

Los procesos de evaluación en condiciones de educación remota en una escuela secundaria del Estado de México

Evaluation Processes in Remote Education Conditions in a Secondary School in the State of Mexico

Juan Rubén Compañ García
GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO, MÉXICO
ruben_compan@yahoo.com.mx
<https://orcid.org/0000-0001-5740-8347>

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito analizar la evaluación de los aprendizajes en condiciones de educación remota, a partir de las estrategias de acompañamiento, monitoreo y herramientas o recursos educativos que utiliza un profesor que imparte la asignatura de español en educación secundaria. Es un estudio de corte cualitativo que utilizó como técnica de investigación la observación. Se advierte que, cuando el alumnado tiene acceso a la lectura de manera previa al examen y ello se acompaña de anotaciones, se posibilita movilizar procesos cognitivos complejos como integrar y comparar, con cierto éxito. Se identificó que el alumnado que interactuaba en las sesiones sincrónicas y asincrónicas con el maestro, a través de prender la cámara, proyectar y compartir sus trabajos en *Zoom* y *Classroom*, mejoraba las construcciones de su aprendizaje, era constante en la entrega de sus actividades y obtenía buenas notas. Los procesos de evaluación en educación remota no deben replicar con exactitud lo que se realiza en presencial, puesto que las condiciones y las interacciones en tal escenario demandan un cambio.

Palabras clave: evaluación de los aprendizajes, recursos educativos, sincrónico y asincrónico, educación secundaria

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the evaluation of learning in remote education conditions, based on the accompaniment and monitoring strategies and educational tools or resources used by a teacher who teaches the subject of Spanish in secondary education. It is a qualitative study that used observation as a research technique. The research warns that when students have access to reading prior to the exam and this is accompanied by annotations, it is possible to mobilize complex cognitive processes such as integrating and comparing, with some success. It was identified that the students who interacted in the synchronous and asynchronous sessions with the teacher, by turning on the camera, projecting and sharing their work in *zoom* and in the classroom, improved the constructions of their learning, were constant in the delivery of their activities and got good grades. The evaluation processes in remote education should not exactly replicate what is done in person, the conditions and interactions in such a scenario demand a change.

Keywords: learning evaluation, educational resources, synchronous and asynchronous, secondary education

INTRODUCCIÓN

Es un hecho que la pandemia por Covid-19 marca un punto de inflexión en los espacios educativos. La manera de interactuar y de organizarse entre docentes y estudiantes en línea y a distancia es diferente de la modalidad presencial. Por ejemplo, la educación en línea se caracteriza por una evaluación mediada por las TIC, evaluación alternativa y diversificación de instrumentos, búsqueda de autonomía del estudiante, la evaluación para aprender, la autorregulación del aprendizaje, evaluación auténtica, uso de diversas plataformas y aplicaciones web, flexibilidad de horarios, comunicación sincrónica y asincrónica. La educación presencial se caracteriza por la aplicación de exámenes, la evaluación para la acreditación, el aula presencial e inmediatez de la comunicación (Méndez y Ruiz, 2015; Oliveros, Fuertes y Silva, 2018). Los elementos específicos de cada una de las modalidades no sólo establecen las diferencias, también nos indican el curso que sigue la práctica docente.

Lo anterior permite percibir que el proceso para dar continuidad a los aprendizajes en condiciones de educación remota –instrucción alternativa y actual que surge a partir de una emergencia (Abreu, 2020)– es complejo y diverso por la falta de tiempo para la planificación y por la escasez de las herramientas digitales para la didáctica de la enseñanza (Hodges *et al.*, 2020). A pesar de las limitaciones, docentes y estudiantes han adaptado los entornos y utilizan diferentes estrategias (acciones de acompañamiento y monitoreo que implementa el docente), herramientas o recursos educativos de primera generación (material impreso, radio y televisión) y de segunda generación (plataformas y sistemas de gestión de aprendizaje) (BID, 2020), con el fin de desarrollar las actividades de aprendizaje, por lo menos en tres vías: 1) establecer contacto y comunicación, a través de *Zoom*, *Classroom* o correo electrónico, entre otras; 2) llevar a cabo el desarrollo y organización de las sesiones de trabajo, a partir de planificar y dirigir los procesos de enseñanza y aprendizaje, y 3) evaluar los procesos de aprendizaje del alumnado en los distintos momentos. De este último punto hablaremos en el presente estudio, aunque la comunicación, el desarrollo y organización de las sesiones guarda relación estrecha con la evaluación (Díaz-Barriga, 1987).

El confinamiento dio lugar a reflexionar sobre cómo evaluar y cómo asegurar un uso adecuado de la evaluación bajo estas condiciones (UNESCO/OREALC, 2020). Mejorar las habilidades de trabajo a distancia, como la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, es una tarea urgente y necesaria para los docentes (Mejoredu, 2020), pues se considera un “punto débil” en la educación a distancia (Barberá, 2006). Revisar y reflexionar sobre los procesos de evaluación en la modalidad remota es una tarea fundamental y necesaria, con la finalidad de comprender que la evaluación no sólo sirve para recoger información y establecer una valoración o un juicio sobre el aprendizaje de los estudiantes, o para identificar los progresos y dificultades que presenta el estudiantado (Román y Murillo, 2009); también proporciona información sobre las condiciones y obstáculos que se presentan en el acto de aprender (Díaz-Barriga, 1997), más, en las condiciones de una educación remota, de la cual tenemos poca evidencia hasta el momento.

El tema de la evaluación de los aprendizajes del alumnado en la educación remota ha sido de interés a nivel mundial; la preocupación parece girar en torno a adaptar los procesos de evaluación a las condiciones de contingencia sanitaria. Por ejemplo, en México, la Dirección General de Acreditación, Incorporación y Revalidación (DGAIR) y la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) emitió una circular –con fecha 6 de noviembre del 2020, tres días antes de iniciar la evaluación del primer trimestre– en la que establece las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje en la educación preescolar, primaria y secundaria para el ciclo escolar 2020-2021, en las que se destacan las siguientes orientaciones pedagógicas:

1. Dar prioridad a la función formativa de la evaluación.
2. Indagar en diversas fuentes para obtener información sobre el aprendizaje y emplear estrategias complementarias.
3. Asignar calificaciones en los casos en los que el docente cuente con la información suficiente.
4. Utilizar la evaluación para mejorar el aprendizaje.

En este tenor, tanto el ámbito académico, como los organismos internacionales y las autoridades educativas de las naciones, como México, han expresado un interés por la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, donde enfatizan que ésta sea flexible, que dé prioridad a lo formativo, que utilice diversas estrategias que permitan coadyuvar al proceso de aprendizaje en condiciones de confinamiento y sean evaluadas para identificar posibilidades y desafíos en aras de mejorar los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Los tiempos actuales y anteriores demandan no sólo concentrarse en las calificaciones o certificaciones, sino reflexionar sobre la evaluación y su articulación con las prácticas de enseñanza del profesor y con las construcciones de los alumnos en relación con el aprendizaje (Coll, 2010).

