

**Evaluación formativa del
aprendizaje en contextos
de provisión remota de
servicios educativos en
América Latina y el Caribe**

**Revisión documental, guías y
herramientas**

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 2021

Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. Revisión documental, guías y herramientas.

Fotografía de portada: @ UNICEF/UN0359810/Schverdfinger

Esta publicación fue desarrollada por el Área de Educación de la Oficina Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe.

Margarete Sachs-Israel, Asesora Regional de Educación.

Coordinación general: Vincenzo Placco, Especialista de Educación y MiRi Seo, Oficial de Educación.

Consultor: César Guadalupe, EdD con la colaboración de Antonella Rivera, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP-Perú).

Edición y coordinación editorial: Esther Narváez, Consultora de Educación.

Diseño gráfico e ilustraciones: Marina Martinez.

Los contenidos de este documento son las opiniones del autor y no reflejan necesariamente las políticas o los puntos de vista de UNICEF.

Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación del material no implican, por parte del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la expresión de opinión alguna sobre la condición jurídica de ningún país o territorio, ni sobre sus autoridades o la delimitación de sus fronteras.

Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este documento solamente para fines de investigación, abogacía y educación; siempre y cuando, no sea alterado y se asigne los créditos correspondientes (UNICEF). Esta publicación no puede ser reproducida para otros fines sin previa autorización por escrito de UNICEF. Las solicitudes de permiso deben ser dirigidas a la Unidad de Comunicación, comlac@unicef.org.

**Evaluación formativa del
aprendizaje en contextos
de provisión remota de
servicios educativos en
América Latina y el Caribe**

**Revisión documental,
guías y herramientas**

Índice

Introducción	6
I. Consideraciones en torno a la evaluación del aprendizaje	7
1.1. Principales características de la educación a distancia	8
1.2. Continuidad en la prestación de servicios educativos	10
1.3. Los objetivos de aprendizaje	11
1.4. Diversidad de los estudiantes	12
II. Revisión documental de experiencias	13
2.1. Experiencias de educación a distancia	14
2.2. Algunas experiencias durante la pandemia de la COVID-19	17
III. La evaluación formativa no presencial	20
3.1. Aprendizaje en línea	21
3.2. Transmisión por televisión y radio	22
3.3. Llamadas telefónicas, mensajes de texto y mensajería instantánea	23
IV. Métodos de evaluación según el medio de provisión del servicio educativo	24
4.1. Provisión educativa con material impreso, radio y televisión	25
4.2. Provisión educativa con medios digitales asincrónicos	28
4.3. Provisión educativa con medios digitales sincrónicos	29
V. Desafíos desencadenados por la pandemia	31
5.1. Para los estudiantes	32
5.2. Para los docentes	33
5.3. Para las escuelas	34
5.4. Para las autoridades educativas	34
5.5. Para padres, madres y cuidadores	35
VI. Aspectos clave de la evaluación formativa en la provisión remota	36
Anexo 1. Sistemas de Gestión del Aprendizaje	40
Anexo 2. Herramientas digitales para realizar la evaluación formativa	42
Referencias	48



Introducción

Todavía no se conocen los efectos de largo alcance que la pandemia por el COVID-19 ha ocasionado en los sistemas educativos, pero entre los agentes del sector está surgiendo preocupación por establecer qué y cómo han aprendido los estudiantes¹, durante un año escolar que no se puede considerar regular.

Es así como, ante la prestación remota de los servicios educativos impuesta por el COVID-19, es crucial indagar acerca de la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje para conocer si en las condiciones actuales los estudiantes están aprendiendo lo previsto, así como identificar y medir las pérdidas de aprendizaje a ser recuperadas.

Dado que no son sinónimos, es preciso distinguir entre la educación a distancia y la provisión remota del servicio educativo que, hoy por hoy, es la modalidad de provisión más extendida en las instituciones educativas de América Latina y el Caribe. Esta última abarca diversas formas de operación que incluyen el uso de material impreso, programas educativos por radio y televisión, utilización de plataformas digitales o una combinación de estos medios.

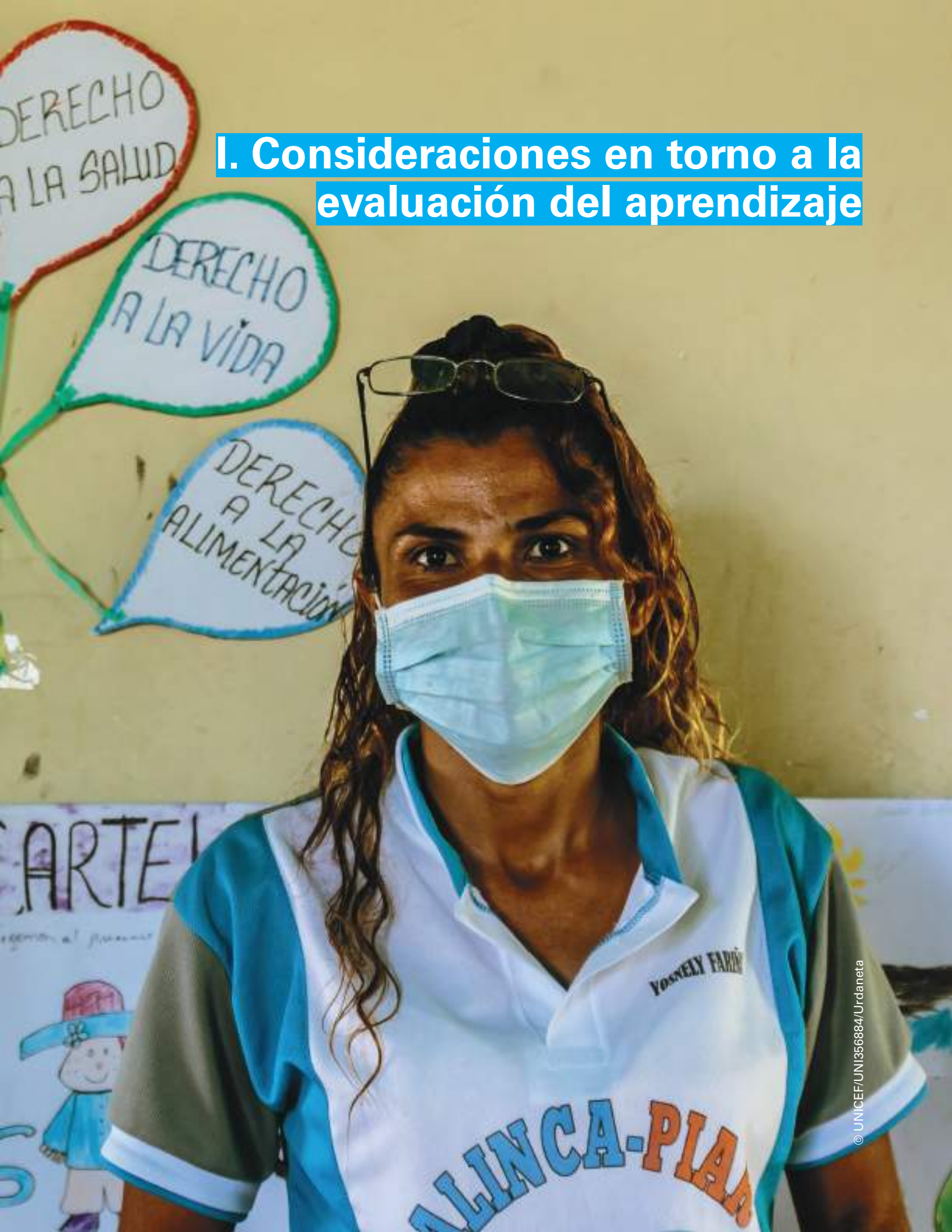
Esta publicación se propone identificar una serie de consideraciones y enfoques que orienten los procesos de toma de decisión en cuanto a las políticas y procedimientos para realizar la evaluación formativa del aprendizaje en circunstancias de provisión remota del servicio educativo.

Los contenidos se han estructurado en seis secciones. La primera plantea algunas consideraciones que sirven para orientar y apoyar a los docentes en la realización de evaluaciones formativas pertinentes para el contexto actual. La segunda sección presenta una selección de experiencias que han demostrado ser exitosas para adelantar la evaluación formativa en condiciones adversas. La tercera parte recoge un conjunto de pautas sobre el uso de diferentes métodos y herramientas de evaluación no presencial. La cuarta sección clasifica y describe los métodos de evaluación formativa de acuerdo con los medios utilizados para la provisión remota del servicio educativo. La quinta sección identifica algunos desafíos que hoy en día enfrentan los principales actores educativos para, por último, destacar las ideas centrales del documento en la sexta sección. Por su parte, los anexos reúnen ejemplos de Sistemas de Gestión del Aprendizaje, así como de herramientas digitales para apoyar la evaluación formativa cuando se hace la provisión remota del servicio educativo.

De esta manera, se espera enriquecer las deliberaciones de las autoridades del sector en la elaboración de guías y procedimientos que sirvan de apoyo a docentes y a otros agentes responsables de la conducción de evaluaciones formativas a fin de dar cuenta de los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje y recabar evidencia clave para ajustar las prácticas vinculadas con la provisión remota de educación, teniendo en cuenta los diversos contextos y condiciones de vida de los estudiantes, con énfasis en los más vulnerables.

¹ En esta publicación la expresión “los estudiantes” se refiere tanto a las estudiantes, como a los estudiantes.

I. Consideraciones en torno a la evaluación del aprendizaje



Para avanzar hacia una nueva concepción de la evaluación del progreso de los estudiantes, en las circunstancias actuales de la pandemia por el COVID-19 las autoridades que formulan o ajustan las políticas del sector educativo deberían impulsar que se tenga mayor claridad acerca de la distinción entre educación a distancia y la provisión remota del servicio educativo; y considerar las cuestiones relacionadas con la continuidad de la educación, los objetivos de aprendizaje y la diversidad de estudiantes.

1.1. Principales características de la educación a distancia

La educación a distancia surgió a mediados del siglo XIX como un mecanismo de inclusión regulado y respaldado por la provisión de materiales educativos de estudio para personas que tenían otras ocupaciones o trabajo y no podían asistir a programas regulares en escuelas. Se caracteriza por ser un modelo de estudio individual, sin horarios, en el que la persona organiza su propia experiencia de aprendizaje a partir de los materiales suministrados por la institución educativa.

Gracias a la implantación de los servicios postales, en principio funcionó con la distribución por correspondencia de materiales de estudio impresos. La comunicación entre los participantes y la institución educativa era mediada por el servicio postal regular y abarcaba una amplia gama de opciones, incluida la provisión de educación superior, inaugurada desde 1858 por el programa externo de la Universidad de Londres.

