Borja, J., & García, R. (2021). La evaluación formativa oportunidad en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de matemáticas en tiempos de pandemia. *Repositorio Universidad de la Costa*. Obtenido de <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/8507/>
- Cabrales, O. (enero-junio de 2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización. *Revista de educación y desarrollo social*, 2(2), 141-165. Obtenido de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/715>
- Camacho, C. (2006). Estrategias para el aprendizaje: un espacio para la metacognición y el aprendizaje. *Universidad Manuela Beltrán*, 1-19.
- Cardozo, L. (2017). Balance analítico de tendencias, enfoques, niveles y momentos sobre las prácticas de evaluación en relación con la calidad de educación en Colombia. En T. e. al, *¿Hacia donde va la evaluación?* (págs. 95-131). Bogotá: IDEP.
- Cifuentes, J., & Camargo, A. (2016). La historia de las reformas educativas en Colombia. *Cultura, educación y Sociedad*, 7(2), 26-37.
- DANE. (2021). *Boletín técnico: educación formal 2020*. Bogotá: DANE. Obtenido de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf

- Elliott, J. (2005). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C., & Yousef, M. (junio de 2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 17(1). Obtenido de <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/2091>
- Fillipi, J., Lafuente, G., Ballesteros, C., & Bertone, R. (marzo de 2021). Evaluación de los Aprendizajes en periodos de pandemia. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*(28), 396-402. Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/117128>
- Flórez, R. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción pedagógica*, 9(1), 4-12. Obtenido de [Dialnet-AutorregulacionMetacognicionYEvaluacion-2973266.pdf](https://dialnet-AutorregulacionMetacognicionYEvaluacion-2973266.pdf)
- Gajardo, K., & Diez, E. (2021). Evaluación educativa durante la crisis del COVID 19: una revisión sistemática urgente. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 319-338. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000200319&script=sci_arttext
- Gewin, V. (abril de 2020). Five tips for moving teaching online as COVID-19 takes hold. *Nature*, 580(7802), 295-296. Obtenido de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32210377/>
- Gimeno, J., & Pérez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata. Obtenido de <https://ariselaortega.files.wordpress.com/2013/11/2-comprender-y-transformar-la-enseñanza-sacrista3a1n.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: McGraw Hill.
- IISUE. (2020). *Educación y pandemia, una visión académica*. México: UNAM.
- Jané, M. (junio de 2004). Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta? *Revista de estudios sociales*(20), 93-98. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/res/n20/n20a07.pdf>
- Jaramillo, L., & Simbaña, V. (2014). La metacognición y su aplicación en herramientas virtuales desde la práctica docente. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*(16), 299-313.
- Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

- López, A. (diciembre de 2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje. *Voces y Silencios: revista latinoamericana de educación*, 1(2), 111-124. Obtenido de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys1.2.2010.01>
- López, A., & Osorio, K. (2016). Percepciones de estudiantes sobre percepciones de estudiantes sobre la retroalimentación formativa o alimentación formativa en el proceso de evaluación. *Actualidades pedagógicas*, 68, 43-64. Obtenido de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1228&context=ap>
- Martín, R. (2002). Contextos de Aprendizaje: formales, no formales e informales. *Universidad Nacional de Río Cuarto*.
- Martínez, J., Tobón, S., & López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *Revista de Investigación Educativa*, 10(18). Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502019000100043
- MEN. (junio-julio de 2004). *Al tablero*. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87440.html>
- MEN. (2004). *Estándares de competencias básicas*. Bogotá: MEN.
- MEN. (25 de marzo de 2020). Directiva No 05. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-394577_recurso_2.pdf
- MinTrabajo. (2020). *Ficha técnica. trabajo infantil departamento de Sucre*. Bogotá: MinTrabajo. Obtenido de <https://app2.mintrabajo.gov.co/siriti/info/Fichas-2020/Sucre.pdf>
- Mollo, M., & Medina, P. (agosto de 2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y sociedad*, 17(4). Obtenido de <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>
- Mora, A. (juio-diciembre de 2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 4(2). Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740211.pdf>
- Niño, L. (1998). Currículo y evaluación: sus relaciones en el aprendizaje. *Pedagogía y saberes*(11), 5-17. Obtenido de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/6220/5172>
- Niño, L., & Gama, A. (2013). Los estándares en el currículo y la evaluación: ¿relaciones de medición, control y homogenización o, posibilidad de formación, diversidad y evaluación crítica? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del*

