



Universidad de San Andrés

Escuela de Educación

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Trabajo de graduación

***EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN TIEMPOS DE
PANDEMIA: UN ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA PRIMARIA
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES***

Autora: Chiara Verona

Legajo: 29257

Mentora: Natalí Savransky

Buenos Aires, diciembre 2021



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

Licenciatura en Ciencias de la Educación

Trabajo de graduación

**EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UN
ESTUDIO DE CASO EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES**

Chiara Verona

Legajo: 29257

Mentora: Natalí Savransky

Buenos Aires, diciembre 2021

AGRADECIMIENTOS

A mi mentora, Nati Savransky, por acompañarme cálidamente a lo largo de este camino y por constantemente desafiarme a superarme mediante su mirada siempre detallista y formativa.

A las docentes, madres y equipo directivo de la escuela, que me prestaron su tiempo y compartieron conmigo sus experiencias para hacer posible esta investigación.

A mi familia, por darme la oportunidad de formarme en esta universidad, por transmitirme el valor de la educación y por su apoyo paciente a lo largo del proceso de escritura de esta tesina.

A mis amigos y al grupo de los sábados, por confiar en mí incluso cuando yo no y por escucharme mencionar la palabra “tesis” incontables veces durante nuestros encuentros.

A todos los profesores que me inspiraron, con su ejemplo, a lo largo de mi vida y me hicieron querer parecerme un poco más a ellos.

A mis compañeros de la Licenciatura, que rápidamente se volvieron amigos y maestros, por colmar la cursada de interrogantes, sueños y, sobre todo, de risas.

A Tata, que siguió de cerca cada uno de mis pasos durante estos cuatro años de formación a través de nuestras llamadas diarias. Estoy segura de que ya estaría pendiente del teléfono para saber si finalmente entregué este último trabajo.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	- 4 -
Objetivos	- 7 -
Guía de lectura de la tesis	- 7 -
CAPÍTULO 2: HACIA UN ESTADO DEL ARTE	- 9 -
Investigaciones relativas a las dificultades para evaluar los aprendizajes	- 10 -
Investigaciones relativas a los cambios en las prácticas de evaluación	- 14 -
Investigaciones sobre la ausencia de la calificación en las prácticas de evaluación.....	- 17 -
CAPÍTULO 3: CLAVES INTERPRETATIVAS PARA EL ANÁLISIS	- 20 -
La evaluación	- 20 -
La evaluación formativa	- 22 -
La retroalimentación formativa	- 27 -
La educación remota en contextos de pandemia.....	- 30 -
La evaluación en tiempos de pandemia	- 31 -
CAPÍTULO 4: ASPECTOS CONTEXTUALES-METODOLÓGICOS	- 33 -
Contexto general de la pandemia por COVID-19.....	- 33 -
Implicancias de la pandemia en la educación argentina	- 34 -
Información sobre la escuela en la que se llevó a cabo la investigación	- 39 -
Marco metodológico	- 40 -
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS	- 43 -
El paso de la presencialidad a la educación remota	- 43 -
La mediación tecnológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje	- 46 -
La evaluación formativa como oportunidad: evaluar a través del seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante	- 48 -
El protagonismo de los estudiantes en las prácticas de evaluación	- 55 -
El valor de la retroalimentación formativa en la educación remota	- 58 -
Prácticas de evaluación tradicional y la “necesidad” de calificar	- 62 -
El rol de las familias en el proceso de evaluación	- 68 -
CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES	- 73 -
Recapitulando el análisis realizado.....	- 73 -
Limitaciones del trabajo	- 76 -
Futuras líneas de indagación	- 77 -
BIBLIOGRAFÍA CITADA	- 78 -
NORMATIVA CITADA	- 89 -

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La evaluación es una práctica tan extendida que adquiere distintas formas dependiendo del campo en el que se lleve a cabo. En el ámbito educativo, existen diversos tipos de evaluación, que van desde la evaluación del sistema educativo en su nivel más macro hasta la evaluación de los aprendizajes en su nivel más micro (Toranzos, 2014), que es el campo dentro del cual se inscribe la presente tesina.

Evaluar los aprendizajes es una tarea compleja que ha sido muy estudiada a lo largo de los años. Los referentes teóricos en este campo concuerdan en que es una práctica inherente a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, razón por la cual no debería analizarse de forma escindida (Álvarez Méndez, 1996; Anijovich y Cappelletti, 2017; Camilloni, 1998; Contreras Valenzuela, Rittershausen, Solís, Núñez y Vásquez, 2012; Perrenoud, 2008).

Si bien el origen de la noción de evaluación podría remontarse a las antiguas civilizaciones griegas y chinas (Lukas y Santiago, 2004), la evaluación de los aprendizajes es relativamente tardía, puesto que nació en los colegios en el siglo XVII para validar el conocimiento de los estudiantes (Perrenoud, 2008). Ya a principios de ese siglo, Comenio (1986) hablaba de la examinación como parte del método didáctico, en el sentido de la revisión de lo enseñado y aprendido. Con la escolaridad obligatoria, sin embargo, la evaluación “se ha hecho inseparable de la enseñanza de masas que conocemos desde el siglo XIX” (Perrenoud, 2008: 7). Como explica el autor, históricamente, la evaluación de los aprendizajes estuvo orientada a las lógicas de selección y certificación, mediante la creación de jerarquías entre los estudiantes y la validación de los saberes, respectivamente. Es decir, la evaluación de los aprendizajes ha servido, por un lado, para comparar a los alumnos y clasificarlos unos respecto de otros según ciertas normas de excelencia definidas abstractamente o encarnadas en la figura del docente o del mejor alumno. Y, por otro lado, la evaluación ha estado vinculada a la función tradicional de certificar, ante un tercero, la adquisición de ciertos contenidos por parte del alumno, de manera de garantizar que ha obtenido la formación adecuada como para continuar sus estudios o acceder a cierto empleo (Perrenoud, 2008).

Ahora bien, existe otro paradigma de evaluación que ha cobrado fuerza en las últimas décadas y que se ha instalado como una propuesta alternativa a la evaluación tradicional: la evaluación formativa (Anijovich, 2010). El concepto de evaluación

formativa fue introducido hace ya más de cincuenta años y da cuenta de un tipo de evaluación que está al servicio de la regulación de los aprendizajes y de la enseñanza (Perrenoud, 2008). En este sentido, la literatura al respecto enfatiza la importancia de la evaluación no solo como certificación, sino como una oportunidad para seguir aprendiendo, por un lado, y para modificar y ajustar la enseñanza, por otro (Anijovich y Cappelletti, 2017). Por ello, Camilloni (1998) descarta la idea de que la evaluación sea un fin en sí mismo; más bien, propone que la finalidad de la evaluación es obtener información sistemática para tomar decisiones respecto a la marcha de un proceso educativo.

A pesar del carácter transformador y beneficioso de la evaluación formativa (Popham, 2013), esta práctica no ha sido ampliamente implementada en las escuelas. La exigencia de la certificación o la urgencia de la calificación muchas veces terminan predominando en las prácticas de evaluación de los docentes (Pérez Gómez, 1989). En palabras de Perrenoud, “la evaluación formativa parecería siempre una tarea suplementaria, que obligaría a los docentes a administrar un doble sistema de evaluación, ¡lo que no es muy incitante!” (2008: 17). Anijovich sostiene que, aun cuando cada vez más escuelas incorporan prácticas vinculadas al paradigma de la evaluación formativa, “las funciones de control (aprobar, reprobar, promover) suelen ser, en la práctica, mucho más protagónicas que el resto; y este modo de entender la evaluación de los aprendizajes sigue vigente hoy en nuestras escuelas” (2011: 10).

Ahora bien, la pandemia ocasionada por el SARS-CoV-2 en 2020 provocó, entre tantos otros, cambios en los modos de habitar las escuelas, en los modos de enseñar y aprender, y, en consecuencia, cambios en las prácticas de evaluación de los aprendizajes. Como plantean Cardini, Bergamaschi, D’Alessandre, Torre, y Ollivier, “la suspensión de las clases presenciales representó un desafío inédito para la educación. De modo repentino, el epicentro alrededor del cual se organizaba el sistema educativo desde hace 150 años tuvo que desplazarse desde las escuelas a los hogares” (2020: 5).

En la Argentina, el 16 de marzo de 2020, mediante la Resolución 108/2020, el Ministerio de Educación de la Nación decretó la suspensión de las clases presenciales y el cierre de todas las instituciones educativas en el país. Seguidamente, el 20 de marzo, mediante el decreto N° 297/2020, en la Argentina se estableció la emergencia sanitaria y el inicio de una etapa de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en todo el territorio nacional. El contexto de aislamiento social y de suspensión de la presencialidad en las escuelas implicó el despliegue de estrategias de emergencia para que estudiantes y

docentes pudieran continuar el proceso pedagógico desde sus hogares (Cardini et al., 2020). Las 24 jurisdicciones organizaron diversas respuestas de acuerdo a sus contextos: (1) garantizar el acceso a contenidos pedagógicos mediante la televisión, la radio, tecnologías digitales o materiales impresos; (2) fortalecer la infraestructura digital por medio del suministro de ordenadores en desuso y la libre navegación en las plataformas digitales de educación; (3) reforzar las habilidades tecnológicas de los docentes para la enseñanza virtual y la reflexión sobre la pedagogía en épocas extraordinarias, mediante documentos orientadores y capacitaciones virtuales; (4) proveer a las familias de materiales, canales de asistencia y herramientas que favorezcan el apoyo a las tareas escolares y el bienestar en el hogar; (5) preservar el servicio de comedor escolar mediante el suministro de módulos alimentarios o viandas; (6) adaptar la organización escolar fomentando modificaciones en los sistemas de evaluación y promoción, y elaborando protocolos para el eventual regreso a la escuela (Cardini et al., 2020).

Es en este último punto es que nos interesa hacer foco en la presente tesina. Dada la irregularidad del ciclo lectivo, el Consejo Federal de Educación modificó las condiciones de acreditación y certificación de saberes. Se suspendieron las calificaciones y se promovieron, en su lugar, las prácticas de evaluación formativa:

b- La finalidad de la evaluación de las actividades educativas durante la continuidad pedagógica es orientar mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también promover procesos autoevaluativos en los y las alumnos y alumnas que permitan seguir aprendiendo.

c- La evaluación formativa no incluye el uso de escalas numéricas o conceptuales de calificación [ya que] no constituye una herramienta adecuada para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje. (Resolución CFE N° 363/20, Anexo I, p. 9)

De esta manera, la pandemia comenzó a visibilizar y a poner en debate nuevos modos de pensar las prácticas de evaluación y formas distintas de acompañar las trayectorias de los estudiantes. La evaluación formativa se instaló en el debate y en las normativas y se convocó a todas las escuelas a revisar sus modos de evaluar.

Ante ese escenario, es interesante preguntarnos qué sucedió en la práctica cotidiana de las escuelas: ¿cómo se reconfiguraron las prácticas de evaluación en función de las normativas y de un contexto tan particular como fue la pandemia? ¿cómo cambiaron los modos de evaluar, los momentos de la evaluación, el rol de los docentes y los estudiantes en dichas prácticas? ¿surgió un nuevo contrato educativo?

En este trabajo, nos proponemos realizar un estudio de caso para indagar acerca de las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes que se llevaron a cabo

durante el 2020 en el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio ante el COVID-19 en una escuela primaria de la provincia de Buenos Aires.

Como señalan Huber y Helm (2020), en el contexto de esta nueva y desafiante situación de aprendizaje remoto causado por la pandemia, son necesarias con rapidez nuevas investigaciones para informar la política y las prácticas educativas. A través de la presente tesina, entonces, esperamos realizar un aporte a la construcción de conocimiento sobre la educación a distancia y, en especial, al campo de conocimiento sobre la evaluación formativa en un momento tan inédito.

Objetivos

La presente tesina tiene como objetivo general indagar en cómo fue la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de 4to y 5to grado en una escuela primaria de la provincia de Buenos Aires durante el año 2020 en contexto de pandemia, desde la perspectiva de distintos actores de la comunidad educativa.

Realizaremos una investigación de tipo cualitativo, a través de entrevistas a docentes, madres de estudiantes y equipo de asesoría pedagógica.

Con el fin de alcanzar el propósito general mencionado, la presente investigación se propone, como objetivos específicos:

- Caracterizar los procesos de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de 4to y 5to grado de la escuela durante el 2020.
- Analizar los cambios y continuidades que se dieron en torno a los procesos de evaluación a causa de la pandemia.

Guía de lectura de la tesis

En función de los objetivos de investigación planteados, la investigación se estructura de la siguiente manera. En el presente capítulo, a modo introductorio, hemos hecho un breve recorrido por los paradigmas de la evaluación, introducimos el problema de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en el contexto de pandemia del año 2020 y hemos presentado la pregunta y los objetivos de investigación.

En el segundo capítulo, presentamos el estado del arte, en el que relevamos los antecedentes sobre el problema de investigación. Allí, sistematizamos el conocimiento producido sobre las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes del

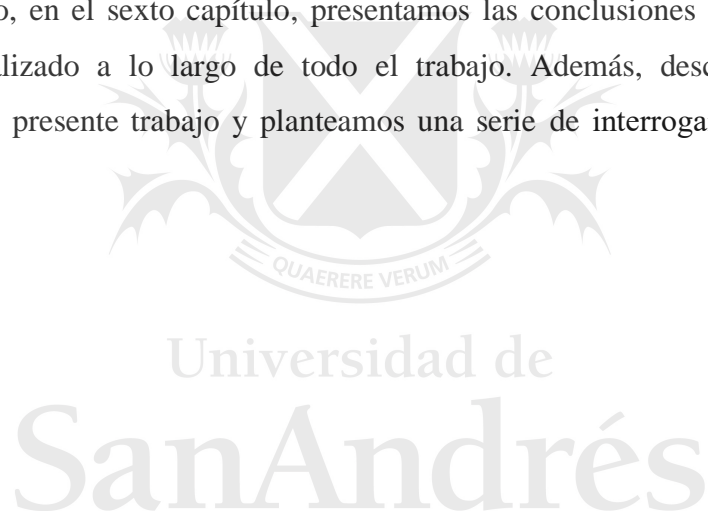
nivel primario en el contexto de educación a distancia. A través de dichas investigaciones, buscamos abordar los debates existentes hasta el momento.

En el tercer capítulo, introducimos los conceptos claves relacionados a la evaluación que conforman el marco teórico y nos permiten analizar nuestro objeto de estudio.

En el cuarto capítulo, por un lado, detallamos los aspectos contextuales, relacionados tanto con la situación de la pandemia a nivel global y local como con la escuela en la que se centra nuestra investigación. Y, por el otro lado, describimos la metodología elegida para la investigación.

En el quinto capítulo, nos adentramos en el análisis de los resultados de la investigación obtenidos mediante las entrevistas a los distintos actores de la comunidad educativa en cuestión.

Por último, en el sexto capítulo, presentamos las conclusiones de la tesina, que retoman lo analizado a lo largo de todo el trabajo. Además, describimos allí las limitaciones del presente trabajo y planteamos una serie de interrogantes para futuras investigaciones.



CAPÍTULO 2

HACIA UN ESTADO DEL ARTE

En el presente capítulo, nos proponemos realizar una revisión del conocimiento producido respecto de las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en las escuelas primarias en tiempos de pandemia. Dada la suspensión de la presencialidad en las escuelas y el pasaje a la virtualidad, un primer abordaje consistió en relevar las investigaciones relativas a la educación en contextos de virtualidad, incluso aquellas realizadas antes de la pandemia. Nos encontramos con que la vasta mayoría de ellas referían al nivel superior, puesto que en muchas instituciones educativas de dicho nivel ya se venía trabajando con la modalidad de educación virtual. Ahora bien, durante la pandemia, considerando la coyuntura, comenzó a producirse conocimiento en relación con la educación virtual en los distintos niveles del sistema educativo. Es por ello, que para 2021, ya fue posible encontrar diversas investigaciones acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el nivel primario en tiempos de pandemia, y específicamente en lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes.

Varios son los estudios que advierten el impacto de la pandemia en la educación (Reimers Amaechi, Banerji y Wang, 2021; CEPAL y UNESCO, 2020; Cardini et al., 2020); incluso Lambert, Gupte, Fletcher, Hammond, Lowe, Pelling, Naila, Shahid y Shanks (2020) refieren a una “crisis global educativa” con consecuencias perjudiciales en el corto y largo plazo. La mayoría de los países han llevado a cabo diversos planes para la continuidad educativa, que abarcaron desde el uso de recursos en línea preexistentes o la enseñanza remota hasta la impresión de materiales educativos o la transmisión de clases por televisión y radio (Reimers, 2021). A pesar de los esfuerzos de todos, sin embargo, se estima que, en promedio, dos tercios del año académico fueron perdidos globalmente debido a los cierres totales o parciales por el COVID-19 (Reimers et al., 2021). El estudio realizado por UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial (2020) evidencia que hubo grandes disparidades en las respuestas educativas según el nivel de ingresos de cada país. En este sentido, mientras que para fines de septiembre de 2020 las escuelas en los países de ingresos altos habían estado cerradas por 27 días, esa cifra subía a 40 días en los países de ingresos medios y a más de 60 días en los países de ingresos bajos (UNESCO, UNICEF y Banco Mundial, 2020).

En la Argentina, donde las escuelas primarias se mantuvieron cerradas a partir de fines de marzo de 2020 durante todo el año lectivo, las formas de continuidad pedagógica

desarrolladas por las escuelas dependieron de las posibilidades de acceso de la población que acudía a cada una de ellas (UNESCO, 2020). De esta manera, mientras que en las escuelas a las que asistían familias de menos recursos se acudió en mayor medida a los cuadernillos en soporte papel y las actividades impresas, en aquellas a las que asistían familias con más recursos se acudió en mayor medida a las aulas virtuales y las redes sociales (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020). En particular, las escuelas de élite siguieron con sus actividades de forma virtual, programaron evaluaciones y medios para la promoción y, de esta forma, lograron una relativa contención de sus estudiantes (Puiggrós, 2020). Lejos de ser un pasaje sencillo de la presencialidad a la virtualidad, esta forma de continuidad pedagógica implicó también enormes desafíos y cambios en todos los sentidos: en los tiempos y espacios, en los contenidos, en los modos de enseñar y aprender y en las formas de relacionarse entre docentes, alumnos y familias, entre otros (Dussel, 2020). Después de todo, “[l]a domiciliación o consignación de una actividad a un determinado lugar impone cambios fuertes porque plantea encuadres y reglas propias y supone instaurar una autoridad que fija ciertos sentidos y configura identidades” (Dussel, 2020: 343).

Así como cambiaron los modos de habitar las escuelas, los modos de enseñar y de aprender, también cambiaron los modos de pensar y llevar a cabo las evaluaciones, y las investigaciones dan cuenta de ello. Al hacer foco en las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes del nivel primario en un contexto de educación virtual, encontramos estudios de los más diversos países: en Europa, de Alemania, España, Finlandia, Inglaterra, Malta y Suecia; en Asia, de Bután, China, Georgia e Indonesia; en África, de Sudáfrica; en América del Norte, de Estados Unidos y México; y en América del Sur, de Argentina, Chile, Colombia, Ecuador y Perú. Como planteamos anteriormente, la pandemia impactó en los sistemas educativos de todos los países, quienes, en mayor o menor medida, tuvieron que adaptar y repensar sus prácticas en nuevas modalidades. A continuación, sistematizaremos los aportes de las distintas investigaciones según ciertos temas recurrentes que se encontraron.

Investigaciones relativas a las dificultades para evaluar los aprendizajes en contextos de virtualidad

Un tema que apareció en la vasta mayoría de las investigaciones fue el de los desafíos que supuso para los docentes llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes en contextos

de educación totalmente virtual. Un ejemplo de ello se encuentra en la investigación de Villalobos Muñoz (2021) en la que encuestó a 618 profesores chilenos. En ella, la evaluación de los aprendizajes surgió con mayor frecuencia como el aspecto que los docentes creen que se vio más afectado en sus prácticas pedagógicas a razón del paso de la presencialidad a la virtualidad. A la misma conclusión arribaron Fardoun, González, Collazos y Yousef (2020) quienes encuestaron a más de 100 docentes de distintos países de Iberoamérica (Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México y Perú). El 22,5% identificó a la evaluación de los alumnos como el mayor problema encontrado en la implementación de modelos de educación virtual durante el confinamiento, justo por detrás del desconocimiento de los modelos pedagógicos (27,5%). En la misma línea, en el estudio de Herrera y González Angeletti, en el que se encuestó a docentes y estudiantes en Argentina acerca de la evaluación en el contexto pandémico, quedó en evidencia la incertidumbre que reinaba entre los encuestados en lo concerniente a la evaluación y su puesta en práctica en entornos virtuales: “las preocupaciones se cifraron en cómo producir prácticas evaluativas inclusivas en los procesos educativos mediados por tecnologías” (2021: 433).

Ahora bien, ¿a qué se deben estas dificultades halladas? ¿cuáles son, según los docentes, las razones por las cuales resultó complejo evaluar?

Un conjunto de investigaciones advierte que un primer factor limitante de las prácticas de evaluación fue la falta de dispositivos electrónicos y/o conectividad a internet de ciertos estudiantes y, en ocasiones, de los propios docentes. Esto obstaculizó la comunicación entre ambos e hizo difícil que los estudiantes enviaran sus trabajos, participaran de las clases sincrónicas o recibieran retroalimentación de su proceso de aprendizaje (Chavez Chavez, 2020; Lestari y Azizah, 2021).

En segundo lugar, aparecen de manera recurrente en las investigaciones las complicaciones derivadas de la falta de formación en habilidades tecnológicas de los docentes. En este sentido, muchos docentes carecían de aquella capacitación necesaria para desenvolverse en el entorno virtual: el pobre manejo de la tecnología por parte de docentes fue identificado como un factor que afectó las prácticas de evaluación tanto en Chile (Chavez Chavez, 2020; Villalobos Muñoz, 2021) y la Argentina (Herrera et al., 2021), como en China (Zhang, 2020), Alemania (König, Jäger-Biela y Glutsch, 2020), España (Fardoun et al., 2020) y Sudáfrica (Hoadley, 2020), entre otros.

Un tercer aspecto que obstaculizó las prácticas de evaluación durante la educación virtual, incluso para aquellos docentes con formación previa en tecnología y/o en

evaluación formativa, consistió en el tiempo que implicaba la evaluación. En este sentido, un factor que tienen en común las investigaciones que hablan sobre la evaluación en el nivel primario durante la pandemia es que suelen hacer alguna mención al notable incremento en la carga de trabajo de los docentes en este tiempo de virtualidad por la cantidad de retroalimentaciones que debieron brindar a las tareas que entregaron los estudiantes (Lestari y Azizah, 2021; Pace, 2020; Pokhrel y Chhetri, 2021; Putri, Purwanto, Pramono, Asbari, Wijayanti y Hyun, 2020; Taipale, 2021; UNESCO, 2020; Zhang, 2020). Por ejemplo, en las encuestas que realizó UNESCO (2020) a diez mil docentes de la región acerca de sus prácticas de evaluación formativa durante la pandemia, más de la mitad de los encuestados dijo que la saturación debido a la necesidad de retroalimentar a un alto número de estudiantes dificultó la ejecución de su evaluación. De manera similar, luego de entrevistar a varios docentes en Finlandia, Taipale (2021) reportó que, si bien la retroalimentación era considerada importante para el aprendizaje, especialmente para aquellos docentes con clases más numerosas no era posible chequear o comentar todo ni tampoco era sostenible para su bienestar. Esto se debe a que, a diferencia de las retroalimentaciones cara a cara, aquellas a distancia llevaban mucho más tiempo: para dar retroalimentaciones, los docentes chequeaban los trabajos subidos por los estudiantes uno por uno, identificaban concepciones erróneas, escribían la retroalimentación y volvían a subir el trabajo con las correcciones (Putri et al., 2020). Por eso, como señala Taipale (2021), mientras algunos docentes siguieron rigurosamente chequeando y retroalimentando las actividades de los estudiantes hasta el final, otros, especialmente aquellos con clases más numerosas, terminaron, en algunas ocasiones, pasándolas por alto (Taipale, 2021).

En cuarto lugar, numerosas investigaciones señalan, como un factor que dificultó las evaluaciones, la falta de confianza de los docentes en cuanto a las evaluaciones en línea. En este sentido, los estudios denotan que una preocupación constante de los docentes fue la falta de certeza acerca de si las actividades eran efectivamente realizadas por sus estudiantes o si habían recibido ayuda de algún adulto. Copiarse o el “fraude”, como se lo nombra en las investigaciones, en general fue mencionado como un problema en las evaluaciones en educación a distancia por docentes entrevistados en investigaciones tanto nacionales (Herrera et al., 2021) como internacionales (Cornelio Marí, 2021; Lestari y Azizah, 2021; y Lutfiana y Suwartono, 2020). Pero, especialmente, muchas investigaciones se centraron en la participación de los padres de familia en las evaluaciones escolares de sus hijos (Aliyyah, Rachmadtullah, Samsudin, Syaodih,

Nurtanto y Tambunan, 2020; Cardullo, Wang, Burton y Dong, 2021; Golding y Grima, 2021; Soto Casillas, Martínez Esquivel y Antúnez García, 2021; Taipale, 2021). Por ejemplo, en la investigación que Cardullo et al. (2021) llevó a cabo mediante cuestionarios a docentes en Estados Unidos, varios de ellos advirtieron que los padres realizaban las tareas en lugar de sus hijos. A la misma conclusión llegó Taipale (2021) en Finlandia: en su investigación, algunos docentes entrevistados plantearon que había ciertos estudiantes que, contra todo pronóstico, obtenían la puntuación máxima en evaluaciones de Matemática y, al final, comprobaron que esto se debía a que efectivamente las evaluaciones habían sido realizadas por sus padres. Incluso, algunos docentes afirmaron que, cuando enseñaban mediante videollamadas, se escuchaba a familiares de los estudiantes murmurarles las respuestas correctas. Escenas de este estilo también aparecen en las investigaciones de Jiménez de la Cruz y Martínez Absalón (2021) y Soto Casillas et al. (2021) en México.

En quinto lugar, un conjunto de estudios da cuenta de los casos en los que la evaluación de los estudiantes fue dificultada por la falta de evidencias de aprendizaje que recibían los docentes a la distancia. Por un lado, esta situación podía darse por la falta de acompañamiento o seguimiento de los estudiantes por parte de sus padres o tutores. Esto es reportado, entre otros, por Rodríguez Pasión y Espinosa Vallarino (2020) y Chavez Chavez (2020) en Perú. En una de las dos escuelas que analiza este último autor, por ejemplo, observa que, en los casos en los que los padres de familia no acompañaron de forma cercana a sus hijos durante la educación virtual, el docente no pudo contar con evidencias suficientes sobre sus procesos de aprendizaje, entre otras razones, porque los estudiantes no presentaban las tareas. Por otro lado, en distintas investigaciones se halló que otra dificultad que reconocieron varios docentes a la hora de evaluar fue a lo que, en el estudio en el Reino Unido de Mccrory (2020), los docentes se refieren como “lo desconocido”: era complejo discernir qué estaba sucediendo en términos de aprendizaje del otro lado de la pantalla. La investigación de Villalobos Muñoz (2021) en Chile muestra que los docentes plantearon que observar a los estudiantes por medio de una pantalla no permitía dar cuenta de si realmente estaban aprendiendo o no. En esta misma línea, como afirman Soto Casillas et al. (2021), la postura de muchos docentes era que evaluar en el contexto de la pandemia a todos de la misma manera era injusto, ya que cada uno estaba pasando por situaciones y contextos distintos que, muchas veces, el docente desconocía.