Sin embargo, debido a continuos problemas asociados con la retención, los programas de educación a distancia empezaron a brindar apoyo en horarios preferenciales, dar retroalimentación y organizar tutorías y actividades con pares, entre otras medidas tendientes a sostener el involucramiento de los participantes.

Con la introducción de los medios masivos de comunicación que ampliaron a gran escala la participación en esta modalidad, la educación a distancia se transformó para que los contenidos fueran presentados a través de radio y televisión. En los primeros años de trabajo con estos medios,

entre las experiencias más exitosas se destacan los programas educativos que dependían de organizaciones civiles como sindicatos o grupos religiosos. En estos casos, quienes no contaban con aparatos de radio o televisión podían acceder a los contenidos educativos en las instalaciones de la organización. Al participar en las actividades del grupo, los estudiantes podían dar y recibir el apoyo necesario para mantener el compromiso y mejorar su aprendizaje.

Finalmente, con la llegada de internet y los dispositivos digitales se abrió la posibilidad de nuevas oportunidades, pero también desafíos. La versatilidad de la tecnología digital permite abarcar diversos propósitos:

- » **Almacenamiento de contenidos.** Los materiales educativos se pueden guardar en un dispositivo digital que sirve de biblioteca o repositorio con potencial para almacenar diferentes formatos como libros, audiolibros, audios, videos, animaciones, etc., que pueden incluir actividades interactivas.
- » **Dispositivo de comunicación.** A través de la red de telefonía móvil o internet, no solo se amplía la capacidad de almacenamiento de recursos –sin restricciones o con limitaciones predefinidas, como el acceso exclusivo a un servidor administrado por el proveedor del servicio–, sino que también es posible mantener una comunicación bidireccional con docentes, compañeros y otras personas que sean parte de la experiencia educativa.

» **Sistema de gestión del aprendizaje.** Es un instrumento que organiza el proceso educativo con diferentes ambientes de aprendizaje donde el estudiante encuentra los materiales asociados con el plan de estudios y tiene la posibilidad de colaborar con otros, enviar tareas, recibir comentarios, etc. En ocasiones, los materiales en el Sistema de Gestión del Aprendizaje (SGA) se incluyen de manera adaptativa, en función del desempeño del estudiante. De esta manera, se refuerzan los contenidos que el estudiante requiere, evitando tareas que puedan ser muy simples, como para representar un reto o demasiado difíciles que resulten frustrantes. En cierto modo, un SGA adaptativo o inteligente –basado en Inteligencia Artificial–, puede ser una gran herramienta para ajustar la experiencia de aprendizaje a partir de la identificación del área de desarrollo próximo de cada estudiante en cada momento.

El avance de las tecnologías de información y comunicación ha transformado drásticamente la educación a distancia, pues los programas educativos son concebidos de forma que sea posible participar de la instrucción y compartir docentes y compañeros sin que la presencia física sea necesaria.

Sin embargo, el éxito en la utilización de medios digitales depende de muchos factores complejos, como: i) la calidad de los materiales, así como su pertinencia para los diversos entornos; ii) las capacidades logísticas necesarias para su operación, con soporte técnico adecuado y sustitución de equipos que fallen; iii) los riesgos de seguridad, tanto digital como física; y iv) la cobertura, calidad y asequibilidad de los servicios digitales. Por esto, aunque la institución disponga de una buena infraestructura tecnológica, si los estudiantes no pueden acceder a una conectividad suficiente, confiable y estable en sus hogares, la experiencia educativa se verá comprometida.

Las dificultades en cualquiera de estos frentes, conllevan a experiencias educativas deficientes, caracterizadas por un excesivo énfasis en

la herramienta y una menor atención a la intencionalidad educativa. También pueden derivar en inequidades, pues no todos los estudiantes tienen la posibilidad de beneficiarse con estas opciones, haciendo que su utilización amplíe las brechas de acceso y profundice las desigualdades sociales, situación contraria a la realización de la educación como derecho.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que varias de las respuestas educativas a la pandemia no se pueden considerar, en sentido estricto, modalidades de educación a distancia. Se trata, más bien, de esquemas de provisión *remota* que permiten que los programas regulares se lleven a cabo de manera similar a las prácticas que han sido diseñadas para la instrucción en el aula de una institución educativa.

Sin duda, en la actualidad no todos los contenidos y aspectos implicados en el aprendizaje diseñado para la presencialidad física, pueden ser sustituidos con el empleo de medios de comunicación digital –en especial la dimensión interpersonal que complementa la retroalimentación bidireccional entre docente y estudiante–. Lo que, nuevamente, abre el interrogante en torno a la capacidad de la provisión remota del servicio educativo para lograr los mismos objetivos que fueron establecidos para la presencialidad.

Ignorar este análisis puede llevar a suponer que se está haciendo algo radicalmente diferente, cuando en realidad se está pasando por alto la influencia de la comunicación no verbal, los gestos –que permiten capturar y recibir señales sobre el progreso del aprendizaje– y las posibilidades de retroalimentación derivadas de las prácticas en la clase.

En conclusión, es necesario analizar los diferentes métodos de evaluación formativa en contextos de educación no presencial, teniendo en cuenta los distintos medios utilizados para la provisión remota del servicio educativo.

1.2. Continuidad en la prestación de servicios educativos

La actual crisis global por el coronavirus ha tenido repercusiones concretas en el funcionamiento habitual de los sistemas educativos, relativas a desafíos administrativos y operativos. Sin embargo, la continuidad de la prestación del servicio educativo va mucho más allá de “dar clases” y, fundamentalmente, supone mantener la relación institucional y emocional que los estudiantes establecen con su escuela, docentes y compañeros, así como proteger la experiencia de aprendizaje.

Principalmente, el aprendizaje es una experiencia humana mediante la cual los estudiantes interactúan con otras personas –incluidos compañeros, docentes, autoridades y miembros del grupo familiar– bajo ciertos arreglos institucionales, lo cual tiene profundas implicaciones en las dimensiones cognitiva, relacional y emocional (Archer, 2013). Esta idea subyace al rol socializador que desempeña la escuela (Berger y Luckmann, 1967) que también tiene una influencia significativa en el desarrollo de la identidad y madurez (Erikson, 1995), constitutiva del carácter social propio del aprendizaje y de la aplicación de aquello que se aprende (Street, 1998).

Al mismo tiempo, la escolarización, relacionada con la interacción y establecimiento de vínculos emocionales, se desarrolla de diferentes maneras dependiendo de la edad de los estudiantes y su etapa de desarrollo (Piaget, 1926, 1965). Por ejemplo, es claro que las niñas y niños pequeños encuentran en los adultos –padres, madres o cuidadores en el hogar y docentes en las escuelas– una fuente de seguridad, pero aprenden a autorregularse a través de sus relaciones con compañeros (Winnicott, 1991); asimismo, el vínculo y la interacción emocional con compañeros, desempeñan un papel crucial entre los adolescentes (Erikson, 1995).

Por esto, para valorar la efectividad de la prestación de servicios educativos, además de considerar la adquisición de conocimientos y habilidades que fomentan ciertos rasgos individuales, se debe adoptar una postura más amplia para comprender

la forma como cada individuo entiende y procesa su experiencia de enseñanza-aprendizaje, incluyendo la influencia crítica que tiene la interacción presencial con los otros.

Así, lo que antes se daba por sentado, ahora cobra gran relevancia, pues las restricciones de movilidad y el distanciamiento físico a causa de las medidas para contener la pandemia, representan importantes barreras para que los docentes puedan hacer un monitoreo efectivo del progreso del aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior, debido a que, en ausencia de la interacción física, no es posible percibir información no verbal y capturar gestos que den cuenta del proceso de aprendizaje, pues esta retroalimentación usualmente se transmitía y acopiaba presencialmente y de manera informal.

En consecuencia, más allá de los esfuerzos para la provisión de materiales educativos –impresos, emitidos por radio o televisión o a través de medios digitales–, en la situación actual, la continuidad de los servicios educativos en los diferentes grados requerirá que se establezcan y mantengan relaciones personales llenas de significados.

Por ejemplo, en relación con la educación inicial o preprimaria, toda organización general de la respuesta durante la pandemia, debería incorporar las recomendaciones de los especialistas en desarrollo infantil, para definir los mecanismos de evaluación del aprendizaje temprano, priorizando también las cuestiones relacionadas con el bienestar socioemocional de las niñas y niños pequeños, en consideración a los altos niveles de estrés derivados de la situación actual.

En síntesis, para **monitorear los niveles de aprendizaje se deben mejorar los métodos de recolección de información que evidencie el desempeño de los estudiantes, a fin de adaptar los procedimientos de evaluación formativa** para proporcionar el apoyo y acompañamiento regular que ellos y sus familias requieren en este periodo de trance por el que atraviesa la educación.

1.3. Los objetivos de aprendizaje

La evaluación del aprendizaje es una actividad que pertenece al proceso general de enseñanza-aprendizaje y cumple dos funciones; por un lado, verificar si los estudiantes han logrado aprender lo que se espera que aprendan en un periodo de tiempo dado y, por el otro lado, retroalimentar a estudiantes y docentes sobre el proceso de aprendizaje a fin de que cada uno ajuste sus prácticas consecuentemente. En otras palabras, se trata de la distinción entre la evaluación *sumativa* (evaluación *del* aprendizaje) y la *formativa* (evaluación *para* el aprendizaje).

Como parte integral y central de la educación, en condiciones normales la retroalimentación es tanto un recurso educativo que proporciona orientación para que los estudiantes encuentren maneras de aprender más y mejor, como una acción comunicativa que contribuye a fortalecer la relación entre docente y alumnos para fomentar el aprendizaje.

Por esto, ante la dificultad de tener una interacción física y una comunicación informal, en la actualidad el uso de métodos de evaluación formativa cobra aún mayor importancia. Es urgente que por diferentes medios se puedan resolver las dudas y reducir la ansiedad que afecta en particular a estudiantes, padres, madres, cuidadores y docentes, especialmente incluyendo una retroalimentación sensible y detallada (Lieberman et al., 2020), en tanto mecanismo de comunicación y soporte del vínculo personalizado, crucial para construir confianza y brindar el acompañamiento necesario. En este sentido, la retroalimentación debe ser adecuadamente enmarcada, tanto en relación con la naturaleza de las tareas a evaluar, como en calidad de instancia esencial de apoyo, con una comunicación cálida y emocionalmente saludable.

A su vez, la evaluación del aprendizaje debe estar alineada con el enfoque pedagógico establecido en el currículo, que puede ser enunciado y organizado de diferentes maneras en términos de objetivos, contenidos y competencias, entre otros, dependiendo de lo que acuerden las autoridades que aprueban dicho currículo.