- Profesorado*, 16(3), 185-198. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217029558011.pdf>
- ONU. (2021). *Análisis del cierre de las escuelas*. New York: ONU. Obtenido de <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/escuelas-168-millones-ninos-llevan-casi-ano-entero-cerradas-debido-covid19>
- Orozco, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción. En M. G. Varela, *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación* (págs. 47-68). Sevilla: Bienza.
- Ortiz, A. (23 de marzo de 2018). Reflexiones y claves para la evaluación de los aprendizajes. *Cuestiones educativas*. Obtenido de <https://cuestioneseducativas.uexternado.edu.co/reflexiones-y-claves-para-la-evaluacion-de-los-aprendizajes/>
- Ortiz, J., & Buitrago, H. (2017). La evaluación en la tradición educativa colombiana. Instrumento de clasificación social. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 145-173.
- Ortiz, J., & Páez, W. (2021). La evaluación , el currículo y las TIC en el contexto colombiano de la pandemia. *Teaching and learning in the 21St Century*, 29-38. Obtenido de <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2021/04/tlearn21sc4.pdf>
- Ortiz, J., & Páez, W. (2021). La evaluación, el currículo y las TIC en el contexto colombiano de la pandemia. *Teaching and learning in the 21St Century: Towards a Convergence between Technology and Pedagogy*, 29 - 38. Obtenido de <https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2021/04/tlearn21sc.pdf#page=34>
- Páez, Y., Ochoa, N., Pérez, A., Acuña, D., & Dávila, H. (2020). Ambientes de aprendizaje virtual para los talleres de evaluación del curso en educación física en tiempos de pandemia en un colegio de Montería. *Revista Humanismo y Sociedad*, 8(2), 43-53. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7716809>
- Peñaloza, M., & Quiceño, H. (2016). *El campo de la evaluación educativa en Colombia*. Bogotá: Universidad San Buenaventura.
- Pérez, O. (enero.-abril de 2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. *Revista Electrónica Educare*, 16(1), 27-46. Obtenido de <http://www.una.ac.cr/educare>

- Plaza, J., Uriguen, P., & Bejarano, H. (2017). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa. *Revista ARJÉ*, 344-349. Obtenido de <http://arje.bc.uc.edu.ve/arj21/art24.pdf>
- Recamán, B. (2008). El Decreto 230, seis años después. *Al tablero*(44). Obtenido de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162268.html>
- Restrepo, B. (diciembre de 2002). Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1). Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2898>
- Restrepo, B. (2004). La investigación. acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y educadores*(7), 45-55. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400706>
- Romero, M. A., & Crisol, E. (2012). Las guías de aprendizaje autónomo como herramienta didáctica de apoyo a la docencia. *Revista Escuela Abierta*(15), 9-31. Obtenido de [Dialnet-LasGuiasDeAprendizajeAutonomoComoHerramientaDidact-4078711.pdf](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4078711)
- Sacker, J., & Bernal, M. (2013). Pedagogía desarrollista en la practica docente de Ciencias económicas de la Universidad de la Costa. *Revistas Económicas CUC*, 34(1), 55-84. Obtenido de [Dialnet-PedagogiaDesarrollistaEnLaPracticaDelDocenteDeCien-5085535.pdf](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5085535)
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICFES. Obtenido de <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>
- Santos-Guerra, M. (octubre de 1993). La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. *Investigación en la escuela*(20), 23-35. Obtenido de <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/8553>
- Tamayo, A. (2017). Orientación conceptual y metodológica del estudio sobre prácticas de evaluación en las instituciones educativas del Distrito. En *¿Hacia dónde va la evaluación?* (págs. 11-72). Bogotá: IDEP. Obtenido de http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/Hacia_donde_va_la_evaluacion_libro_final.pdf

Anexos

Anexo 1.

Formato para anotaciones de observaciones iniciales.

 LOS LIBERTADORES <small>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA</small>	Investigación
Impacto de la asistencia remota en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San Marcos en tiempos de pandemia por COVID-19	
Observaciones iniciales	
Problemáticas generadas por la asistencia remota	
Anotaciones a partir de conversaciones informales entre docentes	
Anotaciones a partir de conversaciones informales entre estudiantes	
Anotaciones a partir de las conversaciones informales entre miembros del Comité evaluador	
Otras observaciones relacionadas	

Anexo 2.