Esta dificultad de recoger evidencias de aprendizaje en la virtualidad era complejizada en los casos en los que los estudiantes no participaban de las clases sincrónicas o de las propuestas de actividades. De hecho, la falta de participación por parte de los estudiantes fue un problema identificado por los docentes de forma sistemática en numerosas investigaciones. En China, por ejemplo, Zhang (2020) realizó un cuestionario de preguntas abiertas a 741 padres y 145 docentes, quienes advirtieron que los estudiantes entregaban tarde o no entregaban sus tareas y que permanecían en silencio o “desaparecían” en las interacciones sincrónicas con docentes y otros estudiantes. Leaton Gray, Saville, Hargreaves, Jones y Perryman (2021) observan lo mismo en los estudiantes de los últimos grados de primaria del Reino Unido: reportan que el 75% de los estudiantes se mantuvieron al día con las tareas o por lo menos hicieron lo suficiente como para mantenerse en contacto mientras que un 25% fueron estudiantes que, si bien en la escuela presencialmente se podían mantener sentados, en las clases virtuales no lo lograban y se dispersaban. Soto Casillas et al. (2021), por su parte, plantean que los docentes aseveran que no fue posible evaluar porque la participación de los estudiantes fue muy poca, apagaban sus cámaras o no contestaban y que eso obstaculizaba la recolección de evidencias. Como surgió de la investigación de Chavez Chavez (2020), esto podría deberse a la poca relación directa que existe –en algunos casos– entre estudiantes y docentes en la educación virtual, que puede generar un clima de poca confianza, seguridad o motivación. Para remediar esto, como manifiesta la investigación de Soto Casillas et al. (2021), en algunos casos, los docentes debieron recurrir a llamar a los padres para que enviaran alguna evidencia de los aprendizajes de sus hijos.

Investigaciones relativas a los cambios en las prácticas de evaluación

Las dificultades descritas hicieron que los docentes no pudieran evaluar lo mismo y de igual manera que en contextos de presencialidad. Durante la pandemia, muchos de ellos debieron replantearse el “qué” y el “cómo” de sus prácticas de evaluación.

En lo que respecta a los modos, estrategias o instrumentos que se utilizaron para evaluar durante la pandemia, si bien fueron diversos y particulares para cada contexto, las investigaciones relevadas dan cuenta de ciertas recurrencias. Como expresan Cárdenas y Madero, “la distancia física les ha obligado [a los docentes] a recolectar y analizar evidencias sobre el aprendizaje, las necesidades de sus estudiantes y del funcionamiento del establecimiento de una nueva forma” (2020: 7).

Un grupo de investigaciones plantea que los trabajos escritos fueron una forma de evaluación muy común durante la pandemia. Muchos de los estudios mencionan el uso de Google Classroom o Moodle como plataforma mediante la cual los estudiantes entregaban tareas escritas para cuya resolución habían recurrido o bien a información aportada por los docentes o por el libro de texto, o bien a información de fuentes de Internet (Basilaia y Kvavadze., 2020; Medina Morales y Aquino Zúñiga, 2021; Pokhrel y Chhetri, 2021; Taipale, 2021).

El informe que realizó la UNESCO (2020), por su parte, da cuenta de los instrumentos de evaluación formativa que fueron más utilizados por los docentes durante la pandemia. La encuesta que realizaron a más de diez mil docentes evidencia que los portafolios fueron sin dudas la alternativa más popular, con casi 7000 de los encuestados afirmando que fue la que más utilizaron. Luego, le siguieron los trabajos (como de investigación / manualidades / ensayos / presentaciones orales) con 590 encuestados diciendo utilizarlas; los exámenes (460); los proyectos como bitácoras, autoevaluación, coevaluación o rúbricas (425); y las menos utilizadas fueron las preguntas metacognitivas (392) y las estrategias de retroalimentación, como por ejemplo la escalera de retroalimentación o “dos estrellas y un deseo” (264). A conclusiones similares llegaron Fardoun et al. (2020): las estrategias y actividades más utilizadas por los 102 docentes que encuestaron alrededor de Iberoamérica fueron los blogs (29,41%), portafolios (40,01%), foros (23,53%), trabajo colaborativo (18,63%) y, en menor medida, los videos elaborados por el alumnado (4,9%). La predominancia del portafolios electrónico podría explicarse si se tiene en cuenta que ocupó un rol parecido al del cuaderno de clase, como una recopilación de evidencias de aprendizaje a lo largo del año escolar. De hecho, como sugieren algunas investigaciones, en muchas ocasiones el portafolios fue impulsado como estrategia de evaluación directamente desde las autoridades (Romeiro, Perez Bravo, Andrade Vargas, Iriarte Solano, Riofrio Leiva, Torres Carrión y Brizuela Camacho, 2021).

Como puede verse en las respuestas a la encuesta de la UNESCO (2020) y de Fardoun et al. (2020) mencionadas con anterioridad, en la literatura relevada también se hace mención de situaciones de evaluación colaborativa o entre pares que se dieron en la educación a distancia. Por ejemplo, a través de las plataformas mediante las cuales realizaban las clases sincrónicas (como Google Meet, Zoom o Microsoft Teams), los docentes hicieron uso de las herramientas que permitían hacer “breakout-rooms” incluidas en algunas de ellas, ya que el uso de este tipo de herramientas facilitaba el *peer*

assessment (Pace, 2020). Además, si bien no hay demasiados registros del uso de foros como elemento evaluativo durante la pandemia en el nivel primario (la única mención a ese dispositivo que encontramos fue en Melchiorre, 2020) sí hay registros de uso de plataformas colaborativas como Google Drive (Cárdenas y Madero, 2020; Taipale, 2021).

Asimismo, algunos estudios describen prácticas en las que eran los propios estudiantes quienes reflexionaban sobre su proceso de aprendizaje. Por un lado, hay un grupo de investigaciones que mencionan la implementación de autoevaluaciones para los estudiantes (Hansen, 2021; Pace, 2020; Pardo y Rodríguez, 2020; Santander Palmera y Hernández, 2021; UNESCO, 2020), a veces facilitadas por rúbricas o por un ejemplo resuelto de la actividad que mandara el docente (Pace, 2020). Por otro lado, aparte del informe de la UNESCO (2020), otras dos de las investigaciones encontradas hacen algún comentario sobre ciertas prácticas metacognitivas llevadas a cabo durante la educación a distancia en el nivel primario: Melchiorre (2020) menciona que las actividades de corte metacognitivo fueron uno de los recursos asincrónicos utilizados y da un ejemplo de pregunta realizada a los estudiantes (“¿qué aprendí?”). Pace (2020), por su parte, menciona en un momento que, para chequear la comprensión de los estudiantes, se utilizaron actividades de *brainstorming* y, al final de las clases, recursos como el “one-minute note” o “tickets de salida”.

Es interesante mencionar que la educación a distancia generada por la pandemia del Sars-Cov-2 también ayudó a que sugieran nuevas herramientas virtuales de evaluación que fueron utilizadas por los docentes. En este sentido, diversas investigaciones apuntan a que durante la pandemia se popularizó el uso de herramientas virtuales tales como Kahoot!, Quizlet, Mentimeter, Google Forms, ViLLE, Microsoft Form Quiz, Socrative, *polls* o *quizzes* de Moodle (König et al., 2020; Taipale, 2021; Thohir, 2020; Vrcelj, Hoic-Bozic y Holenko Dlab, 2020). Esto probablemente se deba a que, como menciona Dorrego (2016), la velocidad para evaluar y dar retroalimentación de este tipo de pruebas colaboró para que fueran utilizadas para evaluar en la virtualidad. Sin embargo, es interesante remarcar que la autora advierte que, si bien son útiles para evaluar la adquisición de conocimiento, son difíciles de construir para evaluar aprendizajes más complejos.

Por último, es importante aclarar que todas las herramientas de evaluación mencionadas se utilizaron en aquellas escuelas en las que tanto los docentes como los estudiantes contaban con dispositivos electrónicos y conexión a internet como para poder continuar con la educación de manera virtual. En las escuelas en las que ese no fue el

caso, se recurrió a otros modos de evaluar a los estudiantes. En muchos casos, los docentes se comunicaron con los padres o con los propios alumnos para enviar y recibir material mediante WhatsApp (Escárzaga, Varela y Martínez, 2020; Martínez-Méndez, 2021). En otros casos, desde el Estado se hizo llegar el material impreso a los alumnos. En la Argentina, por ejemplo, donde, al momento de la pandemia, uno de cada cinco estudiantes de primaria no contaba con internet en el hogar, el gobierno nacional distribuyó cuadernillos con actividades que luego eran entregados a los docentes para su revisión (Cardini, Bergamaschi, D'Alessandre y Ollivier, 2021).

Investigaciones sobre la ausencia de la calificación en las prácticas de evaluación

La pandemia no solo trajo aparejados cambios en las prácticas cotidianas de los docentes acerca del “qué” y “cómo” evaluar, sino también en los enfoques de evaluación que adoptaron, relacionados con el “para qué” evaluar. En este sentido, a los desafíos descritos en el primer apartado se les sumó el de que, normativamente, las reglas de la evaluación también cambiaron en el 2020. Como mencionamos, en el contexto de emergencia sanitaria y de suspensión de las clases presenciales, muchos países –entre los que se encuentra Argentina– modificaron las condiciones de acreditación y certificación de saberes dada la irregularidad del ciclo lectivo, suspendiendo las calificaciones de los estudiantes. En este apartado, sistematizamos los aportes de las investigaciones que muestran los efectos de esta decisión en la práctica estudiantes y docentes.

Algunas investigaciones evidencian cambios en el compromiso de los estudiantes y lo atribuyen a la falta de calificaciones. Cabrera, Fernández y González (2020) encuestaron a docentes de Ciencias Naturales en la Argentina y evidenciaron que el 58% de ellos consideraba que sus estudiantes no cumplían con las tareas por la ausencia de calificaciones. Incluso el 69% reconoció como imprescindible para el buen desempeño de los estudiantes que se los calificara. González Isasi, Terán Pérez y Cedillo (2021), por su parte, analizaron las prácticas educativas de casi 100 docentes en México utilizando el método de la narrativa-hermenéutica. Aunque la mayoría de los docentes señaló que los estudiantes cumplieron con las actividades que se les planteaban, “hubo quienes no contaron con ello, pues mostraron apatía y ‘no hicieron nada, al fin que no se les podía bajar calificación y menos reprobar’ (E13)” (2021: 65). En esta misma línea, Piccolo plantea que la ausencia de calificaciones trajo aparejado “malestar en familias y estudiantes que entendían que sin notas numéricas todo lo realizado era en vano,

desvinculación de estudiantes de las propuestas de enseñanza y una caída notable en las entregas de actividades” (2021: 253). Como puede verse, estas investigaciones evidencian el peso que históricamente ha tenido la calificación o la nota en el proceso de evaluación, y como su ausencia –por decisión normativa– implicó cambios en las experiencias educativas y las actitudes de los estudiantes.

En cuanto al impacto de la ausencia de calificaciones en la práctica de los docentes, los hallazgos fueron diversos. En primer lugar, existe un grupo de investigaciones que evidencia que esta política trajo un incremento del uso de estrategias de evaluación formativa en los docentes. Por ejemplo, esto puede verse en el informe, al que ya nos referimos previamente, realizado por la UNESCO (2020) en el que se sistematizaron los resultados de encuestas realizadas a más de diez mil profesores de la región acerca de sus prácticas de evaluación formativa durante la pandemia por COVID-19. En el estudio, un 75% de los encuestados dijo que sus prácticas de evaluación formativa se generaron como respuesta a la pandemia, un 22% dijo que ya estaban planificadas pero debieron adaptarse y solo un 3% dijo que estaban planificadas tal como se llevaron a cabo. Por otro lado, en cuanto a los fines para los cuales se utilizaron los resultados de las evaluaciones, la mitad de los encuestados dijo que fue con propósitos de diagnóstico y formación, un 8% dijo que fue con propósitos de calificación y certificación y un 41% dijo que con ambos propósitos.

En la investigación de Cabrera et al. (2020), por su parte, se encontró que los docentes encuestados desarrollaron una visión más formativa que sumativa durante esta etapa de educación virtual, en la que primaron las mejoras y los progresos de los estudiantes. La mitad de los docentes encuestados en esa investigación afirmaron que la virtualidad permitió una evaluación más formativa y facilitó el intercambio con los estudiantes. En línea con esto, podemos traer a colación los resultados de un documento elaborado en Colombia para el cual se les preguntó a una muestra de cinco directivos docentes de ese país qué prácticas nuevas de evaluación de aprendizajes adoptaron a raíz de la pandemia. Sus respuestas giraron en torno a una mayor comunicación del proceso de aprendizaje de los estudiantes a sus familias y un fortalecimiento de las estrategias de autoevaluación y retroalimentación (Pardo y Rodríguez, 2020). El mayor uso de la retroalimentación, de hecho, fue destacado como un cambio positivo que trajo aparejada la pandemia en las prácticas de los docentes en distintas investigaciones (González Isasi et al., 2021; Melchiorre, 2020; Pace, 2020).

Ahora bien, esta no fue la realidad de todos los docentes. Existe un segundo grupo de investigaciones en las que se evidenció que muchos docentes sostuvieron la calificación a pesar de las resoluciones gubernamentales, manifestando, una vez más, el peso que tenían las calificaciones y lo sumativo en las prácticas evaluativas de las escuelas. Por ejemplo, la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica que se realizó en julio del 2020 en la Argentina dejó al descubierto el acatamiento dispar que tuvo la normativa: si bien el 56% de los docentes encuestados expresó no haber evaluado con calificaciones, el resto reconoció haber adoptado al menos una instancia de evaluación de este estilo (Ministerio de Educación y UNICEF, 2020).

Las razones por las cuales algunos docentes siguieron utilizando calificaciones numéricas a la hora de evaluar fueron diversas. Por un lado, lo que hallaron Herrera y González Angeletti en su encuesta a 333 docentes argentinos acerca de sus prácticas durante el confinamiento es que ellos “[c]onsideran que la evaluación cualitativa (...) es un eufemismo pues solo reemplaza un 10 por un Excelente o Muy Satisfactorio (...) y que, tal vez, sería conveniente alternar evaluación cuantitativa/cualitativa” (2021: 433). Por otro lado, Calleja (2020), Giordimaina (2020), Pace (2020) y Taipale (2021) hallaron que otro posible factor que interfirió fue la falta de conocimiento de algunos docentes acerca de cómo implementar la evaluación formativa. Al respecto, por ejemplo, en el informe de resultados de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (Ministerio de Educación y UNICEF, 2020), se declara que los cambios en las modalidades de evaluación que propuso el Ministerio de Educación visibilizaron que “aunque se habla desde hace tiempo de evaluación formativa, continua o de proceso, su práctica efectiva sólo se genera en el imaginario de una gran parte de los educadores y que, llegado el caso, la mayoría no sabe cómo hacerlo” (Herrera et al., 2021: 435). En otras palabras, cuando los docentes se vieron obligados a recurrir a evaluaciones formativas, quedó en evidencia que muchos de ellos no tenían el conocimiento ni las herramientas para hacerlo; por eso, en muchos casos les fue más sencillo continuar con las modalidades de evaluación que sostenían previo a la pandemia, incluida aquella de evaluar con calificaciones numéricas.

CAPÍTULO 3

CLAVES INTERPRETATIVAS PARA EL ANÁLISIS

En este capítulo, abordamos algunos conceptos que resultan centrales para nuestro análisis. En un primer momento, comenzamos definiendo la evaluación, para luego hacer foco específicamente en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Realizamos una clasificación de distintos tipos de evaluaciones de los aprendizajes y, entre ellos, profundizamos en la evaluación formativa, ya que es la que se vio promovida, al menos normativamente, durante la pandemia. Finalmente, destinamos un apartado a la evaluación en contextos de pandemia, en el que abordamos algunos aspectos clave para el análisis de campo.

La evaluación

A pesar de que la evaluación es utilizada cotidianamente en los sistemas escolares actuales, es una práctica muy antigua (Gvirtz y Palamidessi, 1998). De hecho, algunos autores ubican los primeros intentos de evaluar personas allá por el año 2000 a.C. (Lukas y Santiago, 2004; Stufflebeam y Shinkfield, 1987). Debido a la antigüedad de esta práctica, su concepción ha variado significativamente a lo largo del tiempo.

En la normativa educativa nacional reciente, la evaluación educativa es entendida como “un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar (Resolución 93/09, p. 15; Resolución 368/20, art. #2). De todos modos, como sostiene Litwin, la concepción de la evaluación varía según la finalidad que se le dé: “se puede evaluar para mejorar, comprender, justificar, acreditar, medir o comparar” (2008: 190). En otras palabras, Anijovich plantea que la evaluación sirve “tanto para acreditar y emitir juicios de valor como para diagnosticar, retroalimentar, reflexionar, regular y mejorar los aprendizajes” y que eso es lo que la vuelve “un campo complejo y controvertido” (2011: 10).

En el campo educativo, existen diversas categorizaciones alrededor de la evaluación de los aprendizajes. Sin embargo, una tipología sobre la que parece haber consenso en la literatura contemporánea sobre evaluación es aquella que realizan De Ketele y Roegiers (1995). Los autores distinguen entre tres tipos de evaluación según la función que cumplen: diagnóstica/pronóstica, formativa o sumativa. Además de su finalidad, las

evaluaciones se distinguen por el momento en que se hace uso de ellas y la decisión que toman los docentes con la información recogida gracias a la evaluación.

De esta manera, la evaluación diagnóstica hace referencia a aquella que se realiza al inicio de un proceso educativo con el fin de identificar qué conocimientos o representaciones previas tienen los estudiantes sobre el tema a enseñar, es decir, cuál es la realidad sobre la cual se pretende actuar (De Ketele y Roegiers, 1995). Esta información puede permitirle al docente adaptar su propuesta de enseñanza a las necesidades de sus estudiantes (Carlino, 2003) y orientar la toma de decisiones (Elola y Toranzos, 2000).

A diferencia de la diagnóstica, la evaluación sumativa se da al final de un proceso educativo y es usada por el docente para determinar el grado con el que se alcanzaron los objetivos de enseñanza y, por lo tanto, para tomar decisiones respecto de la calificación y certificación de los aprendizajes de sus estudiantes (De Ketele y Roegiers, 1995). Siguiendo a Perrenoud (2008), este tipo de evaluación es también conocida como la evaluación del aprendizaje o, directamente, como la evaluación tradicional, ya que la acreditación o la certificación de los conocimientos adquiridos ante terceros es la función clásica que se le ha adjudicado a la evaluación. El autor sostiene que, además de rendir cuentas, este tipo de evaluación está asociada a la selección y la fabricación de jerarquías entre los estudiantes, ya que termina clasificando a los estudiantes y ordenándolos en función del alcance de cierta norma, que suelen ser los contenidos u objetivos propuestos por el docente.

La evaluación formativa, por su parte, es aquella que, según De Ketele y Roegiers (1995) debería ocurrir durante la concreción de un proceso de enseñanza, es decir, “cuando aún hay posibilidad de introducir cambios” (Cappelletti, Giovannini y Savransky, 2018: 4) o “cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso (Anijovich, 2011: 11). Así, este tipo de evaluación provee información que es utilizada para adaptar y mejorar las actividades de enseñanza y aprendizaje sobre la marcha (Scallon, 1988; Shepard, 2006). En otras palabras, mientras la evaluación sumativa tiene el propósito de documentar los logros de los estudiantes mediante la evaluación de un producto final, la evaluación formativa posibilita la corrección de las formas de enseñanza y aprendizaje en el momento en que se están llevando a cabo (De Ketele y Roegiers, 1995; Shepard, 2006).

En la literatura, la evaluación sumativa y la evaluación formativa suelen presentarse como enfrentadas. En efecto, el libro de referencia de Perrenoud (2008), *La evaluación*

de los alumnos, se subtitula: “De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas”. De todas formas, como es de esperar, las fronteras entre los distintos tipos de evaluación no son siempre tan claras ni tajantes. En la práctica, los docentes suelen hacer uso de los distintos tipos de evaluación o, asimismo, pueden combinarlos. Por ejemplo, un docente podría realizar una evaluación sumativa de los aprendizajes de sus estudiantes al final de una unidad temática, pero hacer un uso formativo de la información que recoge mediante ella, ajustando sus futuras intervenciones en función de los resultados obtenidos por sus estudiantes. De hecho, como sostiene Perrenoud, “(...) no hay una ruptura total entre evaluación tradicional y evaluación formativa, [sino] que existe una parte de evaluación formativa en cualquier pedagogía, aun frontal, aun tradicional, en particular en la escuela primaria” (2008: 24). En efecto, según el autor, estas dos lógicas de evaluación coexisten en las aulas, ya sea de forma pacífica o contrapuestas. Por eso, Shepard (2006) propone que, para apoyarse mutuamente, la evaluación formativa y la evaluación sumativa deberían estar conceptualmente alineadas.

La evaluación formativa

A continuación, realizaremos un breve recorrido por el uso del término de evaluación formativa a lo largo de su historia y haremos referencia a los distintos enfoques teóricos desde los cuales se la ha entendido.

Hay consenso en la literatura (Perrenoud, 2008; Dunn y Mulvenon, 2009; Burkhardt y Schoenfeld, 2018) sobre que Scriven (1967) fue el primero en utilizar el término “evaluación formativa” aunque a propósito de la evaluación de programas. Fueron los teóricos franceses quienes realizaron su trasposición original a la pedagogía y al aprendizaje de los estudiantes y quienes continuaron teorizando al respecto. Allal y Mottier Lopez (2005) identifican cuatro momentos significativos en la evolución de la conceptualización de la evaluación formativa en la literatura francófona. A continuación, retomaremos sintéticamente este recorrido. Antes, cabe aclarar que varias de las nociones allí recogidas también han aparecido recientemente en escritos anglófonos (Mottier Lopez, 2010).

En un comienzo, la investigación sobre evaluación formativa estaba caracterizada por un énfasis en su instrumentación, inspirada por el *Handbook on formative and summative evaluation of student learning* (Bloom, Hasting y Madaus, 1971). De allí, se

siguió la publicación de distintas series de instrumentos y *tests* que pretendían analizar errores de manera diagnóstica. Aunque la difusión de estas formas de instrumentación permitió transformar las concepciones y las prácticas de la evaluación formativa, también suscitó críticas (Allal y Mottier Lopez, 2005; Mottier Lopez, 2010), como la que planteó Bain (1988) de que estas prácticas imposibilitaban una reflexión teórica acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un segundo enfoque teórico sobre la evaluación formativa provino de la psicología del aprendizaje y fue inaugurado por Allal (1980) al confrontar la concepción neo-conductista de Bloom con un enfoque más constructivista y cognitivista que buscaba ir más allá del foco en los rendimientos de los estudiantes y las correcciones para favorecer modalidades de evaluación formativa que observaran los procesos cognitivos de aprendizaje (Allal y Mottier Lopez, 2005). Como sostienen Allal y Mottier Lopez (2005) y Mottier Lopez (2010), a partir de ese momento, se comenzaron a diversificar las formas de estudiar la evaluación formativa según la concepción de aprendizaje que se tomara, ya sea a partir de las ideas de Piaget, Vygotsky u otras teorías cognitivistas (ver, por ejemplo, Brun, 1979; Thouin, 1982; Allal y Pelgrims Ducrey, 2000).

Una tercera aproximación teórica a la evaluación formativa se originó en el área de la didáctica con investigadores francófonos como Bain (1988), Chevallard (1986) y Garcia-Debanco y Mas (1987). Desde este enfoque, se estudia a la evaluación como parte del sistema triádico que incluye al docente, al alumno y al conocimiento. En particular, se estudia cómo la estructuración de los contenidos de las disciplinas escolares condiciona a la evaluación formativa en sus objetivos, funciones y medios (Allal y Mottier Lopez, 2005; Mottier Lopez, 2010).

El cuarto desarrollo teórico que reconocen los autores en la conceptualización de la evaluación formativa en la literatura francófona refiere a los trabajos que han combinado más de una de las perspectivas teóricas mencionadas anteriormente. Un claro referente de este abordaje más interdisciplinario de la evaluación formativa es Perrenoud (1991, 1998), según quien es necesario unir las orientaciones cognitivas, comunicativas y didácticas acerca de la evaluación formativa en un enfoque más global de los procesos de regulación de los aprendizajes. Asimismo, como sostienen Allal y Mottier Lopez (2005), la literatura inglesa también ha avanzado en este abordaje: por ejemplo, Shepard (2000) estudia las implicancias de las teorías constructivista, socio-cultural y situadas del aprendizaje en torno a la evaluación formativa.

En la presente tesina, nos posicionamos desde esta perspectiva ampliada para estudiar la evaluación formativa. En particular, la entendemos como aquella que permite recoger información con el objetivo de ser usada “como retroalimentación para modificar las actividades de enseñanza y de aprendizaje en las que están involucrados [los docentes y sus estudiantes]” (Black y Wiliam, 1998: 7). Es justamente debido a que busca estar al servicio de la mejora en la apropiación de los saberes por parte de los estudiantes que la evaluación formativa es también conocida como evaluación *para* el aprendizaje, diferenciándose claramente de la evaluación sumativa o evaluación *del* aprendizaje. No obstante, para ciertos autores como Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam (2004), la evaluación para el aprendizaje y la evaluación formativa no son exactamente lo mismo: según su postura, el propósito principal de la evaluación para el aprendizaje es recoger evidencia que permita adaptar y mejorar las actividades de enseñanza y aprendizaje, pero esa evaluación se vuelve formativa cuando la evidencia es efectivamente usada para ello; es decir, no basta con solo tener la intención de utilizarla con esos fines. Por ello, en publicaciones más recientes, Black y Wiliam buscaron ofrecer una definición más comprensiva de evaluación formativa:

La práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida. (2009: 6)

Como puede verse, proponen una definición del término en función del grado en que la evidencia sobre los logros de los estudiantes es usada para informar las decisiones sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Para llevar a cabo una evaluación formativa en el sentido en el que la definen Black y Wiliam (2009), muchos enfoques de evaluación formativa, como por ejemplo el de Ramaprasad (1983) o el de Atkin, Black y Coffey (2001) se basan en establecer dónde está el alumno en su proceso de aprendizaje, a dónde trata de ir y cómo puede hacerse para que llegue allí. En este sentido, según Anijovich (2011), la evaluación formativa transita entre dos polos: el externo, que recae en el docente, y el interno, que recae en el alumno. Pero, como sostiene Camilloni, “la evaluación, en su origen externa, porque proviene del profesor, debe ser internalizada, digerida, por el alumno. En última instancia, la evaluación debe transformarse en autoevaluación” (2005: 5). Según la autora, si el alumno no asimila el diagnóstico y acepta las sugerencias del docente, la regulación no se produce.

Por ello, el rol del alumno es especialmente importante en las prácticas de evaluación formativa: deviene receptor y partícipe activo de los procesos de retroalimentación, monitoreo y autorregulación de sus aprendizajes (Anijovich, 2010). Una posible definición de autorregulación es provista por Boekaerts: “un proceso multinivel y multicompuesto que apunta a los sentimientos, cogniciones y acciones, así como a rasgos del contexto para la modulación en el servicio de las propias metas” (2006: 347). Una evaluación formativa eficaz debería promover la autorregulación de los aprendizajes por parte de los propios estudiantes. Y, en palabras de Perrenoud, “apostar a la autorregulación consiste en fortalecer las capacidades del sujeto para administrar por sí mismo sus proyectos, sus progresos, sus estrategias frente a las tareas y los obstáculos” (2008: 126). Sin embargo, el autor sostiene que la autorregulación no se da espontáneamente en los estudiantes, sino que requiere de la implementación consciente de estrategias y dispositivos didácticos por parte del docente.