Por lo tanto, el propósito de la presente investigación es analizar la evaluación de los aprendizajes en condiciones de educación remota, a partir de las estrategias de acompañamiento y monitoreo y herramientas o recursos educativos que utiliza un profesor que imparte la asignatura de español en educación secundaria. En este sentido, el primer apartado se tratará sobre los referentes teóricos que se utilizan para el análisis. En la segunda sección se hablará del camino metodológico que siguió la investigación. En el tercer apartado se presentan los principales hallazgos encontrados. Por último, se presenta la discusión y conclusiones.

REFERENTES TEÓRICOS

El concepto de evaluación en el ámbito educativo se define de distinta forma (Stufflebeam y Shinkfield, 1993; Lafourcade, 1972). En este estudio se define como una acción que permite la comprensión de un fenómeno: el aprendizaje y la enseñanza, ya que es necesario que la evaluación proporcione información sobre la realización, condiciones y obstáculos en el acto de aprender (Díaz-Barriga, 1987) e información sobre las prácticas de enseñanza y adquisiciones de los alumnos en relación con el aprendizaje (Coll, 2010; Díaz-Barriga y Hernández, 2002). De esta forma, la evaluación de y para los aprendizajes pretende recabar información de las prácticas docentes a través de diversos procedimientos o estrategias que el docente utiliza,

como un examen, un ensayo, una rúbrica, entre otras y, cómo las desarrolla el docente en el acto de aprender.

Cuando las acciones o decisiones de los docentes se enfocan en la recolección de datos y en el uso de instrumentos formales y confiables (Jorba y Sanmartí, 1993) se habla de que el docente utiliza una evaluación sumativa; es decir, aquella compuesta por la suma de valoraciones efectuadas durante un curso, a fin de determinar el grado en que los objetivos se alcanzaron, otorgar calificaciones o certificar competencias (Díaz-Barriga y Hernández, 2002; Sánchez, 2020). Según Coll y Martín (1993), es criticable confundir a la evaluación sumativa con el sólo hecho de acreditar, así como pretender una separación entre acreditación y evaluación. La evaluación no es sólo del aprendizaje, sino para el aprendizaje.

La evaluación sumativa no sólo tiene una función social –certificar–, sino también uno pedagógico: recuperar información de los estudiantes, con la intención de influir en los procesos pedagógicos. Coll y Onrubia (1999) señalan una serie de propuestas para recuperar y reforzar la función pedagógica de la evaluación sumativa:

- a) Vincular la evaluación sumativa de los aprendizajes con la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y procurar que los resultados de la evaluación sumativa repercutan en las mejoras del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) La utilización de técnicas, instrumentos o situaciones de evaluación en las que participen y se involucren activamente los alumnos, de manera que les sirvan como experiencia para adquirir criterios de autoevaluación y autorregulación de sus aprendizajes.
- c) Buscar alternativas de comunicar a los padres y a los alumnos los resultados de la evaluación sumativa que procuren disminuir el componente acreditativo.
- d) Que la evaluación sumativa asuma su función acreditativa sólo al término de un ciclo completo (por ejemplo, al final de la educación secundaria).

Algunos de los instrumentos o estrategias que más se utilizan dentro de la evaluación sumativa son el examen objetivo y la lista de cotejo o rúbrica (Martínez *et al.*, 2020). Cabe referir que estos

instrumentos tendrían que ser herramientas no sólo de evaluación del aprendizaje, sino para el aprendizaje, con carácter formativo, que permitan identificar información relativa a las habilidades y conocimientos que domina el estudiante (Castañeda, 2006). Por ejemplo, los reactivos o tareas responden a una situación de evaluación (Mauri, 2007) que, al relacionarlas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, desarrollan una habilidad como:

tareas memorísticas que solicitan saberes aislados; tareas que prueban la comprensión y exigen establecer nexos y aplicar su saber y saber hacer; tareas rutinarias, centradas en una sucesión de ejercicios; tareas problema, que reflejan situaciones de vida que requieren una solución; tareas situadas, que implican una real activación o movilización del conocimiento ante un problema ubicado en situaciones reales; o bien, tareas descontextualizadas, que comprenden situaciones ajenas a la realidad y vida del alumno, y tareas simples o complejas, determinadas por el nivel de exigencia cognitiva que requieran (Padilla, 2011, p. 99).

Ahora bien, cuando la evaluación enfatiza los procesos de enseñanza-aprendizaje, se dice que es una evaluación formativa (Woollfolk, 2006; Ruhe y Zumbo, 2009). La función principal de este tipo de evaluación es adaptar o ajustar las estrategias en favor del aprendizaje de los educandos (Jorba y Sanmartí, 1993). Los resultados en términos cuantitativos no son el objetivo principal, sino la comprensión de los procesos que se llevan a cabo para lograr ciertas acciones. En la medida que hay un seguimiento de la construcción de los aprendizajes se identifican posibilidades y desafíos para modificar las estrategias didácticas. Los “errores” no sólo no son castigados, sino que son valorados como las construcciones o estrategias que los estudiantes utilizan para construir su aprendizaje (Allal, Cardinet y Perreueud, 1979). De esta manera, no sólo el docente regula los procesos de enseñanza-aprendizaje, también los educandos son autorreguladores en la construcción de su aprendizaje.

Algunos elementos claves en la evaluación formativa que consideraron Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) en la investigación que realizaron en América Latina son:

- a) Las decisiones que toma el docente con respecto a la enseñanza están en función de lo observado (Martínez Rizo, 2012).
- b) La información recabada en torno a los procesos educativos debe ser utilizada tanto por docentes como por estudiantes (Sadler, 1989).
- c) Motivación del alumno para aprender (Moore, 2001).