Formato para revisión documental

 LOS LIBERTADORES <small>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA</small>		Investigación
Impacto de la asistencia remota en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San Marcos en tiempos de pandemia por COVID-19		
Revisión documental		
Documento	Descripción	
PEI	Modelo pedagógico	
	Estrategias didácticas	
	Otros	
Directivas ministeriales		
Acuerdos del consejo directivo		

Anexo 3

Protocolo de grupo focal docentes

 LOS LIBERTADORES <small>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA</small>		Investigación	
Impacto de la asistencia remota en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San Marcos en tiempos de pandemia por COVID-19			
Guion grupo focal docentes			
Protocolo:			
<p>Asisten tres personas del grupo de investigación, una coordina y la otra toma notas y está pendiente de la grabación.</p> <p>El grupo focal es de una hora, es importante distribuir el tiempo en las tres preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Tras los saludos previos se le explica el objetivo de la investigación: <p>Este proyecto pretende analizar el impacto de los cambios de la asistencia presencial a la asistencia remota en la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes del grado 11° de la Institución Educativa San Marcos, en el municipio de San Marcos, Sucre, en tiempos de pandemia por COVID-19.</p> <p>Se solicita la firma del consentimiento informado y permiso de grabación</p> <ul style="list-style-type: none"> Se inicia la grabación, la persona que anota rellena los datos contextuales y los personales de los informantes. 			
Datos contextuales			
Día	Hora	Lugar	Asistentes
Datos de los informantes			
D1: Nombre			
Edad	Sexo	Asignatura	
D2: Nombre			
Edad	Sexo	Asignatura	
D3: Nombre			
Edad	Sexo	Asignatura	
Preguntas			
PRIMERA PREGUNTA (Conceptualización/Práctica pedagógica/Relevancia)			
<p>¿Qué entiende usted por evaluación diagnóstica? ¿Con frecuencia recurre a realizar evaluación diagnóstica en sus estudiantes? ¿Cuál es su propósito al momento de realizar la evaluación diagnóstica? ¿Qué instrumentos de evaluación usa al momento de aplicar la</p>			

evaluación diagnóstica? ¿Cómo realiza su análisis? ¿Qué confiabilidad le representa y qué acciones realiza después de su análisis?

SEGUNDA PREGUNTA (Conceptualización/Práctica pedagógica/Relevancia)

¿Qué entiende usted por evaluación formativa? ¿Con frecuencia recurre a realizar evaluación formativa en sus estudiantes? ¿Cuál es su propósito al momento de realizar la evaluación formativa? ¿Qué instrumentos de evaluación usa al momento de aplicar la evaluación formativa? ¿Cómo realiza su análisis? ¿Qué confiabilidad le representa y qué acciones realiza después de su análisis?

TERCERA PREGUNTA (Conceptualización/Práctica pedagógica/Relevancia)

¿Qué entiende usted por evaluación sumativa? ¿Con frecuencia recurre a realizar evaluación sumativa en sus estudiantes? ¿Cuál es su propósito al momento de realizar la evaluación sumativa? ¿Qué instrumentos de evaluación usa al momento de aplicar la evaluación sumativa? ¿Cómo realiza su análisis? ¿Qué confiabilidad le representa y qué acciones realiza después de su análisis?

Anexo 4

Protocolo grupo focal estudiantes

 LOS LIBERTADORES <small>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA</small>	Investigación
<p>Impacto de la asistencia remota en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San Marcos en tiempos de pandemia por COVID-19</p>	
Guion grupo focal estudiantes	
<p>Protocolo:</p> <p>Asisten tres personas del grupo de investigación, una coordina y la otra toma notas y está pendiente de la grabación. El grupo focal es de una hora, es importante distribuir el tiempo en las tres preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tras los saludos previos se le explica el objetivo de la investigación: <p>Este proyecto pretende analizar el impacto de los cambios de la asistencia presencial a la asistencia remota en la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes del grado 11°</p>	