Si bien, las circunstancias adversas han obligado a que las autoridades educativas prioricen algunos componentes del currículo e identifiquen los que no se podrían alcanzar en la situación actual, es crítico **evitar mensajes no intencionales que puedan socavar la importancia de algunos objetivos de aprendizaje o fomentar su reducción, más allá de los ajustes que el sistema se vea obligado a realizar**. Es decir, el énfasis en algunas áreas académicas que hoy en día parecen ser más alcanzables, no debe ir en detrimento del desarrollo de la autonomía, confianza en sí mismo y resiliencia, como tampoco desatender contenidos académicos clave, por conceder más atención a los aspectos socioemocionales del currículo.

Identificar los componentes curriculares que podrían no ser alcanzables y aquellos a priorizar, es un proceso delicado que debe ser transparente y tan participativo como sea posible, de manera que los actores clave alcancen un consenso acerca de la lógica que explica las decisiones tomadas.

Del mismo modo, las guías para los docentes deben estar alineadas con las intenciones pedagógicas. Por ejemplo, si el currículo se organiza por competencias, se debe establecer lo que se puede evaluar de cada competencia y determinar, en las condiciones actuales, los elementos disponibles que son necesarios para dicha evaluación.

Para orientar la evaluación del progreso de los estudiantes que realizan los docentes, es esencial que las autoridades nacionales diseñen directrices factibles y lógicas con la forma como el sistema organiza la provisión del servicio educativo y presten especial atención a los atributos de los medios utilizados para la interacción docente-estudiante. En este sentido, si para los docentes es posible mantener una comunicación regular con sus estudiantes –por teléfono, aplicaciones de mensajería, visitas, etc.–, esa forma de comunicación también debería servir para adelantar una evaluación formativa del aprendizaje más amplia. Pero si la provisión del servicio educativo se basa en la distribución de material impreso y autoaprendizaje, las opciones de autoevaluación deben contemplar la infraestructura de apoyo con que se cuenta.

1.4. Diversidad de los estudiantes

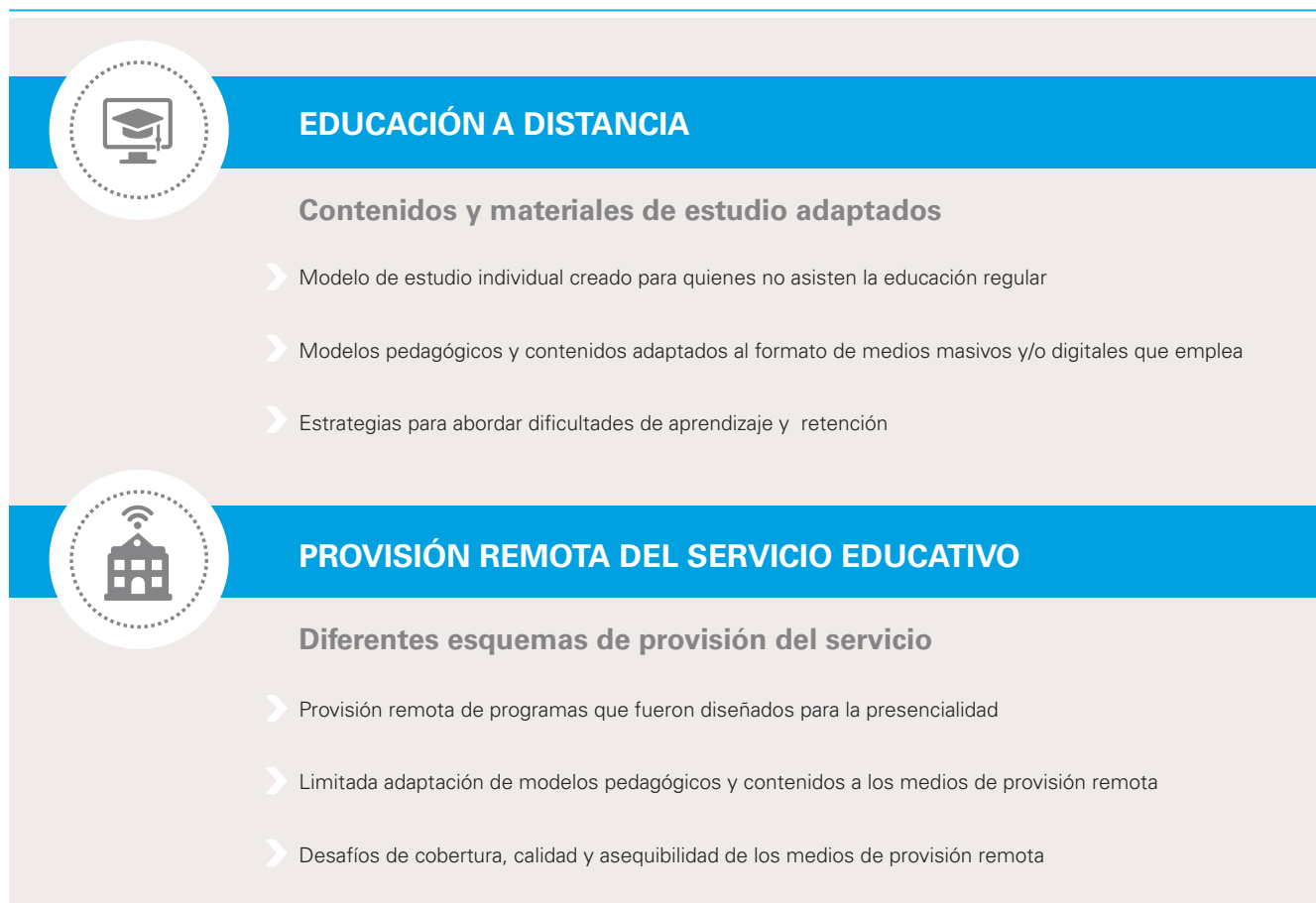
Dado que la educación y el aprendizaje son fenómenos sociales situados en lo local y determinados profundamente por el contexto (Cooper y Dunne, 2000), no es posible contar con una receta única que se adapte a las diferentes circunstancias de aprendizaje y evaluación. Se debe considerar la diversidad de estudiantes según su edad, etapa de desarrollo, género, condiciones socioeconómicas, discapacidad, idioma, cultura, situación migratoria y ubicación geográfica urbano-rural, como variables relevantes para el proceso de aprendizaje.

Aunque lo más probable es que las políticas nacionales de evaluación del progreso ya hayan considerado esa diversidad, dado que las medidas para contener la pandemia han incidido en la ampliación de las brechas de desigualdad, es

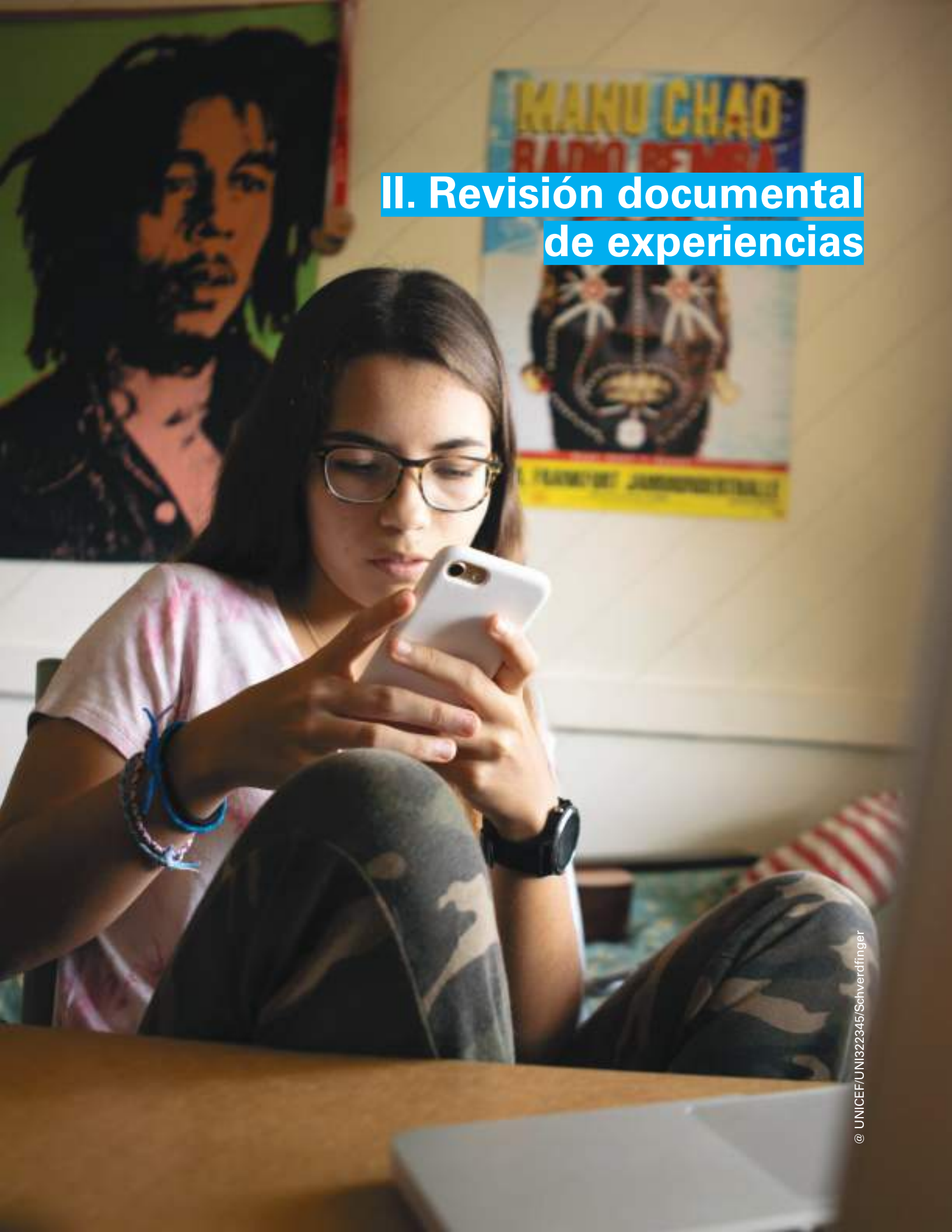
muy posible que esta caracterización deba ser actualizada, particularmente, en lo que respecta a poblaciones que antes de la pandemia ya se encontraban en condiciones de exclusión.

Por esto, se hace necesario visibilizar los nuevos desafíos y favorecer la autonomía de docentes e instituciones educativas, pues son quienes conocen de primera mano las circunstancias específicas de los miembros de la comunidad educativa. De esta forma, un adecuado margen de juicio profesional permitirá que los docentes y escuelas puedan ajustar la prestación del servicio educativo para que responda apropiadamente a las posibles afectaciones experimentadas por las familias y, en especial, para que los niños, niñas y adolescentes en riesgo de abandono escolar o que ya están por fuera de la escuela no se queden atrás.