Una estrategia de evaluación formativa necesita diferenciar tres conceptos claves de los cuales suele partir (Wiggins, 1998): a) valoración, la cual se limita a hacer notar al estudiante qué tan cerca o lejos se encuentra del aprendizaje esperado por el docente. Sin embargo, esto se suele establecer con cierta ambigüedad pues el docente, en la mayoría de las ocasiones, no puede ayudar a comprender al estudiante por qué está lejos o cerca del aprendizaje esperado (Ravela, Picaroni, Loureiro, 2017); b) la orientación no permite ofrecer pistas para mejorar el aprendizaje, pues señala primero insuficiencias, una cuestión es comprender por qué una parte del trabajo es inadecuado y otra es percibir que al docente no le gusta el trabajo (Wiggins, 1998), y c) la retroalimentación o devolución es el elemento central en la evaluación formativa, según Wiggins (1998). Además, señala que la retroalimentación se tendría que enfocar en realizar descripciones de los procesos de aprendizaje más que valoraciones: “La mejor devolución es altamente específica, directamente reveladora o altamente descriptiva de lo que realmente resultó claro para el ejecutante, y disponible u ofrecida en términos de objetivos y estándares específicos” (Wiggins, 1998 p. 46). Una buena retroalimentación puede valerse de una serie de preguntas dirigidas para incitar a la reflexión del estudiante para comprender la realización del proceso de sus actividades y obtener información que permita saber qué están entendiendo (William, 2011; Ravela, Picaroni, Loureiro, 2017).

Una retroalimentación tiene las siguientes características según Wiggins (1998):

- a) Utiliza un lenguaje descriptivo.
- b) Se produce durante el desarrollo de las actividades de evaluación.

- c) Utiliza la ejemplificación como una herramienta para que el estudiante identifique, comprenda y compare el desempeño que ha alcanzado.
- d) Se muestran evidencias concretas del trabajo con la finalidad de comparar lo que hizo con lo que se esperaba.
- e) Describir niveles de logros de desempeño a través de rúbricas, por ejemplo.
- f) Que los estudiantes realicen autoevaluaciones.

En suma, la evaluación formativa coadyuva a recabar información sobre los mecanismos de enseñanza que utilizan los docentes, con la finalidad de mejorar su práctica. También, brinda la oportunidad de realizar retroalimentaciones oportunas a los estudiantes, que permitan identificar cómo avanzan en los procesos de aprendizaje y constatar, a través de las evidencias concretas, qué han alcanzado los estudiantes y cuál es la distancia que hay con respecto a lo que el docente propone.

Lo anterior se puede captar a partir de ciertas técnicas como: la exposición oral, la demostración, el estudio de caso, la resolución de problemas, proyecto, investigación o ensayo. En este estudio recurramos sólo el ensayo, que es la herramienta que utilizó el docente en los procesos de evaluación.

Las herramientas que se pueden utilizar en la evaluación formativa permiten establecer una situación problema –la elaboración del ensayo– que se relacione y enriquezca con información que proviene del análisis de distintos textos, trabajo en pequeños grupos, análisis de un video, la capacidad de los docentes de interrogar a los estudiantes y construir un enigma (Meirieu, 2002), entre otros. Hay un intercambio o dialéctica entre la situación problema y los recursos que se utilizan (Roegiers, 2008).

METODOLOGÍA

La presente investigación es de corte cualitativo. Es un estudio de caso que se llevó a cabo con un docente que imparte la asignatura de español en una escuela secundaria de México, ubicada en el municipio de Tlalnepantla, Estado de México. El trabajo de campo de

la enseñanza remota de emergencia se desarrolló durante el ciclo escolar 2020-2021 bajo las siguientes características: 1) la instrucción temporal del docente que surge por la pandemia por Covid-19, no fue una actividad opcional, sino una acción obligatoria, encomendada y organizada por el directivo del centro escolar; 2) acceso a diferentes materiales de enseñanza que el profesor ocupaba, como las plataformas *Zoom*, *Classroom*, páginas web, correo electrónico, libros electrónicos, *podcasts* o aplicaciones web. Cabe referir que los padres, las autoridades de la institución, los alumnos y el investigador tenían acceso al material; 3) las sesiones sincrónicas se realizaban con los dos grupos de tercero (A y B) en plenaria o por grupo, vía *Zoom* de 10:00 a 10:40 am, las sesiones asincrónicas se realizaban por lo regular por *Classroom* de forma individual.

El recinto escolar se localiza en una zona de atención prioritaria, según los criterios del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2020). La Ley General de Desarrollo Social (DOF, 2018) en el artículo 29, señala que las zonas de atención prioritaria “son aquellas que registran índices de pobreza, marginación indicativos de la existencia de marcadas insuficiencias y rezagos en el ejercicio de los derechos para el desarrollo social”.

El docente fue seleccionado en referencia al criterio de conveniencia y relevancia social (Hernández, Collado y Baptista, 2003), y en atención a los siguientes puntos:

1. El docente labora en el sistema estatal del Estado de México, la entidad federativa con el mayor número de docentes en escuelas públicas, con 117730 docentes (SEP, 2020a).
2. El docente imparte la asignatura de español en tercer grado de secundaria desde hace 10 años en la institución.
3. Hay facilidad de contactar al docente y de comunicarse con él, lo que permitió el acceso a las sesiones virtuales.

Se utilizó como técnica de investigación la observación. Se define el hecho de observar como un proceso intencional que busca información del entorno, que usa un procedimiento particular que permite captar lo referente a lo que se investiga (Coll y Onrubia, 1999). La observación permite que el investigador descubra cómo

funciona o sucede algo (Flick, 2004). En este sentido, la observación posibilita ir al contexto de las interacciones sociales y vivencias de las personas en sus ámbitos cotidianos.

El tipo de observación que se llevó a cabo es la observación no participante, ya que el investigador se abstiene de intervenciones en el campo, evitando influir en la dinámica natural y en los procesos observados (Flick, 2004). En ese tenor, la presencia del investigador durante las sesiones virtuales se desarrolló bajo las siguientes características: a) se mantuvo encendida la cámara en todos los encuentros, b) el micrófono no se activó, más que para saludarlos en la primera sesión, que el docente hizo la presentación del investigador, c) el docente explicó al alumnado que el investigador iba a observar las sesiones virtuales de trabajo durante un trimestre, pidió al alumnado trabajar como “siempre”, d) el investigador tuvo acceso a todas las sesiones virtuales de trabajo en el momento, no se grabaron las sesiones, por lo que no se pudo consultarlas después, e) se tuvo acceso a *Classroom*, lo que posibilitó tener información de las retroalimentaciones de los trabajos, de los materiales o exámenes disponibles para el alumnado, así como de las preguntas que los padres realizaban en torno a las actividades académicas consignadas por el profesor.

La investigación se desarrolló en dos momentos. El primero, tuvo que ver con la serie de acciones que se llevaron a cabo antes de la realización de las observaciones; como la comunicación previa que se tuvo con el directivo y el docente de la escuela, para concertar fechas y tiempo de duración de las observaciones.