Citando a un informe de la OCDE, “en última instancia, el propósito de la evaluación formativa es conducir a los estudiantes a desarrollar sus propias habilidades de ‘aprender a aprender’, que a veces se denominan también ‘estrategias metacognitivas’” (CERI, 2005: 50). En otras palabras, las prácticas de evaluación formativa deberían contribuir al desarrollo de la metacognición en los estudiantes. Como sostienen Furman, Larsen y Bellomo (2020), “meta” proviene del griego y significa “más allá de” y “cognición” hace referencia a la acción misma de conocer. Por lo tanto, la metacognición alude a la capacidad de ir más allá de la cognición y reflexionar sobre el propio proceso de pensamiento. Por ello, en el campo educativo se la vincula con la capacidad de los estudiantes de monitorear y tomar consciencia sobre sus procesos cognitivos y de aprendizaje (Rórez Ochoa, 2000; Anijovich, 2010; Anijovich y Cappelletti, 2017).

Cabe destacar que, así como la literatura habla de la distinción entre la evaluación *del* aprendizaje y la evaluación *para* el aprendizaje, algunos autores, como Anijovich y González (2011) reconocen una tercera categoría: la evaluación *como* aprendizaje. Esta se encuentra vinculada a la evaluación formativa, pero pone el foco específicamente en el empleo de la evaluación como un proceso de desarrollo y sostén de la metacognición de los estudiantes.

En la evaluación *como* aprendizaje, “[l]os docentes utilizan la evaluación en el aula como un medio para que los estudiantes desarrollen, practiquen y se sientan cómodos con la reflexión sobre su propio aprendizaje” (Anijovich, 2011: 18-19). Estos, por su parte, están en el centro de la acción, ya que cumplen el rol de eje articulador entre la evaluación

y el aprendizaje. Después de todo, según McMillan (2010), tanto la metacognición como la autorregulación suponen estudiantes autodirigidos que juegan un rol activo en su propio aprendizaje y tienden a detectar errores y a mostrar habilidades correctivas. Es por esto que, para el autor, la metacognición y la autorregulación son imprescindibles para que la evaluación formativa lleve a la comprensión profunda o *deep understanding* por parte de los estudiantes.

De todos modos, la evaluación formativa no solo busca identificar fortalezas y debilidades en el aprendizaje de los estudiantes, sino que también actúa como reguladora del proceso de enseñanza (Camilloni, 1998): busca proveer de información al docente sobre sus propias prácticas, con la finalidad de que haga ajustes. En este sentido, uno de los propósitos de la evaluación formativa es informar a los docentes sobre el aprendizaje de sus estudiantes para guiarlos en la planificación de la enseñanza y para hacerlos repensar su quehacer cotidiano en el aula (Andrade, 2010; Anijovich, 2011). Por eso, según Camilloni (2005), la evaluación vuelve sobre sí misma y sobre el evaluador: “[a] examinar a un alumno el profesor no sólo aprecia los conocimientos que aquél posee, sino que se examina a sí mismo, primero como enseñante, luego como planificador, y finalmente como evaluador” (2005: 2). Y, así como habíamos dicho que, para que la regulación ocurra, la evaluación debe transformarse en autoevaluación para el alumno, el objetivo principal de la evaluación tampoco puede lograrse si la evaluación no se convierte en autoevaluación para el docente también (Camilloni, 1998).

En suma, entonces, la evaluación formativa se encuentra tanto al servicio del aprendizaje como de la enseñanza (Camilloni et al., 1998; Black y Wiliam, 2009; Litwin, Palou de Mate, Calvet, Herrera y Pastor, 2003; Anijovich, 2010). Y no solo se encuentra al servicio de ellos, sino que “es un recurso indispensable para el perfeccionamiento de los dos procesos (...), la enseñanza y el aprendizaje” (Camilloni, 1998: 4). En este sentido, las evidencias sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes alimentan la toma de decisiones de docentes y estudiantes sobre cómo proseguir con el aprendizaje y la enseñanza. Para Anijovich (2010), una evaluación formativa puede ser considerada una *evaluación significativa* si contribuye a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y a aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan.

La retroalimentación formativa

Un elemento que, según Ravela (2015) es indispensable para la evaluación formativa es la retroalimentación a lo largo del proceso de aprendizaje. Anijovich la define como “un intercambio, más o menos dialógico, entre un docente y un estudiante, o un grupo de estudiantes” (2010: 139). Este intercambio constituye un momento de análisis y devolución por parte del docente al estudiante acerca de su proceso (Anijovich, 2010; Anijovich y Cappelletti, 2017) y tiene como objetivo ayudar al alumno a entender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados y autorregular su proceso de aprendizaje (Anijovich, 2011).

Como señalan Cappelletti, Giovannini y Savransky (2018), es común que en las escuelas la retroalimentación esté enfocada en la corrección y que la devolución se limite a una mera calificación. Pero, como plantea Shepard (2006), no es suficiente que los docentes den retroalimentación respecto de si las respuestas son correctas o incorrectas, sino que una retroalimentación que facilite el aprendizaje debería estar explícitamente vinculada a criterios claros de desempeño y debería proveerle al alumno estrategias para mejorar en su proceso de aprendizaje.

Anijovich y Cappelletti (2017) reúnen los aportes de distintos referentes en el campo acerca de lo que constituye una retroalimentación formativa y concluyen que esta: transforma los procesos de pensamiento y los comportamientos de los estudiantes (Black y Wiliam, 2009; Shute, 2008; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006; Perrenoud, 1998); contribuye a acortar la brecha entre lo que comprende el alumno y las expectativas de logro, ayudándolo a transitar dicho camino (Sadler, 2010; Ramaprasad, 1983; Hattie y Temperley, 2007); motiva los aprendizajes de los estudiantes (Shute, 2008); usa diversas evidencias para dar cuenta de los aprendizajes de los estudiantes (Camilloni, 2015); y es específica y provee información que el alumno puede poner en práctica en sus procesos de aprendizajes presentes y futuros (Shute, 2008).

Por su parte, Brookhart (2008) sistematiza los aportes de distintas investigaciones sobre la retroalimentación en lo que respecta a las estrategias del *feedback* y al contenido de este. En cuanto a las estrategias, analiza distintos criterios: el tiempo, la cantidad, el modo y la audiencia. En lo que respecta al tiempo, denotan que una retroalimentación puede darse en dos momentos: de inmediato o con un tiempo variable diferido, y que además puede darse con distintas frecuencias. Sobre la cantidad, señalan que se puede ofrecer retroalimentación sobre algunos puntos fundamentales o sobre la totalidad del

trabajo y que la cantidad de información sobre cada uno de los puntos puede variar. Advierten sobre la importancia de que la retroalimentación permita al alumno seguir trabajando y volver sobre sus respuestas; es decir, que una buena retroalimentación no debería darle servidas las soluciones al alumno. Acerca del modo, distinguen entre retroalimentaciones orales, escritas y visuales/demostradas y agregan que el modo debería ajustarse al tipo de tarea y permitir la interacción con los estudiantes. Por último, en cuanto a la audiencia, la retroalimentación puede darse individualmente, de manera grupal o a la totalidad de la clase. Se advierte sobre la importancia de personalizar las devoluciones y evitar usar el mismo comentario para todos los estudiantes.

Por su parte, para hablar del contenido de la retroalimentación, Brookhart (2008) se basa en los criterios de: foco, comparación, función, valencia, claridad, especificidad y tono. En cuanto al foco, la autora retoma los cuatro niveles en los que puede operar el *feedback* según Hattie y Temperley (2007): el foco puede estar en el trabajo mismo, en el proceso que usó el estudiante para realizarlo, en la autorregulación del estudiante o en su personalidad. Para la autora, es importante describir tanto el trabajo como el proceso y la relación entre estos, comentar sobre la autorregulación del estudiante solo si esto va a promover su autosuficiencia y evitar comentarios personales. En este punto, de todos modos, resulta interesante lo que comenta Ravela en uno de sus textos:

En ausencia de actividades y metas de aprendizaje complejas, la evaluación formativa inevitablemente «hace agua». Es difícil ofrecer a los estudiantes devoluciones que inviten a la reflexión y oportunidades de autorregulación de procesos de aprendizaje, cuando éstos son de carácter mecánico y memorístico. (2015: 87)

Como mencionamos, en última instancia, el propósito de la evaluación formativa es conducir a los estudiantes a una mayor autorregulación de sus procesos de aprendizaje. Las retroalimentaciones de los docentes pueden jugar un rol muy importante en promover esa autorregulación, pero, como se menciona en la cita, esto dependerá también del tipo de actividades que el docente planifique y sobre las que eventualmente deba retroalimentar.

Una vez hecha esa aclaración, continuaremos con el análisis de las categorías que plantea Brookhart (2008) alrededor del *feedback*. Respecto a la comparación, sostiene que la retroalimentación puede hacerse con referencia a los criterios de logro, a una norma (como los otros estudiantes) o con referencia a desempeños previos del mismo estudiante (autorreferencial). La autora recomienda comparar con estándares cuando el foco está en el trabajo mismo, comparar con una norma cuando el foco está en el proceso del estudiante y comparar con su propio desempeño pasado cuando se trata de estudiantes

que necesitan enfocarse en el progreso que están realizando y no en lo que les falta para llegar a la meta.

En cuanto a las funciones, y en concordancia con los postulados de Tunstall y Gipps (1996), la autora señala que la retroalimentación puede ser una descripción o una valoración/juicio. Hay consenso en la literatura sobre que las devoluciones más formativas son aquellas descriptivas en lugar de las evaluativas, ya que asumen la forma de referencias específicas a los logros de los estudiantes en comparación con los rendimientos esperados (Brookhart, 2008; Ravela, 2015; Shepard, 2006). Sin embargo, resulta pertinente traer a colación una observación que realiza Wiliam (2009), reuniendo los aportes de distintos autores como Fuchs y Fuchs (1986), Bangert-Drowns et al. (1991), Nyquist (2003) y Hattie y Temperley (2007): “que la retroalimentación más efectiva focaliza su atención prospectivamente más que retrospectivamente. La pregunta importante no es, “¿Qué hice bien y qué hice mal?”, sino “¿Qué hacer ahora?” (Wiliam, 2009: 3).

Retomando una vez más los aportes de Brookhart (2008), en cuanto a la valencia de la retroalimentación, esta puede, a su vez, ser positiva o negativa. Para la autora, las valoraciones positivas deben centrarse en lo que se hace bien de la tarea y no en la persona, mientras que las negativas deberían siempre estar acompañadas de sugerencias de mejora. En lo que respecta a la claridad y el tono, las retroalimentaciones deben hacerse en un vocabulario que los estudiantes entiendan y su cantidad y contenido deben ajustarse a su nivel de desarrollo. Asimismo, deben hacerse en un tono de respeto que posicione al estudiante como protagonista y lo hagan reflexionar.

Por último, según Brookhart (2008), el *feedback* puede ser puntilloso, preciso o demasiado general. Ella señala que la clave está en hacerlo lo suficientemente específico como para que el estudiante sepa qué hacer pero no demasiado específico al nivel de que les resuelva la tarea.

Resultó necesario indagar más profundamente en el concepto de retroalimentación, ya que esta ocupa un lugar clave en el marco de la evaluación formativa (Anijovich y Cappelletti, 2017), más aún en contextos de educación a distancia, donde es muchas veces la única evidencia que reciben los estudiantes acerca de su proceso personal de aprendizaje.

Es importante reiterar que la retroalimentación pierde parte de su valor si la información que provee no puede ser usada por el alumno en instancias futuras para mejorar su aprendizaje. Después de todo, como sostiene Andrade, “la esencia de la

evaluación formativa es la acción informada” (2010: 345). Es decir, la información que se obtenga con la evaluación formativa debe estar apuntada a redirigir las acciones, tanto de los estudiantes como de los docentes.

La educación remota en contextos de pandemia

Siguiendo a Cardini (2020), la escuela se ha preguntado por la incorporación de nuevas tecnologías desde sus orígenes, partiendo desde la tiza y el cuaderno hasta llegar a los ordenadores y los nuevos dispositivos tecnológicos que, a partir del siglo XXI, complejizaron estas discusiones. Como sostiene la autora, desde entonces, las nuevas tecnologías se han ido integrando en la educación a modo de prueba y error, convirtiendo al sistema educativo en una especie de “gran laboratorio de innovaciones digitales” (2020: 18).

La pandemia ocasionada por el COVID-19 vino a acelerar esta incorporación de nuevas tecnologías, puesto que en muchas escuelas la continuidad pedagógica adoptó la modalidad virtual. En la literatura, hay debate acerca de cómo denominar esta etapa de virtualidad. Muchos hablan de “educación virtual” o “educación a distancia”, pero, como sostiene Coicaud (2020), en realidad estos términos refieren a modalidades que cuentan con una planificación previa de las acciones a llevar a cabo y una fundamentación de la elección de las propuestas. Debido a que el pasaje a la virtualidad que han realizado las escuelas frente a la pandemia ha sido más bien una solución temporal, se han propuesto términos como “educación remota en contextos de emergencia sanitaria” (Coicaud, 2020) o “enseñanza remota de emergencia” (Bozkurt y Sharma, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust y Bond, 2020)¹. Al igual que en la educación virtual, la educación remota de emergencia puede involucrar una combinación de instancias sincrónicas (en las que los estudiantes aprenden de manera simultánea, en general, a través de videollamadas con los docentes) y asincrónicas (en las que los estudiantes aprenden de manera independiente, a distintos tiempos, pero con un ambiente controlado de aprendizaje). Según Doucet, Netolicky, Timmers y Tuscano (2020), lo recomendable es que se dé una combinación de ambas, pero, advierten, sin intentar mantener los tiempos y las dinámicas de trabajo que se dan en la presencialidad.

¹ Por una cuestión de fluidez de la lectura, sin embargo, en este trabajo se utilizan los términos “educación virtual”, “educación remota” y sus equivalencias como sinónimos de “educación remota en contextos de emergencia sanitaria” o “enseñanza remota de emergencia”.

Siguiendo a Cardini (2020), la digitalización permite a la escuela multiplicar las posibilidades de enseñanza y aprendizaje, pero será la pedagogía la encargada de dotar de sentido a las herramientas virtuales y ponerlas al servicio de las secuencias didácticas y de una evaluación significativa. Por ello, como sostiene Bonetti (2020), las habilidades de manejo de estas herramientas, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes, adquieren especial relevancia en contextos de educación remota de emergencia.

La evaluación en tiempos de pandemia

Maggio (2021) sostiene que probablemente no haya habido aspecto de las prácticas educativas en el que la pandemia haya tenido un efecto más importante que en la evaluación. Como evidenció la literatura relevada en el capítulo anterior, evaluar los aprendizajes de los estudiantes en la educación remota presentó un conjunto único de desafíos.

Siguiendo a Mazza (2020), la digitalización de la educación privó a los docentes de acceder a gran parte de la información no verbal de sus alumnos, como gestos, posturas, ritmos o tonos de voz, que, en contextos de presencialidad, suelen usar como insumos para tomar decisiones. Por ello, en la educación remota, resulta primordial realizar algún tipo de seguimiento personalizado de los estudiantes (Cardini, Bergamaschi, D'Alessandre, Torre y Ollivier, 2020) y, sobre todo, documentar dicho seguimiento (Hernando, 2020). Al respecto, Centurión sostiene: “es fundamental registrar todo lo que hacemos, dejar constancias de los trabajos enviados y recibidos de los alumnos, las actividades que llevamos adelante y las respuestas que fueron llegando” (2020: 244).

Existen distintos instrumentos o técnicas que permiten realizar un seguimiento de los alumnos en la virtualidad enmarcado en un enfoque de evaluación auténtica o formativa. Careaga-Butter, Badilla-Quintana y Fuentes Henríquez (2020) recomiendan utilizar una combinación de guías de observación, pruebas situacionales que permitan observar competencias y habilidades en contexto, cuadernos de campo y portafolios pedagógicos virtuales, entre otros. Azevedo, Gutierrez Rafael de Hoyos y Saavedra, por su parte, aconsejan agrupar a los alumnos según su nivel de conocimientos “con una docencia diseñada para evaluar continuamente sus progresos y apuntalar los conocimientos para pasar a un siguiente nivel” (2021: 543).

Ahora bien, para un seguimiento más exhaustivo de los procesos de aprendizaje de cada estudiante en estos contextos donde los docentes se enfrentan a “lo desconocido”

(Mccrory, 2020), la colaboración de los docentes entre ellos y con las familias es fundamental (Acurio, 2020; Barberis y Toibero, 2020; Di Piero y Miño Chiappino, 2020; Doucet et al., 2020; Soletic, 2020). La pandemia no solo forjó una relación más fuerte que nunca entre padres y maestros (Pokhrel y Chhetri, 2021), sino que redefinió completamente la relación entre la escuela y las familias (Di Piero y Miño Chiappino, 2020).

Después de todo, la pandemia no solo modificó las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa, sino que vino a revisar casi todos los aspectos de la educación como se la conocía. En cuanto a la evaluación, por ejemplo,

evaluar en tiempos de COVID-19 se constituyó en una oportunidad de reflexión y una experiencia significativa porque ha permitido reconceptualizar definiciones, contextualizar principios constructivistas y aproximar estrategias, intentando entender una realidad evaluativa que proporcione algunas pautas y oriente nuevas visiones y replantearse el ¿para qué?, ¿qué? y ¿cómo? de la evaluación (Romeiro et al., 2021: 118).

En este sentido, como expresa Hernando, la pandemia también ha reavivado las clásicas tensiones entre la evaluación formativa y la sumativa, entre el examen y la rúbrica, entre los recuperatorios y los porfolios. En definitiva: “[u]na batalla vieja en un terreno de combate nuevo” (2020: 54). La decisión de las autoridades educativas de suspender las calificaciones contribuyó a encender esos debates, sobre todo, en defensa de las prácticas más formativas. En palabras de Dussel, en este contexto, la evaluación debe despegarse de la calificación y enfocarse en lo formativo, en una retroalimentación que propicie una revisión de las prácticas, pues “no se puede calificar lo aprendido en un contexto tan difícil para todos y sobre todo tan desigual (¿Qué se calificaría? ¿La apropiación de conocimientos o la disponibilidad de internet y de apoyos escolares en casa?)” (2020: 344).

En el contexto de la pandemia, según Maggio (2021), las rúbricas, informes de valoración y retroalimentaciones dejaron de ser exclusivos de las escuelas más innovadoras y comenzaron a ser las opciones más lógicas para evaluar en todas las escuelas. Sin la urgencia de la calificación, se dio lugar a que se otorgara más importancia a otras prácticas educativas que, tal vez, en escenarios tradicionales no habían tenido tanta relevancia.

CAPÍTULO 4

ASPECTOS CONTEXTUALES-METODOLÓGICOS

Resulta imprescindible dedicar un capítulo de la tesina a la descripción del contexto, ya que este es transversal al análisis y tiene una fuerte incidencia en las prácticas de evaluación que se llevaron a cabo. Por eso, en este capítulo realizamos un recorrido contextual que permitirá entender las particularidades tanto de la coyuntura pandémica como de la institución en la que se realizó el estudio de caso. El capítulo finaliza con un apartado que describe y fundamenta la metodología a utilizar en esta investigación.

En cuanto a la parte contextual, a continuación, comenzamos elucidando los hechos a nivel mundial y local que llevaron a la pandemia. Luego, se describen sus implicancias para la educación y, más específicamente, para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Aquí se retoman las resoluciones que emitieron el Consejo Federal de Educación durante el 2020 y la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires respecto de la evaluación. Por último, describimos las particularidades de la institución que elegimos para el estudio de caso y justificamos su relevancia para nuestra investigación.

Contexto general de la pandemia por COVID-19

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró que el brote de la enfermedad coronavirus 2019 (COVID-19), causada por el virus del síndrome respiratorio agudo severo tipo-2 (SARS-CoV-2), que pasaría a caracterizarse como una pandemia (OMS, 2020a). El primer caso conocido de COVID-19 fue reportado en Wuhan, China, en diciembre de 2019, pero rápidamente se expandió globalmente.

Debido a los altos niveles de contagio del virus y el número creciente de muertes y personas infectadas, la OMS exhortó a los países a tomar medidas urgentes para reducir la transmisión y proteger la salud pública (2020a). Por esta razón, muchos países recurrieron a tomar medidas vinculadas con el distanciamiento social, como lo son el decreto de cuarentenas, confinamientos o aislamientos preventivos de la población.

Este es el caso de la Argentina: el 20 de marzo de 2020, el presidente Alberto Fernández decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) o cuarentena en todo el territorio nacional. Se estableció que las personas debían permanecer en sus domicilios en todo momento salvo para aprovisionarse de elementos indispensables tales

como alimentos, medicamentos o artículos de limpieza (Decreto N° 297/2020). Esta medida fue prorrogada sucesivamente por los Decretos N° 325/20, 355/20, 408/20, 459/20, 493/20, hasta el 7 de junio de 2020, inclusive. A partir de ese momento, se fue diferenciando a las distintas zonas geográficas del país entre aquellas que pasaron a una etapa de Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio (DISPO) y las que permanecieron en ASPO. El Gran Buenos Aires (GBA), donde se encuentra la escuela en la que realizamos el estudio de caso, pasó a la etapa de DISPO recién el 9 de noviembre de 2020.

Implicancias de la pandemia en la educación argentina

Ciertamente, la decisión de imponer el ASPO (y, más adelante, el DISPO) impactó en todos los ámbitos de la vida de las personas, incluyendo a la educación. Todas las instituciones educativas en el país (con la excepción de una escuela en la Antártida) debieron suspender las clases presenciales a partir del 16 de marzo (Resolución 108/2020). Según la UNESCO (2020), el cierre de escuelas y universidades como respuesta a la pandemia del COVID-19 significó un desafío sin precedentes para los sistemas educativos del mundo.

Frente a este panorama, la educación a distancia constituyó una gran alternativa para continuar con el aprendizaje de los estudiantes. Si bien la educación a distancia puede adoptar distintas modalidades, como la educación por correspondencia o en línea (Neüman, 2019), en los últimos años, ha prevalecido esta última, debido a la posibilidad brindada por las tecnologías digitales y, en especial, Internet (Furman, Larsen y Weinstein, 2020).

La Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (Ministerio de Educación y UNICEF, 2020) mostró que, para julio de 2020, casi el 95% de los establecimientos educativos habían generado propuestas de continuidad pedagógica. Asimismo, los resultados de este informe dejaron en evidencia la brecha existente en la continuidad pedagógica entre el sector privado y el sector estatal. En particular, se mostró que, al momento de la evaluación, 3 de cada 10 hogares no tenía Internet fijo, que el piso tecnológico de los hogares en los que los estudiantes asistían a escuelas de sector privado duplicaba al de los que asistían al sector estatal y que los hogares de mayores ingresos pudieron sostener el aprendizaje de sus niños con mejores condiciones. Además, el informe sostuvo que las clases por videoconferencia se concentraron en las escuelas

privadas: en el 73% de estas se utilizó la modalidad de videoconferencias durante la continuidad pedagógica mientras que solo un 33% de las escuelas de gestión estatal hicieron uso de dicho recurso.

Ante estas condiciones, el Consejo Federal de Educación decidió, por medio de la Resolución CFE N° 363/20 (19/05/2020), revisar los modos de pensar la evaluación, mediante la suspensión de las calificaciones en el año 2020 y el fomento, en su lugar, de prácticas de evaluación formativa en todas las escuelas del país. Como se lee en la resolución,

[1]la restricción forzada de lo que “venimos haciendo” genera una vacancia que, en la opinión generalizada de autoridades, especialistas y docentes, representa una oportunidad genuina para impulsar “otros de modos hacer” en los vínculos, los tiempos, los espacios y los posicionamientos que se ponen en juego en el enseñar, el aprender y en consecuencia el evaluar. (Resolución CFE N° 363/20, Anexo I, pp. 8–9).

Se enfatizó la necesidad de que los procesos de aprendizaje no fueran evaluados descontextualizados o escindidos de aquello que la enseñanza o el acompañamiento pudieran lograr en tiempos de pandemia. Asimismo, se recalcó la importancia de que las actividades evaluativas no generaran nuevos segmentos de exclusión y la pertinencia de diferenciar la evaluación de la acreditación o promoción formal educativa. En particular, la resolución propuso:

- a- La aplicación de variados recursos pedagógicos que permitan indagar, sistematizar y retroalimentar los procesos de enseñanza y acompañamientos en curso. Estos recursos darán sustento a un proceso de evaluación formativa amplio e integral, que ofrezca a los/as estudiantes y las familias lecturas compartidas sobre lo realizado en esa etapa.
- b- La finalidad de la evaluación de las actividades educativas durante la continuidad pedagógica es orientar mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje, así como también promover procesos autoevaluativos en los y las alumnos y alumnas que permitan seguir aprendiendo.
- c- La evaluación formativa no incluye el uso de escalas numéricas o conceptuales de calificación. Esta convención del sistema, en esta etapa, no garantiza una valoración justa y transparente de la heterogeneidad de trayectorias individuales y colectivas de las poblaciones escolares de todos los sistemas jurisdiccionales y no constituye una herramienta adecuada para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Resolución CFE N° 363/20, Anexo I, p. 9).

Como puede observarse, la normativa privilegió a la evaluación formativa y la reconoció como una práctica al servicio de la mejora tanto de la enseñanza como del aprendizaje, tal como sugiere la literatura (Camilloni et al., 1998; Black y Wiliam, 2003; Litwin et al., 2003; Anijovich, 2010).

En lo que respecta a la calificación, como se explicita en el inciso “c-“, se decretó la suspensión del uso de escalas numéricas o conceptuales dado que “no constituye[n] una herramienta adecuada para orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Resolución CFE N° 363/20, Anexo I, p. 9).

De todos modos, hubo una resolución posterior, la Resolución CFE N° 368/20 (01/09/2020), que construyó sobre la base de la Resolución CFE N° 363/20. Por un lado, llamó a no trasladar “sin más” los instrumentos y las estrategias de evaluación propias de la presencialidad y retomó algunos puntos de la resolución anterior. Entre ellos, la necesidad de una evaluación integral que disminuyera la brecha entre lo que se enseñara y lo que se evaluara, tanto en la forma como en el contenido; la necesidad de adaptar técnicamente los instrumentos, las modalidades y el objeto de evaluación a las características que adoptaran los procesos de enseñanza y aprendizaje; y la necesidad de implementar una diversidad de estrategias, herramientas, modos, tiempos y formatos de evaluación que se adecuaran tanto al tipo de aprendizaje como a las condiciones en las que los estudiantes estaban cursando su escolaridad en tiempos de pandemia.

Por el otro lado, esta nueva resolución brindó pautas más concretas para la implementación de la evaluación formativa de los estudiantes en el contexto de la pandemia. Por ejemplo, estableció:

- e- Que las valoraciones de los resultados de aprendizaje alcanzados a través de variados instrumentos deben ser registradas de manera tal que permitan realizar devoluciones a estudiantes y familias y constituir un registro administrativo útil para orientar las trayectorias educativas en el año escolar siguiente.
- f- Que será necesario organizar la planificación y/o el diseño de propuestas de enseñanza y de evaluación de forma colegiada entre docentes y otros perfiles administrativos, de gestión y pedagógicos de las instituciones para sostener el contacto y realizar seguimientos de las/os estudiantes por múltiples canales y de manera distribuida en actividades que no se limitan necesariamente a la virtualidad.
- g- Que, en las actuales circunstancias, la evaluación formativa requerirá mantener un “ida y vuelta” con devoluciones y retroalimentaciones por los medios de los que se disponga. Debe tenerse en cuenta que, frente a las desiguales condiciones de acceso a medios de comunicación virtual en los hogares, es imprescindible reforzar por otros medios las vías de retroalimentación para promover aprendizajes. (Resolución CFE N° 368/20, art. #2).