Figura 1. Distinción entre la educación a distancia y la provisión remota del servicio educativo



II. Revisión documental de experiencias



2.1. Experiencias de educación a distancia

Más allá de los medios utilizados, la educación a distancia ha desarrollado una cantidad importante de experiencias relacionadas con la evaluación del aprendizaje. No obstante, esta modalidad generalmente ofrece programas autoguiados que se dirigen a jóvenes y adultos, por lo que existe poca experiencia sobre la evaluación del progreso de los estudiantes en edad escolar.

Aún así, en el actual contexto marcado por la necesidad de hacer la provisión remota del servicio, la educación a distancia constituye una valiosa fuente de información sobre experiencias de evaluación del

aprendizaje e, incluso, proporciona insumos para diseñar prácticas más creativas que no simulen las experiencias de enseñanza-aprendizaje concebidas para la presencialidad en el aula.

Es importante tener en cuenta que los diferentes medios empleados por la educación a distancia –material impreso, contenidos transmitidos por radio y televisión o diferentes medios digitales–, no se deben concebir como fases sucesivas del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que se pueden utilizar en contextos diferentes y complementarse unos con otros.

Asia y África

El Diploma en Educación Básica para profesores no especializados (*Untrained Teachers' Diploma in Basic Education*) de Ghana, envía libros de texto y guías de estudio a profesores en regiones remotas del norte. Esto hace parte de los esfuerzos para que los maestros obtengan un diploma en educación básica. Los docentes utilizan las guías de estudio o currículo para leer los libros de texto y completar las hojas de trabajo y exámenes, que luego envían por correo a sus tutores en la universidad pedagógica más cercana. Por lo general, estos materiales impresos se combinan con transmisiones de radio y televisión,

archivos de audio, conversaciones telefónicas y reuniones cara a cara (Burns, 2011).

Sin embargo, en cierta medida, los materiales impresos están siendo sustituidos por medios digitales como discos compactos, memorias USB, acceso en línea a repositorios, lectores de libros electrónicos como *Kindle* y *Nook*, o tabletas. Varias universidades abiertas en Asia utilizan este tipo de medios como canales de distribución para la instrucción basada en textos o como mecanismos de distribución de contenidos (Burns, 2011).

Reino Unido

The UK Open University (OU), una de las universidades más grandes de educación a distancia, actualmente opera utilizando una combinación de modalidades. La retroalimentación que los estudiantes de la OU reciben sobre sus tareas, generalmente es proporcionada por tutores personales que en su mayoría hacen comentarios escritos sobre los trabajos. Para garantizar coherencia e imparcialidad a la hora de calificar y brindar retroalimentación, los tutores se basan en guías de calificación o rúbricas específicas.

Los estudiantes envían sus tareas a través de plataformas electrónicas y las evaluaciones están diseñadas para ser sumativas y/o formativas. Aunque, los tutores deben de calificar y hacer comentarios sobre la entrega en una hoja de resumen estandarizada, por lo general también agregan comentarios en el texto del estudiante o devuelven documentos adicionales con retroalimentación (Chetwynd y Dobbyn, 2011).

India

Recientemente, este país reformó el sistema de evaluación en respuesta al cambio de paradigma que promueve el Marco Curricular Nacional. Esto llevó a pasar de pruebas individuales que miden el conocimiento del contenido a la resolución de problemas y evaluación basada en competencias, tanto en las clases presenciales, como en el aprendizaje a distancia y abierto. Esto ha llevado a que los exámenes sean de menor duración,

tengan plazos flexibles, se realicen con libros abiertos y se promueva la autoevaluación, así como la evaluación y retroalimentación de pares. Además, este marco curricular recomienda diversas herramientas de evaluación como la observación, tareas, proyectos, portafolios físicos o electrónicos, listas de verificación, escalas de puntuación y registros anecdóticos, entre otros.(Chaudhary y Dey, 2013).

Liberia

Durante la crisis por el virus del Ébola en 2014, el Centro de Desarrollo Educativo de Liberia utilizó mensajes de texto para enviar los horarios de clases a todos los estudiantes en el programa de Instrucción Interactiva por Radio. Los docentes también podían organizar llamadas para discutir los contenidos transmitidos en el programa radial o entregar suplementos en forma de material impreso gratuito (Education Development Center, 2014; McBurnie, 2020).

Durante dicha epidemia, también se realizaron encuestas a través de mensajes de texto para conducir una evaluación rápida sobre la efectividad de la estrategia de comunicación en materia de

conocimientos sobre la enfermedad, eficacia de las prácticas de cuidado, susceptibilidad de grupos poblacionales, situación de gravedad de personas afectadas y el estigma asociado con padecer la enfermedad (Berman, Figueroa, y Storey, 2017).

Esta experiencia demuestra que se podría implementar una idea similar que conecte a estudiantes y docentes en comunidades que sean difíciles de alcanzar por otros medios. De esta manera, los alumnos podrían identificar los resultados clave de aprendizaje y trabajar de forma sincrónica con los docentes, incluso mientras se emite un programa de radio o televisión (Lieberman et al., 2020).

Sierra Leona

Este caso demuestra que la evaluación formativa se puede realizar mediante llamadas y mensajes de texto, como complemento de los programas educativos radiales, como sucedió entre 2014 y 2015, cuando la crisis del Ébola obligó a cerrar por ocho meses las escuelas en el país. Para que los estudiantes de educación primaria y secundaria mantuvieran el compromiso con sus experiencias de aprendizaje, en Sierra Leona se transmitió diariamente el Programa de Educación por Radio en Emergencia con cursos de matemáticas, inglés y civismo.

Al final de cada sesión, de forma gratuita los estudiantes podían llamar al programa para hacer preguntas y los profesores también podían hacer llamadas telefónicas de apoyo y seguimiento a sus estudiantes. En casos como este, es necesario valorar las condiciones del contexto, así como asegurar la capacidad y estabilidad de la línea de comunicación, de manera que se pueda brindar una retroalimentación formativa adecuada a este tipo de interacción.

Estados Unidos

Este país tiene dos experiencias en materia de emisiones televisivas acompañadas de comunicación telefónica entre estudiantes y profesores.

Durante la crisis del petróleo en 1985, el estado de Oklahoma inició la provisión educativa por televisión para apoyar a los distritos escolares independientes más pequeños que no podían emplear docentes y cumplir con los estándares curriculares mínimos. Desde entonces, muchos estudiantes asisten a las aulas donde se transmite material educativo por televisión y pueden llamar a un número específico para hacer preguntas a docentes de forma sincrónica. Esta experiencia demostró que los programas educativos por televisión permiten ahorrar recursos financieros, especialmente en pequeños distritos escolares, y pueden llegar a ser tan efectivos en el aprendizaje de los estudiantes de educación superior, como los métodos que se usan dentro del aula. Aunque, a primera vista, los costos para la puesta en marcha parecen más altos, los costos recurrentes son relativamente bajos, considerando el mayor número de estudiantes que se pueden alcanzar. De esta

forma, el docente puede tomarse el tiempo suficiente para preparar y dominar la instrucción que impartirá por televisión, a la vez que dispone de tiempo para actualizar el material del curso (Lacina & Book, 1991).

Del mismo modo, en los años noventa, el Distrito Escolar Unificado de Los Ángeles en California, trabajó con un canal de televisión educativa local para producir *Homework Hotline*, un programa de matemáticas e inglés de dos horas que era transmitido en las tardes, cuatro veces por semana. Los conductores del programa desempeñaban el rol de tutores y los estudiantes podían llamar a un número gratuito para recibir ayuda con sus tareas. La mayoría de las llamadas eran recibidas por profesores fuera del aire, quienes resolvían las dudas y apoyaban a los estudiantes detrás de cámaras (Lipton, 1992).

Esta iniciativa de llamadas telefónicas directas entre docentes, estudiantes y también padres se ha expandido en lugares como Tennessee, Kansas y Michigan (Lieberman et al., 2020).

México

Una de las experiencias más antiguas y exitosas es el programa de televisión educativa *Telesecundaria*. Funciona desde finales de 1960 y durante todo el calendario escolar ofrece actividades alineadas con el currículo, principalmente destinadas a las instituciones educativas de secundaria ubicadas en zonas rurales de todo el país –comunidades con menos de 2.500 habitantes–. Combina las transmisiones televisivas con tutoría ofrecida por profesores locales, libros de texto y guías de estudio (Durán, 2001).

Los tutores, con o sin certificación para la docencia, orientan las discusiones en clase y promueven actividades con la comunidad. Por ejemplo, para los temas de salud, productividad y arte se organizan actividades que promueven el desarrollo local. Estas acciones llamadas de *Vinculación con la Comunidad* se complementan con *Armando las Piezas y Demostrando*

lo Aprendido, estrategias didácticas que abarcan el contenido principal del curso, la primera, y permiten que cada estudiante aplique sus conocimientos desarrollando una propuesta de solución para un problema local, la segunda. Con una prueba diagnóstica al inicio, la evaluación formativa se realiza a través de las diversas actividades emprendidas durante el curso y concluye con una evaluación sumativa que verifica los logros alcanzados por los estudiantes (Durán, 2001).

Lo anterior demuestra que en las actuales circunstancias y considerando áreas donde los riesgos para la salud estén bajo control, este tipo de estrategias con sus componentes presenciales se podrían implementar de forma segura. Incluso se podría lograr que algunos padres, madres o cuidadores participen como tutores de estos programas, si reciben la capacitación adecuada.

2.2. Algunas experiencias durante la pandemia de la COVID-19

Egipto

En este país, el Ministerio de Educación ha pedido que los padres, madres y cuidadores se hagan cargo de la evaluación de niñas y niños en los primeros grados (preescolar y grados 1 y 2). También se les ha pedido asegurar que los estudiantes completen el currículo disponible en la biblioteca electrónica y en la plataforma *Edmodo*. Para los grados 3-7 (años de transición), no se realizarán los exámenes finales del año escolar actual, por lo que se completará un

proyecto de investigación para cada asignatura en la plataforma electrónica. En los grados 10-11, los estudiantes usarán tabletas suministradas para tomar las pruebas piloto desde casa. Para el grado 11, la prueba piloto sin calificaciones, se realizará como preparación de los estudiantes para el examen de fin de año. Las pruebas no se corregirán, pero ofrecerán a los estudiantes la respuesta correcta para que puedan autocalificarse (Banco Mundial, 2020).