En un segundo momento, se realizaron las observaciones vía *Zoom*, los días lunes, martes y miércoles, con una duración de 40 minutos cada sesión, en un horario de 10:00 a 10:40. Las observaciones se llevaron a cabo durante un trimestre, en este caso, fue el primer periodo de evaluación del ciclo escolar 2020-2021, que se establece entre la segunda semana de agosto y segunda semana de noviembre, según el acuerdo 12/05/18 del Diario Oficial de la Federación (DOF, 2018). Es importante referir que las observaciones a las clases iniciaron en septiembre, pues antes de ello, los docentes trabajaron en un curso remedial con los alumnos, durante tres semanas, de acuerdo con lo que establece el boletín 141 (SEP, 2020b). Para llevar a cabo las observaciones se consideró lo siguiente:

- a) Ponerse en contacto con el directivo y el docente para formalizar la realización de las observaciones de las sesiones en *Zoom*.
- b) Tener claridad en las acciones a observar, las cuales se dividieron analíticamente en: evaluación de los aprendizajes y evaluación para los aprendizajes. Para captar la información de lo primero, se consideró el examen final trimestral que el docente aplicó, así como la entrega del ensayo final, el cual fue evaluado a través de una rúbrica que más adelante se describirá. Con respecto al trabajo de lo segundo, se consideran las herramientas –orientación al alumnado y a la construcción de su aprendizaje, preguntas que guían el trabajo docente, retroalimentaciones, trabajo en equipo/trabajo individual, lectura individual/plenaria o en equipos, lectura impresa/digital– que utiliza un docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes del alumnado.

En el tercer momento, se procesó la información obtenida para su análisis. Con respecto a la evaluación sumativa, en específico, el examen final trimestral, se consideró para su análisis la dimensión conceptual, es decir, los diferentes reactivos que se utilizan para llevar a cabo la evaluación y la naturaleza del contenido (temática del lenguaje). También se recuperó la dimensión metodológica, es decir, se enfatizó sobre los procesos cognitivos que el docente pretende movilizar para la solución de la prueba (véase la cuadro 1).

Como parte de la evaluación sumativa, también se consideró el ensayo final que el docente pidió a los alumnos. Las categorías que se utilizan para analizar el escrito del ensayo final son la dimensión conceptual (elementos a considerar en la realización del trabajo) y la metodológica (procesos cognitivos que el docente pretende movilizar para el desarrollo del ensayo) (véase cuadro 2). Cabe referir que la construcción del ensayo se desarrollaba por parte del alumnado, a partir de las retroalimentaciones que el docente hacía en los momentos sincrónicos (sesiones virtuales) y asincrónicos (*Classroom*). Las retroalimentaciones se hacían por apartados (introducción, desarrollo, conclusiones), no se presentó de forma general o integral y, con base en las características que señalaba el docente en cada apartado.

■ Cuadro 1. Dimensión conceptual y metodológica en el examen final trimestral

| Tipo de reactivo | Temática del lenguaje | Procesos cognitivos |
|--|-----------------------|--|
| 1. ¿Cuál es el propósito del texto Contra el gimnasio? | El ensayo | Identificar, comprender |
| 2. El ensayo del texto Contra el gimnasio se caracteriza por: | El ensayo | Inferir, analizar, memorizar |
| 3. ¿En qué supuestos teóricos se basa el autor para desarrollar su ensayo? | El ensayo | Comprender, analizar, identificar, integrar conocimientos |
| 4. ¿Qué pudo motivar al autor a escribir el texto de Contra el gimnasio? | El ensayo | Inferir, seleccionar |
| 5. ¿Qué se concluye en el escrito de Contra el gimnasio? | El ensayo | Concluir, integrar |
| 6. ¿Por qué se habla en el ensayo que el uso de la escaladora es metafísico? | El ensayo | Inferir, analizar, comparar, asociar con la vida cotidiana |
| 7. ¿A qué hace referencia "el escape de las normas del buen cordero"? | El ensayo | Interpretar, analizar, identificación de contextos |
| 8. El ajuar hace referencia a: | El ensayo | Identificar, describir, comprender |
| 9. ¿Quién es Dios, según el poema? | Movimientos poéticos | Inferir, integrar conocimientos |
| 10. ¿Cómo se representa a Dios en el poema? | Movimientos poéticos | Inferir, integrar conocimientos |

Fuente: elaboración propia con base en el examen trimestral que diseñó el profesor de la asignatura de español.

■ Cuadro 2. Dimensión conceptual y metodológica en el trabajo del ensayo final

| Elementos a considerar en el ensayo | Procesos cognitivos para el desarrollo del ensayo |
|-------------------------------------|---|
| Introducción | a) Presentar el propósito principal del tema. b) Explicar brevemente el argumento principal (por qué es importante abordar el tema). c) Contextualizar el tema (problematizar el tema). d) Introducir al lector al tema (describe los apartados del tema). |
| Desarrollo | a) Expresar de manera lógica y clara las ideas, párrafos y apartados del desarrollo del tema. b) Fundamentar los argumentos con el uso de la literatura consultada. c) Describir el argumento principal. d) Claridad en la gramática y la ortografía. |
| Conclusiones | a) Establecer conexiones entre lo que se escribe y lo que refieren las fuentes consultadas. b) Reflexionar sobre el tema. c) Presentar un balance de las ideas en términos de lo positivo o negativo del tema. |
| Referencias bibliográficas | a) Cita de las fuentes consultadas. b) Incorporar las referencias al final del ensayo. |

Fuente: docente de la asignatura de español.

En relación con la evaluación formativa o para los aprendizajes, se utiliza para el análisis la dimensión conceptual, a partir de dos elementos: la orientación y la retroalimentación que el docente establece en los procesos de enseñanza y aprendizaje durante y después de las sesiones de clase. Asimismo, se considera la dimensión metodológica, la cual enfatiza la manera como el docente direcciona o guía la movilización de saberes en los educandos para dirigirlos hacia un determinado fin (véase cuadro 3).

■ Cuadro 3. Dimensión conceptual y metodológica en la evaluación para el aprendizaje

| Dimensión conceptual | Dimensión metodológica |
|----------------------|---|
| Orientación | <ul style="list-style-type: none"> • Orientaciones que el docente promueve a partir de los cuestionamientos individuales y directos o abiertos en colectivo. • Orientaciones que el docente promueve a partir de las inquietudes e intereses del alumnado. • Orientaciones que el docente promueve para movilizar los saberes en el alumnado (trabajo en equipo, uso de diferentes fuentes de información, diversidad en la presentación de los formatos de textos, variedad en la manera en que se desarrollan las lecturas). • Orientaciones que el docente promueve en relación con los procesos cognitivos que pretende movilizar en el alumnado; por ejemplo, la asociación de los saberes con la vida cotidiana, la integración o la identificación de conocimientos. |
| Retroalimentación | <ul style="list-style-type: none"> • La retroalimentación por parte del docente se realiza de manera individual y directa o, abierta y al colectivo. • La retroalimentación por parte del docente se presenta de manera inmediata y puntual; se realiza después de cierto tiempo y con incongruencias o falta de claridad, o no se presenta la retroalimentación al alumnado. • La retroalimentación se presenta por parte del docente a manera de cuestionamientos, señalamientos, ordenamientos, sugerencias o integración de varios elementos. • La retroalimentación por parte del docente se presenta de forma escrita, verbal o es una integración de ambos elementos. • La retroalimentación por parte del docente se realiza en las participaciones verbales que el alumnado expresa en las sesiones en el aula (virtual), en las actividades que se realizan en el día a día y que se entregan en formato impreso, en los trabajos finales que el alumnado entrega al profesor o una integración de varios elementos. |

Fuente: elaboración propia con base en Ravela, Picaroni y Loureiro (2017).