Esta nueva resolución incorporó un aspecto central de la evaluación formativa: la de la retroalimentación y las devoluciones. Es interesante destacar que en la resolución se advirtió que esta instancia debería ser un “ida y vuelta”, es decir, un proceso continuo con oportunidades para volver sobre lo aprendido, y en ambos sentidos: de los docentes a los estudiantes y de los estudiantes a los docentes.

Si bien gran parte del contenido de la Resolución CFE N° 368/20 se alineó con lo que habían establecido resoluciones anteriores, hay postulados que sumaron modificaciones a lo determinado previamente. Por ejemplo, en el artículo #3 de esta nueva resolución, en lo que respecta a la calificación, se dictaminó que cada jurisdicción pudiera determinar el uso de escalas de calificaciones “a los fines que consideren pertinentes”. No obstante, se estableció que debían tenerse en cuenta algunas consideraciones: entre

ellas, que calificar no es evaluar, que solo podían usarse calificaciones “cuando los logros de aprendizaje y las condiciones provistas a todos/as los/as estudiantes para alcanzarlos sean comparables”, que estas debían ser acompañadas de una información más detallada acerca del proceso de los estudiantes y que, por lo tanto, su utilización “no eximirá la producción de un registro conceptual del proceso y los resultados de aprendizaje de cada uno/a de los/as estudiantes en las instancias curriculares que correspondan, las que deberán ser igualmente producidas” en los términos formativos sentados previamente. Ahora bien, además de las resoluciones que emitió el Consejo Federal de Educación a nivel nacional, la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires publicó dos documentos que buscaron regular las prácticas de evaluación en su jurisdicción: “Enseñanza y Evaluación. Tercera etapa de cuarentena. Documento base” (12/05/2020) y “Anexo II: Evaluar en pandemia” (02/10/2020).

En particular, podemos destacar que en el primero se detalló qué aspectos debían evaluarse durante la continuidad pedagógica:

En este momento es preciso evaluar, entre otras cuestiones, si las y los estudiantes están pudiendo:

- Sostener el lazo con la escuela y sus docentes
- Tener acceso a las propuestas de enseñanza.
- Resolver las actividades que se les han propuesto.
- Plantear dudas, preguntar, opinar.
- Acceder y/o profundizar en el conocimiento específico de las distintas áreas/materias.
- Realizar las actividades educativas con autonomía, solos o con otras personas que vayan acompañando el proceso.
- Compartir las tareas/actividades con sus compañeros/as (DGCyE, 2020a: 3).

En concordancia con lo que supone la evaluación formativa, según el documento la evaluación de estos aspectos listados debía proveer insumos para la toma de decisiones que permitieran mejorar y/o modificar las actividades de enseñanza.

Además del “qué evaluar”, el documento contó con una sección que se tituló “cómo evaluar”, en la que se brindaron ejemplos de instrumentos que suelen usar los docentes para evaluar normalmente (listas de cotejo, rúbricas, registros de entregas y de intercambios o devoluciones) y en el que se sostuvo que algunas de ellas seguían teniendo utilidad en el contexto pandémico mientras que otras debían ser adaptadas. Como se mencionó más adelante en el documento, los registros, comunicaciones, intercambios y devoluciones sobre entregas de actividades, entre otras, eran consideradas herramientas útiles para llevar a cabo valoraciones pedagógicas cualitativas que permitieran conocer el progreso de los estudiantes, con sus dificultades y sus logros. Según el documento, este tipo de valoraciones eran las que se debían privilegiar, en especial en el primer bimestre,

trimestre o cuatrimestre (según correspondiera), ya que este no se calificaría, ni en escuelas privadas ni en escuelas de gestión estatal.

En el Anexo II: “Evaluar durante la pandemia”, por su parte, como en todos los demás documentos comentados, también se explicitó la diferenciación entre la evaluación y la calificación, proponiendo que la primera debía ser el “eje vertebrador de la enseñanza” (DGCyE, 2020b: 5). Así como en el documento anterior de la DGCyE, en este se hizo énfasis en la valoración pedagógica, que debía ser la protagonista durante la evaluación y la calificación (este documento es de octubre del 2020, cuando las escuelas ya se encontraban habilitadas a calificar a sus estudiantes, si así lo decidieran). Allí se entendió a la valoración pedagógica como el “registro cualitativo que recoge los aprendizajes de las y los estudiantes durante el proceso de escolarización que se fue construyendo en el periodo de la pandemia” (DGCyE, 2020b: 5), contemplando siempre las condiciones en las que estos tenían lugar.

Algo importante que señaló el documento es que, durante el 2020, todas las instituciones educativas contaron con un Registro Institucional de Trayectorias Educativas de los estudiantes, elaborado a partir de los registros y valoraciones pedagógicas que realizaran los docentes durante el ciclo escolar. El registro debía constar de dos informes cualitativos. El primero debía versar sobre las tareas desarrolladas antes del receso escolar de invierno y evaluaba tanto el desempeño como las condiciones de escolarización de los estudiantes. El fin de este informe era uno formativo ya que, como señaló el documento, se realizaba “para identificar dificultades y prever avances o estrategias diversificadas según cada situación particular” (DGCyE, 2020b: 7). En este sentido, no se perdió de vista que la evaluación debía estar al servicio de la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El segundo informe de valoración pedagógica, por su parte, debía registrar los aprendizajes logrados durante la segunda parte del año y debía dar cuenta de aquellos no logrados, que quedarían pendientes para el año siguiente.

En cuanto al uso de la palabra “registrar”, en el documento se explicitó que se la utilizó

en términos de dar cuenta de un proceso de formación que está marcado por instancias de encuentro a través de diferentes vías, elaboración de tareas, recepción de devoluciones, tiempo y frecuencia de entrega de trabajos prácticos, etc. donde también tuvo lugar la participación activa y sostenida de las y los estudiantes. (DGCyE, 2020b: 9).

Además, en el Anexo se sostuvo que el registro, en este contexto particular, debía ser un documento tanto para la enseñanza como para la valoración pedagógica de los estudiantes y debía incluir información importante sobre sus trayectorias.

La sección del documento titulada “Los registros de los aprendizajes en el marco de la evaluación” concluyó con un párrafo en el que se invitó a los docentes a enfatizar la “perspectiva integral de la educación” (DGCyE, 2020b: 11), aunque hacerlo representara un desafío. Esta perspectiva integral a la que refirió se enmarca claramente en el enfoque de la evaluación formativa, ya que en el documento se hizo claro que la finalidad de la evaluación era “la mejora y la reorientación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (DGCyE, 2020b: 11), y se aleja claramente “de perspectivas y concepciones que la consideran únicamente desde la calificación y, eventualmente, el control y el señalamiento de las carencias de las y los estudiantes” (DGCyE, 2020: 11).

En este respecto, el documento sostuvo que la calificación no alcanzaba para dar cuenta de lo que se ha enseñado y aprendido y, al mismo tiempo, que la sumatoria de trabajos prácticos tampoco alcanzaba para calificar.

Por este motivo, se estableció allí que las instituciones y los docentes pudieran calificar a los estudiantes que habían mantenido la conexión y la vinculación de modo regular (*i.e.* que no se hubiera interrumpido ni abandonado por más de un mes), pero, también, que en todos los años salvo en el último año de secundaria, se debía calificar con una escala conceptual (DGCyE, 2020).

En cuanto al resto del contenido de los documentos aquí comentados, este se extendió sobre las pautas a seguir con aquellos estudiantes que no hubieran podido conectarse y sobre la necesidad de hacer ajustes en este sentido y de que no toda la enseñanza fuera de manera virtual, debido a que, como arrojaron los resultados de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica (Ministerio de Educación y UNICEF, 2020), las escuelas de gestión estatal tuvieron una significativa mayor cantidad de dificultades para llevar a cabo el proceso de enseñanza durante la pandemia, sobre todo tecnológicas: sus estudiantes tenían limitaciones en la conectividad a internet o en el acceso a recursos electrónicos.

A continuación, profundizaremos en la descripción de la institución en particular que elegimos para realizar el estudio de caso.

Información sobre la escuela en la que se llevó a cabo la investigación

El estudio de caso de la presente investigación se centró en 4to y 5to grado del nivel primario de una escuela de gestión privada mixta, católica y bilingüe de doble turno ubicada en el Gran Buenos Aires. Está organizada en tres niveles: jardín, primaria y

secundaria, y cuenta con un departamento pedagógico. En primaria, cuenta con 350 estudiantes y sigue el IPC (International Primary Curriculum). La escuela está orientada a las Ciencias Sociales y los estudiantes de la institución rinden exámenes internacionales, como el IGCSE (International General Certificate of Secondary Education, de la Universidad de Cambridge) o el programa del diploma del IB (Bachillerato Internacional), en los últimos años de secundaria.

La escuela que analizamos en este estudio se corresponde con la categoría de “escuelas de elite” de Rizvi (2013): aquellas instituciones educativas más ricas, a las que asisten estudiantes que, en su gran mayoría, provienen de los sectores más adinerados de la población. El análisis de las particularidades de la dominación simbólica que ejercen las escuelas de elite según autores como Van Dijk (1993) o de la socialización particular que allí se realiza (Ziegler y Gessaghi, 2012) exceden el foco de nuestra investigación, puesto que aquí nos interesa estudiar cómo se puso en práctica la evaluación en esta escuela durante el año 2020, enmarcado por el contexto de la pandemia y la educación remota. El hecho de que allí asistan familias con alto poder adquisitivo garantiza, en gran parte, que sus estudiantes contaron con conectividad a internet y con dispositivos electrónicos como para que su continuidad pedagógica no se viera obstaculizada.

La elección de esta escuela se hizo siguiendo los criterios que proponen Stake (1998) y Flick (2004) para la elección de estudios de caso: la conveniencia o accesibilidad y la sensibilidad o rentabilidad. En cuanto a lo primero, la viabilidad de ingreso al campo y la posibilidad de contar con una institución en donde el estudio sea bien recibido es esencial para el éxito de este tipo de investigaciones. En esta institución, se mostraron receptivos y comprometidos a contribuir con el estudio.

En cuanto a la sensibilidad, esta escuela resulta especialmente interesante como lugar para investigar, ya que en los últimos años puso mucho énfasis en su desarrollo virtual y uso de plataformas y, más importante aún, en los últimos años hizo hincapié en el tema de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Por estas razones, la institución elegida pareció una opción interesante para el estudio de caso.

Marco metodológico

La metodología utilizada en esta investigación es de índole cualitativa. Para poder analizar cómo fue la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en esta escuela del

conurbano bonaerense en particular, el análisis tomó la forma de estudio de caso y tuvo como muestra a los grados 4to y 5to de primaria.

Se decidió no trabajar con el primer ciclo de primaria debido a que la evaluación en ese ciclo ya es de por sí conceptual y no numérica (Resolución DGCyE N°197/16). Además, se excluyó del análisis al último año de primaria, ya que la Resolución CFE N° 364/20 abrió la posibilidad de que los estudiantes de último año de cada nivel de escolaridad obligatorio volvieran a clases presenciales a fines del 2020 y de que, además, debieran rendir un examen para acreditar los saberes básicos adquiridos durante el año para pasar de nivel.

Como se establece en la literatura (Blasco, 1995; Stake, 1995), en un estudio de caso se realiza un abordaje de lo particular en el que se hace énfasis en la profundización y el conocimiento global de un único caso por sobre la generalización de los resultados. Por ello, nuestra investigación podría considerarse un *estudio intrínseco de casos* (Stake, 1998).

En nuestro estudio de caso, la investigación adoptó como abordaje metodológico principal el trabajo de campo mediante la realización de entrevistas a docentes, padres y equipo de asesoría pedagógica. Las entrevistas semiestructuradas buscaron indagar en las prácticas de evaluación que los docentes llevaron a cabo con sus estudiantes en 2020. Se partió de preguntas planeadas, pero presentando grados de flexibilidad que permitieran reducir formalismos, generar un diálogo y ajustarse a los entrevistados (Ozonas y Pérez, 2004).

Como señalan Denzin y Lincoln (2011), la captación del punto de vista del individuo es una de las características fundamentales en el modo de abordar un problema en el mundo social desde las metodologías cualitativas. En esta línea, la investigación cualitativa buscó profundizar en la experiencia de vida, en las percepciones, valoraciones y significados que los sujetos atribuyen a las situaciones (Navarro, 2009). Mediante la realización de entrevistas en este trabajo de investigación, buscamos adentrarnos, justamente, en las percepciones y experiencias tanto de los docentes, como de las familias y de la asesora pedagógica de la escuela primaria respecto de cómo fue la evaluación de los estudiantes de 4to y 5to grado durante la pandemia. Si bien hubiese sido valioso entrevistar también a los alumnos de dichos grados, que constituyen un actor clave en nuestra investigación para alcanzar la diversidad de voces de la comunidad educativa, no fue posible porque se requerían una serie de autorizaciones y permisos que no se lograron alcanzar.

Las diez personas entrevistadas en esta investigación son: docentes (5), madres de alumnos (4) y equipo de asesoría pedagógica (1).

La Tabla 1, a continuación, aporta mayor información sobre cada una de las personas entrevistadas. Con ánimos de respetar el anonimato y preservar la identidad de las entrevistadas, se evita consignar información personal específica mediante la cual puedan identificarse. Se incluye, en cambio, una breve síntesis de su rol en la escuela durante el 2020. Además de los actores aquí listados, se conversó de manera informal con la directora de primaria mediante mensajes y audios de WhatsApp.

Cuadro 1. Información acerca de las personas entrevistadas

	Rol en el 2020	Antigüedad en la docencia / en la escuela
D1	Docente titular 5to grado Matemática y Ciencias Naturales	39 años / 13 años
D2	Docente titular 5to grado Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales	17 años / 1 año
D3	Docente auxiliar 5to grado	9 años / 9 años
D4	Docente titular 4to grado Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales	34 años / 8 años
D5	Docente auxiliar 4to grado	5 años / 4 años
M1	Madre de alumno 5to grado	Sus hijos acuden a la escuela desde jardín de infantes
M2	Madre de alumno 5to grado	
M3	Madre de alumna 4to grado	
M4	Madre de alumno 4to grado	
AP	Asesora pedagógica (fue directora de esta escuela primaria desde 2007 hasta 2018 y asesora pedagógica desde 2018 hasta el presente).	40 años / 14 años

Además de las entrevistas, fueron insumos para el análisis ciertos materiales didácticos utilizados por las docentes durante el 2020: entre ellos, rúbricas de evaluación, planificaciones y documentos colaborativos a los que nos concedieron el acceso los distintos actores. Dichos materiales nos fueron compartidos para dar cuenta de aspectos a los que referían los entrevistados.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS

A lo largo del presente capítulo, desarrollamos el análisis a partir de lo recuperado en las entrevistas realizadas. Comenzamos describiendo cómo fue el pasaje inicial de la presencialidad a la virtualidad y qué modalidad adoptó la continuidad pedagógica en esta escuela durante el 2020. Luego, nos adentramos en el análisis de los distintos aspectos concernientes a la evaluación de los aprendizajes que surgieron en las entrevistas.

El paso de la presencialidad a la educación remota

El 15 de marzo de 2020, cumpliendo con la normativa establecida, la escuela suspendió las clases presenciales para los estudiantes. En paralelo, se convocó a una reunión del equipo directivo y docente para tomar decisiones relativas a la continuidad pedagógica ¿Cómo continuaría el proceso de enseñanza y aprendizaje? ¿cómo se llevarían a cabo las clases?

En las primeras semanas, la continuidad pedagógica se dio de manera asincrónica, a través del envío de actividades a los estudiantes mediante documentos de Google que, o bien se mandaban por correo electrónico, o bien se subían al campus virtual (en 4to grado) o a Google Classroom (en 5to).

La organización que siguió a la de las primeras semanas fue similar en ambos grados: se decidió continuar con la educación mediante clases sincrónicas a través de la plataforma Google Meet, acompañadas de actividades subidas a Google Classroom. En ambos grados, se pautaba muy claramente la organización diaria o semanal a los estudiantes. En 4to, por un lado, la docente auxiliar subía todas las mañanas una rutina al Espacio Virtual de Aprendizaje (el campus virtual que utilizaban) en la que se detallaban los pasos que debían seguir los alumnos y en la que se les indicaba el enlace para acceder a la reunión virtual. En 5to grado, por el otro lado, cada lunes las tres docentes se reunían con los estudiantes en una misma videollamada en la que les planteaban el plan semanal, qué temas iban a abordar en las clases y con qué se iban a encontrar en la plataforma.

En ambos grados, la semana escolar de los estudiantes constaba de tres clases virtuales de aproximadamente 45 minutos con cada docente titular, a los que se sumaban las clases virtuales con la docente auxiliar, con grupos más reducidos, y las actividades diarias que debían enviar por medio de Google Classroom.

Las modalidades que adoptó la continuidad pedagógica en esta escuela fueron transformándose a medida que las docentes adquirían confianza en el uso de las herramientas virtuales y a medida que iban observando qué funcionaba y qué no. De acuerdo con Núñez Olvera, “[t]ransitar fortuitamente de una dinámica de trabajo presencial a una virtual implicó una capacidad adaptativa y de reingeniería que puso (...) a prueba a estudiantes, padres de familia, personal escolar y, por supuesto, al profesorado” (2021: 23). Además de la reingeniería inicial que supuso “mudar” los procesos de enseñanza y aprendizaje a la virtualidad, durante el año lectivo existieron múltiples reingenierías que buscaron mejorar la experiencia educativa de los estudiantes.

Un ejemplo fue la revisión del rol del maestro auxiliar. Mientras que al principio del año lectivo las auxiliares se dedicaban a asistir a las docentes en la gestión de la clase y en tareas más administrativas, con la pandemia asumieron un rol completamente distinto. Como contaron tanto docentes como madres en las entrevistas, las primeras clases sincrónicas eran “un caos” (M4), ya que se hacían con todos los alumnos en simultáneo, pero, con el pasar de las semanas, las docentes titulares optaron por dividir los grupos con las docentes auxiliares de modo que fueran grupos más chicos. Asimismo, en ambos grados, al cabo de algunas semanas, se decidió incorporar un espacio de tutorías dirigido por la docente auxiliar. Los alumnos que iban a estos grupos eran los que las docentes identificaban que estaban teniendo mayores dificultades para comprender los temas que se enseñaban.

Para tomar decisiones de ese estilo, las docentes se guiaban por el desempeño de los estudiantes tanto durante los encuentros sincrónicos como en las tareas que publicaban en Google Classroom. Estas últimas, por cierto, comenzaron a ser acompañadas de una explicación por parte de las docentes luego de que se dieron cuenta de que algunos estudiantes la necesitaban:

Por Classroom, yo mandaba un tutorial con la explicación del tema y un tutorial con la explicación de la consigna. Así con cada cosa. (D1)

Yo también hacía como unos videítos explicativos todos los días, mandaba una explicación de la consigna y leía lo que tenían que hacer en voz alta, con otras palabras, porque realmente algunos es como que leen y no entienden. (D5)

De acuerdo con una de las madres entrevistadas, en ocasiones, los estudiantes debían llegar a la clase virtual con la tarea realizada como para corregirla entre todos de manera sincrónica y, en otras ocasiones, la docente daba tarea para que los estudiantes realizaran una vez terminado el encuentro sincrónico y entregaran por la plataforma.

Como mencionó una de las docentes, para organizar la carga de trabajo, se establecieron los días en que cada área enviaba tarea a los estudiantes.

Los lunes nos juntábamos todas las tres maestras y planteábamos la semana: o sea, en la semana vamos a hacer esto, esto, y esto y nos dividíamos. Cuando yo mandaba prácticas a 5to A, mi compañera no mandaba. Como que íbamos turnándonos. Entonces todos los días tenían un trabajo de una materia o dos, pero no es que los bombardeábamos como haríamos en la clase. (D1)

La práctica de diálogo entre las áreas para organizar el envío de tareas no era preexistente a la pandemia, sino que surgió en el marco de la continuidad pedagógica. Esto coincide con lo que plantean diversos autores (Doucet et al., 2020; Hernando, 2020; Soletic, 2020) con relación a que surgió una mayor colaboración entre docentes: en muchos casos, la educación remota implicó mayor comunicación y articulación entre los actores de la escuela, así como la toma conjunta de decisiones pedagógicas.

Ante estos intentos de la escuela de coordinar el envío de tareas para no sobrecargar a los estudiantes, las reacciones fueron diversas. Por un lado, hubo familias a las que no les parecía suficiente:

No les alcanzaba y querían que directamente te mudaras a su casa y pudieras estar el día entero con el hijo (D3)

Por el otro, hubo familias que, de todos modos, catalogaron la carga de trabajo de sus hijos como “claramente excesiva” (M2). Siguiendo a Ardiles (2021) y a Dussel, Ferrante y Pulfer (2020), la educación remota generada por la pandemia no solo redefinió las relaciones entre docentes sino también la de estos con las familias de sus estudiantes. A este respecto, “la mirada de las familias ha penetrado con más fuerza en el sentido de los aprendizajes” (Díaz Díaz, 2020: 80) y “[l]as preguntas por la evaluación y por los aprendizajes son ahora preguntas compartidas en el seno de cada familia, han trascendido el círculo de los docentes” (Hernando, 2020: 52).

De hecho, el vínculo escuela-familias se redefinió de tal modo que se tomó la decisión de incluir a los padres en el proceso de evaluación, una práctica que no existía previamente en la escuela. Como instrumento para comunicar el desempeño de los estudiantes a las familias, se diseñó un informe de valoración que contaba con un casillero titulado “feedback padres”. Este informe, que reemplazó al boletín de calificaciones, fue nombrado por la asesora como una “rúbrica de valoración del aprendizaje” (AP), puesto que contaba con dos grandes rúbricas (una de castellano y una de inglés) en las que se posicionaba al alumno en una de cuatro columnas según los distintos criterios que se evaluaban. Fue diseñado entre los directivos, la asesora pedagógica y los docentes y les fue enviado a los padres en dos ocasiones durante el año, de forma cuatrimestral. En un próximo apartado se lo analizará en mayor profundidad.

Como se evidencia, el paso de la presencialidad a la educación remota implicó diversos desafíos en términos de la organización escolar, los tiempos, los espacios, y los roles históricamente asumidos por los distintos actores de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros.

La mediación tecnológica en el proceso de enseñanza y aprendizaje

Previo a la pandemia, en la escuela se trabajaba bajo la modalidad “one-to-one” —la iniciativa que busca que los estudiantes dispongan de su propio ordenador portátil en las clases— y ya se había recorrido cierto camino en relación con la capacitación de docentes en habilidades tecnológicas. A su vez, como explicó la asesora, apenas comenzó la pandemia, desde la escuela se hizo un relevamiento y se desplegó todo un sostén tecnológico para asegurarse de que tanto docentes como estudiantes tuvieran acceso a dispositivos y conexión a internet en sus hogares como para poder sostener las clases virtuales.

No obstante ello, la formación en habilidades tecnológicas no pareció ser suficiente como para que los actores de la escuela pudieran sortear las dificultades propias que trajo aparejada la virtualidad y que fueron tan relevadas en las investigaciones relevadas (Chavez Chavez, 2020; Fardoun et al., 2020; Herrera et al., 2021; Hoadley, 2020; König et al., 2020; Villalobos Muñoz, 2021; Zhang, 2020). En este sentido, como explicaron en las entrevistas, las docentes experimentaron varios obstáculos iniciales al tener que adaptar sus propuestas pedagógicas a la virtualidad:

Fue bastante complicado y más que nada en el contexto en el que vivíamos, que era todo nuevo. Tenías que entrar y era todo un desafío. Cada herramienta era un desafío. (D2)

¿Te imaginás todo lo que yo tuve que aprender? A los 59 años, encontrarte con que no sabías hacer un Classroom y todas las aplicaciones... todo era aprender, aprender, aprender... Aprendí a- mirá, me mataba de risa, porque antes los chicos me decían “¿usamos la computadora?” y yo les decía “¡chicos, Matemática en computadora es imposible!”. Aprendí que no es imposible. (D1)

O sea, a ver, al principio, [D1] se quería morir y yo la tenía que sostener porque me decía “yo no sé nada y vos porque sabés usar la compu y yo no”. Como que hasta [D1], viste, en un momento colapsó. (D3)

Como se observa, las docentes encontraron desafiante la tarea de tener que aprender a utilizar herramientas y plataformas que desconocían para diseñar sus clases. Incluso Coicaud se refiere como “pánico pedagógico” (2020: 39) a lo que sucedió con muchos docentes ante la falta de habilidades para hacer frente a una enseñanza mediada por tecnologías digitales.

Ahora bien, la necesidad de aprender a utilizar diversas herramientas tecnológicas no fue una dificultad recurrente solo para los docentes sino también para los estudiantes y sus familias. Así como sucedió con las docentes, algunos estudiantes tuvieron más facilidad que otros para adaptarse a la dinámica virtual. En particular, como se desprende de las entrevistas, había una diferencia significativa en la experiencia en el uso de los recursos tecnológicos entre los estudiantes de 4to grado y los de 5to. Una de las docentes de 4to planteó:

Para nosotros era un mundo nuevo porque los de 4to todavía no habían usado dispositivos. Es a partir de fines de 4to que empiezan a llevar la compu. (D5)

En cambio, como explicó una de las docentes de 5to:

Nosotros ya teníamos con 5to un sistema de Classroom que lo tenían bastante aceitado. Ya sabían más o menos cómo entrar, sabían cómo funcionaba esto de vos subirles un documento y ellos cómo hacer para acceder. (D3)

Esto se condice con lo que observaron las madres entrevistadas en ambos grados:

los chicos no entendían todavía cómo funcionaba porque no habían tenido ni siquiera una demo de cómo usar Classroom. (M4),

ya en 4to grado, en el colegio los empiezan a capacitar en todo lo que es educación virtual, ellos ya iban una vez por semana con su computadora, entonces como que estaban un poco más cancheros. (M2)

Dado que la disparidad en el uso de herramientas digitales de docentes y estudiantes fue un obstáculo para las prácticas de enseñanza, también lo fue al momento de pensar cómo evaluar. Por la parte de los estudiantes, como surgió en las entrevistas, su carencia de habilidades tecnológicas causaba que muchos de ellos se perdieran de las clases virtuales o se olvidaran de entregar tareas. Estos factores interferían ciertamente con la evaluación ya que dificultaban el monitoreo de su proceso de aprendizaje por parte de las docentes.