Croacia

Este país tomó medidas para que las clases de los grados 1-4 de la educación primaria se llevarán a cabo a través de la televisión pública. Los maestros envían ejercicios adicionales que requieren el uso de internet, por lo que son concebidos para que los padres, madres y cuidadores apoyen el trabajo de las niñas y niños pequeños. Para los niños y niñas de 6 a 10 años, no se han previsto recursos especiales, ya que las clases se imparten por televisión y los docentes se comunican con las familias por teléfono. Para los grados 5-8 de la escuela primaria y secundaria, se han preparado lecciones en video que están disponibles en televisión e internet. Además, cada escuela ha organizado aulas virtuales en varias

plataformas –*Loomen, Microsoft Teams, Yammer*–, donde los profesores se comunican diariamente con sus alumnos, les dan instrucciones, revisan sus actividades y aseguran la finalización de las tareas (Banco Mundial, 2020).

Asimismo, es importante señalar que varias autoridades nacionales han decidido aplazar o suspender las evaluaciones sumativas de alta exigencia, como las que se utilizan para decidir sobre la repetición de grados –en países con esta práctica²– y la promoción, y actualmente promueven alternativas de evaluación de conocimientos, como la evaluación formativa (IIPE UNESCO, 2020).

Botswana

Para demostrar la precisión que tienen las evaluaciones realizadas por teléfono, en Botswana se adelantó un estudio en dos fases: una presencial –antes del cierre por la cuarentena– y una telefónica. La fase presencial realizada en las escuelas incluyó dos evaluaciones para

estudiantes en los grados 3-5. En la primera, a toda la clase se le asignó un problema de suma o resta, cuya respuesta los estudiantes debían escribir en un cuadernillo individual. Luego el maestro calificaba a cada estudiante en una hoja, especificando el tipo de

² La repetición de grados es una práctica en discusión en muchos países de América Latina, pues la investigación ha demostrado ampliamente su ineficacia para fomentar el aprendizaje y su fuerte asociación con la reproducción de las desigualdades sociales (Crahay, 2019; Demeuse, Crahay, y Monseur, 2001).

problema y su nivel de dificultad. La segunda fue una prueba numérica estandarizada más grande (Annual Status of Education), que se aplicó a la misma muestra de estudiantes.

Por su parte, la fase telefónica la realizaron antiguos maestros, quienes llamaron directamente a los estudiantes de estos mismos grados. Mediante notas de voz y material escrito compartido a través de WhatsApp™, se entrenó a los docentes para que leyeran en voz alta o enviaran por mensajes de texto una prueba que capturaba las mismas habilidades numéricas, y recibieran las respuestas por la misma vía empleada. Sin embargo, como paso importante

hacia un enfoque más formativo, se pidió a los estudiantes que explicaran su trabajo para asegurar que habían entendido el tema. La evidencia preliminar encontrada por los autores, sugiere que la evaluación realizada por teléfono puede capturar con precisión las habilidades básicas en aritmética (Angrist et al., 2020).

Además, durante la crisis por el COVID-19, varios países han comenzado a utilizar herramientas simples como mensajes de texto en Tanzania y Chatbots en Mongolia, para recopilar comentarios de los padres, madres y cuidadores que permitan mejorar el aprendizaje remoto (Dreesen et al., 2020).

El Caribe

El Consejo de Exámenes del Caribe (CXC) ofrece una plataforma de aprendizaje en línea, en la que los profesores pueden crear aulas virtuales para interactuar en tiempo real con los alumnos. En esta misma plataforma, tanto estudiantes, como profesores y padres, pueden acceder a múltiples recursos como

documentos anteriores, programas interactivos, kits de herramientas digitales y más. Dado que los miembros de la familia también desempeñan un papel importante, en el horario del día también se incluyen preguntas que los padres, madres y cuidadores puedan formular a sus hijos (Banco Mundial, 2020).

Argentina

Este país ha decidido eliminar el uso de una escala numérica de calificación y ha declarado que la evaluación debe ser formativa. En 2020, el Consejo Federal de Educación declaró que las evaluaciones sumativas que utilizan una escala numérica no garantizan una evaluación justa y transparente para la heterogeneidad de las trayectorias individuales y colectivas de la población escolar en todos los sistemas jurisdiccionales y, por tanto, no constituyen una herramienta adecuada para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje en esta etapa.

Así, se busca que la evaluación formativa se centre, más bien, en la aplicación de diversos recursos pedagógicos que permitirían a los docentes investigar, sistematizar y brindar retroalimentación, mientras acompañan el proceso de los estudiantes. También se propone ofrecer a estudiantes y familias una comprensión compartida de lo que sucede en cada etapa del proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de brindar una mejor orientación y promover la autoevaluación, permitiendo que los estudiantes desarrollen sus capacidades para continuar aprendiendo.

Chile

En 2020, el Ministerio de Educación de Chile propuso instrumentos para evaluar el desempeño de los estudiantes desde una perspectiva formativa. Estos incluyen un video o charla TED que sea relevante, dos o tres preguntas para discutir en clase y lecturas atractivas que complementen las diferentes materias cubiertas en las sesiones. También se ha acordado solicitar a los alumnos un pequeño resumen, mapa mental o esquema que describa lo aprendido; segmentar el texto que se está analizando para establecer metas de aprendizaje a cumplir en casa; y, usando imágenes, realizar y compartir actividades artísticas o manuales que sirvan para su evaluación futura.

Cada instancia de evaluación formativa de los estudiantes será compilada por el docente, de

acuerdo con las capacidades de sus alumnos. Se espera que la entrega de evaluaciones sea a través de herramientas digitales –plataforma de la institución, correo electrónico o aplicación de mensajería–. Alternativamente, cuando se reanuden las clases regulares, algunas actividades de evaluación se realizarán en persona. En cualquier caso, los docentes deben proporcionar retroalimentación oportuna que permita a los estudiantes tener claridad sobre su progreso.

El Ministerio de Educación de Chile también destaca la importancia de diversificar la forma como se demuestra el aprendizaje, de manera que se pueda responder a las necesidades, características, intereses y diversas maneras como cada estudiante aprende.

Guatemala

El Ministerio de Educación de Guatemala estableció que, al reanudar las clases presenciales, cada estudiante deberá presentar un portafolio con todo el trabajo realizado a través del programa *Aprendo en Casa*. Este portafolio será la base para evaluar el aprendizaje durante el periodo en que las escuelas estuvieron cerradas.

Para los alumnos sin acceso a conectividad de internet, la programación de televisión y radio podría complementarse con herramientas físicas y equipos digitales. Por ejemplo, en Argentina, Perú y Jamaica, las emisiones de radio y televisión se complementan con recursos de aprendizaje en cuadernos o tabletas entregados a los hogares de los estudiantes (Banco Mundial, 2020).

III. La evaluación formativa no presencial

Como se mencionó anteriormente, la evaluación del progreso puede ayudar a verificar los resultados obtenidos por los estudiantes –evaluación sumativa– y brindar información a alumnos y docentes acerca del proceso de aprendizaje, de manera que cada uno pueda ajustar sus prácticas en concordancia –evaluación formativa–.

La evaluación formativa puede jugar un papel clave en asegurar el aprendizaje remoto y se realiza de acuerdo con algunas consideraciones generales relacionadas con su validez, fiabilidad y medios utilizados para la prestación del servicio educativo. Así, para ser **válidas y fiables**, las evaluaciones deben:

- » Asegurar que las tareas sean **pertinentes** para el contexto del estudiante.
- » Asegurar que **existen las condiciones para** que los estudiantes, de forma individual o grupal, puedan **producir una respuesta**.
- » Proporcionar una **retroalimentación** formativa efectiva.
- » Incluir perspectivas **multidimensionales**.

- » Brindar **apoyo** al estudiante.
- » Incluir oportunidades para documentar y **monitorear** la evidencia del aprendizaje.
- » Estar fundamentadas en **múltiples fuentes** de evidencia del aprendizaje.
- » Ser explícitas y claras acerca de los **objetivos de aprendizaje** y las rúbricas que se utilizarán, las cuales deben ser previamente conocidas.

De esta manera, una evaluación formativa será efectiva si desarrolla las capacidades de los estudiantes para aprender de manera continua (OECD/CERI, 2008); hace énfasis en el proceso de enseñanza-aprendizaje; involucra a los estudiantes; promueve la autoevaluación y la evaluación entre pares; y contribuye a que los estudiantes entiendan su propio aprendizaje.

3.1. Aprendizaje en línea

Cuando se cuenta con una adecuada infraestructura y conectividad confiable que permita a los estudiantes acceder de manera estable a una conexión de internet de banda ancha en el hogar o escuela, el aprendizaje en línea aparece como la alternativa más atractiva para la mayoría de los formuladores de políticas, por lo que los sistemas educativos de varios países están haciendo mayores esfuerzos para avanzar en esta dirección.

A pesar del enorme potencial de las tecnologías, no se puede considerar que el uso de plataformas digitales sea una modalidad de provisión remota de educación mejor que otras, puesto que la calidad de un programa educativo depende de su diseño peda-



gógico general, del máximo aprovechamiento de las herramientas a su disposición y de la pertinencia del servicio en relación con el contexto y las condiciones de los estudiantes. Desde esta óptica, los medios digitales pueden respaldar tanto contenidos excelentes, como pobres y pueden promover experiencias educativas sólidas, como también insuficientes.

Por otra parte, el aprendizaje en línea que facilita realizar tareas o presentar trabajos de manera

sincrónica puede ser muy positivo para los estudiantes por la relativa rapidez de la revisión, la disponibilidad de información sobre su proceso de aprendizaje y el acceso a retroalimentación clave, debido a que los comentarios del docente se hacen instantáneamente. Además, la comunicación sincrónica puede servir para promover las habilidades de autoevaluación y evaluación entre pares, aspectos que han demostrado ser eficaces y adaptables a diversos entornos de aprendizaje.

3.2. Transmisión por televisión y radio

Si bien el aprendizaje en línea ofrece enormes ventajas, también implica inversiones significativas para asegurar cobertura, calidad y asequibilidad de los servicios digitales, así como la “digitalización” de los contenidos y programas de instrucción. Por lo tanto, a fin de superar estas limitaciones, los gobiernos podrían recurrir a la transmisión de contenidos educativos por radio y televisión, en tanto plataformas de amplio alcance que ofrecen un canal viable y atractivo para enfrentar los desafíos impuestos por la pandemia.

La transmisión por radio o por otros dispositivos con audio, tales como reproductores de CD, MP3, teléfono móvil u otra tecnología, consiste en lecciones interactivas pregrabadas que proporcionan contenidos de forma oral a estudiantes, profesores y cuidadores. Se recomienda acompañar este tipo de programas con guías para docentes, materiales para estudiantes y capacitación dirigida a maestros y cuidadores (Education Development Center, 2015).