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Evaluación trimestral

La evaluación trimestral del examen que se les aplicó a los 62 alumnos de tercero de secundaria se integró por diez reactivos. Es importante referir que a los estudiantes se les otorgó, previamente al examen (cinco días antes de la aplicación), la lectura (texto con una extensión de cuatro cuartillas) que tendrían que realizar para responder los cuestionamientos de la prueba. También tuvieron la lectura y sus anotaciones de la misma (el profesor sugirió, previo al examen, subrayar o hacer anotaciones de la lectura en relación con lo que habían visto del tema del ensayo) al momento de contestar los reactivos propuestos en la evaluación. Durante la aplicación de la prueba, el docente dijo al alumnado: sería importante activar la cámara. Ante tal recomendación, la mayoría del alumnado (alrededor de 80%), optó por no prender la cámara. Cabe referir que los que prendieron la cámara, tenían impresa las hojas de la lectura y constantemente interactuaban con el texto durante la prueba.

En cuanto a la estructura de contenido de los reactivos o consigna que se utilizó en el examen para evaluar al alumnado, se muestra que el reactivo 2 demanda una tarea memorística que exige conocer las características que constituyen un ensayo. También evalúa la comprensión, al pretender que el estudiante distinga y diferencie los contenidos que son propios de los diferentes apartados del ensayo (introducción, desarrollo, conclusiones). Con este reactivo al parecer el docente pretende movilizar procesos cognitivos relacionados con la memoria y la comprensión en el alumnado del tema visto en clases. Cabe referir que 57% de los alumnos contestaron correctamente esta consigna. Es importante señalar que, durante la entrega de evaluaciones de la prueba y la revisión de la misma (se realizó al día siguiente de la aplicación), cinco alumnos que contestaron correctamente el reactivo mostraron ante la cámara los subrayados, que según ellos permitía distinguir las características de los apartados del ensayo.

El reactivo 6 incluye un contenido conceptual y uno procedimental. Por un lado, el alumnado tendría que conocer el significado

de metafísico y, por el otro, establecer un uso o una relación del concepto en un contexto específico, como lo es un gimnasio. Este tipo de reactivo implica desarrollar no sólo dos tipos de conocimiento –conceptual y procedimental– sino que pretende movilizar más de dos procesos cognitivos (recordar, comprender, interpretar, analizar, comparar, emplear, entre otros). Aunque, la lectura del ensayo se relaciona con un gimnasio, y ello pueda conjugarse con los intereses de los adolescentes, e incluso resultar en un aprendizaje significativo y no sólo memorístico para el alumnado, 43% señaló la respuesta de manera incorrecta. Es importante decir que dos alumnos que tuvieron la respuesta correcta, referían que haber hecho la lectura desde antes y toda (mismos alumnos que enseñaron anotaciones y subrayados en sus textos), les permitió entender lo metafísico, pues “no se encontraba la definición tal cual en el texto, sólo leyendo todo, te dabas cuenta”. Cuando el maestro cuestionó a algunos alumnos que tuvieron la respuesta incorrecta, referían: “no leí el texto” o “no lo leí todo”.

Cuando el docente pretende movilizar procesos cognitivos que tienen que ver con identificar conceptos o información, como los reactivos 1, 3 y 8, las respuestas correctas superaron poco más de 70%. Es pertinente referir que la obtención de la información no se basó en la localización concreta del concepto teórico o información –objetivo o significado de la palabra– en la lectura, sino se requería desarrollar una comprensión global de la lectura para poder inferirlo, en el caso de la identificación del propósito del ensayo. O contrastar conceptos teóricos que apoyan o refutan la postura del autor –como el caso del reactivo 3–, lo que implica la movilización de varios procesos cognitivos. En el caso de la revisión que el docente realizó de estos reactivos con el alumnado, en específico, el de identificar el propósito del ensayo, un alumno (con reactivo correcto) comentó: “me di cuenta cuando hice la lectura, que no aparecía el objetivo escrito, pero yo lo saqué, cuando acabé la lectura, porque usted (refiriéndose al docente), siempre nos preguntaba eso y, atiné”.

En los reactivos 4, 5, 9 y 10, que implican movilizar procesos cognitivos como integrar e interpretar, el alumnado muestra 66% –reactivos 4 y 9– y 84% –reactivos 5 y 10– de respuestas correctas. Por ejemplo, el reactivo 5, que cuestiona sobre la conclusión del

ensayo, el alumnado tenía que integrar tres ideas –el gimnasio como práctica de castigo, dominación y vigilancia– que se desarrollaban a lo largo de la lectura para elaborar la conclusión. El reactivo 4, que pretende cuestionar sobre los motivos que llevan al autor a escribir el ensayo, exigen que el alumnado identifique la información que no precisamente se expresa de manera literal, pero que son ideas subyacentes en el texto. En ese sentido, ambas implican una comprensión global del texto. Una desde la identificación e integración para la elaboración de la conclusión y, la otra, con la finalidad del texto. Cabe señalar que, en la revisión de estos reactivos, el docente cuestionó sobre qué se les dificultó para contestar las preguntas. Un alumno refirió: “fue más fácil porque usted dio la lectura (refiriéndose al docente) antes, entonces cuando ves la pregunta, ya sabes algo la respuesta y no pierdes tiempo. La lectura te da como tranquilidad de no apresurarte”.

El ensayo

Además de la prueba trimestral que se aplicó a los alumnos, se les pidió la elaboración de un ensayo cuya temática versó sobre los efectos de la pandemia en la sociedad. La entrega del ensayo fue individual, aunque la construcción del mismo se dio en un contexto de intercambio y colaboración entre pares y docente –más adelante se detallará–. El docente comunicó la estructura y los criterios a considerar para la evaluación del ensayo al inicio del tema, e hizo un recordatorio días antes de entregar la versión final. Los criterios de evaluación a considerar en el ensayo fueron presentados en una diapositiva.