Los chicos estaban haciendo también un esfuerzo increíble porque ellos recién arrancaban 4to, no conocían el Classroom, yo tampoco lo conocía, entonces era todo... Los primeros meses fue tremendo. Y, como podían, con ayuda de los papás o algunos con los hermanos... Algunos, estábamos a mitad de año y no sabían cómo entregar la tarea, por ejemplo. Y pobre, ¿entendés? Porque no tenían por qué saberlo si nadie se los explicó. Así que bueno, con muchos tuvimos como así en consideración hasta que tomaron el ritmo y después ya no tuvimos inconvenientes con la entrega de tareas ni nada (D2)

Classroom no es fácil. Un día me metí y [mi hijo] tenía como si te dijese 25 tareas sin hacer. Y ya nos habíamos metido con él antes y no tenía nada, pero había como varias solapas. Nos metimos en una y era la de al lado... Así que la verdad es que lo de él fue un drama. (M1)

Como sostienen Barberis y Toibero, “[e]l instrumento se convierte en objeto de enseñanza y aprendizaje; no sólo para los alumnos sino para los/as profesores/as” (2020: 204). En el caso de estos últimos, su falta de experiencia en el manejo de las distintas herramientas digitales complejizó los procesos de evaluación:

Había cosas que era muy difícil evaluar de forma virtual. Por ejemplo: construcciones, geometría, dibujar... Es como que esas cosas quedaron ahí. (D1)

Prácticas del Lenguaje es muy difícil de evaluar de forma virtual. Se hacían muchas producciones escritas, quizás, con una consigna de escritura y bueno, mandarla. (D5)

Citas como estas pueden hallarse en diversos momentos de las entrevistas con las docentes. Sin embargo, es interesante destacar que a medida que las docentes fueron ganando confianza con el uso de tecnologías, e iban transcurriendo las semanas de la continuidad pedagógica, encontraron formas de adaptar sus prácticas de enseñanza y evaluación. A modo de ejemplo, una docente explica:

De manera virtual, analizar oraciones era muy difícil. Intenté de mil formas. “Bueno subrayen. No, bueno, pinten. Bueno, pongamos un código: las verdes son los sustantivos, los azules son modificadores directos...”. Pero todos tomaban el código que querían. Bueno, era un desastre, no, no. Tenía que yo interpretar qué quería poner porque después eran todos colores que yo no entendía qué era lo que querían transmitirme. Fue difícil, pero nos pusimos de acuerdo y terminaron analizando muy bien, reconociendo por lo menos el sujeto. (D2)

La situación narrada por D2 es justamente un ejemplo de los procesos de “reingeniería” (Núñez Olvera, 2021) o “prueba y error” (Cardini, 2020; Centurión, 2020; Gordón, 2020; Pokhrel y Chhetri, 2021) que sucedieron en la escuela. Como se desprende del fragmento citado, durante la educación remota, los docentes fueron experimentando con nuevos instrumentos, a modo de prueba y error, aprendiendo qué resultaba para su estudiantes, y para ellos mismos como docentes; y en consecuencia, adaptando sus formas de enseñar.

Lo cierto es que, sobre todo al comienzo de la continuidad pedagógica, la mediación tecnológica fue la clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según advierten las distintas personas entrevistadas, antes de poder siquiera pensar en la evaluación, todos los actores de la comunidad educativa tuvieron que atravesar un tiempo de aprendizaje y adaptación a las nuevas herramientas tecnológicas, de comprender cómo era la enseñanza y el aprendizaje en estos nuevos escenarios. Luego de varias instancias de prueba y error, como mencionamos anteriormente, fue posible para los docentes tomar decisiones en torno a los modos de evaluar los aprendizajes.

La evaluación formativa como oportunidad: evaluar a través del seguimiento del proceso de aprendizaje del estudiante

La evaluación de los aprendizajes, ya de por sí, es una tarea controvertida y compleja (Anijovich y González, 2011). Ahora bien, realizarla en un contexto inédito de educación remota junto con una normativa que promovía suspender las calificaciones e incorporar prácticas de evaluación formativa, la volvió aún más compleja. Como plantea Maggio: “tal vez no haya otro aspecto de las prácticas educativas en el que la pandemia haya tenido un efecto más importante que en la evaluación” (2021: 88).

Todas las docentes entrevistadas hicieron referencia al desafío y la complejidad que implicó repensar los modos de evaluar en un contexto tan particular. De hecho, coincidieron en que gran parte de sus prácticas de evaluación se basaron en la observación de la participación de los estudiantes, en las interacciones que tuvieron con ellos en los encuentros sincrónicos, y en poder relevar evidencias de sus procesos de aprendizaje:

Yo creo que mi mayor sistema de evaluación eran las clases y la participación de ellos. Yo me daba cuenta si [el estudiante] podía reconocer un modificador directo o reconocer tipo de palabras cuando participaba en el Zoom o en el Meet. (D2)

Y después hay cosas que se evalúan en el momento. Por ejemplo, lectura en voz alta que es algo que se evalúa en 4to. También, la misma dinámica que en Matemática: rúbrica en mano. Y bueno, y vas viendo y escuchando cómo leía el chico. (D5)

Como sostuvieron en las entrevistas, las instancias sincrónicas fueron fundamentales para poder hacer un buen seguimiento de cada estudiante. De acuerdo con Perrenoud (2008), la evaluación, sobre todo la formativa, muchas veces se torna inseparable de las interacciones didácticas, y lo cierto es que, en el contexto de la pandemia, gran parte de estas se daban durante las clases sincrónicas. Ahora bien, las docentes advirtieron una gran diferencia en estas interacciones respecto de la presencialidad:

Básicamente, no poder tenerlos ahí. Como que en la clase estás encima del chico, literalmente encima, como que capaz que está el chico así sentado como estoy yo y vos lo tenés acá, vas mirando qué está haciendo desde arriba o desde al lado, pero “a ver, multiplicá esto. Bueno, OK. No, te trabaste acá. OK, te está faltando este proceso cognitivo”. No poder verlos te mata, te mata. Nos dimos cuenta el año pasado que al no poder estar encima, no podemos evaluarlos. (D5)

Y... te perdés el uno a uno, te perdés el qué hace en el momento, el corregirlo en el momento. (D2)

Otra cosa que me faltaba es el caminar por el aula. (D1)

Además de no poder observar a los estudiantes mientras realizaban alguna actividad en sus cuadernos, lo que podríamos llamar “caminar el aula”, la no presencialidad también privó a los docentes de otro tipo de informaciones. Como bien sostiene Mazza (2020), en la educación remota, se perdió en gran medida el cúmulo de información que venía dado por los gestos, las posturas o las miradas de los estudiantes. Según el autor, una forma de recuperar parte de esa información fueron las cámaras prendidas durante las videollamadas. Sin embargo, a diferencia de la presencialidad, en las videollamadas los estudiantes podían elegir no mostrarse mediante el apagado de sus cámaras, lo cual le quitaba al docente valiosa información acerca de su proceso de aprendizaje:

Yo evaluo más lo que veo día a día. Entonces, en algunos casos podía ver, pero había chicos que les daba vergüenza la cámara, me apagaban la cámara. Yo te veo a vos y se ve si sabés o no, pero no te veo y no puedo saber. (D1)

Es interesante detenernos en la circunstancia de las cámaras porque fue mencionada tanto desde el punto de vista de las docentes como de las madres entrevistadas:

A [mi hijo] justo se le rompió la cámara, entonces lo retaban porque no tenía cámara. Él le decía que no le andaba y no le creían, ¿viste? (M1)

Había algunos que desconectaban, desaparecían un tiempo. En las clases estaban con cámara apagada, que supuestamente estaba rota. Y te das cuenta que entre el *mute* y la cámara apagada era como lo mismo que no estuvieran. (D3)

Además, si para los docentes ya era difícil discernir si el estudiante que tenía apagada la cámara se encontraba verdaderamente siguiendo la clase o no, luego se volvió más complejo ya que los estudiantes descubrieron formas de evitar tener que participar en clase:

Esa excusa de “me quedé frizado”... Después [los estudiantes] aprendieron a bajarse filtros para Meet y había uno que te hacía quedar frizado. Entonces se muteaban, se quedaban frizados y te decían como por el chat “uy, se me trabó todo”. No, no, te juro. Cuando descubrimos que usaban esos filtros fue como “¡Ay, no, encima ahora tener que lidiar con esto!” ¿entendés? (D3)

En suma, la falta de contacto con los alumnos, tanto con quienes prendían sus cámaras como los que no lo hacían, fue un obstáculo para poder realizar el seguimiento de los estudiantes durante el 2020. Como explican Palés-Argullos y Gasull-Casanova (2021), estar privado de las reacciones de los alumnos le dificulta al docente saber si los estudiantes están comprendiendo las explicaciones y le despoja de la retroalimentación no verbal necesaria por parte del alumno, lo que le dificulta, al mismo tiempo, mejorar su propia actitud hacia la enseñanza. Para fortuna de las docentes, como mencionaron en las entrevistas, en general, los que no tenían cámara prendida eran una minoría y, para con ellos, se desplegaron estrategias de seguimiento adicionales a las que haremos referencia en otro apartado.

Ahora bien, la literatura no solo refiere a la importancia de realizar un seguimiento personalizado de cada alumno (Cardini, Bergamaschi, D’Alessandre, Torre y Ollivier, 2020), sino también a registrar y evidenciar ese seguimiento (Centurión, 2020). Algunos autores incluso hablan de que el confinamiento obligó a los docentes a redescubrir la documentación pedagógica (Hernando, 2020). En este respecto, llama la atención que todas las docentes entrevistadas optaron por desarrollar algún instrumento de registro personal para realizar el seguimiento de los estudiantes durante las clases virtuales. Estos instrumentos de registro, aunque en distintos formatos, en general consistieron en anotaciones sobre cada estudiante mientras se desarrollaba la clase. El grado de formalidad de los instrumentos de registro varió según la docente en cuestión. Por ejemplo, en 5to grado, D1, D2 y D3 se inclinaron por anotar estos comentarios en hojas, ya sea físicas (en un “machete” o un cuaderno) o digitales (en un Word).

Tenía como un borrador, digamos, machete, en donde algo que me llamaba la atención, ya sea o positivo o no, lo anotaba. Y eso después yo lo volcaba en los informes. (D2)

Yo iba registrando... En general, tenía un Word en donde (...) escribía más o menos cómo iba cada uno. (...) yo cada vez que terminaba mi clase lo primero que hacía antes de ir al grupo siguiente era escribir todo lo que había visto. (D3)

Y era registrar y registrar y registrar, porque pensé que a los chicos los vimos 15 días y nada más. No nos conocíamos. Entonces, había que registrar, había que anotar. (...). Yo no hacía tanta rúbrica, ya te digo, a mí me llevó mucho tiempo el aprender(...) pero yo todo lo registraba, todo, todo. Y lo registraba en mi cuaderno, en la libreta. (D1)

Las docentes de 4to grado, por su parte, recurrieron a instrumentos más sistemáticos, que tomaron la forma de rúbricas o grillas:

Y se hacía mucha evaluación también *en* la clase, o sea, *en* el Meet. Por ejemplo, yo les pedía “bueno, hagan tal ejercicio” y yo hacía una rúbrica evaluando cómo resolvía cada uno ese ejercicio. A ver, en el momento: “¿podés multiplicar tanto por tanto?” Bueno, y yo con la rúbrica iba tomando nota de lo que veía, como que era lo más real que podía tener de los chicos. (D5)

Después, en el mismo Excel tenía comentarios, así, cosas que a mí me llamaban la atención: si estuvo presente, si no, si participaba, si no participaba. Si sobresalía por algo o por algún tema en particular que a él le había gustado... (D5)

Mientras estaba en Meet atendiendo a los chicos yo iba anotando también, llevaba mucha grilla en papel para poder anotar en el momento que sucedían las cosas y después lo pasaba a la grilla en la compu. Era otro trabajo, ¿entendés? (D4)

Todas las formas de registro de la participación y el desempeño de los estudiantes adquirieron especial importancia durante la educación remota. Además de estos registros individuales, las docentes también utilizaron registros compartidos. En 5to grado, por ejemplo, entre las tres docentes de castellano tenían un documento compartido donde documentaban sus observaciones y aspectos que les llamaban la atención del proceso de aprendizaje de algunos estudiantes.

Cuando veía ciertas dificultades, teníamos un documento interno entre las maestras que escribíamos todo ahí. Después lo compartíamos con DOP [el departamento de orientación psicopedagógica] y con dirección. Nosotras hacíamos varias reuniones con gabinete y los directivos para hablar de los alumnos. Después dirección, gabinete llamaba a los padres. Y a veces vos decís: ¿será conmigo? ¿será que no me entiende? Y ahí te das cuenta de que generalmente te pasa a vos y les pasa a tus compañeras. (D1)

Sobre el contenido de este documento compartido, la docente comentó:

O sea, poníamos el nombre del chico y las dificultades o los avances, porque eso también estaba muy bueno registrar. Si se conectaba, cómo completaba, si no completaba. (...) Es como que era una pequeña radiografía del chico. Teníamos chicos donde teníamos hojas y teníamos a otros donde, —generalmente, ¿viste?, cuando son brillantes—, bueno, “qué bien que hace esto”, pero no escribís tanto, le dedicás un poco más al otro. (D1)

Este fragmento deja en evidencia algo que ya empezó a esbozarse en los capítulos previos: en la educación remota se incorporaron nuevos criterios para evaluar (Cárdenas y Madero, 2020), menos relacionados con los contenidos de enseñanza y más relacionados con el sostenimiento del lazo del estudiante con la escuela y su participación en las propuestas de enseñanza (DGCyE, 2020a). En este sentido, el Google Drive que compartían las docentes servía para que tuvieran un registro de la participación de los alumnos en sus

clases y pudieran ver, como mencionó una de las docentes en un fragmento citado previamente, si la actitud del alumno era generalizada o particular en alguna clase.

Yo anotaba quiénes veían y quiénes no. Entonces sí por ahí venían conmigo pero desaparecían, tipo en la mitad se les apagaba todo supuestamente y se iban. Y yo lo registraba, yo decía —te tiro un nombre por tirar, ¿eh?—, te digo, "Amparo se conectó, no sé qué, a los cinco minutos me dijo que le andaba mal la computadora y se desconectó y no volvió a aparecer". Entonces, o sea, anotaba como que había ido, pero con la aclaración de "no estuvo". (D3)

Y, así como los docentes diseñaron dispositivos para registrar los avances de cada estudiante durante los encuentros sincrónicos, también lo hicieron para evaluar estas producciones que los estudiantes enviaban mediante Google Classroom. Aquí, una vez más, las rúbricas fueron una opción elegida entre las docentes. Por ejemplo, para Prácticas de Lenguaje y Ciencias Sociales:

La forma de evaluar Prácticas del Lenguaje fue con las tareas que entregaban, a través de rúbricas personales. Estaban las de lectura, las de comprensión... Cuando hice talleres de Escritura, armé una carpeta con grillas donde tenía: la de cuento fantástico, la de texto expositivo, la de... Y yo hacía una pequeña rúbrica. A cada chico le corregía el taller de escritura y me focalizaba en diferentes cosas. Completaba esa rúbrica chiquita. (D4)

Cada hoja así, con todos los nombres de los chicos, con un montón de columnas y en cada columna un ítem a evaluar. Tenía la de Prácticas del Lenguaje y tenía la de Sociales. Entonces, por ejemplo, con agudas, graves y esdrújulas, evaluaba: tarea 1, tarea 2, tarea 3. Tarea de sustantivos, tarea de adjetivos, tarea de oraciones. ¿Entendés? Le ponía títulos y evaluaba. Un poco para seguir el control de los que entregaban y los que no. (D4)

Yo tenía todo detallado, tenía una grilla, un Excel (...). Eran anotaciones mías donde tenía quién había entregado, cómo fue esa actividad, si estuvo bien, regular, incompleta. Entonces al final del trimestre podía evaluar todas las actividades que había entregado, las que tenían nota, qué nota tenía, y eso obviamente para mí era un registro. (D5)

Como puede verse, las docentes no solo registraban aquello que sucedía durante sus encuentros sincrónicos, sino que también registraban el progreso de los alumnos en sus entregas asincrónicas. Esto les permitía tener un registro exhaustivo para poder realizar un mejor seguimiento de cada uno. Como señala Centurión (2020), todos los registros, anotaciones y valoraciones que se hicieron durante la educación remota de los trabajos entregados por los alumnos constituyeron una fuente de información sumamente valiosa de la cual disponer en el momento de regresar a la presencialidad. De hecho, como comentó la docente de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales de 4to grado, ella guardaba todas estas grillas o rúbricas que realizaba para poder, al final del año lectivo, evaluar más sustantivamente el progreso de cada estudiante durante el año:

Yo tenía en mis documentos una carpeta con las grillas de todos los talleres de escritura corregidas de ese alumno. O sea, llegaba fin de año, tenía un chico que no había progresado o que sus progresos habían sido mínimos, yo mostraba cómo era la secuencia de cómo había empezado o por ahí era un chico que todavía no estaba nivelado en su curso, en cuarto grado, que estaba terminando con un montón de necesidades sin cumplir, pero yo lo había agarrado en un estado que se veía que durante todo el año había progresado. Progresó, pero no logró los objetivos del año. Pero era porque ya había venido muy descendido del año anterior. Al mirar las grillas, se veían los progresos, ¿comprendés? Había otros chicos que se mantenían en un mismo nivel. O sea, habían

entrado bien para un comienzo de cuarto, pero llegaron a fin de año con las mismas dificultades, o sea, no habían tenido progreso, ¿entendés? (D4)

La mirada que la docente refleja en este fragmento de entrevista es una que claramente se condice con el enfoque formativo de evaluación (Anijovich y González, 2011), ya que no solo observa el resultado o el logro alcanzado por el alumno a fin de año, sino que hace hincapié en el recorrido que este hizo, por su punto de partida y el punto en el que se encuentra en el momento, teniendo en cuenta distintos aspectos para hacer una evaluación de lo que fue el proceso de aprendizaje de ese alumno.

Otro aspecto clave del paradigma de la evaluación formativa que se evidenció en la actividad de las docentes de la escuela fue el de hacer uso de la información arrojada por sus evaluaciones cotidianas para modificar sus prácticas y propuestas (Anijovich y Cappelletti, 2017; Black y Wiliam, 1998; Black y Wiliam, 2009). Tanto las comprobaciones como los encuentros sincrónicos y las tareas enviadas mediante las plataformas virtuales les permitían a las docentes recoger evidencias acerca de los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Ahora bien, bajo la perspectiva de Black y Wiliam (2009), el hecho de recolectar y registrar dichas evidencias es condición necesaria pero no suficiente para que una experiencia de evaluación pueda catalogarse bajo el enfoque formativo. Más bien, los autores sostienen que una práctica es formativa en la medida que esa evidencia es efectivamente interpretada y utilizada por los docentes para modificar sus prácticas de enseñanza, en pos de transformarlas en prácticas mejores o mejor fundadas que aquellas que hubieran llevado a cabo en ausencia de esa información (Black y Wiliam, 2009).

La evaluación nos daba información, no sé qué tan certera o tan verdadera, pero nos daba información y esa información nos indicaba que había que cambiar algo. Ponele, los Meets de 30 al principio. Bueno, eso nos dimos cuenta con las tareas, con las mini evaluaciones. Vimos que no funcionaba, buen, hubo que cambiar. Lo mismo con las devoluciones con Classroom. Ponele, antes devolvíamos por mail, nos dimos cuenta de que no los leían: “nunca ven el mail, no nos responden, ni siquiera deben saber cómo se abre”. Bueno, modificar e ir a Classroom y que sea todo por ahí, unificar. O esto que te decía, lo de subirles videos explicando las consignas surgió de evaluar el proceso, digamos, evaluar, ver que las tareas no están siendo comprendidas, que no es suficiente una consigna suelta. “Bueno, ¿qué hacemos? Mandamos un video explicando esa consigna”. Eso surgía de sí, de corregir y de evaluar. (D5)

Como se desprende de la cita de la docente, la información contenida en los registros de las docentes de esta escuela no quedaba relegada en las grillas o los documentos, sino que se hacía un uso activo de ella. Otro ejemplo de ello que fue mencionado en casi todas las entrevistas fue que los registros que realizaban las docentes tanto durante las clases sincrónicas como con la entrega de tareas mediante las plataformas les permitían

determinar qué alumnos necesitaban de apoyo adicional en sus procesos de aprendizaje y tomar decisiones al respecto. Como pudimos identificar a partir de las entrevistas con los distintos actores de la comunidad educativa, para estos alumnos, se desplegaron por lo menos tres canales complementarios de seguimiento.

Un primer canal fue el espacio de tutorías coordinado por los docentes auxiliares, como ya mencionamos anteriormente, que se incorporó luego de las primeras semanas de clases virtuales. Si bien cualquier estudiante que quisiera sumarse a las tutorías podía hacerlo, estos espacios estaban destinados a aquellos que las docentes identificaban que estaban teniendo más dificultades para comprender los temas que se enseñaban.

Separaban por grupos, que yo entiendo que era según capacidades o dificultades de cada alumno y hacían como... Había reuniones... En un momento, este tipo de reuniones eran como optativas. "El que no entendió Lengua se puede unir el viernes de once a once y media, por decirte algo". Pero [mi hijo] tuvo un par obligadas, no optativas. (M2)

Como puede deducirse de la cita de la madre, los integrantes de los grupos de tutorías no eran fijos, sino que iban cambiando semana a semana según la información que arrojaba el monitoreo realizado por el equipo docente.

Un segundo canal de seguimiento que decidieron implementar las docentes con la información recogida en sus registros fue el de realizar videollamadas individuales con ciertos estudiantes. Esto sucedía, por un lado, con los estudiantes que las docentes identificaban que no entregaban tareas o no se conectaban:

Me acuerdo un caso de un chico que no entregaba nada, no se conectaba. Cuando se conectaba era un desastre: no tenía nada, no sabía qué estás haciendo... Y a ese sí, me acuerdo de citarlo capaz una vez cada dos semanas tipo "che, [X], nos vamos a encontrar tal día, vení con la carpeta y te ayudo a organizar". Entonces él me mostraba la carpeta así por Meet y yo le decía "bueno, veo que te falta tal cosa, le escribimos a tal y le pedimos que te mande una foto" o, no sé, le decía "hacé tal cosa que veo que estás re atrasado". Pero sí, fue como muy muy muy personalizado todo. Fue super desgastante porque era como que de repente tenías que poner banda de energía que antes no, los veía ahí y veías qué les faltaba. Pero esto era como que para cada chico tenías que pensar una estrategia, sobre todo para estos que se quedaban atrás. (D5)

Hubo como una instancia extra para los chicos que realmente les habíamos perdido el rastro. Yo les escribía por Hangouts. Si veía que por Hangouts no contestaban, se les escribía por mail a ellos con copia de los padres: "Chiarita, hace un mes que no me entregas una tarea y tampoco te veo en los Meets. ¿Qué te está pasando? Quiero verte en esta tutoría conmigo, así charlamos de tu carpeta y de no sé qué. Y en el Meet: "Bueno, mi amor, ¿qué está pasando? A ver, no me entregás nada, no venís a las clases, ¿tenés carpeta?". Capaz alguno era como que no tenía libro, ¿entendés? y te enterabas en junio que nunca había tenido este libro y bueno, no sé, había que hacer algo. (D3)

No obstante, este canal no se limitaba a los estudiantes que no se conectaban o no entregaban las tareas, sino que las docentes también utilizaban el recurso de videollamada individual o en pequeños grupos con aquellos alumnos en los que detectaban dificultades puntuales que ameritaban una instancia de apoyo aún más personalizada que las tutorías semanales:

Si había muchas necesidades, hacíamos Meets individuales y entonces: "mirá, te veo flojo en esto. Vamos a trabajar sobre tal cosa" o "veo que no estás leyendo, vamos a leer un rato". Entonces veía cómo leía. A veces era de vagancia, otras veces era de colgado, porque se olvidaba, y a veces era por dificultad. O trabajábamos algún tema y no habían comprendido algo, entonces yo agarraba dos o tres, nos uníamos en un Meet o mi auxiliar lo hacía y se tomaban estos chicos para ir explicando aparte las cosas que queríamos explicarles. (D4)

Otra cosa que le hicieron a [mi hija] que fue buenísima fue que de repente le daban un par de clases a ella y a dos más. Entonces por ahí agarraban a tres chicos y les daban una clase de a ellos solos y a [mi hija] le venía genial. (M3)

Por último, un tercer canal implicó estrategias de acompañamiento una vez finalizado el ciclo lectivo. En este sentido, en 4to grado, se realizó una semana de recuperación en diciembre con los estudiantes que se habían quedado atrás, que consistía en que tuvieran algunos encuentros sincrónicos extracurriculares luego del fin de clases para reforzar ciertos contenidos. En, por su parte, si bien no hubo una semana de recuperación, también hubo una estrategia diferenciada para aquellos alumnos que habían terminado el año con alguna dificultad:

Nos decían que no nos preocupáramos, que no iba a haber notas y los chicos que veían más flojos iban a tener cuadernillos. [Mi hijo] tuvo cuadernillo y nada, tuvo cuadernillo y lo pusieron en la lista para usar los audiolibros de lo mal que le fue el año pasado, qué horror. Las dos cosas. (M3)

En síntesis, el contexto de educación remota –que trajo aparejadas nuevas normativas en torno a la evaluación– implicó repensar los modos de enseñar y aprender, y, en este sentido, de evaluar. De acuerdo con las voces de los entrevistados, la evaluación se basó en monitorear el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de la observación en las clases sincrónicas (con las limitaciones ya mencionadas), en relevar evidencias de aprendizaje a través de las producciones de los estudiantes y en un registro documental realizado por las docentes. Además, se pensaron dispositivos de acompañamiento (tutorías, videollamadas individuales y materiales de refuerzo) para aquellos estudiantes cuya participación de las clases o entregas era menor o que presentaban mayores dificultades. Como hemos planteado, la ausencia de la calificación y del modo tradicional de evaluar dio lugar a que prácticas de evaluación formativa tuvieran mayor relevancia y protagonismo en la escuela.

El protagonismo de los estudiantes en las prácticas de evaluación

Además de las prácticas de evaluación formativa mencionadas en el apartado anterior, queremos hacer foco en un elemento clave: el protagonismo de los estudiantes. Distintos actores educativos entrevistados narraron situaciones en las que los estudiantes tenían una participación activa al momento de evaluar:

En Sociales no tanto, pero sí en Prácticas [del Lenguaje], cuando trabajábamos Escritura, hacíamos como autoevaluaciones, pequeñas grillas donde ellos tenían que autoevaluarse si lograban, no sé, escribir con coherencia, si lograban respetar los signos de puntuación. Eso lo hacíamos ya finalizando el año. Primero, lo tomamos así como explicándoles y después ya a lo último era automático porque ya sabían de qué se trataba. (D2)

[D1] en las pruebas o cosas les ponía como si te dijera un semáforo o caritas o cosas como para que ellos antes de entregar pusieran cómo se sintieron haciendo la comprobación o la prueba, cómo creían que les había ido, como así. No sistemáticamente y no siempre, voy a confesar, pero sí lo hemos hecho en varios momentos del año, como a ver ellos qué opinaban de sí mismos y de cómo venían. (D3)

De este modo, en distintos momentos del año lectivo, se invitó a los alumnos a realizar autoevaluaciones, que podían adoptar la forma de grillas o de métodos conocidos como el del semáforo. De acuerdo con Anijovich y González (2011), actividades como la del semáforo, por un lado, habilitan al docente a detectar las percepciones de sus estudiantes sobre los contenidos que se trabajan, proveyéndoles de insumos para revisar su práctica y, por el otro lado, permiten a los estudiantes pensarse a sí mismos con relación a la tarea y a sus distintas fases. En efecto, como se desprende de los extractos de las entrevistas, los alumnos en distintas ocasiones debieron hacer una pausa para contemplar y pensar sobre su proceso de aprendizaje; en otras palabras, un ejercicio de metacognición (Furman, Larsen y Bellomo, 2020). Además, las docentes coincidieron en que, en las clases de las maestras auxiliares, por su parte, los instrumentos de autoevaluación o metacognitivos también incorporaban preguntas sobre aspectos más personales u emocionales del alumno.