de la Institución Educativa San Marcos, en el municipio de San Marcos, Sucre, en tiempos de pandemia por COVID-19. Se solicita la firma del consentimiento informado y permiso de grabación			
<ul style="list-style-type: none"> Se inicia la grabación, la persona que anota rellena los datos contextuales y los personales de los informantes. 			
Datos contextuales			
Día	Hora	Lugar	Asistentes 10
Datos de los informantes			
E2: Nombre			
Edad	Sexo	Grado	
E2: Nombre			
Edad	Sexo	Grado	
E3: Nombre			
Edad	Sexo	Grado	
Preguntas			
PRIMERA PREGUNTA (Conceptualización/Práctica pedagógica/Relevancia)			
¿Antes iniciar un nuevo contenido o tema de clase el profesor realiza preguntas sobre el nuevo tema? ¿Con frecuencia realiza esta actividad en clase? ¿Sabe cuál es el propósito del profesor al realizar esta actividad? ¿Qué actividades realiza el profesor para hacer este proceso? ¿Sabes cómo analiza esta información que obtiene de esta actividad? ¿Considera que esa información que el profesor obtiene en esa actividad es confiable?			
SEGUNDA PREGUNTA (Conceptualización/Práctica pedagógica/Relevancia)			
¿Entienden ustedes para qué los profesores los evalúa? ¿Con frecuencia recurre a realizar evaluación sus profesores? ¿Sabe cuál es su propósito del profesor al momento de realizar la evaluación? ¿Qué tipos de evaluación usan los docentes para evaluar temas? ¿Devuelve y explica la evaluación realizada? ¿Son confiables y representa los resultados de las evaluaciones con lo aprendido en la materia o asignatura?			
TERCERA PREGUNTA (Conceptualización/Práctica pedagógica/Relevancia)			
¿Considera que las evaluaciones que realizan los docentes se le asignen el mismo valor al momento de obtener la nota final? ¿Está de acuerdo o no y por qué el número de materias aprobadas o reprobadas, sean un requisito para la promoción al siguiente grado o la repetición? ¿Considera usted que hay materias más importantes unas que otras?			

Anexo 5

Protocolo grupo focal directivos docentes

 LOS LIBERTADORES <small>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA</small>		Investigación	
Impacto de la asistencia remota en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San Marcos en tiempos de pandemia por COVID-19			
Guion grupo focal Directivos-Docente			
Protocolo:			
Asisten tres personas del grupo de investigación, una coordina y la otra toma notas y está pendiente de la grabación. El grupo focal es de una hora, es importante distribuir el tiempo en las tres preguntas.			
<ul style="list-style-type: none"> Tras los saludos previos se le explica el objetivo de la investigación: 			
Este proyecto pretende analizar el impacto de los cambios de la asistencia presencial a la asistencia remota en la evaluación de los aprendizajes en los estudiantes del grado 11° de la Institución Educativa San Marcos, en el municipio de San Marcos, Sucre, en tiempos de pandemia por COVID-19. Se solicita la firma del consentimiento informado y permiso de grabación			
<ul style="list-style-type: none"> Se inicia la grabación, la persona que anota rellena los datos contextuales y los personales de los informantes. 			
Datos contextuales			
Día	Hora	Lugar	Asistentes 10
Datos de los informantes			
DD1: Nombre			
Edad	Sexo	Cargo	
DD2: Nombre			
Edad	Sexo	Cargo	
DD3: Nombre			
Edad	Sexo	Cargo	
Preguntas			
PREGUNTAS PRIMERA PREGUNTA (Conceptualización/Práctica pedagógica/Relevancia)			
1. ¿Qué entiende usted por evaluación diagnóstica y con qué propósito se realiza?			
2. ¿Con qué frecuencia la institución plantea criterios y lineamientos para la realización			

de la evaluación diagnóstica en los estudiantes?

3. ¿Qué instrumentos de evaluación establece la institución en el diseño curricular para la aplicación de la evaluación diagnóstica?

4. ¿Cómo se realiza el análisis de los resultados?, ¿Qué confiabilidad le representa a la institución y qué acciones se realizan después de su análisis?

SEGUNDA PREGUNTA (Conceptualización/Práctica pedagógica/Relevancia)

1. ¿Qué entiende usted por evaluación formativa y con qué propósito se realiza?

2. ¿Con qué frecuencia la institución plantea criterios y lineamientos para la realización de la evaluación formativa en los estudiantes?

3. ¿Qué instrumentos de evaluación establece la institución en el diseño curricular para la aplicación de la evaluación formativa?

4. ¿Cómo se realiza el análisis de los resultados?, ¿Qué confiabilidad le representa a la institución y qué acciones se realizan después de su análisis?