Un informe reciente de 2020, sugiere que en el contexto actual hay dos escenarios bajo los que se puede realizar la evaluación formativa: el presencial y el remoto. Cuando es factible reunir a un grupo de máximo 10 personas, el facilitador o docente orienta las actividades contempladas en el programa de audio o radial y dirige la evaluación formativa, administrando los respectivos recursos o preguntas de comprensión en material impreso o a través de dispositivos móviles.



En el escenario remoto los padres, madres y cuidadores tienen un papel vital para facilitar que sus hijos participen en las actividades de aprendizaje del programa por audio o radial y completen los recursos de evaluación o preguntas de comprensión sobre los contenidos cursados. Si se usa material impreso, los cuidadores pueden enviar las respuestas recopiladas como imágenes (fotografías), usando aplicaciones de mensajería como WhatsApp™ a través de sus dispositivos de telefonía móvil. Si este tipo de conectividad no es posible, los resultados se pueden enviar en papel a través del correo físico.

Según las condiciones de conectividad, en los dos escenarios el uso de aplicaciones de mensajería también permite compartir otros contenidos que complementen aquellos transmitidos por radio u otros dispositivos de audio.

Las transmisiones por radio y televisión enfrentan desafíos relacionados con la falta de cobertura de la señal, especialmente en áreas dispersas y de baja densidad poblacional, así como carencia de radios o televisores e, incluso, barreras de idioma y diferencias de dicción. Sin embargo, estas estrategias han servido para sostener el vínculo crítico entre los estudiantes y sus escuelas (Powers y Azzi-Huck, 2016).

Otro de los problemas asociados con el uso de programas educativos por radio y televisión es la transmisión unidireccional de los contenidos, en tanto no permiten la interacción entre los productores, los que entregan el contenido y aquellos que lo reciben o consumen. Lo mismo sucede en la provisión remota con materiales impresos.

3.3. Llamadas telefónicas, mensajes de texto y mensajería instantánea

Para abordar las limitaciones que pueden tener los contenidos educativos por radio y televisión, en las condiciones actuales, los docentes pueden establecer un canal de comunicación adicional con sus alumnos usando telefonía fija, telefónica móvil –voz y/o mensajes de texto– o utilizando una aplicación de mensajería, si tanto el docente como el estudiante cuentan con un dispositivo móvil y plan de datos que lo permitan³. Si es posible mantener comunicación regular de esta forma, los docentes podrían implementar algunas prácticas de evaluación, por ejemplo, haciendo seguimiento individual al final de cada sesión para apoyar y retroalimentar a sus alumnos.

Por su parte, la retroalimentación telefónica podría llegar a ser muy compleja, en especial cuando hay un gran número de estudiantes que reciben simultáneamente la misma clase por televisión –como se intenta que ocurra–. En estos casos, al igual que en condiciones de pobreza y baja conectividad, los estudiantes, cuidadores y docentes necesitan otras formas de comunicación para garantizar el proceso de aprendizaje y la evaluación.

Las alternativas a la comunicación telefónica, mensajes de texto o cualquier otra herramienta digital, pueden ser el correo postal tradicional, el correo electrónico y las visitas,



cuando esto no constituya riesgo para las familias y los docentes. Para una evaluación sincrónica individual, en la que los docentes puedan impartir tareas y dar instrucciones y comentarios, se podrían utilizar nuevas plataformas de aprendizaje con mensajes como **Arist™**, que permiten enviar una serie de textos que contienen preguntas de opción múltiple y respuestas cortas (Kamenetz, 2020), lo mismo que otras formas de comunicación asincrónica como el correo físico o electrónico, con las que es posible solicitar y enviar tareas.

³ Si bien varios gobiernos han negociado exitosamente con los proveedores de servicios de internet la ampliación del acceso y la gratuidad del tráfico de datos para servicios educativos –los servidores destinados para este propósito son fácilmente identificables–, en el caso de la comunicación local entre profesor y estudiante no se han logrado buenos resultados. Lo anterior obedece a que no es fácil identificar quiénes tienen acceso a tráfico libre y quiénes a tráfico subsidiado. En consecuencia, muchas de estas comunicaciones dependen de los recursos personales –dispositivo y plan de datos– tanto de docentes como de las familias, situación que supone riesgos asociados con las desigualdades sociales y económicas.



IV. Métodos de evaluación según el medio de provisión del servicio educativo

En la actual crisis originada en el cierre de las escuelas por la pandemia, los sistemas educativos se han visto obligados a prestar servicios educativos de forma remota, a través de: i) material impreso y programas de radio y televisión; ii) medios digitales gestionados de forma asincrónica; iii) actividades sincrónicas basadas en plataformas digitales; y iv) una combinación de estas modalidades.

Tomando en consideración los hallazgos de la revisión documental y experiencias significativas presentadas, la Figura 2 describe 16 métodos de evaluación formativa del aprendizaje, de acuerdo con el medio utilizado para la provisión remota del servicio educativo, ya que algunos pueden funcionar en ciertas circunstancias, pero no en otras.

Cabe señalar que, mientras todos los métodos se pueden usar en la provisión educativa con medios digitales sincrónicos, para la provisión con medios asincrónicos ya no aplican los métodos del 11 al 16; y cuando la provisión educativa se hace con materiales impresos, radio y televisión, solamente aplican los métodos del 1 al 6.

4.1. Provisión educativa con material impreso, radio y televisión

1. Autoevaluación. Dado que en la provisión remota el aprendizaje se basa en gran medida en el trabajo autónomo realizado por cada estudiante, evaluar su propio progreso se puede convertir en una de las tareas más sustantivas de la experiencia educativa. Los materiales impresos o en medio digital pueden incluir pruebas breves y espaciadas regularmente en las que cada estudiante complete algunas tareas y, a continuación, utilice una lista de respuestas para revisar las propias. Para que este tipo de evaluación sea particularmente útil, las respuestas se pueden complementar con una explicación de errores comunes, que permita al estudiante no solo identificar en qué se equivocó, sino también comprender por qué cometió el error, lo que constituye una guía sobre los aspectos a considerar y/o las secciones del material que necesita revisar.

Los cuestionarios o pruebas de autoevaluación pueden comprender preguntas de opción múltiple, rellenar espacios en blanco o preguntas cerradas para contenidos que no sean conceptualmente difíciles, incluso si las pruebas llegan a ser complejas en términos de las operaciones necesarias para resolverlas. Las listas de verificación también pueden

incluir actividades de autoevaluación, pues son fáciles de revisar y son formativas si se elaboran a partir de un cuidadoso análisis de los errores más comunes con explicaciones y orientación suplementaria. Estas pruebas también pueden comprender la solución de ejercicios en formato de hoja de cálculo. En cualquier caso, incluso si las tareas se realizan para supervisar el desarrollo del aprendizaje, dado que son de naturaleza específica, se debe asegurar que sean significativas en diversos entornos.

Para las preguntas que requieren que cada alumno produzca libremente una respuesta, son útiles los comentarios predefinidos sobre la contestación esperada. Sin embargo, revisar este tipo de respuestas es cognitivamente más exigente, por lo que no siempre son adecuadas para la autoevaluación.

Dado el alcance que los textos predefinidos pueden lograr, se recomienda limitar su uso principalmente a la identificación de contenidos, realización de algunas operaciones, así como para establecer correspondencias y relaciones mediante analogías, secuencias o ejercicios para encontrar pares.

Figura 2. Métodos de evaluación formativa según el medio de provisión



La autoevaluación requiere importantes niveles de autonomía y autodisciplina, por lo que será un método adecuado para estudiantes con la madurez suficiente para asumir el control de su propia experiencia de aprendizaje y completamente competentes en la escritura de la lengua usada en la evaluación. Al igual que con los materiales educativos, se recomienda que la autoevaluación se desarrolle e imparta en la misma lengua de la instrucción.

2. Evaluaciones escritas. Al igual que con la autoevaluación, estas se pueden solicitar para el aprendizaje de contenidos más complejos, especialmente si se requiere la redacción de respuestas completas o el medio de provisión educativa solo utiliza material impreso. Con las evaluaciones escritas los estudiantes deberán enviar sus pruebas para ser calificadas y recibir retroalimentación.

3. Proyectos. Los materiales impresos o en medios digitales también pueden conducir al desarrollo de un proyecto, método que permite integrar diferentes tareas en una evaluación coherente sobre un tema complejo abordado. Los proyectos se pueden desarrollar en grupos o de manera individual y normalmente requieren: revisar la literatura disponible; realizar un experimento –factible con los recursos del entorno y en las condiciones de seguridad del hogar–; analizar los resultados y producir un documento escrito sobre todo el proceso. La clave para este tipo de evaluación es establecer el asunto sobre el cual el estudiante deberá reportar para recibir calificación, al igual que definir los medios de comunicación disponibles para que presente dicho informe. El estudiante puede entregar el resultado usando archivos de registro en papel o en medio digital. Si las condiciones de conectividad lo permiten, también lo puede entregar en un archivo de audio o video.

Los proyectos más útiles y gratificantes son aquellos que, a partir de una solicitud clara, luego se desarrollan con el apoyo continuo del docente. Para permitir que los estudiantes hagan correcciones, el docente realiza comentarios sobre los informes parciales y también incluye los elementos que podrían faltar, hasta terminar con un producto final.

Estas evaluaciones pueden abarcar un gran número de temas y utilizarse en la implementación de diferentes estrategias educativas.

Las evaluaciones escritas con este método serán factibles, en la medida que los estudiantes dominen la lengua en que está escrita la prueba. La complejidad de cada proyecto debe ser proporcional a la madurez de los estudiantes, los recursos disponibles e, idealmente, establecer una conexión clara con el contexto.

4. Producción de textos. Generalmente este método se presta para tareas complejas que exijan a los estudiantes haber desarrollado las habilidades necesarias para expresar sus ideas por escrito de manera coherente. La producción de textos es una oportunidad para que cada estudiante se exprese con textos de diferente longitud y complejidad, lo que dependerá no solo de la edad, sino también del alcance de la tarea –puede abarcar la producción de registros anecdóticos o una monografía sobre un tema determinado–. Como con los otros métodos, además de definir la frecuencia de uso, su viabilidad dependerá de la disponibilidad de medios para enviar trabajos y recibir comentarios.

5. Entrevistas telefónicas. Cuando se puede establecer una comunicación telefónica estable y regular entre docentes y estudiantes, una entrevista por teléfono puede servir para diversidad de propósitos, como realizar un examen oral, monitorear el progreso e indagar sobre el bienestar emocional del estudiante, fortalecer su continuidad y compromiso, al igual que para involucrar a otros miembros de la familia, especialmente, padres, madres y cuidadores.