Teníamos una parte del Classroom que era “Me quedo en casa” y ahí hacíamos cosas más lúdicas y era optativo, no era obligatorio, digamos. Y ahí subíamos cosas de metacognición o de “¿qué te pareció esta semana?”, “¿qué te gustó?”, “¿qué no te gustó?”, “¿qué te pareció difícil y qué no?”, “¿qué fue lo que más te llamó la atención?”. Cosas así solíamos preguntar. Era algo que lo podías contestar como no, pero era esto de pensar en su propio aprendizaje. (D2)

Lo que más hubo fue autoevaluación en cuanto a la emocional, si querés, no tanto de contenidos, pero sí por ejemplo, yo les mandé una autoevaluación a mitad de año y una a fin de año como bien personal, como, no sé, “¿cómo estoy con mis vínculos?”, “¿cómo estoy con mis emociones?”, “¿cómo estoy yo con el colegio?”. Como algo integral sobre ellos mismos, no tanto sobre las áreas, pero sí, ponele, no sé, me acuerdo que era em bueno, “¿qué mejorarías para la segunda mitad del año?”. O la de fin de año: bueno, “¿qué fue lo que más aprendí?”, “¿qué es lo que más me llevo de tal materia? Como que intentábamos que no se pierda eso de lo integral del chico. (D5)

Como explicaba una de las docentes en la entrevista, los ejercicios metacognitivos son comunes en esta escuela, sobre todo desde que comenzaron a llevar adelante “un proceso de cambio hacia una evaluación más formativa” (AP), que se aceleró con la incorporación de los nuevos directores en 2018.

Después había muchos chicos que se pudieron hacer cargo de su propio proceso y te decían o le decían a [D1]: “mirá, yo sé que me fue bien [en la comprobación] y todo, pero me siento insegura, ¿me puedo sumar al grupito de [D3]?”. Y salía de los propios chicos —en quinto, eh, en cuarto no— salía de los propios chicos, como decir “necesito como más apoyo en tal tema o por lo menos

una clase de consulta". Y estaba bueno eso, la verdad que sí, se hicieron como independientes muy rápido en quinto el año pasado. (D3)

Este extracto da cuenta de las habilidades correctivas que, según McMillan (2010), poseen aquellos estudiantes autodirigidos gracias a su empleo de la metacognición y autorregulación.

Otro ejemplo de prácticas alternativas que se llevaron a cabo durante el 2020 en las que los estudiantes asumieron un rol más protagónico en términos de evaluación fueron las de evaluación entre pares (Sánchez y Martínez, 2020). Según las docentes, también trataban de implementar este tipo de instancias, que, en la virtualidad, se daban sobre todo de manera oral, ya que hacerlas de manera escrita requería un esfuerzo adicional de organización.

En los Meets siempre había coevaluación, siempre. Ese espacio siempre para mí es como lo más valioso. Yo abría la pizarra [el jamboard de Meet], les escribía las oraciones y le decía a cada uno que eligiera un color de la birome. Entonces cada uno analizaba y después le decía tipo que el 1 le corrija al 2. Así, con otro color. Entonces se corregía y después hacíamos la corrección final. Y antes de que yo contestara siempre les pedía a otros, hasta que se agotaban todas las opciones y si ninguno sabía la respuesta, entonces por ahí yo intervenía. (D3)

Siguiendo a Anijovich y Cappelletti (2017), este tipo de prácticas promueven relaciones horizontales e instalan una cultura democrática en la cual el saber del docente para juzgar un buen trabajo es compartido con los estudiantes. Como comentó la docente entrevistada, propuestas de este estilo le eran más accesibles debido a su rol como auxiliar, que le permitía tener encuentros sincrónicos con una menor cantidad de alumnos. Realizarlos con la clase entera de manera sincrónica, advirtió, hubiese sido más complicado.

Aparte de estas dos formas de evaluación más relacionadas con el paradigma de la evaluación formativa (Anijovich y González, 2017; Perrenoud, 2008), las docentes también incorporaron herramientas más lúdicas durante los encuentros sincrónicos que permitieron evaluar y, además, captar el interés de los estudiantes:

Siempre para alguno de los libros armaba como un juego, un Kahoot donde tenían que responder preguntas y ahí más o menos salía quién había leído, quién no y esto lo íbamos ajustando. (D2)

[Google Forms] yo lo usaba para todo. O sea, para diversas actividades. "Chicos. Bueno, vamos a hacer una actividad ahora a ver quién la hace bien". Y yo, ¡pum!, lo ponía y lo tenían que hacer en ese momento. (...). Después, por ejemplo, utilizaba, de Worldwall, las ruletas. Entonces yo ponía la ruleta con preguntas, lo ponía ahí y la pregunta que caía era la que respondía. (D4)

Como puede verse, este tipo de actividades resultaban útiles a las docentes para ir evaluando la comprensión de los temas por parte de los alumnos de una forma que aparentaba ser más lúdica. Como sostiene Coicaud (2020), incorporar la gamificación o

diseñar parte de las tareas a partir de juegos es una excelente forma de captar la atención de los estudiantes y mantener alta su motivación.

En síntesis, además de las prácticas de evaluación formativa mencionadas en el apartado anterior, en el contexto de educación remota se fortalecieron prácticas de evaluación en las que los estudiantes tenían mayor protagonismo y participaban activamente en su proceso de aprendizaje: la ludificación, la autoevaluación y la evaluación entre pares.

El valor de la retroalimentación formativa en la educación remota

Como señala Ravela (2015), si se quiere lograr que la evaluación sea realmente formativa, son fundamentales las instancias de retroalimentación a lo largo del proceso de aprendizaje. Debido a que la virtualidad “desmantela sutilmente la materialidad de los gestos que antes leíamos en el aula, que podían ser de interés, o de desinterés, de incompreensión, de asentimiento o sencillamente de distracción” (Garolera, 2020: 66), las retroalimentaciones adquirieron una importancia aún mayor en el contexto de pandemia.

La presencialidad te da una complicidad cotidiana que con la mirada ya entendés, con la mirada acariciás, con la mirada invitás, con la mirada ponés un límite. Y [no tener] eso fue el mayor obstáculo [de la virtualidad], en cualquiera de los ámbitos que quieras. (AP)

En esta sección buscaremos describir, según los actores entrevistados, las formas que adoptaron las retroalimentaciones que recibieron los estudiantes de 4to y 5to grado sobre sus procesos de aprendizaje durante el año 2020.

Además de las retroalimentaciones propias de los encuentros sincrónicos que eran, desde luego, orales e inmediatas en términos de Brookhart (2008), una gran parte de la carga de retroalimentaciones se realizaba mediante Google Classroom. Según los actores entrevistados, la devolución de las actividades asincrónicas que los estudiantes entregaban mediante esta plataforma adoptaba distintas formas.

Por un lado, todas las docentes dijeron agregar devoluciones individuales en las publicaciones que los estudiantes realizaban en Google Classroom y, si la actividad lo permitía, también en las producciones de los alumnos. Estos comentarios, en un primer momento, eran siempre escritos, pero con el pasar del tiempo las docentes incorporaron herramientas que les permitían enviar audios a modo de retroalimentación, por lo cual algunas de ellas sumaron también esa opción.

Yo lo hacía en cada actividad que hacíamos, siempre. Siempre, siempre, siempre. O sea, le ponía un número y un algo que yo veía. A mí me daba mucho resultado el escribirles y decirles qué veía o así [en el Meet], pero me daba más resultado escrito. Como que en algún punto llegaba más a

ellos. Yo en cada actividad les escribía, les hacía una devolución escrita: por qué está bien y por qué está mal cada cosa. (...) Y no era decirles solo lo bueno o solo lo malo: les decía todo lo que veía. Eso realmente me empezó a dar mucho resultado, como que los chicos hacen mucho hincapié en leer eso. Pero bueno, ¡para mí era un trabajo de locos, eh! (...). Después aprendí a mandar audios. Eso fue un antes y un después porque, claro, me bajé la app, mandaba el audio y les explicaba todo ahí y eso estaba buenísimo. (D1)

En ocasiones, las docentes, sobre todo las de 4to grado, complementaban estos comentarios con las rúbricas que usaban para corregirles las tareas, de las cuales se habló en una sección previa.

Hay veces que se les adjuntaba rúbricas, hay veces que simplemente era corregir el documento con los comentarios y el comentario final era "hiciste un buen trabajo, tenés que prestar más atención a tal y tal cosa" o ponele, no sé, "tenés que rehacer tal punto porque no lo hiciste correctamente, mándamelo de vuelta". (D5)

Siguiendo a Shepard (2006), no es suficiente que la retroalimentación de los docentes se atenga a si las respuestas son correctas o incorrectas, sino que una retroalimentación que facilite el aprendizaje debería estar explícitamente vinculada a criterios claros de desempeño y debería proveerle al alumno estrategias para mejorar en su proceso de aprendizaje. Una rúbrica bien construida es una buena forma de lograr una retroalimentación significativa en este sentido. Como sostienen Anijovich y Cappelletti (2017), entre las ventajas de utilizar las rúbricas como instrumento de evaluación, se encuentran que reducen la subjetividad del docente a la hora de evaluar, que orientan sobre cómo avanzar y que permiten la autoevaluación de los estudiantes, también en el momento de hacer una nueva entrega de sus producciones.

Si las docentes notaban errores comunes en las entregas de los distintos estudiantes, solían recurrir a usar una parte del encuentro sincrónico para hacer una devolución grupal.

Y si no, una vez que veía todas, daba como un feedback general, sin exponer a nadie, pero: cuáles fueron los errores que vimos, por qué creemos que sucedieron, que ellos nos contaran qué les había pasado. Hacíamos como ambas, por escrito y después en los Meets mucho también. (D3).

Como que, si no, se esperaba al Meet para dar una retroalimentación por ahí, si era como algo que necesitaba mayor explicación capaz en el Meet les decíamos "miren, chicos, que la mayoría hizo mal tal punto, lo hacemos de vuelta acá en el Meet". (D5)

En suma, entonces, según los objetivos que tuvieran las docentes con cada tarea o actividad, la retroalimentación podía ser, en términos de Brookhart (2008): individual, escrita y diferida en el tiempo (en el caso de los comentarios o rúbricas escritas en las entregas virtuales); individual, oral y diferida en el tiempo (en el caso de los audios); individual/grupal, oral e inmediata (durante los encuentros sincrónicos, sobre tareas realizadas en simultáneo) o grupal, oral y diferida (el caso de los dos últimos fragmentos citados).

Ahora bien, a pesar de reconocer el valor de brindar devoluciones individuales a todos los estudiantes, las docentes entrevistadas advirtieron el incremento en su carga de trabajo durante la pandemia. En concordancia con lo manifestado en las investigaciones relevadas en el estado del arte, atribuyeron este fenómeno a la cantidad de retroalimentaciones que debieron brindar a las tareas entregadas por los estudiantes de manera asincrónica (Lestari, 2021; Pokhrel y Chhetri., 2021; Putri et al., 2020; Taipale, 2021; Zhang, 2020). Como plantea Maggio, “aparecieron problemas de implementación (...). Los mismos docentes que dijeron sentirse muy orgullosos de sus nuevos informes se declararon agotados por el trabajo que daba hacerlos” (2021: 91).

Yo, te digo, terminaba más cansada de estar horas y horas sentada en la compu corrigiendo, porque por supuesto yo terminaba mi último Meet a las tres y media de la tarde y no es que apagaba la compu e iba a dormir la siesta. No, me quedaban 42 cosas para entrar, mirar, corregir, devolver, volver a mirar, volver a devolver. Era como que sí, para mí lo peor que tuvo [la virtualidad] fue eso, fue tener que corregir, estar tantas horas en frente de la computadora. Nunca se terminaba, era terrible. Nunca estabas al día. (D3)

Como se vislumbra en el fragmento anterior, la carga de trabajo era tan alta que las docentes tenían la sensación de nunca estar al día. Esto, en muchas ocasiones, hacía que las retroalimentaciones en la plataforma llegaran luego de varios días.

Te perdés el corregirlo en el momento. Porque cuando te llegaba la tarea ya habían pasado, no sé... Abría la tarea a los dos días, y bueno, en ese momento ya pasó. Si bien ellos la modificaban, trataban de corregir y demás, o sea, el momento era... El tiempo yo creo que era el mayor obstáculo, porque si bien hacíamos trabajo sincrónico, quizás ellos ya me la mandaron y cuando yo estaba explicando el tema ya se habían equivocado y me mandaban la tarea. Entonces como que nada, era muy difícil coordinar el tiempo y poder ver el error con ellos en el momento. (D2)

Como se desprende del fragmento, la alta carga de trabajo y el sentimiento de agotamiento de las docentes tuvieron efectos en los modos de evaluación, sobre todo cuando se trataba de *feedback* con tiempo variable diferido (Brookhart, 2008). En este sentido, en lugar de ser inmediata la retroalimentación, entre la resolución de la tarea y su devolución había un lapso de tiempo que en ocasiones podía llegar a ser de muchos días, lo cual obturaba en cierto punto el proceso de aprendizaje de los estudiantes, pues dificultaba la posibilidad de actuar en el momento para corregir el error.

Ahora bien, los docentes no fueron los únicos que percibieron una alta demanda de trabajo con la pandemia, sino que varios padres también se quejaron de la cantidad de tareas que debían realizar sus hijos. Esto también tuvo sus efectos en los procesos de evaluación, como puede verse en los siguientes dos extractos, desde el punto de vista de una docente de 4to y de una madre de 5to, respectivamente:

La verdad es que pocos eran los que debían leer todos los comentarios. Muchas veces te llegaban tipo "resuelto", "resuelto", "resuelto" y sin la corrección que le habías hecho, capaz. Como que le podés poner un comentario y ponían "resolver comentario" e ibas a la tarea y estaba sin corregir. Y muchas veces ponían como "devolver". Cuando vos les corregís, a ellos les llega como si

estuviese incompleto; es como que les aparece como una crucecita, como que no lo entregaron, entonces como no querían tenerlo así para que los padres no pensarán que no habían hecho la tarea, lo mandaban de vuelta rápido y no sé qué tanto veían de ahí. (D5)

Bueno, [mi hijo] nunca leyó las correcciones, pero lo que yo intenté y logré [transmitirle] es: “si vos no lees lo que te corrigen, no aprendés”. El año pasado tenía que [leer las retroalimentaciones, hacer las correcciones] conmigo porque lo que hacía para no perder tiempo era tirar los mails, los mandaba al trash. Los mandaba al trash y yo, obviamente, cuando todos se iban a dormir, lo primero que hacía era meterme en el trash y empezaba a ver toodo lo que había tirado. (M2)

Como se desprende de los fragmentos citados, al ser tal la carga de trabajo que tenían los estudiantes, en muchas ocasiones no leían las retroalimentaciones o no hacían las correcciones que la docente les enviaba. Podríamos decir que esto interfería con un proceso de evaluación formativa en términos de Black y Wiliam (1998), ya que los alumnos ignoraban aquella información provista por el docente que les hubiera permitido modificar las actividades de aprendizaje en las que estaban involucrados. En este sentido, los estudiantes que ignoraban las retroalimentaciones se privaban de la posibilidad de internalizar la información allí contenida, factor que, según Camilloni (2005) es esencial para autorregular el propio proceso de aprendizaje.

Por último, otra forma de retroalimentación que se puso en práctica durante 2020 fue la rúbrica de valoración o informe pedagógico que anticipamos previamente. La rúbrica se organizaba de acuerdo con los siguientes criterios²:

- Competencias y actitudes para aprender a aprender
 - Desarrollo de habilidades y estrategias cognitivas
 - Tratamiento del error/feedback docente
 - Estrategias de autorregulación ante el aprendizaje
 - Utilización de recursos digitales propios para el nivel, en un marco de aprendizaje
 - Participación en las propuestas de aprendizaje
- Autonomía a iniciativa personal
 - Organización general/entrega de producciones
 - Toma de decisiones
 - Seguridad y confianza en sí mismo
 - Trabajo cooperativo

Para cada uno de estos 9 criterios de valoración, en el informe se plantearon cuatro niveles de logro. Según Pimenta Prieto (2008), en contextos normales, es importante evaluar competencias y actitudes dentro de otros pretendidos logros, pues, según el autor, ceñirse a la evaluación de los conocimientos supone un reduccionismo de las prácticas. Ahora bien, en contextos de no presencialidad, esto cobra mayor importancia aún puesto que se

² La existencia de la rúbrica de valoración surgió en varias de las entrevistas, y luego de solicitarla, la institución nos permitió acceder a ella.

desconoce el contexto en el cual cada uno de los estudiantes está atravesando su continuidad pedagógica (Piero y Chiappino, 2020).

Como anticipamos, el informe no consistía únicamente de las rúbricas. Más bien, debajo de estas, existían dos casilleros adicionales: el primero de ellos se titulaba “feedback docente” y el segundo era el de los padres, que analizaremos en mayor profundidad en el último apartado. Al igual que el de los padres, el primero era un espacio para que cada docente le dedicara un párrafo al estudiante acerca de cómo lo había visto durante el cuatrimestre. Como comentaban las docentes, para rellenar el casillero, se nutrían de lo que iban documentando en sus instrumentos de registro, que incluían información detallada acerca del desempeño de cada estudiante tanto en las clases sincrónicas como en la entrega de tareas.

A modo de recapitulación, las prácticas de retroalimentación ocuparon un lugar clave al momento de evaluar y adoptaron distintas formas. En primer lugar, estaba la retroalimentación instantánea, durante la realización de una actividad en los encuentros sincrónicos. En segundo lugar, estaban las devoluciones que las docentes realizaban mediante la plataforma virtual de entrega de tareas, a través de comentarios, rúbricas y/o audios. Debido a la gran carga de trabajo que suponía esta última práctica, en muchas ocasiones interfería con los procesos de evaluación, ya sea porque la devolución llegaba “tarde” o porque los estudiantes, por ser tantas, ni siquiera las leían. Una última instancia de retroalimentación se daba dos veces por año a través de los informes de valoración, en los que, además de evaluarse mediante rúbricas ciertas actitudes y habilidades de los estudiantes, docentes y padres realizaban una valoración cualitativa de sus progresos.

Prácticas de evaluación tradicional y la “necesidad” de calificar

Como planteamos anteriormente, el contexto de educación remota hizo posible que distintas prácticas de evaluación formativa tuvieran mayor protagonismo en la escuela. Ahora bien, en las entrevistas también se evidenciaron ciertas prácticas más vinculadas a la evaluación tradicional, que analizamos a continuación.

En primer lugar, los actores entrevistados diferenciaron el seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes al que hicimos referencia de instancias de evaluación “más formales”, “pruebas” o “comprobaciones”.

Con respecto a esta evaluación a modo de “comprobaciones”, generalmente adoptaba la forma de formularios de Google realizados de forma simultánea a la

videollamada. Por ser una herramienta de evaluación automática (Barberá, 2006), en general estos formularios se prestaban más a ciertos temas de Matemáticas o Prácticas del Lenguaje que no requerían producción por parte del estudiante, como, por ejemplo, las comprobaciones lectoras que realizaban en 4to grado cada vez que terminaban un capítulo de un libro.

Porque hay algunas cosas que... o sea, se perdió el control, pero digamos, inevitablemente, porque no podías sentarlos a los chicos dos horas en la computadora a que te hagan la escritura en frente tuyo, era como también macabro. (D5)

Para leer, nosotras les mandamos el plan lector virtual en PDF y bueno, ahí sí podíamos hacer quizás un Google Forms (...). Al momento de evaluar el plan lector, les decíamos "miren, va a haber una comprobación lectora tal día" y ellos ahí en ese momento hacían el Google Forms. (D4)

Como señalaron tanto las docentes como las madres entrevistadas, estos controles se hacían con relativa frecuencia. En Matemática de 5to grado, por ejemplo, se realizaba uno luego de terminar cada unidad.

Eh, sí, controles por unidad se tomaron siempre. Termina una unidad, uno ya sabe porque la maestra le decía "bueno, esta semana terminamos la unidad, así que tienen una semana para estudiar" y cuando se termina una unidad viene el examen. (M2)

Yo me mantuve en esto de "termino la unidad y la evalúo". Lo hacía. Por ejemplo, les llegaba a las 8 de la mañana un documento —en Matemática (...) lo hacía en el Drive y ellos tenían que... Les daba tiempo, qué sé yo, de 8 a 10 de la mañana. A las 10 de la mañana tenían que entregar. Ahí los corregía y les devolvía. (D1)

Al tratarse de evaluaciones que se dan al final de un proceso educativo como lo es una unidad de enseñanza, este tipo de "controles" podrían ser catalogados como evaluaciones de tipo sumativas (De Ketele y Roegiers, 1995). Sin embargo, no todos los controles tenían la misma importancia. Las instancias más sumativas de evaluación que se dieron durante el año 2020 en esta escuela probablemente hayan sido las comprobaciones al final de cada semestre. Como relataron las docentes, 4to y 5to grado son cursos en los cuales históricamente se realizan pruebas de mitad y fin de año que tienen mucho peso para la trayectoria de los estudiantes. En el 2020, si bien por obvias razones no pudieron llevar a cabo estas pruebas como el resto de los años, igualmente realizaron una evaluación más importante en estas dos instancias del año lectivo.

En cuarto grado, eternamente siempre se hacía la evaluación de mitad de año y de fin de año que es como EL evento, porque nada, es como bastante importante porque se hace en Prácticas del Lenguaje y en Matemática. Y este año obviamente no se hizo, sino que se cambió a algo un poquito más blando, un poquito más tranquilo, como por ejemplo entregar trabajos con calificación o hacíamos varios Google Forms. (D5)

No hubo una prueba formal de mitad o fin de año, pero sí ellos sabían que era una actividad con nota que era más importante que el resto. (D3)

Como se desprende de los fragmentos citados, tanto en 4to grado como en 5to se replicó en la virtualidad la dinámica sumativa de las evaluaciones tradicionales de mitad y fin de

año con un mayor peso que el resto de las comprobaciones. Resulta interesante que, a juzgar por lo que dijeron las docentes en las entrevistas, este mayor peso venía dado por la presencia de una calificación en esas evaluaciones. En efecto, en un momento, una de las docentes hace explícita esta concepción:

Algunos Forms iban con nota quizás como para darle más peso si era que por ahí tenían que estudiar en vez de los chequeos que hacíamos sin que estudien. (D3)

En este sentido, podría decirse que en la institución se sostuvieron ciertas evaluaciones sumativas propias de la presencialidad, con la calificación numérica, aunque se las llamó de otro modo o se planteaba que estas no tenían el peso de la evaluación tradicional.

Otro aspecto en el cual nos interesa indagar es este de la calificación, ya que fue una de las cuestiones principales que surgieron tanto en la literatura relevada en el capítulo 2 como en las resoluciones gubernamentales detalladas en el capítulo 4. A pesar de la suspensión de las calificaciones numéricas que decretó el CFE durante el transcurso del 2020 y en concordancia con lo que sucedió en otras escuelas investigadas (Dussel et al., 2020; Ministerio de Educación y UNICEF, 2020), en esta escuela hubo algunas instancias en las que las retroalimentaciones a los estudiantes fueron acompañadas de un valor numérico.

Ante la pregunta de si hubo calificaciones numéricas durante el 2020, los actores entrevistados advirtieron que, si bien en una medida significativamente menor que en años anteriores, de igual manera se utilizaron calificaciones numéricas para algunas actividades, sobre todo para aquellas a las que se refirieron como “más formales”.

No hubo notas en un boletín, pero hubo notas en las actividades diarias. Muchas eran con nota, pero nota por Classroom, ¿no? Por ahí no en sus informes. Pero muchos sí, porque aparte automáticamente el mismo sistema te tira el puntaje: “de 10 hiciste 8”, o sea, “te sacaste un 8”. O los [Google Forms] que son largos es por porcentaje: “hiciste bien el 83%”. (M2)

Les re ponían nota porque me acuerdo que era como una fracción que les ponían. Me acuerdo que en Matemática y Lengua le volvía la nota porque [mi hijo] me la venía a mostrar. (M1)

Pusimos muy pocas [calificaciones] numéricas, debería ponerme a chequear, porque no te quiero mentir tampoco. Por ahí, ahí sí se ponía una nota, pero siempre les aclarábamos que la nota no reflejaba la realidad porque, como te digo, por ahí el error podría haber sido muy pavo o por ahí podía haber sido un error que no tuviera que ver con que no sepa sino con que en el momento no pudo entender la pregunta, y a veces pasa. (D3)

Este último punto sobre que la nota venía acompañada de una aclaración por parte de los docentes que disminuía su importancia fue confirmado en los discursos tanto de las docentes como de las madres. Por ejemplo:

Tratábamos de no sacar una nota numérica. Siempre en [esta escuela] hay como un incentivo a que la nota numérica en algún punto —voy a ponerle muchas comillas, ¿sí?— deje de existir. Como que hay como toda una corriente, digamos, pedagógica hacia el no-número y evaluamos mucho con rúbricas, por ejemplo. (D5)

Yo siempre —y eso se lo digo a todos mis alumnos—, para mí la nota de la evaluación es un accidente. Yo evalué más lo que veo día a día. (D1)

Pero después sí había algunos Forms más tipo prueba en Prácticas del Lenguaje y en Matemática. Pero bueno, era más que nada para chequear... Fue siempre más- nunca tuvo que ver con la nota. Esa por lo menos no fue mi impresión. Nunca tuvo que ver con la nota, siempre tuvo que ver más con conocimientos, con procesos, con ver si estaban entendiendo, si estaban en tema, si alguno estaba colgado de la palmera y no tenía ni idea en qué estábamos. Tuvo siempre más que ver con eso que con obtener una nota numérica, porque incluso no teníamos boletín por suerte. (D3)

Ah no, a mí no me importaba [la nota], porque en realidad lo que decían ellos era que no se iba a considerar tanto la nota, sino era más para saber en dónde estaba parado el chico. Nos mandaron un mail diciendo lo de las notas, como que habían dicho que no iba a haber notas este año, pero nada, de alguna forma tenían que puntuar si les tomaban una prueba, pero que no nos preocupáramos, que no iba a haber notas [en el boletín]. (M1)

Es interesante evidenciar que, por un lado, había una visión común entre los actores de la escuela en relación con que la calificación no era lo central, sino que lo primordial era el seguimiento cotidiano que se hacía de los estudiantes. Ahora bien, también nos parece interesante advertir la presencia de la calificación, la necesidad de que esta esté presente al momento de evaluar, dando cuenta de una práctica tan arraigada en la cultura institucional de las escuelas. ¿Por qué sostener la calificación? ¿para qué era necesaria la calificación según el equipo docente?

En primer lugar, en línea con lo que plantearon ciertas investigaciones reseñadas (Ardiles, 2021; Cabrera et al., 2020; González Isasi et al., 2021), algunas docentes (D2, D3, D5) hicieron referencia al peso que le otorgaba la calificación a ciertas evaluaciones y a cómo el asignar un valor numérico a ciertas actividades era una forma de que los estudiantes se mostraran más comprometidos con la entrega de tareas.

En segundo lugar, la alta carga de corrección hizo que, en contadas ocasiones, las docentes prefirieran un tipo de devolución más ágil y menos laboriosa que la cualitativa. Por ejemplo, D1 contó que una vez evaluó utilizando un acróstico en Ciencias Naturales y en lugar de hacer algún comentario a modo de retroalimentación como solía hacer, puso solamente un número:

Si te soy sincera, cuando corregí esto, como que llegó un momento donde tenía muchísimo trabajo, y puse un número. Y ahora me siento mal porque: "¿y por qué si tengo el crucigrama sin error me pusiste un 8 y no un 10?". Ahí dije: "me equivoqué, tendría que haber..." Entonces empecé a decirles oralmente [la devolución]. A veces pasa, ¿viste? Lo tomé como que era un control sin tanta importancia, entonces ni escribí. Pero es importante [la retroalimentación formativa]. Para el chico es importante eso. (D1)

Por último, como surgió de las entrevistas, en algunas oportunidades los docentes ponían notas numéricas como un modo de comunicación "conocido" con el estudiante. En este sentido, parecía que para los estudiantes era más sencillo interpretar un número que un comentario cualitativo. En efecto, en muchas ocasiones eran los propios estudiantes quienes pedían que se los calificara con un número.