TERCERA PREGUNTA (Conceptualización/Práctica pedagógica/Relevancia)

1. ¿Qué entiende usted por evaluación sumativa y con qué propósito se realiza?

2. ¿Con qué frecuencia la institución plantea criterios y lineamientos para la realización de la evaluación sumativa en los estudiantes?

3. ¿Qué instrumentos de evaluación establece la institución en el diseño curricular para la aplicación de la evaluación sumativa diagnóstica?

4. ¿Cómo se realiza el análisis de los resultados?, ¿Qué confiabilidad le representa a la institución y qué acciones se realizan después de su análisis?

Anexo 6

Preguntas de cuestionario de caracterización del contexto

 LOS LIBERTADORES <small>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA</small>	Investigación
Impacto de la asistencia remota en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San Marcos en tiempos de pandemia por COVID-19	
Preguntas de cuestionario de caracterización del contexto	
¿En qué zona se ubica tu vivienda?	
¿Cuál es el estrato socioeconómico de tu vivienda?	
¿Con qué recursos tecnológicos cuentan en tu casa? Tipo de dispositivos	
¿Tienes acceso a internet en tu casa?	
¿Tienes acceso a internet por recarga de datos?	
¿Cuál crees que fue el factor determinante de aislamiento del desarrollo de las clases?	
¿Cómo es la condición económica de tu familia?	
¿Qué situaciones familiares que te podrían obligar a dejar los estudios?	
¿Qué situaciones ligadas a lo académico te podrían obligar a dejar los estudios?	
¿Cómo percibes que es el trato por parte de los docentes?	

Anexo 6

Preguntas de cuestionario de caracterización del contexto de la evaluación en asistencia remota.

 LOS LIBERTADORES <small>FUNDACIÓN UNIVERSITARIA</small>		Investigación
Impacto de la asistencia remota en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa San Marcos en tiempos de pandemia por COVID-19		
Preguntas de cuestionario de caracterización del contexto de la evaluación en asistencia remota		
Preguntas a estudiantes	Preguntas a docentes y a directivos docentes	
¿Recibiste las guías de aprendizaje durante la pandemia?	Respecto al diseño de las guías para la educación por asistencia remota ¿Cómo la hizo usted?	
¿A través de qué medio recibiste las guías?	¿Qué estrategias usó para aplicar la evaluación diagnóstica?	
¿Cuál fue la mayor dificultad para resolver las actividades de la guía?	¿Cómo cree que afectó el cambio de modalidad presencial a la modalidad de asistencia remota a la evaluación diagnóstica?	
¿Crees que se tuvieron en cuenta los conocimientos que ya tenías sobre el tema en el diseño de las guías?	¿Recibió consultas por parte de sus estudiantes respecto al desarrollo de las guías?	
¿Pudiste preguntar y aclarar las dudas con tus profesores para desarrollar tus guías?	Las consultas más frecuentes fueron ¿sobre qué fueron?	
¿Cumpliste con los plazos de entrega de las actividades propuestas en las guías?	¿Recibió en el plazo fijado inicialmente las evidencias del desarrollo de las actividades de la guía por parte de sus estudiantes?	
¿Crees que aprovechaste las oportunidades extras dadas por la institución y los docentes para ponerte al día en la entrega de tus trabajos?	Respecto a la calidad de los trabajos entregados por los estudiantes ¿Cómo los valoraría?	
¿Qué modalidad prefieres?	¿Qué piensa de la flexibilidad que se dio para las entregas de las evidencias a los estudiantes?	
Piensas que la calidad de aprendizaje en la asistencia remota con respecto a la que recibes de manera presencial es..	En cuanto a la calidad del aprendizaje, al comparar la modalidad de asistencia remota con respecto a la modalidad presencial ¿cómo piensa que fue?	
Respecto a las calificaciones obtenidas por tu trabajo durante la asistencia remota ¿Qué piensas?	Respecto a las calificaciones obtenidas por parte de los estudiantes por el trabajo realizado durante la asistencia remota ¿qué piensa?	
	¿Considera qué se siguió aplicando la propuesta pedagógica de aprendizaje asistido tal y como se venía haciendo antes de pandemia?	
	Si en el futuro fuera necesario aplicar de nuevo la modalidad de asistencia remota ¿qué sugerencias haría?	