Un total de 52 alumnos entregó el ensayo, de una cantidad que fluctuó durante las sesiones de *Zoom*, entre los 60 y 62 asistentes, lo que indica que 83% que asistía a clases virtuales entregó el ensayo. De acuerdo con unas notas elaboradas por el profesor y compartidas con los alumnos, las características del ensayo presentaron los siguientes resultados: 1) 40% de los alumnos no elaboró un ensayo con las características que el profesor solicitó, es decir, faltó desarrollar un elemento del ensayo –introducción, conclusiones, bibliografía–, además, eran escritos que carecían de datos, argumentos y opiniones. También hubo textos que tenían faltas de ortografía,

redacción inadecuada, falta de citas y falta de articulación entre párrafos, entre otras, y 2) 60% de los alumnos elaboró el ensayo con base en los criterios establecidos por el profesor y manifestaron inconsistencias no mayores en el escrito. Según el profesor, apoyándose de un “ensayo modelo”, refirió que el trabajo –en una sesión virtual, mediante la proyección del trabajo vía *Zoom*– presentaba los criterios requeridos: una introducción con un propósito y un argumento principal que se explica brevemente y que se desarrolla durante el ensayo –transmisión, prevención, síntomas y vacunación en la pandemia–, refiere que los argumentos, como el que la forma de transmisión del Covid-19 es principalmente por los aerosoles, está basada en lo que dicen las instancias oficiales (Secretaría de Salud), se resalta el uso de citas textuales dentro del texto y la presentación de la bibliografía; además, se señala que en la conclusión se presenta una respuesta crítica con respecto a las decisiones no efectivas que tomaron las diferentes autoridades para dar respuesta a la pandemia. Es importante referir que, de este porcentaje de alumnos, 80% de ellos tuvo una revisión de su borrador de ensayo con el docente durante las sesiones virtuales y a través de *Classroom*, lo que quizá coadyuvó para facilitar la comprensión en su elaboración.

Las revisiones de los borradores del alumnado por parte del docente en las sesiones virtuales, mantenían las siguientes características: 1) el alumno compartía, de forma voluntaria, en la pantalla sus avances del trabajo, el docente lo leía en plenaria y le indicaba las sugerencias; el alumno las escribía en ese momento en su computadora y en otras ocasiones tomaban nota en su cuaderno (se podía percibir, porque tenían la cámara activa); 2) el docente proyectaba desde su computadora los avances de un ensayo que previamente se había enviado a través de *Classroom*; lo leía en plenaria, hacía las recomendaciones utilizando el control de cambios en *Microsoft Word*, y 3) organizaba al grupo en salas de trabajo y les pedía que compartieran en la pantalla sus avances (era voluntario, la mayoría de las veces compartían su trabajo los que activaban su micrófono y cámara), los alumnos lo leían en conjunto y comentaban sus avances.

En los momentos asincrónicos, a través de *Classroom*, el docente revisaba los avances del alumnado que lo enviaba, les hacía sus sugerencias con el control de cambios en *Word* y se los devolvía para que

nuevamente lo regresara el alumnado (regularmente lo enviaban y lo devolvían los mismos alumnos que lo compartían en las sesiones asincrónicas). Cabe referir que el docente sólo revisaba y devolvía la retroalimentación de los trabajos si éstos eran enviados por el alumnado antes de las 19:00 horas.

La evaluación formativa: orientaciones y retroalimentaciones

Para ilustrar lo que sucede en relación con la evaluación formativa, se recuperan las orientaciones y retroalimentaciones que el docente sugiere y desarrolla durante y después de las sesiones de clase. En cuanto a las orientaciones en relación al trabajo con el alumnado, eran diversas: individuales, en grupos pequeños y en plenaria. Cuando el desarrollo de la sesión giraba en torno a lo individual, el docente emitía cuestionamientos sobre el ensayo en particular, acerca de lo que construía cada uno de los alumnos. Indagatorias, preguntando ¿por qué eliges el tema?, ¿por qué sería importante hablar de ese tema?, ¿cómo te imaginas que podrías presentar el tema (subtemas)?, ¿conoces algún caso cercano en el que la pandemia haya afectado la situación económica de la familia?, entre otras. Cuando el desarrollo de la clase se presentaba en plenaria o en pequeños grupos, los cuestionamientos del docente eran en torno a identificar similitudes y contrastes en los textos que consultaba el alumnado sobre una temática en común, por ejemplo: pandemia y economía o educación y pandemia. En ese momento se cuestionaba sobre la procedencia y veracidad de los datos que presentaban los textos, la “profundización” de los contenidos, las posturas de los autores en los textos, entre otras. También se invitaba al alumnado a compartir los textos que consultaban para la elaboración del ensayo, así como a cuestionarse si era pertinente el texto para lo que se desarrollaba en el trabajo. Cabe mencionar que no sólo se contrastaba y compartía información con respecto al tema del ensayo; además, se compartían formatos de información: periódico, revista, videos, infografía, entre otras, al igual que formas de estructurar el ensayo. Los integrantes de los equipos proyectaban los ensayos y los comentaban entre ellos, refiriendo cuestiones como: “¡ya me di una idea de cómo hacer la introducción!” “¡Ahora que leo mi trabajo y leo el tuyo, ya me di cuenta en qué fallé!”

Es pertinente señalar que en este proceso educativo, el docente propone y orienta al estudiante a partir de un tema de actualidad e interés social y global (Berge, 1996; Paulsen, 1998) –no como un hecho aislado y poco significativo–, para después hacer que el alumno elija el subtema –centrarse en el interés del estudiante– que más le haya atraído a partir de lo que pudo discutir con los otros –aprendizaje con los pares–, pretendiendo que el alumno delimite el objeto de estudio –herramientas básicas de investigación, útiles para la elaboración del ensayo–, construya su proceso de aprendizaje al seleccionar textos y comparar las ideas e información.

Con respecto a la retroalimentación del docente hacia el alumnado, ésta solía presentarse a nivel individual o grupal. En ambas modalidades, las retroalimentaciones se acompañaban de cuestionamientos o sugerencias. Por ejemplo, “¿el propósito del ensayo sería ese que colocaste o pudiese cambiar?” “¿Qué le pueden comentar a su compañero o compañera con respecto a los datos que presenta, son útiles para su trabajo o no?” o “te sugiero que coloques los datos oficiales de muertes en México, según la Secretaría de Salud, en contraste con lo que dicen tus notas de los periódicos”, “Hay que considerar que los síntomas de Covid-19 han ido cambiando en el tiempo, quizá sería importante que coloques esos cambios y no hablar de síntomas generales y únicos”. Este tipo de retroalimentaciones se presentaban de manera oral y durante el desarrollo de las sesiones. Las retroalimentaciones eran escritas cuando el profesor evaluaba alguna actividad que los alumnos colocaban en la plataforma de *Classroom* o en la entrega del borrador o del trabajo final del ensayo. Las retroalimentaciones giraban en torno a señalar lo que la consigna omitía o lo que el profesor no consideraba claro. Por ejemplo, los señalamientos eran: no se indica el propósito en el ensayo, la introducción no justifica la importancia del ensayo, no se señala de dónde proceden los datos, no hay relación entre los subtemas que se presentan en el ensayo, no hay conclusiones, hay muchas faltas de ortografía, entre otras.