Nos pedían tipo "¿nos podés mandar un Form?". Como que nos pedían esto porque querían ver un reflejo como más tangible, quizás, de su proceso. Yo creo que eso fue, por ahí, para ellos, lo más complicado. Para nosotras no; para mí, era mucho mejor poder evaluarlos así [de forma cualitativa]. Era como súper *quality time*, ¿viste? (D3)

La verdad que muy pocas veces puse calificaciones numéricas, también como para que ellos, digamos, consideren que, bueno, el que se cree 10 y no es 10 que sepa que no es 10 o el que se tira para abajo que sepa que sí está bien. Entonces de vez en cuando estaba bueno poner alguna nota numérica. Eh, pero por lo general fue todo conceptual. (D2)

Estos fragmentos evidencian la fuerte vinculación que existe entre las prácticas de evaluación y la calificación. Como sostiene Anijovich: "[e]spontáneamente, en una cultura en donde la calificación es lo que ha dominado, uno no puede pretender que el alumno diga: '¡Ah, no! A mí no me importa la nota y yo voy a mirar sólo el proceso'" (2009: 47). Así, aun cuando se estableció que no era necesario calificar, parecería que tanto las docentes como los estudiantes "necesitaron" seguir haciendo uso de las notas.

Por último, otro de los aspectos centrales más vinculados a la evaluación tradicional tuvo que ver con la preocupación por si los alumnos se copiaban o recibían ayuda de sus padres en las evaluaciones o actividades que realizaban. Tal como se planteaba en las investigaciones de Taipale (2021), Jiménez de la Cruz et al. (2021) y Soto Casillas et al. (2021), algunas docentes se refirieron a situaciones durante las clases sincrónicas en la que los padres les murmuraban a los estudiantes las respuestas a ciertas preguntas que realizaban los docentes.

Hemos tenido millones de casos de estar preguntando cosas en clase y ver que el chico hacía así [miraba para el costado] y te respondía lo que le estaba soplando el papá atrás, ¿entendés? Y era súper notorio, súper notorio. Pero bueno, nada, qué sé yo. (D3)

Yo me reía porque hacía Meets y tenía mamás atrás que les daban letra. Entonces yo cuando lo escuchaba decía "¡bravo la mamá de X que me está ayudando!". Lo tomaba para ese lado, pero sé que... ¿entendés? Más que eso no podés hacer. (D1)

Por otro lado, en concordancia con los hallazgos de otro grupo de investigaciones relevadas en el estado del arte (Aliyyah et al., 2020; Cardullo et al., 2021; Golding y Grima., 2021; Soto Casillas, et al., 2021; y Taipale, 2021), todas las docentes entrevistadas advirtieron que había ciertas actividades entregadas por los alumnos en las que notaban alguna ayuda externa.

Es que, ¿cómo hacés? Vos sabés por la historia del chico que es un chico con dificultades. Y aparte vos ves cómo está escrito, te das cuenta de que eso no lo hizo un chico, porque el chico maneja pero hasta ahí las cosas. (D1)

Ya conocés al nene, o las maestras que están hace más años también saben que ese nene no puede entregar esa producción fantástica, entonces sabés que está el papá ahí detrás, pero bueno, era muy difícil decirles que los dejen solos, ¿no? (D2)

Son chiquitos, en algunas cosas no estaban tan avivados, pero en otras sabemos que las familias interferían y no sabíamos hasta qué punto era producción del chico y hasta qué punto era producción de la familia. (D5)

Fue justamente en respuesta a estas situaciones de copia o de ayuda externa que las docentes de 4to y 5to grado de la escuela recurrieron, en mayor o menor medida, al otro tipo de evaluaciones “más formales”, las “pruebas” o “comprobaciones, que mencionamos previamente.

Lo que nos funcionó fue hacer un Meet, yo estaba con los chicos en el Meet, no sé, con 15 chicos por así decirte, y les decía “bueno, hasta que no —todos cámaras prendidas, todos haciendo el Google Forms—, hasta que no me entra el Google Forms, no se van del Meet. “¿Entregás, Chiari? ¿Entregaste? Bueno, OK, a ver, esperá que chequeo que me llegó. Listo, podés salir”. (D5)

La descripción de estas dinámicas remite directamente a las evaluaciones tradicionales que suelen darse en la presencialidad de las escuelas, ciertamente enmarcadas en el enfoque de la evaluación *del* aprendizaje en contraposición a la evaluación *para* el aprendizaje (Perrenoud, 2008). En este sentido, a pesar de haber habido un cambio sustancial con la pandemia que llevó a que los estudiantes no se encontraran todos juntos rindiendo una prueba en simultáneo, las docentes buscaron replicar esta dinámica clásica de la presencialidad en la virtualidad. Esto es, justamente, a lo que se refieren Anijovich y Cappelletti cuando manifiestan que “existe la creencia de que ‘la evaluación formativa es buena, pero enfrentarnos a los exámenes es lo real’” (2017:33).

Según la literatura acerca de la educación en tiempos de pandemia, sería valioso que, en entornos virtuales, los docentes diseñaran evaluaciones que apuntaran a niveles más altos de la taxonomía de Bloom que fueran más allá de la lectura y la respuesta sistemática (Centurión, 2020; Doucet et al., 2020; González Calatayud, 2020). En palabras de González Calatayud,

si la concepción sobre el proceso evaluativo cambia, el que los alumnos se copien se vuelve imposible. Si pensamos que el examen o prueba que se prepara para el alumnado se basa principalmente en la reproducción de contenido el alumnado siempre encontrará el método más conveniente para copiarse. Pero si nos centramos en una evaluación de competencias todo cambia. (2020: 2)

Maggio plantea que existieron acalorados debates respecto de si las circunstancias de puesta en práctica de la evaluación “ofrecen garantías en términos de que los estudiantes no puedan copiarse (...). Si eso es posible, entonces lo que debe ser revisado es el instrumento de modo tal que no dé lugar a la copia” (2021: 92). En este sentido, resulta valioso destacar una práctica de evaluación llevada a cabo por una de las docentes, aquella con más años de antigüedad en la escuela, en la que efectivamente buscó modos de evaluar en los que la copia no tuviera lugar:

Como que yo sabía que iban a tener el libro ahí al lado. Entonces trataba de hacer actividades donde tenían que pensar. No les preguntaba qué es una mezcla, que ellos iban a copiar la definición, sino, qué se yo, les daba un ejemplo de una mezcla y: "decime qué componentes tiene", ¿entendés? Cosas así donde tenían que pensar. (D1)

A modo de recapitulación de este apartado, entonces, podríamos concluir que, así como hubo momentos en los que las docentes de la escuela pusieron en juego prácticas de evaluación formativa, también hubo otros momentos en los que dijeron necesitar pruebas o evaluaciones con calificación para darles mayor “peso”. Si bien el contexto de educación remota invitó a repensar los modos de evaluar, lo cierto es que todavía parecen estar arraigadas en la cultura escolar ciertas prácticas de evaluación sumativas o de calificación más tradicionales.

El rol de las familias en el proceso de evaluación

Un último aspecto de la evaluación que es valioso analizar es aquel relacionado con el rol que jugaron en ella las familias durante 2020. Como se sostiene en la literatura (Di Piero y Miño Chiappino, 2020), la pandemia trajo aparejada una redefinición de la relación entre la escuela y las familias. En las entrevistas, los distintos actores de la comunidad escolar dieron cuenta de que, durante el 2020, los padres asumieron un rol de mayor participación en la educación de sus hijos.

La realidad es que nos dimos cuenta todos desde el minuto cero que los que también estaban todos los días con sus hijos ahí, de atrás, de oyentes o de lo que fuera, eran los padres. (D3)

Según Barberis y Toibero, el vínculo entre la escuela y los alumnos se vio mediado por la participación de las familias “desde un lugar inédito para la institución escolar” (2020: 204). Por ejemplo, como mencionaron algunos de los entrevistados, la posibilidad de monitoreo instantáneo en la virtualidad dejó de estar exclusivamente en manos de las docentes en el aula para estarlo, en mayor medida, en manos de los padres de familias en los hogares de los estudiantes.

Por ahí sí con el día a día estaba bueno porque tenías más cercanía, pero no en cuanto a poder sentarte y conversar sobre lo que pasó, en qué se confundió... Yo creo que eso lo deben haber hecho la gran mayoría mucho más con los padres que con nosotros el año pasado. (D3)

A ver, otra cosa que hacía mucho y se lo decía a los padres era "vos sos mis ojos. Si vos no mirás y no me ayudás en esto que yo no puedo mirar, para mí es difícil". Entonces cuando el padre realmente... Ponele, teníamos una evaluación le decía [a su hijo] "no uses el libro, no te copies, hacelo, estudiá", yo podía tener un buen registro de las cosas. (D1)

La mayor participación de los padres en la educación de sus hijos fue un fenómeno extendido que se dio en casi todos los hogares por varios motivos. En primer lugar, porque, al igual que sucedió con las docentes, la mayoría de los estudiantes tampoco contaban con la formación necesaria en el uso de las herramientas virtuales. Esto implicó que, al menos al principio, los padres de los estudiantes tuvieran que acompañar e involucrarse para que estos pudieran sostener la escolaridad desde el hogar:

Desde conectarse sola, fijarse sola cuáles eran las tareas que le tocaban para el día, organizarse, mirar los videos... Todo eso lo tenía que hacer conmigo. (M3)

Nos costó todo el año entender cómo era el funcionamiento de lo virtual, eh. Yo lo hablé un montón con [el director] y le decía "no soy tarada, yo estudié una carrera, me da el bocho para entender esto", le digo, "pero no es fácil. O sea, si yo no lo puedo entender, imaginate un chico que está deprimido y no lo dejan ver a sus amigos", cero motivación para entenderlo, cero. (M1)

En segundo lugar, incluso después de la etapa inicial de adaptación a la educación remota, la participación de las familias de la educación de sus hijos estaba condicionada por el hecho de tener que compartir con ellos un mismo dispositivo o lugar físico durante las clases (Barberis y Toibero, 2020). En este sentido, varias de las madres entrevistadas reconocieron que se encontraban en la misma habitación que sus hijos cuando ellos tenían sus encuentros sincrónicos y que escuchaban la clase mientras hacían alguna otra actividad.

En tercer lugar, las madres entrevistadas sostuvieron que el mayor cambio en su participación en la educación de sus hijos se dio a la hora de ayudar a sus hijos con las tareas que debían entregar a través de la plataforma.

Mi participación en las clases del colegio el año pasado no tuvo nada que ver con la de los otros años, me tuve que re meter. El año pasado estuve demasiado, fue demasiado colegio para mí. (M1)

Y sí, claramente, a ver, las evaluaciones ya eran distintas porque de hecho estaban solos en su casa, con lo cual te podían preguntar. O sea, todo eso es distinto. (M4)

Lo que [mi hija] adelantó el año pasado fue algo impresionante por dos motivos. Primero, porque tuvo una maestra particular, que fui yo, al lado de ella todo el año, fue muy agotador (...). (M3)

Estos fragmentos dan cuenta de lo que sostiene Acurio: "entre actores de la educación, es quizás a la familia a quien, (...), le tocó la tarea más disruptiva" (2020: 39). Como advirtieron las madres entrevistadas, su rol en el acompañamiento en las tareas de sus hijos se intensificó significativamente durante el año 2020.

Ahora bien, esta redefinición del rol de los padres en la educación de los hijos que venimos describiendo tuvo claras repercusiones también en las prácticas de evaluación, ya que, como describimos en un apartado previo, las docentes utilizaban la participación de los alumnos en las clases y las tareas que estos entregaban como evidencias para tomar decisiones. En este sentido, merece la pena detenernos en el siguiente fragmento recuperado de la entrevista con una de las madres:

[Mi hija] hacía los ejercicios conmigo y obviamente cuando los entregaba estaban bien, pero eso no reflejaba el proceso de ella. La realidad es que hasta que ella llegaba a ese resultado estábamos... Había un ida y vuelta que la profesora no se enteraba. Yo igual me encargaba de escribir mails avisándole, porque a mí la verdad que me preocupaba, yo quería que le hicieran más de esas clases de grupos más chicos y, yo que sé, y también que no se quedaran con una idea que no era, porque después iba a haber un momento que iban a volver al cole, que no sabíamos cuándo iba a ser, y a mí me interesaba que a ella cuando volviera no la miraran como diciendo "pero vos entregaste todo y estaba bien". "Bueno, entregué todo y estaba bien porque estaba al lado de mi mamá". Seguramente muchas de las chicas por ahí entregaban mal algún ejercicio porque no tenían a la

mamá al lado. O porque no la necesitaban tanto o porque esa mamá, pobre, no podía. Entonces había como mucha, mucha mezcla entre lo que entregaban. Muchos entregaban el primer resultado de lo que hacían y muchos entregaban resultado de lo que hacían después de mucho trabajo, ¿entendés? (M3)

Este fragmento pone en evidencia todo aquello que ocurría “detrás de la pantalla”, que históricamente tenía lugar en el aula con el docente. Al encontrarse detrás de una pantalla, las docentes no podían hacer el seguimiento de los estudiantes y acompañar el proceso de aprendizaje como normalmente lo hacían. De hecho, en muchas ocasiones, los propios padres pasaron a cumplir esas funciones.

Como puede deducirse del análisis en apartados anteriores, sin embargo, tanto las docentes como los directivos eran conscientes de esta cuestión. Por ello, se llevaron a cabo iniciativas para hacer partícipes a las familias del proceso de evaluación. Como se mencionó inicialmente, la participación de los padres se formalizó en su invitación a ser parte de la escritura de una sección de las rúbricas de valoración que se enviaron, en reemplazo del boletín, al finalizar cada cuatrimestre.

Como [los padres] eran tan parte de la educación de los chicos como nosotras, eran tanto maestros ellos como nosotras, ellos tenían un espacio para hacer un comentario. (D5)

En efecto, el informe pedagógico, que se describirá en mayor profundidad en el próximo apartado, contaba con un casillero titulado “feedback padres”. Como explicó la asesora pedagógica, previamente, se les mandó un mail explicativo a los padres en el que se les indicó qué es lo que esperaban que escribieran en el casillero:

Queríamos que el padre pusiera foco en cómo vio aprendiendo a su hijo. Entonces, bueno, hubo quien lo entendió y quien no lo entendió. Porque por ahí le ponían "ay que lindo, Papi, cómo te vi trabaj...", ¿entendés? Y nosotros queríamos algo más profundo, pero bueno, son los procesos que uno fue haciendo. El objetivo era que hicieran una devolución de ellos como copartícipes en el aprendizaje de sus hijos, ¿no? Porque además habían tenido la oportunidad de ver cómo aprende su hijo, porque vos en tu casa no ves cómo aprende, ves cuánto aprende, ¿no? (AP)

Es valioso destacar cómo, desde un instrumento institucional, la escuela fue capaz de involucrar a los padres en la evaluación del proceso de aprendizaje de sus hijos y acompañarlos con criterios claros para su participación. Esta decisión por parte de los directivos se condice con lo que plantea Cappelletti (2020) acerca de la necesidad de comunicar e incluir a las familias en las decisiones que se tomaran en la escuela acerca de la evaluación, puesto que se vieron tan interpeladas como los docentes por el desarrollo de la educación virtual.

Además del valor para los padres de verse involucrados en la evaluación y para los alumnos de recibir un comentario por parte de sus padres, este recurso resultó de gran valor para los docentes. En este sentido, el comentario que hicieran los padres no solo servía de retroalimentación para los hijos, sino también para las docentes, puesto que, si

se hacía de la forma descrita por la asesora, podía contribuir a visibilizar parte de “lo desconocido” a lo cual no tenían acceso.

Y, por lo general, los padres súper buena onda y en la gran mayoría de los casos coincidíamos, cosa que estaba bueno porque te daba la pauta de que veníamos todos viendo lo mismo y que por lo menos íbamos por el buen camino. Como decir “bueno, vemos lo mismo, trabajamos en esto y está bien el foco que estamos haciendo”. (D3)

Tal como puede verse y como sostienen Doucet et al. (2020), la pandemia generó incomparables oportunidades para la cooperación entre los padres y los educadores. En efecto, este informe no fue la única forma en la que los padres y docentes se enteraron de la visión de la otra parte acerca del proceso de aprendizaje que estaban atravesando los estudiantes. Más bien, la rúbrica de valoración se complementó, por un lado, con la accesibilidad de los padres al mail, Hangouts o incluso WhatsApp de las docentes a cualquier hora y, por otro lado, con al menos dos llamadas telefónicas o videollamadas pautadas durante el año lectivo a los padres por parte de las docentes. En palabras de una de ellas:

Llamamos a todos los padres. Si no recuerdo mal, fueron dos veces en el año. Fue un montón. Como que nos repartimos a todos los padres entre los maestros del grado y capaz a vos te tocaban 20 padres y al principio era "bueno, ¿cómo lo ves vos a tu hijo? ¿Qué está haciendo? ¿Qué no está haciendo? ¿Qué le cuesta?". Y nosotras decirle: "bueno, nosotras lo notamos así, queríamos saber cómo estaba. ¿Cómo lo ves emocionalmente?". Y después, en la segunda mitad, la llamada fue como más de cierre: "bueno, mira, está cerrando bien el año, está cerrando bien pero le costó tal cosa, va a haber que afianzarla el año que viene, cómo están...", así, eso fueron los llamados. (D5)

Para estas reuniones, las docentes utilizaban como insumo los registros que describimos en la sección acerca del seguimiento de los estudiantes. Tanto sus registros personales como aquellos compartidos con el resto de las docentes eran utilizados para comunicarles a los padres lo que veían en nombre de todo el equipo docente. Asimismo, como comentó otra de ellas, lo hablado en la reunión se transcribía en otro documento compartido:

Estas reuniones se plasmaron en un documento. Entonces todas teníamos todo lo que se había hablado con cada uno de los padres. Si teníamos alguna duda, accedíamos a ese documento y mirábamos si ya se había realizado una reunión. Y si decíamos “mirá, esta reunión le toca a [D1], pero yo necesito hablar”, le decía a [D1]: “hablo yo y después te cuento lo que hablé”. Y hay padres con los que tuvimos más de una, dos, tres, cinco veces, ¿viste? (D2)

En las voces tanto de las madres como de las docentes, se evidencia la gran importancia que se le otorgó al diálogo entre ambas partes durante el 2020, lo que ayudó a reforzar aún más el vínculo escuela-familias.

A modo de recapitulación, entonces, la pandemia cambió significativamente las relaciones y los roles entre los distintos actores de la comunidad educativa y los padres de familia. Ante este escenario, la institución diseñó distintas estrategias para, por un lado, incluir a los padres formalmente en las instancias de evaluación y, por el otro, mejorar la comunicación entre padres y docentes de manera de poder obtener una mayor

información acerca de los procesos de aprendizaje que eran más difíciles de observar desde una pantalla.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

Recapitulando el análisis realizado

A lo largo del presente trabajo, nos hemos propuesto indagar en las formas que adoptó la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de 4to y 5to grado de una escuela primaria de la Provincia de Buenos Aires durante el contexto de pandemia del año 2020. Para ello, los apartados del análisis buscaron caracterizar las prácticas de evaluación que se llevaron a cabo según la información que aportaron las entrevistas realizadas a los distintos actores de la comunidad educativa.

En un principio, se describió cómo fue el pasaje de la presencialidad a la educación remota en esta escuela. La continuidad pedagógica tomó la forma de encuentros sincrónicos diarios de las docentes titulares con todo el grupo de estudiantes, a los que se les sumaban, por un lado, la entrega diaria de tareas mediante Google Classroom y, por el otro, encuentros en grupos más pequeños con la docente auxiliar. Este pasaje de la presencialidad a la virtualidad implicó diversos desafíos en términos de la organización escolar, los tiempos, los espacios, y los roles históricamente asumidos por los distintos actores de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Uno de los hallazgos de este cambio fue el surgimiento de espacios de mayor diálogo y colaboración entre el equipo docente para la toma de decisiones pedagógicas.

Luego, nos adentramos en el análisis de los cambios y continuidades en relación con las prácticas de evaluación. Como hemos planteado, el contexto de educación remota –que trajo aparejado nuevas normativas en torno a la evaluación– implicó repensar los modos de enseñar y aprender y, por lo tanto, de evaluar.

Un primer aspecto que modificó el desarrollo de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la virtualidad fue la falta de formación en habilidades tecnológicas, tanto de estudiantes como de docentes. Esto interfirió con los procesos de evaluación por varios motivos: por un lado, había determinados contenidos que las docentes consideraban desafiante poder explicar y evaluar mediante las pantallas, con lo cual, en cierto punto, desistían de hacerlo. Por el otro lado, había estudiantes que, al no tener experiencia en el uso de ciertas plataformas, en ocasiones no se enteraban de la necesidad de asistir a clases virtuales o de entregar tareas, lo cual privaba a las docentes de recoger evidencias de sus procesos de aprendizaje. Como plantearon los actores entrevistados, esto llevó un tiempo

de adaptación y aprendizaje, de “prueba y error” –en palabras de Cardini (2020)– para ir encontrando los modos de evaluar.

Otro cambio clave que se evidenció en la evaluación tuvo que ver con el fortalecimiento de diversas prácticas de evaluación formativa. De acuerdo con las voces de los entrevistados, la evaluación se basó en monitorear el proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante la observación en las clases sincrónicas, en relevar evidencias de aprendizaje a través de las producciones de los estudiantes y en un registro documental. Además, se diseñaron dispositivos de acompañamiento (tutorías, videollamadas individuales y materiales de refuerzo) para aquellos estudiantes cuya participación de las clases o entregas era menor o que presentaban mayores dificultades. Las docentes se encontraron con que la virtualidad nos les permitía monitorear el proceso de aprendizaje como históricamente lo habían hecho. El hecho de no estar en el aula, no poder “caminar por los bancos”, tener que enseñar a través de una pantalla y muchas veces sin siquiera poder ver a los estudiantes implicó un desafío e instaló la necesidad de repensar los modos de vincularse con ellos y de poder evidenciar los aprendizajes logrados. En este sentido, el contexto de educación remota fue una oportunidad para el surgimiento, por un lado, de instrumentos de documentación pedagógica que permitieron una mayor exhaustividad en el seguimiento de los estudiantes. Y, por el otro lado, de nuevas prácticas, de prácticas formativas de evaluación, valiosas tanto para docentes como para los estudiantes, quienes se vieron invitados a ocupar un rol más protagónico en el monitoreo de sus procesos de aprendizaje.

Otro hallazgo tuvo que ver con las instancias de retroalimentación. Si bien el modo de brindar devoluciones no experimentó grandes cambios –ya que las docentes que utilizaban rúbricas para evaluar lo hacían en gran medida desde antes del inicio de la pandemia– sí hubo un cambio significativo en la cantidad de retroalimentaciones que brindaron las docentes durante 2020: los estudiantes recibían tareas todos los días y las docentes hacían una devolución de cada una de ellas. Debido a la gran carga temporal y de trabajo que suponía esta dinámica, muchas veces las retroalimentaciones llegaban “tarde” o los estudiantes ni siquiera las leían. Como hemos planteado en el apartado de análisis, la demanda de retroalimentación escrita fue un gran desafío para el equipo docente.

Ahora bien, algunas continuidades que pudimos identificar en las prácticas de evaluación, por su parte, se dieron en lo que las docentes denominaron “comprobaciones” o “controles”. Durante el año 2020, las docentes diseñaron dispositivos de evaluación

que, en definitiva, eran una traducción a la virtualidad de la práctica presencial sumativa del examen. Estas eran instancias en las que los estudiantes debían resolver una determinada tarea en simultáneo durante el encuentro sincrónico, con un tiempo determinado y con las cámaras prendidas. Tal como se hacía en la presencialidad, durante la educación remota, este tipo de prácticas se realizaron al término de cada unidad. Bajo esta misma modalidad, se tradujeron los tradicionales exámenes de mitad y fin de año a la virtualidad. En el caso de estos últimos, es interesante que, para diferenciarlos del resto de los controles, eran calificados con un valor numérico.

En lo que respecta a la calificación, las docentes reconocieron utilizar notas por distintos motivos: porque algunas de las herramientas que utilizaban asignaban automáticamente un puntaje; porque notaban que los estudiantes se mostraban más comprometidos si se los calificaba; porque implicaba menos trabajo que escribir retroalimentaciones cualitativas; o porque eran los propios estudiantes quienes demandaban que se los calificara para comprender mejor en qué situación se encontraban. Como hemos plantado, aun cuando el contexto de educación remota invitó a repensar los modos de evaluar, a no hacer foco en la calificación o en la aprobación, lo cierto es que en las escuelas predomina una cultura de la evaluación como certificación, donde el peso de la nota es relevante, y esto se evidenció en la tesina.

Un último hallazgo fue en la participación de los padres en la evaluación de los aprendizajes de sus hijos. Tanto la literatura como las entrevistas realizadas evidenciaron un cambio notable en las relaciones entre la escuela y las familias. Desde la institución estudiada, se implementaron distintas estrategias para hacer partícipes formalmente a los padres de las instancias de evaluación: por un lado, en el informe pedagógico que se les mandó a las familias dos veces en el año, se decidió incluir un casillero para que los padres también escribieran lo que vieron sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos. Por el otro lado, se desplegaron canales para hacer más fluida la comunicación entre padres y docentes y se organizaron al menos dos instancias de llamadas a padres para intercambiar percepciones acerca de los progresos de sus hijos.

En síntesis, entonces, la pandemia ocasionada por el COVID-19 trajo aparejadas tanto continuidades como cambios en términos de las prácticas de evaluación de los aprendizajes. En cuanto a las continuidades, estas en general fueron prácticas más relacionadas con un enfoque sumativo de evaluación que se mantuvieron de la presencialidad a la virtualidad, prácticas que, como hemos planteado, son parte de los modos de habitar las escuelas, de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Los cambios, por

su parte, implicaron nuevos modos de pensar las evaluaciones, más vinculados con el paradigma de la evaluación formativa. Estos pudieron verse en el seguimiento de los procesos de aprendizaje, en el relevamiento de las evidencias de aprendizajes, en el rol protagónico de los estudiantes y en el mayor involucramiento de las familias en la evaluación. Como plantea Cappelletti (2020), la pandemia estructuró un nuevo contrato educativo. Se propuso un modo distinto de acompañar las trayectorias de los estudiantes, nuevas normativas federales y jurisdiccionales que invitaron a incorporar formas de evaluación formativas y nuevos modos de vinculación con las familias. Y esto ineludiblemente nos lleva a pensar: ¿en qué medida estas prácticas se sostendrán en el tiempo? ¿podrán sostenerse cuando se vuelva a la presencialidad? ¿se han incorporado a la cultura institucional de la escuela? Estas preguntas quedarán pendientes para futuras investigaciones.

Limitaciones del trabajo

Resulta pertinente reconocer que nuestra investigación presenta una serie de limitaciones en cuanto a su alcance y profundidad analítica.

En primer lugar, al haber utilizado únicamente entrevistas como instrumento de investigación, puede haber discrepancias entre los discursos de los docentes y sus prácticas profesionales reales. Si bien hubiese sido enriquecedor poder realizar observaciones de clase, las condiciones de la pandemia no lo permitieron.