Dependiendo del objetivo de la entrevista telefónica, se debe disponer de un protocolo más o menos estructurado a seguir. Mientras que las llamadas de seguimiento pueden ser más abiertas y desarrollarse según las respuestas y dificultades potenciales de cada estudiante, los exámenes orales pueden ser más estructurados. En cualquier caso, para el docente puede ser útil contar con una lista de requisitos, para asegurar que cada llamada satisfice

su propósito, incluyendo los comentarios necesarios. Las explicaciones sobre los posibles errores cometidos en un examen oral, deben ser parte integral del protocolo de la llamada.

6. Portafolios. La producción de un portafolio puede ser una actividad muy atractiva para los estudiantes, siempre que el monitoreo continuo les ayude a mantener su trabajo durante un período dado. El proceso de construcción de un portafolio ayuda a alcanzar ciertos objetivos que no se cumplirían si el trabajo se realiza a última hora. Es una práctica útil para hacer seguimiento al progreso de los estudiantes, ya que comprende diferentes piezas a ser producidas en un tiempo determinado, lo que les

permite apropiarse de su trabajo, mejorando la forma como organizan y recuperan información. Por esto es clave la frecuencia con que se hagan las revisiones del portafolio, a fin de que el docente proporcione comentarios y orientación para mejorar el archivo de contenidos, teniendo en cuenta la disponibilidad de medios para producir, enviar y recibir las respuestas parciales y la presentación final.

Con la ayuda de padres, madres y cuidadores las niñas y niños pequeños pueden hacer portafolios de trabajos no escritos. Sin embargo, los docentes deberán apoyar la labor de los cuidadores para que estos ayuden a sus hijos en la elaboración de las piezas y promuevan el proceso de aprendizaje.

4.2. Provisión educativa con medios digitales asincrónicos

7. Producción de piezas multimedia. La creación de un producto personal es una experiencia enriquecedora, que puede llegar a ser muy atractiva cuando involucra materiales multimedia –texto, audio, imágenes fijas, animaciones y video–. Sin embargo, es clave evitar que la atención se concentre en los formatos elegidos, perdiendo de vista los fines del contenido. Las posibilidades de recurrir a este tipo de evaluación dependen en gran medida de los medios con que cuenten los docentes y estudiantes para su comunicación, así como la disponibilidad de los equipos que cada estudiante necesita para producir una pieza multimedia.

8. Evaluación de pares. La evaluación de pares fomenta la responsabilidad entre estudiantes y la diligencia en la revisión del trabajo de otra persona, al tiempo que ayuda a identificar los errores y limitaciones propias. Esta práctica de evaluación se puede introducir y es viable en la medida en que exista un mecanismo de comunicación ágil y confiable, que permita a los estudiantes comunicarse entre ellos.

Las evaluaciones de pares se pueden llevar a cabo con cualquier tipo de trabajo, siempre que los estudiantes

tengan acceso a los trabajos de sus compañeros. Para ello, previamente los docentes deben tener elaboradas unas guías claras que orienten a los estudiantes en su tarea de evaluación, material que también será de utilidad para la autoevaluación de sus propios trabajos. Las guías proporcionan criterios específicos para la evaluación, así como indicaciones precisas que permiten a los estudiantes saber lo que se espera del trabajo solicitado.

La evaluación entre pares requiere madurez por parte de los estudiantes, al igual que una comprensión clara de los criterios de evaluación, que generalmente se establecen en términos abstractos.

9. Foros temáticos, sesiones de preguntas-respuestas, blogs y wikis. Los medios digitales asincrónicos permiten un diálogo y una cooperación continua, por lo que para escuelas, profesores y alumnos es valioso crear foros, secciones de preguntas-respuestas, wikis u otras herramientas, gracias a las que es posible almacenar la información reportada, de forma que esté disponible como archivos de trabajo previo, para ser utilizada como referencia en nuevos trabajos.

Este conjunto de herramientas promueve un alto nivel de participación entre los estudiantes, situación que les permite aclarar dudas y explorar con más detalle las cuestiones que una experiencia de aprendizaje particular podría desencadenar. Sin embargo, para que la experiencia con estas herramientas sea exitosa se requiere tiempo y dedicación por parte del docente, al igual que la disposición de los estudiantes para participar activamente y expresarse de forma escrita.

10. Trabajos en grupo. Tener un mecanismo de comunicación rápido y confiable también permite el trabajo en equipo y las tareas grupales. Si la comunicación se establece mediante una plataforma dedicada como un Sistema de Gestión del Aprendizaje (SGA) o con recursos web compartidos,

todos los contenidos elaborados durante la actividad grupal quedarán registrados y almacenados en línea para que los docentes supervisen el trabajo en curso y proporcionen continuamente comentarios. Por el contrario, si se decide hacer comentarios de forma continua con mensajes SMS o aplicaciones de mensajería, los docentes encontrarán cada vez más difícil la retroalimentación por estos medios.

Los trabajos en grupo proporcionan una rica experiencia que influye en el estado emocional de los estudiantes, por lo que este método tiene además un impacto positivo en el sostenimiento del proceso de aprendizaje. Asimismo, a medida que los estudiantes sean más maduros, los docentes podrán confiar más en el uso de este tipo de evaluación.

4.3. Provisión educativa con medios digitales sincrónicos

11. Portafolios electrónicos. Comparten todas las ventajas de los portafolios físicos, solo que el conjunto de productos se registra y almacena en medios digitales, facilitando su transporte, si se cuentan con las condiciones adecuadas de comunicación. Se utilizan para demostrar el conocimiento, hacer seguimiento al progreso de aprendizaje y, debido a su actualización regular, facilitan que los docentes puedan brindar retroalimentación continua a los estudiantes.

Varios SGA como **Seesaw™** permiten crear y compartir portafolios electrónicos para que los docentes proporcionen retroalimentación de manera sistemática, puesto que la información registrada se puede recuperar de forma fácil y adecuada.

Finalmente, el trabajo con portafolios electrónicos requiere un nivel mínimo de conocimiento y habilidad en el uso de las plataformas electrónicas sobre las que se trabaje, que deben tener la suficiente capacidad para soportar los diferentes contenidos almacenados y funcionar de manera estable.

12. Presentaciones. Tanto si las presentaciones son individuales o grupales, requieren un trabajo

de preparación para organizar ideas, elaborar materiales de apoyo y desarrollar habilidades de comunicación para exponer el tema abordado. Todo este proceso puede ser supervisado y enriquecido mediante la retroalimentación.

Cuando la comunicación sincrónica es rápida y confiable, se pueden introducir diferentes actividades similares a las realizadas en un aula física –como presentaciones individuales o grupales– pues, aun siendo digital, este medio se considera también un aula real.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que las actividades sincrónicas pueden ser estresantes y demandantes en términos de tiempo, por lo que es clave organizar cuidadosamente la participación. Para estas evaluaciones se deben considerar aspectos como la disponibilidad de dispositivos de comunicación, pues estos pueden ser compartidos por varios usuarios en un mismo hogar; definir la duración de las actividades sincrónicas, ya que rara vez coinciden con la dedicación de tiempo asignada en la provisión regular; y establecer la edad y madurez de los estudiantes, pues cuanto más jóvenes sean, menor será la cantidad de actividad continua en línea que puedan mantener.

13. Debates. Las actividades involucradas en un debate en tiempo real necesitan que los canales de comunicación digital sean rápidos y confiables. Debido a los componentes emocionales que caracterizan los debates, también es necesario que los participantes tengan las habilidades para crear un entorno propicio para el diálogo, que evite el conflicto.

14. Evaluaciones orales. Tanto si son individuales como grupales, se recomienda contar con condiciones óptimas de conectividad y asegurar la disponibilidad de los equipos de audio y video necesarios para estudiantes y docentes. Dado que durante los exámenes los estudiantes pueden recurrir a materiales de apoyo, no es aconsejable que estas evaluaciones bidireccionales, que se dan en tiempo real, se basen en información que se pueda memorizar.

15. Juegos y/o competencias en línea. Estas se pueden utilizar como herramientas de evaluación (Burns, 2011), pues al ser opciones diseñadas con fines educativos –como Quizizz™–, es posible realizar evaluaciones formativas en línea en las que los jugadores reflexionan sobre sus errores. En un estudio acerca de las percepciones de los estudiantes sobre el uso de juegos, estos afirmaron que formular preguntas para Quizizz™ los ayudaba a aprender mejor los temas tratados en clase. También indicaron que prefieren que les permitan usar notas para responder, porque esto reduce sus niveles de ansiedad (Mohamad, Arif y Noor, 2020).

16. Exámenes o cuestionarios adaptativos. Solo en el caso de contar con un SGA, los cuestionarios adaptativos funcionan como mecanismos de práctica y revisión o métodos de evaluación que proporcionan información detallada sobre el progreso del estudiante y sus puntos a mejorar.

En general, se recomienda que los métodos de evaluación hagan énfasis en el fomento de las capacidades para utilizar la información disponible, considerarla desde perspectivas críticas y aplicarla en otros campos. Más allá de organizar el aprendizaje en grupo, estos métodos son valiosos para fortalecer las habilidades de trabajo colaborativo y las relaciones armónicas con los demás. En las circunstancias actuales, así como en la mayoría de procesos de aprendizaje, se recomienda que las evaluaciones no se centren en la recuperación de información, salvo si se trata de aprender tareas que requieran automaticidad, sin atención consciente.

Por lo anterior, a excepción de las entrevistas por teléfono, el uso de los otros métodos de evaluación formativa supone que los estudiantes pueden acceder parcial o totalmente a los materiales de apoyo, lo mismo que recurrir a personas que los asistan en la elaboración de sus respuestas.

La posibilidad de comunicación bidireccional entre docente y estudiante es considerada un atributo de la mayoría de prácticas pedagógicas de los sistemas educativos. Sin embargo, a menos que se utilice un SGA o algún otro software sincrónico, esta necesaria interacción no se podrá lograr sin presencialidad.

Ante el cierre de escuelas y la obligación de guardar distanciamiento físico, miles de docentes han puesto en práctica infinidad de iniciativas para mantener la comunicación con sus estudiantes. Si bien esta disposición es loable, es necesario que las autoridades educativas aborden los desafíos que implica la interacción docente-estudiante en la formulación y ajuste de políticas, para no dejar que esto se circunscriba a las iniciativas de cada docente.

V. Desafíos desencadenados por la pandemia



La mayor parte de las prácticas de evaluación del aprendizaje mencionadas hasta aquí, aunque con referencias a la actual crisis, también son válidas para la provisión remota de experiencias de aprendizaje –ya sea como programa de educación a distancia o como mecanismo de apoyo para la provisión regular–. Sin embargo, en esta sección se identificarán los desafíos específicos que se derivan de la pandemia, a fin de complementar los criterios que se recomienda considerar en las decisiones de política relacionadas con la evaluación formativa.