Cabe mencionar que la tarea de la construcción del ensayo –con las retroalimentaciones enunciadas por el profesor en las sesiones de clase– permitieron la posibilidad de que el estudiante esté en una constante reflexión sobre lo que continúa en la elaboración de su ensayo y en la construcción de su aprendizaje. Los estudiantes que re-

cibieron este tipo de retroalimentaciones en las sesiones –no fueron todos, por no conectarse o por no entregar las actividades– dieron continuidad a su trabajo y pudieron avanzar en sus aprendizajes, los que no presentaron sus avances del trabajo y no fueron retroalimentados, probablemente se quedaron rezagados, pues hubo quienes no entregaron sus trabajos, los entregaron con limitantes, según los criterios que considera el profesor, o no presentaron avances de trabajo en las sesiones posteriores. Los alumnos que presentaban desde el inicio sus avances y eran retroalimentados por el profesor, continuaron participando a lo largo de las sesiones en la elaboración del ensayo. Lo anterior garantizó la entrega del ensayo, cumplir con los criterios y obtener una calificación buena, según los criterios del profesor.

CONCLUSIONES

El propósito de la presente investigación fue analizar la evaluación de los aprendizajes en condiciones de educación remota, a partir de las estrategias de acompañamiento y monitoreo y herramientas o recursos educativos que utiliza un profesor que imparte la asignatura de español en educación secundaria. Con la intención de identificar algunas posibilidades y desafíos, se puede concluir lo siguiente:

1. Aunque los resultados en la prueba trimestral por parte del alumnado no fueron del todo satisfactorios, sería pertinente contextualizar los resultados. Cuando el alumnado tiene acceso a la lectura de manera previa al examen, y ello es acompañado con anotaciones en el texto, hay no sólo mayor posibilidad de tener los reactivos correctos, sino de tener más tiempo y “tranquilidad” para movilizar procesos cognitivos complejos, como integrar y comparar con cierto éxito. Lo anterior no es menor, pues las pruebas internacionales como PISA refieren que en México el alumnado sólo alcanza a identificar cierta información de un texto, y que un porcentaje pequeño logra mover procesos cognitivos más complejos. Esta práctica de evaluación que utiliza el profesor con su alumnado, puede ser una oportunidad para enseñar (desde la entrega de la lectura previa al examen, hasta

- la construcción del reactivo) y aprender (nueva forma de tener acceso a la lectura y la organización de la información) (Díaz-Barriga, 1987; Coll, 2010).
2. La retroalimentación que el docente realizó con el alumnado tuvo éxito cuando se articulaban cuatro condiciones: a) cuando la retroalimentación se realizaba tanto en forma sincrónica (sesiones virtuales por *Zoom*) y asincrónica (trabajo por *Classroom*); b) cuando el docente compartía en la pantalla el trabajo del alumno y se discutía en plenaria; c) cuando el docente hacía y señalaba las sugerencias en el texto del alumno, al momento que se llevaba la sesión sincrónica, y d) cuando la cámara de los alumnos estaba prendida, ya sea en el trabajo que se realizaba en plenaria o en sala de grupos.
 3. Cuando hay una vinculación pertinente entre la evaluación y los recursos educativos, y ésta, además, presenta continuidad e interacción, los logros de aprendizaje tienen mayor éxito. Cuando no existe ello, el desempeño del alumnado no es favorable. Por ejemplo, los resultados de las pruebas indican que la mayoría de los alumnos que obtuvieron una calificación buena (8-10) son estudiantes que mantuvieron una interacción constante con el profesor durante las sesiones, a través de cuestionamientos, dudas o comentarios que establecían tanto el alumnado como el profesor; así como los que recibieron retroalimentaciones constantes de su ensayo, ya sea escrita u oral –eran los que entregaban las actividades o solicitaban la revisión del borrador del ensayo–. Además, las formas de enseñanza del profesor en sus intenciones, orientaciones, situaciones, tareas y contenidos, estaban basadas en lo formativo y se les daba continuidad de inicio a fin del trimestre. Cabe mencionar que ello sucedió con un grupo pequeño de estudiantes (30% de la matrícula total). Es decir, no sólo es establecer una relación teórica entre evaluación, formas de enseñanza y evaluación, sino vincularla y fortalecerla con continuidad e interacción.
 4. La organización de trabajo y la evaluación que siguió el docente permitió identificar que el trabajo en pequeños grupos y a través de la tutoría –aunque no era la intención, eso sucedió sobre la marcha, pues este grupo se originó debido a que eran los que en-

tregaban trabajos e interactuaban en las sesiones virtuales– posibilita mejorar las construcciones de aprendizaje del alumnado como se ha mostrado en otros estudios (Escueta *et al.*, 2020). El grupo de estudiantes con los que el profesor interactuó en las sesiones virtuales, no sólo eran los que participaban más –presentar sus cuestionamientos, ideas respecto del tema o la realización del borrador–, también eran los que se involucraban más en la realización de las actividades –como la entrega del ensayo– y los que pudieron obtener una nota favorable en la prueba. Quizá son los que asumieron de forma integral la responsabilidad de su proceso de aprendizaje (Hiemstra, 1994). Sin embargo, esta situación permite observar que el maestro no alcanzó a motivar a todos los alumnos o que los excluyó en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Paulsen, 1998).

5. Las retroalimentaciones que hizo el docente a los estudiantes de las actividades que fueron realizando durante las sesiones virtuales permitió: a) que los estudiantes mejoraran en la entrega de sus trabajos, el alumnado que presentó un borrador en las sesiones virtuales mejoró la calidad de su trabajo en la entrega final; b) tener motivado al alumnado en la realización de las actividades durante periodos largos; c) dar claridad a los alumnos en lo que se demanda o requiere de sus trabajos a través de las retroalimentaciones en escrito; d) al presentar el docente las retroalimentaciones a manera de sugerencia o cuestionamiento, ello permitió que el alumnado reflexionara sobre su proceso de aprendizaje, acerca de qué lejos o cerca estaba del aprendizaje esperado (William, 2011; Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017); además, que asumiera una participación activa y creativa en la construcción del ensayo.