Una segunda limitación es que a la investigación le faltó la voz de un actor central: los estudiantes. Por una cuestión más burocrática relacionada con la necesidad de ciertas autorizaciones, no pudieron realizarse entrevistas con los estudiantes, cuya perspectiva acerca de la evaluación durante 2020 hubiese sido sumamente valiosa.

En tercer lugar, a pesar de que la tesina se centra en el año 2020, las entrevistas fueron realizadas a lo largo de 2021. Si bien esto permitió que los actores entrevistados pudieran hablar sobre sus experiencias con retrospectiva, el tiempo transcurrido entre los hechos y su recolección puede haber alterado sus declaraciones.

Una última limitación importante es que el contexto global en el que se enmarca nuestra investigación, es decir, la pandemia actual, siguió evolucionando durante la escritura de los distintos capítulos de la tesina. La contemporaneidad del fenómeno significó que todo el tiempo se iban publicando nuevas investigaciones, con lo cual fue

difícil mantenerse al día con lo último investigado y situar nuestro trabajo en el marco de otras investigaciones.

Futuras líneas de indagación

Debido a que la presente tesina tomó la forma de un estudio de caso, los resultados obtenidos de ninguna manera son generalizables o extrapolables. En este sentido, resulta interesante investigar qué ocurrió en las prácticas de evaluación de otras escuelas durante la educación remota. Se necesitan futuras investigaciones para recolectar información acerca de cómo fue la evaluación en escuelas primarias en distintos contextos y con distintas culturas institucionales. En particular, sería valioso indagar en cómo se desarrollaron las instancias de evaluación en las escuelas a las que asisten estudiantes con menor acceso a dispositivos tecnológicos y/o conexión a Internet.

En segundo lugar, si bien la retroalimentación es un componente sustancial de la evaluación formativa, en la presente tesina no fue posible hacer un análisis en profundidad de ello. Una futura línea de investigación podría explorar las distintas instancias de retroalimentación en la educación a distancia mediante la observación de clases y el análisis de las retroalimentaciones escritas que se realizaran mediante las plataformas virtuales.

En tercer lugar, otra línea de indagación posible sería analizar cómo fue la evaluación durante la educación remota en el resto de los niveles educativos de la escuela. Desde luego, estas futuras investigaciones no tendrían por qué ceñirse solo a esta escuela, pero sería interesante, en este caso, ver si se generaron dinámicas de evaluación similares en el nivel secundario de la escuela investigada.

Por último, sería importante investigar qué ocurrió con todos los avances que se hicieron en materia de evaluación durante el 2020 una vez regresada la presencialidad. En este sentido, consideramos valioso conocer qué fue lo que se pudo capitalizar de lo aprendido durante el año 2020: ¿qué estrategias o instrumentos de evaluación utilizados el año anterior se mantuvieron? ¿cuáles se descartaron? ¿qué modificaciones se hicieron en las prácticas de evaluación? ¿cambió la participación de las familias? ¿se sostuvo el uso de los informes pedagógicos? Después de todo, ya que en el 2020 se dieron grandes avances en relación con un enfoque formativo en las prácticas de evaluación, sería deseable que estas se incorporaran a los modos de pensar la evaluación en la escuela también en la presencialidad.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Acurio, L. (2020). La escuela digital que se nos viene. En Fundación Santillana (ed.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 38-40). Madrid, España: Fundación Santillana.
- Aliyyah, R. R., Rachmadtullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., y Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the COVID-19 pandemic period: A case study in Indonesia. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 90-109.
- Allal, L. (1980). Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación. *Infancia y aprendizaje*, 11, 4-22.
- Allal, L. y Mottier Lopez, L. (2005). Formative of learning: a review of publications in French. En *Formative Assessment - Improving learning in Secondary Classrooms* (pp. 241-264). París: OECD Publications.
- Allal, L. y Pelgrims Ducrey, G. (2000). Assessment of – or in – the zone of proximal development. *Learning and Instruction*, 10, 137-152.
- Álvarez Méndez, J. M (1996). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Andrade, H. L. (2010). Summing up and moving forward: Key challenges and future directions for research and development in formative assessment. En H. Andrade y G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 344-352). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Anijovich, R. (2009). Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes. Entrevista a Rebeca Anijovich. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3): 45-54. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4081/pr.4081.pdf
- Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Anijovich, R., y González, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Atkin, J. M., Black, P., y Coffey, J. (2001). *Classroom assessment and the national science standards*. Washington DC, Estados Unidos: National Academy Press.
- Azevedo, J. P., Gutierrez Rafael de Hoyos, M. y Saavedra, J. (2021). Repercusiones desiguales de COVID-19 en el aprendizaje de los alumnos. En F. M. Reimers (ed.), *COVID-19 y Educación : las disrupciones en las oportunidades educativas causadas por la pandemia* (pp. 513-560). Cham, Suiza: Springer.
- Bain, D. (1988). L'évaluation formative fait fausse route. *Mesure et évaluation en éducation*, 10, 23-32.
- Bangert-Drowns, R. L., Kulik, C.-L. C., Kulik, J. A., y Morgan, M. T. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.

- Barberá, E. (2006). Aportaciones de la tecnología a la e-Evaluación. *Revista de Educación a Distancia*, 50(4), 1-13.
- Barberis, E. y Toibero, D. M. (2020). Sostener lo escolar en tiempos de emergencia. Reconstrucción de una experiencia. En L. Beltramino (Coord.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: covid – 19* (pp. 200-207). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Basilaia, G., y Kvavadze, D. (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 1-9. <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., y Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 9-21.
- Black, P. J. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy, and Practice*, 5(1), 7-74.
- Black, P. y Wiliam D. (2004). The formative purpose: Assessment must first promote learning. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 103(2), 20-50.
- Black, P., y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Blasco, J. (1995). Estudio de casos. En Á. Aguirre Baztán (ed.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona, España: Alfaomega Marcombo.
- Bloom, B.S., Hasting, J.T. and Madaus, G.F. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Nueva York, Estados Unidos: McGrawHill Book Co.
- Boekaerts, M. (2006). Self-regulation and effort investment. En K. A. Renninger y E. Sigel (Eds.), *Handbook of child psychology*, 4(6), 345-377. Nueva York, Estados Unidos: Wiley.
- Bonetti, S. (2020). Evaluar, acreditar y sostener trayectorias escolares. Aportes para pensar la gestión de la clase en tiempos de pandemia.
- Bozkurt, A., y Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis. *Asian Journal of Distance Education* 15(1). <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, Estados Unidos: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brun, J. (1979). L'évaluation formative dans un enseignement différencié de mathématiques. En L. Allal, J. Cardinet and P. Perrenoud (eds.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 170-181). Berna, Suiza: Peter Lang.
- Burkhardt, H., y Schoenfeld, A. (2018). Assessment in the service of learning: challenges and opportunities. *ZDM*, 50(4), 571-585.
- Cabrera, M. L., Fernández, Y. E., y González, R. E. (2020). Visiones de los docentes de Ciencias Naturales sobre la evaluación en la modalidad virtualidad. *Revista de Educación en Biología, Número Especial*, 89-103.

- Calleja, J. (2020). *The Learning Outcomes and Continuous Assessment Educational Reforms: Is there a gap between the intended purpose and the teachers' perceptions?* [Tesis de Maestría, Universidad de Malta]. Electronic Thesis and Dissertation services.
- Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En A. Camilloni et al. (eds). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 9-30). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. D. C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Camilloni, A. (2005). *Las funciones de la evaluación. Curso en docencia universitaria*, Módulo 4, Programas de enseñanza y evaluación de aprendizajes, UBA.
- Camilloni, A. (2015). La responsabilidad social y pedagógica de la evaluación de los aprendizajes. *Itinerarios Educativos*, 8(8), 51-64.
- Cappelletti, G. (3 de junio de 2020). *Cuatro afirmaciones sobre evaluar para aprender que deberíamos contemplar en tiempos de pandemia*. Panorama OEI. <https://panorama.oei.org.ar/cuatro-afirmaciones-sobre-evaluar-para-aprender-en-tiempos-de-pandemia/>
- Cappelletti, G., Giovanini, M., y Savransky, N. (agosto, 2018). *La retroalimentación formativa: diálogos para el aprendizaje*. Trabajo presentado en el VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: “La innovación y el futuro de la educación para un mundo plural”, organizado por la UNTREF en la Facultad de Ciencias Económicas de la UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Cárdenas, P., y Madero, C. (2020). *Aprendizajes Profesionales en Pandemia: Reflexiones de docentes, directivos y profesionales de la educación*. Santiago de Chile, Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Cardini, A. (2020). Escuela digital: ¿qué nos deja la pandemia? En Fundación Santillana (ed.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 16-21). Madrid, España: Fundación Santillana.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D’Alessandre, V. y Ollivier, A. (2021). *Educación en tiempos de pandemia. Un nuevo impulso para la transformación del sistema educativo digital en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D’Alessandre, V., Torre, E., y Ollivier, A. (2020). *Educación en pandemia: Entre el aislamiento y la distancia social*. Buenos Aires, Argentina: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cardullo, V., Wang, C. H., Burton, M., y Dong, J. (2021). K-12 teachers’ remote teaching self-efficacy during the pandemic. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 14, 32-45.
- Careaga-Butter, M., Badilla-Quintana, M. G. y Fuentes Henríquez, C. (2020). Critical and prospective analysis of online education in pandemic and post-pandemic contexts: Digital tools and resources to support teaching in synchronous and asynchronous learning modalities. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 38(2), 23-32.

- Carlino, F. (2003). *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Larousse.
- Centurión, M. de los A. (2020). Educar en tiempos de pandemia. En L. Beltramino (Coord.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: covid – 19* (pp. 240-245). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- CEPAL y UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas.
- CERI (2005). *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms*. París, Francia: OECD-Centre for Educational Research and Innovation.
- Chavez Chavez, G. E. (2020). *Evaluación formativa en la educación virtual de dos instituciones educativas*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/52939>
- Chevallard, Y. (1986). Vers une analyse didactique des faits d'évaluation. En J. M. De Ketele (ed.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* (pp. 31-59). Bruselas, Bélgica: De Boeck.
- Coicaud, S. (2020). Pandemia, pánico y panópticos. La educación en nuevos escenarios. En L. Beltramino (Coord.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: covid – 19* (pp. 39-44). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Comenio, J. A. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid, España: Reus.
- Contreras Valenzuela, I., Rittershausen, S., Solís, C., Núñez, C., y Vásquez, N. (2012). *Cómo abordan profesores principiantes la evaluación de los aprendizajes de sus alumnos: un estudio de caso*. Trabajo presentado en el III Congreso sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia organizado por la Universidad de Sevilla y la Universidad Autónoma de Chile. Santiago de Chile, Chile.
- Cornelio Marí, E. M. (2021). Aprendiendo (a enseñar) durante la pandemia: reflexiones sobre la transición forzada a la educación en línea. En Medina Morales, G. y Aquino Zúñiga, S. P. (coords.), *La tecnología educativa en tiempos de pandemia* (pp. 75-90). San Pablo, Brasil: Gradus
- De Ketele, J. y Roegiers, X. (1995). *Metodología para la recogida de información*. Madrid, España: La Muralla.
- Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Londres, Inglaterra: Sage.
- Díaz Díaz, H. (2020). La evaluación del estudiante en un nuevo escenario. En Fundación Santillana (ed.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 73-77). Madrid, España: Fundación Santillana.
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Nivel secundario y pandemia: un análisis de las propuestas virtuales a nivel subnacional en clave de desigualdades. En L. Beltramino (Coord.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: covid – 19* (pp. 152-160). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Dorrego, E. (2016). Educación a distancia y evaluación del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia*, 6, 1-23. <http://www.um.es/ead/red/m6/dorrego.pdf>

- Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., y Tuscano, F. J. (2020). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: an independent report on approaches to distance learning during COVID-19 school closures*. Reporte independiente, 1–58.
- Dunn, K. E. and Mulvenon, S. W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessments: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessments in Education. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 14(7), 1-11.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I., Ferrante, P., Pulfer, D. (comps.), *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe Editorial Universitaria.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.). (2020). *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial Universitaria.
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. Madrid, España: OEI.
- Escárzaga, J. F., Varela, J. G. D., y Martínez, P. L. M. (2020). De la educación presencial a la educación a distancia en época de pandemia por Covid 19. Experiencias de los docentes. *Revista electrónica sobre cuerpos académicos y grupos de investigación*, 7(14), 87-110.
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C. A., y Yousef, M. (2020). Exploratory study in Iberoamerica on the teaching-learning process and assessment proposal in the pandemic times. *Education in the Knowledge Society*, 21, 171–179. <https://doi.org/10.14201/eks.23437>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Fuchs, L. S., y Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative evaluation: a meta-analysis. *Exceptional children*, 53(3), 199-208.
- Furman, M.; Larsen M.E. y Bellomo, A. (2020) “Metacognición: ¿cómo formar estudiantes capaces de regular su propio proceso de aprendizaje?”. Documento N°7. Proyecto *Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?* Buenos Aires, Argentina: CIAESA.
- Furman, M.; Larsen, M.E. y Weinstein, M. (2020). “¿Cómo seguir enseñando cuando las clases se suspenden por una emergencia?”. Documento N° 2. Proyecto *Las preguntas educativas: ¿qué sabemos de educación?* Buenos Aires, Argentina: CIAESA.
- Garcia-Debanc, C. y Mas, M. (1987). “Évaluation des productions écrites des élèves”, *Enjeux*, 11, pp. 108-122.
- Garolera, C. (2020). Echar de menos el cuerpo. Una reflexión filosófica en torno a la impugnación de los cuerpos que educamos. En L. Beltramino (Coord.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: covid – 19* (pp. 65-70). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba
- Giordimaina, M. (2020). *Assessment for Learning (AfL) and School Leadership: A case study of the Senior Management Team role in sustaining AfL in one state primary school*. [Tesis de maestría, Universidad de Malta]. Electronic Thesis and Dissertation services.

- Golding, J., y Grima, G. (2020). A pandemic summer: Impact on teaching and learning for mastery in Power Maths primary schools. En Marks R. M. (ed.) *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics* 40(3), 1-6.
- González Calatayud, V. (2020). El hundimiento de la evaluación online: una perspectiva de la situación actual. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 8, 1-4. <https://doi.org/10.6018/riite.430381>
- González Isasi, R. M., Terán Pérez, M. y Cedillo, J.B. (2021). Competencias docentes en entornos virtuales en el trabajo desarrollado en el período de la pandemia 2020. En Medina Morales, G. y Aquino Zúñiga, S. P. (coords.), *La tecnología educativa en tiempos de pandemia* (pp. 47-74). San Pablo, Brasil: Gradus.
- Gordillo, M. M. (2021). ¿Entornos digitales sin contornos educativos? En O. Macías, S. Quiñonez y J. Yucra (eds.), *Docentes de Iberoamérica frente a la pandemia. Desafíos y respuestas* (pp. 8-16). Cádiz, España: Asociación Formación IB
- Gordón, F. del R. A. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios Pedagogicos*, 46(3), 213-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Hansen, H. (2021). *The accuracy of EFL Self-assessments made by swedish primary school students*. [Tesis de grado, University of Gävle]. Electronic Thesis and Dissertation services. DiVA. <https://hig.diva-portal.org/>
- Hattie, J., y Temperley, H., (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Hernando, A. (2020). La evaluación de los aprendizajes. En Fundación Santillana (ed.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 52-57). Madrid, España: Fundación Santillana.
- Herrera, M. M., y González Angeletti, V. C. (2021). Evaluar en el contexto pandémico: hacia la evaluación con-formativa. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 28, 432-438. <https://doi.org/10.24215/18509959.28.e54>
- Hoadley, U. (2020). *Schools in the Time of COVID-19: Impacts of the Pandemic on Curriculum impacts of the pandemic on curriculum*. [RESEP Non-economic working paper, Stellenbosch University]. t.ly/7rKy
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause Review. <https://bit.ly/3b0Nzx7>
- Huber, S. G., y Helm, C. (2020). COVID-19 and Schooling: Evaluation, Assessment and Accountability in Times of Crises—Reacting Quickly to Explore Key Issues for Policy, Practice and Research with the School Barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(2), 237-270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>

- Jiménez de la Cruz, F. J. y Martínez Absalón, I. E. (2021). La evaluación a distancia durante la pandemia COVID19 en educación primaria. En Díaz-Cabriales, A. (coord.), *Educación, Innovación y Nueva Normalidad* (pp. 241-248). Durango, México: Asociación Normalista de Docentes Investigadores.
- König, J., Jäger-Biela, D. J., y Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Lambert, H., Gupte, J., Fletcher, H., Hammond, L., Lowe, N., Pelling, M. Naila, R., Shahid, T. y Shanks, K. (2020). COVID-19 as a global challenge: towards an inclusive and sustainable future. *The Lancet Planetary Health*, 4(8), 312-314.
- Leaton Gray, S., Saville, K., Jones, E., y Perryman, J. (2021). *Moving Up: secondary school transition processes during the COVID-19 pandemic*. Londres, Reino Unido: UCL Institute of Education.
- Lestari, T., y Azizah, D. M. (2021). Implementing Performance-based Formative Assessment in Grammar Class during Remote Teaching. *Wiralodra English Journal*, 5(1), 45–55.
- Litwin, E., Palou de Mate, C. N., Calvet, M., Herrera, M. y Pastor, L. (2003). Aprender de la evaluación. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 10(1), 167-177.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lutfiana y Suwartono, T. (2020). Online EFL Teaching and Learning: Advanced Grammar Class and Washback Effect in Test. *Technium: Social Science Journal*, 11(6), 23–35.
- Lukas, J. F. y Santiago, K. (2004). *Evaluación educativa*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Maggio, M. (2021). *Educación en Pandemia: guía de supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Martínez-Méndez, K.I. (2021). Leer y escribir en tiempos de pandemia. *Educación y Ciudad*, 41, 71- 86. <https://doi.org/10.36737/01230425.n41.2021.2530>
- Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. *Centro de Innovación en tecnología y pedagogía*, (7), 1-9.
- Medina Morales, G. del C. y Aquino Zúñiga, S. P. (coords.). (2021). *La Tecnología Educativa en tiempos de pandemia España*. San Pablo, Brasil: Gradus.
- Mccrory, A. (2020). ‘What a Coronacoaster!’ Navigating primary science education in primary schools during the ongoing COVID-19 pandemic: EYFS and primary school teacher perspectives on the affective and pedagogical impacts of the pandemic. *Journal of Emergent Science*, 19, 6-18.
- McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. *Handbook of formative assessment*, 41-58.

- Melchiorre, M. L. (2020). Actividades para evaluar formativamente desde la virtualidad. En E. P. Flórez Nisperuza (coord.), *Memorias Del Primer Foro Virtual de Evaluación Formativa*. Córdoba, Colombia: GICNEA.
- Ministerio de Educación Argentina y UNICEF (2020). *Encuesta a Hogares – Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por Covid-19*. Informe preliminar. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_hogares.pdf
- Mottier Lopez, L. (2010). Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos. En R. Anijovich (comp.), *La evaluación significativa* (pp. 43-67). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Navarro, A. (2009). Las investigaciones con entrevistas cualitativas: carácter flexible y emergente de los diseños. En A. Meo y A. Navarro (eds.), *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Omicron System.
- Neüman, M. I. (2019). Transformación de la educación presencial a la educación en línea. *Revista Invecom*, 1(2), 305-310.
- Nicol, D. J., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Núñez Olvera, F. E. (2021). Evaluar en tiempos de pandemia: experiencias desde el contexto virtual. *Universciencia*, 57, 23-33.
- Nyquist, J. B. (2003). *The benefits of reconstruing feedback as a larger system of formative assessment: A meta-analysis*. [Tesis de maestría inédita]. Vanderbilt University, Nashville, Estados Unidos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Distance learning strategies in response to COVID-19 school closures*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2020a). Alocución de apertura del Director General de la OMS en la rueda de prensa sobre la COVID-19 celebrada el 11 de marzo de 2020. Recuperado de: <https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>
- Ozonas, L., y Perez, A. (2004). La entrevista semiestructurada. Notas sobre una práctica metodológica desde una perspectiva de género. *La Aljaba*, 9(5), 198-203.
- Pace, D. S. (2020). The use of Formative Assessment (FA) in Online Teaching and Learning during the COVID-19 compulsory education school closure: the Maltese experience. *Malta Review of Educational Research*, 14(2), 243–271.
- Palés-Argullós, J., y Gasull-Casanova, X. (2021). Docencia virtual en tiempos de pandemia. ¿Cámaras y micrófonos abiertos o cerrados?. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(2), 69-71.
- Pardo, C. Á. y Rodríguez, S. V. (2020). *Ser directivo docente en tiempos de pandemia*. Bogotá, Colombia: Empresarios por la Educación.

- Pérez Gómez, A. (1989). Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción. En J. Gimeno y A. Pérez (eds.), *La enseñanza: su teoría y práctica* (pp.322-345). Madrid, España: AKAL.
- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 13, 49-81.
- Perrenoud, P. (1998). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a Wider Conceptual Field. *Assessment in Education*, 5(1), 85-102.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires, Argentina: Colihue.
- Piccolo, F. (2020). La evaluación formativa como signo de época. De la nostalgia por la calificación al cambio de paradigma. En L. Beltramino (Coord.), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: covid – 19* (pp. 251-257). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.
- Pimenta Prieto, J. H. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. México D.F., México: Pearson Educación.
- Pokhrel, S., y Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133-141.
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa: el poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (comps.), *Pensar la Educación en Tiempos de Pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires, Argentina: Unipe Editorial Universitaria.
- Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M., y Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 4809–4818.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral science*, 28(1), 4-13.
- Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de educación*, 2(1), 49-89.
- Reimers, F. (2021). Learning from a pandemic: The impact of COVID-19 on education around the world. En F. Reimers (ed.), *Primary and secondary education during COVID-19* (pp. 1–18). Cham, Suiza: Springer.
- Reimers, F., Amaechi, U., Banerji, A., y Wang, M. (Eds.) (2021). *An educational calamity. Learning and teaching during the COVID-19 pandemic*. Publicación independiente.
- Rizvi, F. (2013). *Las escuelas de élite en contextos de globalización: una etnografía global y multilocal*. Documento de trabajo No. 46. Conferencia pronunciada el 31 de agosto de 2013 en el ámbito del Seminario permanente de investigación de la Escuela de Educación de la Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT-46%20Rizvi.pdf>

- Rodríguez Pasión, V. K., y Espinosa Vallarino, M. D. (2020). *La educación a distancia remota en el marco de la estrategia "Aprendo en Casa" y su relación con las creencias y atribuciones causales de padres y madres de familia de Nivel Primaria: análisis bibliográfico y perspectivas de investigación*. [Tesis de grado, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas]. Repositorio Académico UPC. <http://hdl.handle.net/10757/653835>
- Romeiro, A. E., Perez Bravo, D. D., Andrade Vargas, L. D., Iriarte Solano, M., Riofrio Leiva, V. J., Torres Carrión, P. V. y Brizuela Camacho, N. (2021). *Ser maestro en tiempos de pandemia*. México D.F., México: Pearson Educación.
- Rórez Ochoa, F. (2000). Autorregulación, metacognición y evaluación. *Acción pedagógica*, 9(1), 4-11.
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: Developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550.
- Sánchez, M. y Martínez, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. México D.F., México: UNAM.
- Santander Palmera, Y. y Hernández, J. R. (2021). *Ruta de evaluación formativa en la resignificación de las prácticas evaluativas de los docentes de básica primaria en tiempos de pandemia*. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. Repositorio CUC. Barranquilla, Colombia. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/8056>
- Scallon, G. (1988). *La evaluación formativa de los aprendizajes*. Quebec, Canadá: Les presses de l'univerité de Laval.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagné. y M. Scriven, (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (pp. 39-83). Chicago, Estados Unidos: Rand McNally.
- Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), 1-14.
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. México D.F., México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Soletic, A. (2020). Cómo imaginamos la escuela que viene. En Fundación Santillana (ed.), *La escuela que viene. Reflexión para la acción* (pp. 24-26). Madrid, España: Fundación Santillana.
- Soto Casillas, C. L. S., Esquivel, Z. V. M y Antúnez García, M. (2021). Lecciones y retos de la pandemia en los procesos de planeación, prácticas y evaluación con enfoque inclusivo de los maestros en formación. En S. Rodríguez Ayala y A. López Galván (coords.), *La formación docente en tiempos de pandemia. sistematización de experiencias de la BENMAC*. Monterrey, España: Editorial T&R.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. California, Estados Unidos: Sage.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.

- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Taipale, P. (2021). *Finnish Primary Teacher'S Experiences of Remote Teaching During Covid-19 School Closures*. [Tesis de maestría, Universidad de Turku]. Repositorio UTUPuB. <https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/151160/PaulaTaipale.pdf?sequence=1>
- Thohir, M. (2020). Evaluation of arabic learning outcomes using google form during school quarantine due to covid-19 pandemic. *E-Conversion - Proposal for a Cluster of Excellence*, 4(1), 29–50.
- Thouin, M. (1982). La définition des objectifs et l'évaluation dans le domaine affectif, quelques éléments de réflexion. *Mesure et évaluation en éducation*, 5, 31-34.
- Toranzos, L. V. (2014). Evaluación educativa: hacia la construcción de un espacio de aprendizaje. *Propuesta educativa*, 23(41), 9-19.
- Van Dijk, T. (1993). El racismo de la Élite. *Archipiélago*, 14, 106-111.
- Villalobos Muñoz, K. D. (2021). ¿Cómo es el trabajo de los profesores de educación básica en tiempos de pandemia? Modalidades de aprendizaje y percepción del profesorado chileno sobre la educación a distancia. *Perspectiva Educacional*, 60(1), 107–138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1177>
- Vrcelj, A., Hoic-Bozic, N., y Holenko Dlab, M. (2020). *Digital Tools and Platforms for Online Teaching Mathematics in Primary Schools*. Trabajo presentado en The 11th international Conference on eLearning. Berna, Suiza.
- UNESCO (2020). “Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas”. Documento de programa. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374611>
- UNESCO, UNICEF y el Banco Mundial. (2020). WHAT HAVE WE LEARNT? Overview of findings from a survey of ministries of education on national responses to COVID-19. Recuperado de: http://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/10/National-Education-Responses-to-COVID-19-WEB-final_EN.pdf
- Wiliam, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15–44. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf
- Zhang, T. (2020). Learning from the emergency remote teaching-learning in China when primary and secondary schools were disrupted by COVID-19 pandemic. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(55), 1-6. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-40889/v1>
- Ziegler, S. y Gessaghi, V. (Comps.). (2012). *Formación de las elites. Investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial Flacso.

NORMATIVA CITADA

Decreto de Necesidad y Urgencia N° 297/2020 (19/03/2020). Aislamiento social, preventivo y obligatorio.

Resolución CFE N° 93/09 (17/12/2009). Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria.

Resolución CFE N° 363/20 (19/05/2020). Procesos de Evaluación – Continuidad Pedagógica.

Resolución CFE N° 363/20 – Anexo I (19/05/2020). Orientaciones para los procesos de Evaluación en el marco de la continuidad pedagógica.

Resolución CFE N°368/20 (01/09/2020). Criterios de evaluación, acreditación y promoción.

Resolución DGCyE N°197/16 (06/05/2016). Escala calificaciones Provincia de Buenos Aires.

Resolución Ministerio de Educación 108/20 (15/03/2020) COVID-19 Suspensión de clases presenciales.



Universidad de
San Andrés