Los procesos de evaluación en educación remota no deben replicar con exactitud lo que se realiza en educación presencial, las condiciones y las interacciones en tal escenario, demandan un cambio.

REFERENCIAS

- Abreu, J. (2020, mayo). Tiempos de Coronavirus: La Educación en Línea como Respuesta a la Crisis. *International Journal of Good Conscience*, 1(15), 1-15. [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)
- Allal, L., Cardinet, J., y Perrenoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berna: Lang.
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (2020). *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante Covid-19*. Washington: BID. <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-los-sistemas-educativos-de-america-latina-y-el-caribe-ante-covid-19>
- Barberá, E. (2006). Aplicaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia*, 1(5), 27-36. <http://www.um.es.ead/red/M6>
- Berge, Z. (1996). The role of the online Instructor/ Facilitator. *Educational Technology*, 35(1), 22-30. https://www.researchgate.net/publication/238348806_The_Role_of_the_Online_InstructorFacilitator
- Castañeda, S. (2006). *Evaluación del aprendizaje en el nivel universitario: elaboración de exámenes y reactivos objetivos*. México: Conacyt, UNAM.
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll (ed.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31-62). Barcelona: Graó.
- Coll, C., y Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. En C. Coll et al. (Eds.), *El Constructivismo en el aula*, (pp. 163-184). Barcelona: Graó.
- Coll, C., y Onrubia, J. (1999). *Observació i anàlisi de les pràctiques en educació escolar*. Cataluña: UOC.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) (2020). *Experiencias de las comunidades educativas durante la contingencia sanitaria por covid-19. Educación básica*. México: Mejoredu.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval) (2020). *Criterios generales para la determinación de las zonas de atención prioritaria*. México: Coneval.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018). Ley General de Desarrollo Social (LGDS). México: Gobierno de México.

- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018). Acuerdo por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados acreditación, regularización, promoción y certificación de los educandos de la educación básica. México: Gobierno de México.
- Díaz-Barriga, A. (1997). *Didáctica y currículum: convergencia en los programas de estudio*. México: Paidós.
- Díaz-Barriga, A. (1987). Problemas y retos en el campo de la evaluación educativa. *Perfiles Educativos*, 1(37), 3-15. <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1987-37-problemas-y-retos-del-campo-de-la-evaluacion-educativa.pdf>
- Díaz-Barriga, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Escueta, M., Nickow, A., Oreopoulos, P., y Quan, V. (2020, diciembre). Upgrading Education with Technology: Insights from Experimental Research. *Journal of Economic Literature*, 4(58), 897-996. <http://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jel.20191507&from=f>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Collado, C., y Baptista, L. (2003). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Hiemstra, R. (1994). Computerized Distance Education. The Role for Facilitators. The MPAEA. *Journal of Adult Education*, 2(22), 11-23. <http://www.distance.syr.edu.mpaea.html>.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Edu-cause Review*, (216511118). <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jorba, J., y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, 1(20), 20-30.
- Lafourcade, P. (1972). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Martínez, A., Herrera, C. J. (2020). El examen objetivo. En M. Sánchez y A. Martínez (eds.), *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: instrumento y estrategias* (pp. 53-74). México: UNAM.

- Martínez Rizo, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(54), 849-875. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14023127008.pdf>
- Mauri, T. (2007, 24, 25 y 26 de octubre). Evaluación, autorregulación y proceso de enseñanza-aprendizaje. Hacia una evaluación formativa, continua y auténtica. *Jornadas de inspección educativa*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid. <https://es.scribd.com/document/361513619/Mauri-T-Evaluacion-y-Autoregulacion-TM-JornadasInspeccion-07-1>
- Meirieu, P. (2002). *Aprender sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.
- Méndez, J. y Ruiz, R. (2015, diciembre). Evaluación del aprendizaje y tecnologías de información y comunicación (TIC): De la presencialidad a la educación a distancia. *Revista de Evaluación Educativa*, 4(2), 1-21. <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Moore, M. (2001, junio). La educación a distancia en los Estados Unidos: estado de la cuestión. *Ciclo de conferencias sobre el uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación y la educación virtual*. Barcelona, España. <http://www.uoc.es/web/esp/art/uoc/moore/moore.html>
- Oliveros, J., Fuertes, L., y Silva, C. (2018). La educación virtual como herramienta de apoyo en la educación presencial. *Documentos de Trabajo ECACEN*. Bogota: UNAD. <http://dx.doi.org/10.22490/ecacen.2559>
- Padilla, R. (2011). El sentido didáctico de la prueba pisa: propuesta de un modelo de análisis de reactivos. En A. Díaz-Barriga (ed.), *La prueba PISA 2006. Un análisis de su visión sobre la ciencia* (pp. 83-120). México: UNAM.
- Paulsen, M. (1998). *The Online Report on Pedagogical Techniques for Computer-Mediated Communication*. Cresskill, Nueva Jersey: Hampton Press. <http://www.home.nettskolen.nki.no/morten/cmcped/litrev.html>
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* México: Grupo Magro Editores/SEP/INEE.
- Roegiers, X. (2008). Las reformas curriculares guían las escuelas: pero ¿hacia dónde? *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, (12), 1-36. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875005>

- Román, M., y Murillo, F. (2009). La Evaluación de los Aprendizajes escolares: un Recurso Estratégico para Mejorar la Calidad Educativa. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2) , 4-9.
- Ruhe, V., y Zumbo, B. (2009). *Evaluation in Distance Education and e-Learning: The Unfolding Model*. Nueva York: The Guilford Press.
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instruccional Science*, 1(18), 119-144.
- Sánchez, M. (2020). Evaluación del aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (eds.), *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: instrumento y estrategias* (pp. 17-40). México: UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2020a). *Reporte de indicadores educativos. Indicadores y pronósticos educativos*. México: SEP. <https://bit.ly/3jguA5P>
- SEP (2020b). *Boletín No.141 en el que se refieren las fechas para el inicio a actividades e inicio del ciclo escolar 2020-2021 en educación básica*. México: SEP. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-141-fechas-referenciales-para-el-regreso-a-actividades-e-inicio-del-ciclo-escolar-2020-2021-en-los-tres-niveles-educativos?idiom=es>
- Stufflebeam, D., y Shinkfield, A. (1993). *Evaluación Sistemática (guía teórica y práctica)*. *Temas de educación*. México: Paidós.
- UNESCO/OREALC (2020, noviembre). *Serie de seminarios web número 25 para América latina y el Caribe: No dejar a nadie atrás en tiempos de la pandemia de Covid-19*. <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc/seminarios-web>
- Wiggins, G. (1998). *Educative Assessment. Designing. Assessment to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass.
- William, D. (2011). *Embedded Formative Assessment*. Bloomington: Solution Tree.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Pearson Education.