5.1. Para los estudiantes

Los sistemas educativos se diseñaron originalmente para promover la disciplina y la aceptación, no la autonomía. Además, muchos agentes educativos, incluidos docentes, no dan la suficiente importancia al desarrollo de la autonomía del estudiante. Sin embargo, en el contexto actual caracterizado por la prestación remota de servicios educativos, la autonomía se revela como piedra angular en la experiencia educativa individual y pone en primer plano el hecho de que el aprendizaje depende en gran medida del compromiso, participación y automotivación del estudiante, todos aspectos que resultan de la **autonomía**.

La política educativa y las prácticas docentes deben hacer énfasis en la autonomía, teniendo en cuenta que esta se va adquiriendo a lo largo de las etapas de desarrollo y depende de las personas y condiciones del entorno. Lo anterior debe hacer parte del diseño de la prestación remota de servicios educativos, así como de las prácticas de evaluación formativa del aprendizaje, evitando soluciones únicas que no consideren la madurez y el contexto de los estudiantes.

En experiencias educativas donde predomina la comunicación unidireccional –emisiones de radio y televisión o suministro exclusivo de materiales físicos o en medios digitales asincrónicos–, es clave evitar que el trabajo de cada estudiante en su hogar conduzca a una sensación de



abandono, por la ausencia de mecanismos regulares y sostenibles de comunicación para que los docentes hagan seguimiento al proceso de enseñanza-aprendizaje, proporcionen orientación, retroalimentación y brinden apoyo emocional.

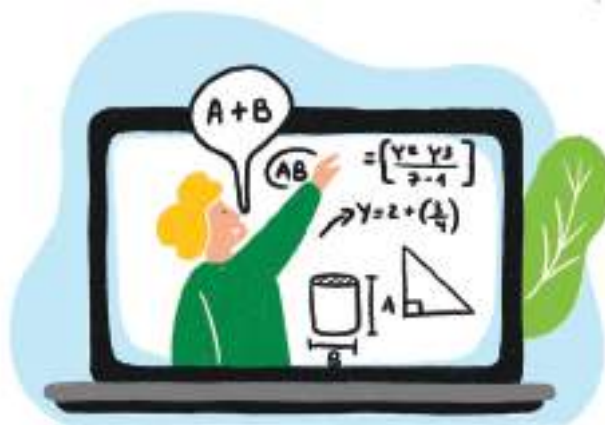
Una desvinculación docente-estudiante podría comprometer los resultados previamente alcanzados, interrumpir las trayectorias educativas y afectar la capacidad para aprender cosas nuevas. A esta situación se suman las repercusiones emocionales derivadas del impacto por la pandemia en el bienestar general y en la situación socioeconómica, lo que puede conducir a que los estudiantes se sientan abrumados y sin esperanza en el futuro.

5.2. Para los docentes

La situación desencadenada por la pandemia ha modificado a fondo las condiciones en las que los docentes solían realizar su trabajo. Esto significa que los profesores se han visto obligados a adaptarse a la nueva situación y, en muchos casos, sin mayor orientación o apoyo, a su propio costo (por ejemplo, cuando idean mecanismos para comunicarse con sus alumnos utilizando sus propios dispositivos y datos móviles). Las autoridades nacionales deben responder a esta situación proporcionando orientación clara, capacitación y oportunidades para desarrollar capacidades profesionales, así como instrumentos de apoyo.

Adicionalmente, la actual crisis hace más evidente que nunca la necesidad de evitar que la política educativa *prescriba* con gran nivel de detalle lo que las escuelas y docentes deben hacer, puesto que no es posible anticipar o imaginar los acontecimientos locales desde el nivel central. Más bien, se trata de *habilitar* la autonomía de estudiantes, profesores, escuelas y comunidades. Por ejemplo, ninguna autoridad central podría prever que un profesor de ciencias en la zona andina peruana, crearía un robot femenino para ampliar el alcance del programa oficial *Aprendo en Casa*, no obstante la autoridad central debería facilitar el espacio y los medios necesarios para que este tipo de iniciativas florezcan. Más que arreglos que respondan a decisiones centralizadas, la política educativa puede reconocer que el sector funciona como un sistema dinámico y complejo cuyas propiedades surgen a partir del encuentro de la capacidad de acción de los diferentes agentes educativos y, por lo tanto, se organiza para favorecer la acción autónoma en cada entorno. En este sentido, la política debe *habilitar* la agencia del sistema y procurar no *prescribirla* (Guadalupe, 2016).

Dentro de un marco político que fomenta la autonomía profesional, los docentes pueden adaptar mejor su práctica profesional –entendida como un trabajo en el que los conocimientos expertos son movilizados por docentes y equipos escolares de forma autónoma– incluyendo las tareas diarias, responsabilidades y rendición de cuentas de la gestión.



Los docentes también deben ser capaces de comunicarse entre sí para intercambiar dudas, preguntas y experiencias sobre cómo han abordado las diferentes necesidades de los estudiantes, dada la diversidad de edades, ciclos/grados, áreas de aprendizaje, condiciones de vida y acceso a servicios de comunicación. Dado que la colaboración entre docentes es crucial para garantizar una respuesta profesional a las nuevas condiciones, las autoridades y organizaciones profesionales, deben promoverla y facilitarla.

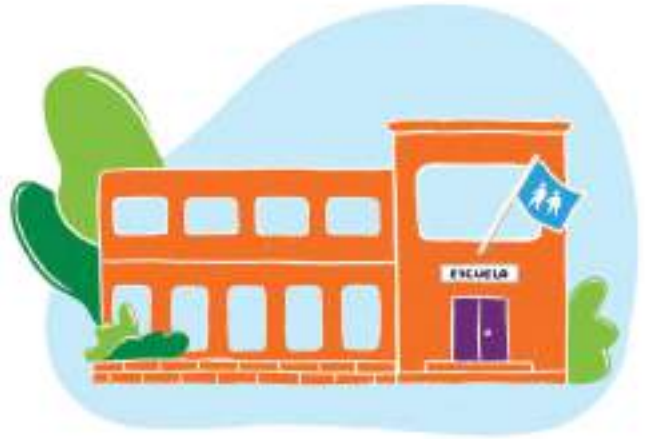
Los docentes deben recibir orientación para realizar el seguimiento del aprendizaje y, dentro de esta área, fortalecer las prácticas de evaluación formativa. Sin embargo, muchos docentes carecen de los recursos, la capacitación y la experiencia necesarias debido a la insuficiente/inadecuada formación inicial o en servicio, así como a la falta de acceso autónomo a los recursos necesarios para su desarrollo profesional.

Es importante que la política educativa considere que las diferentes respuestas a la crisis inciden en la asignación de tiempo de los docentes para apoyar a los estudiantes. Aparentemente, la provisión remota del servicio educativo puede verse como una reducción en las horas de instrucción y, por tanto, del tiempo de enseñanza. Sin embargo, preparar las actividades remotas y garantizar la comunicación continua con los estudiantes podría significar un incremento del tiempo dedicado a la enseñanza y la evaluación formativa del aprendizaje. Desde otra perspectiva, esta crisis puede constituir una oportunidad clave para hacer los ajustes necesarios para medir la jornada laboral del profesorado –incluyendo el tiempo en aula y fuera del aula– y proporcionar el apoyo profesional requerido para organizar el tiempo, hacer seguimiento de los estudiantes y mantener su participación, así como administrar evaluaciones, entre otros.

5.3. Para las escuelas

Las escuelas son el espacio institucional desde donde los docentes, junto con directivos y otros trabajadores escolares, organizan su respuesta a la crisis, de acuerdo con el contexto local. Se recomienda que las propias escuelas aborden exhaustivamente las diferentes limitaciones y barreras educativas en sus comunidades, así como las relacionadas con la continuidad de un grado escolar a otro.

Dado que los establecimientos educativos son repositorios que reúnen los recursos materiales utilizados para la prestación del servicio educativo, sus respuestas deberán incluir el desarrollo de recursos que utilicen medios de provisión remota del servicio y mecanismos de comunicación y colaboración con padres, madres, cuidadores y comunidad local tanto para apoyar a los estudiantes, como para implementar los diferentes métodos de evaluación formativa.



También se recomienda fortalecer la comunicación y el apoyo a los padres, madres y cuidadores para que fomenten el proceso educativo de sus hijos e hijas, teniendo en cuenta las limitaciones que puedan tener. Esta comunicación debe ser construida desde la confianza e interacción regular, abierta y franca, mediante charlas, reuniones e informes claros sobre el progreso de los estudiantes y el desempeño general de la escuela.

5.4. Para las autoridades educativas



Las autoridades nacionales y subnacionales están particularmente sujetas a la presión pública. En los sistemas centralizados, esto es más evidente por el hecho de que las autoridades nacionales aparecen como los principales agentes responsables de cada detalle sobre cada escuela.

Más allá de las urgencias del momento y de las demandas dirigidas a las autoridades nacionales, es importante que éstas se mantengan enfocadas en las cuestiones fundamentales del aprendizaje de los estudiantes. Las autoridades nacionales deben apoyar a las escuelas y a los docentes para que se ocupen de la situación proporcionando orientación y recursos para afrontar con éxito la situación. Por lo tanto, se trata de una situación particularmente favorable para reconsiderar, en su caso, la eficacia de los sistemas centralizados y abrir un debate que podría conducir a mayores niveles de autonomía escolar.

Al mismo tiempo, las autoridades nacionales deben tomar decisiones claras y llevar a cabo acciones relativas al impacto potencial que la crisis está teniendo sobre la continuidad del aprendizaje. Dado el papel central que tienen las evaluaciones formativas del aprendizaje para sostener unas experiencias educativas gratificantes, es importante que las autoridades elaboren directrices con indicaciones claras para su implementación considerando los requerimientos de un conjunto diverso de recursos y métodos para movilizar, de acuerdo con cada situación particular.

Por su parte, la creación de las condiciones materiales para realizar este tipo de evaluaciones es una responsabilidad que va más allá de las autoridades del sector, pero que requiere de su

liderazgo para convocar y coordinar un trabajo multisectorial efectivo. La articulación con otros sectores responsables de la oferta y prestación de servicios de comunicación por medios analógicos, digitales asincrónicos y digitales sincrónicos es esencial para garantizar la provisión de oportunidades educativas remotas a fin de evitar que se amplíe la brecha digital y se profundicen las desigualdades socioeconómicas.

Por último, las autoridades deben actuar como facilitadores del diálogo entre los diversos agentes del sistema educativo, tanto para fortalecer los vínculos y construir confianza, como para acercar puntos de vista con expectativas poco realistas o prejuicios en relación con la provisión remota del servicio educativo.

5.5. Para padres, madres y cuidadores

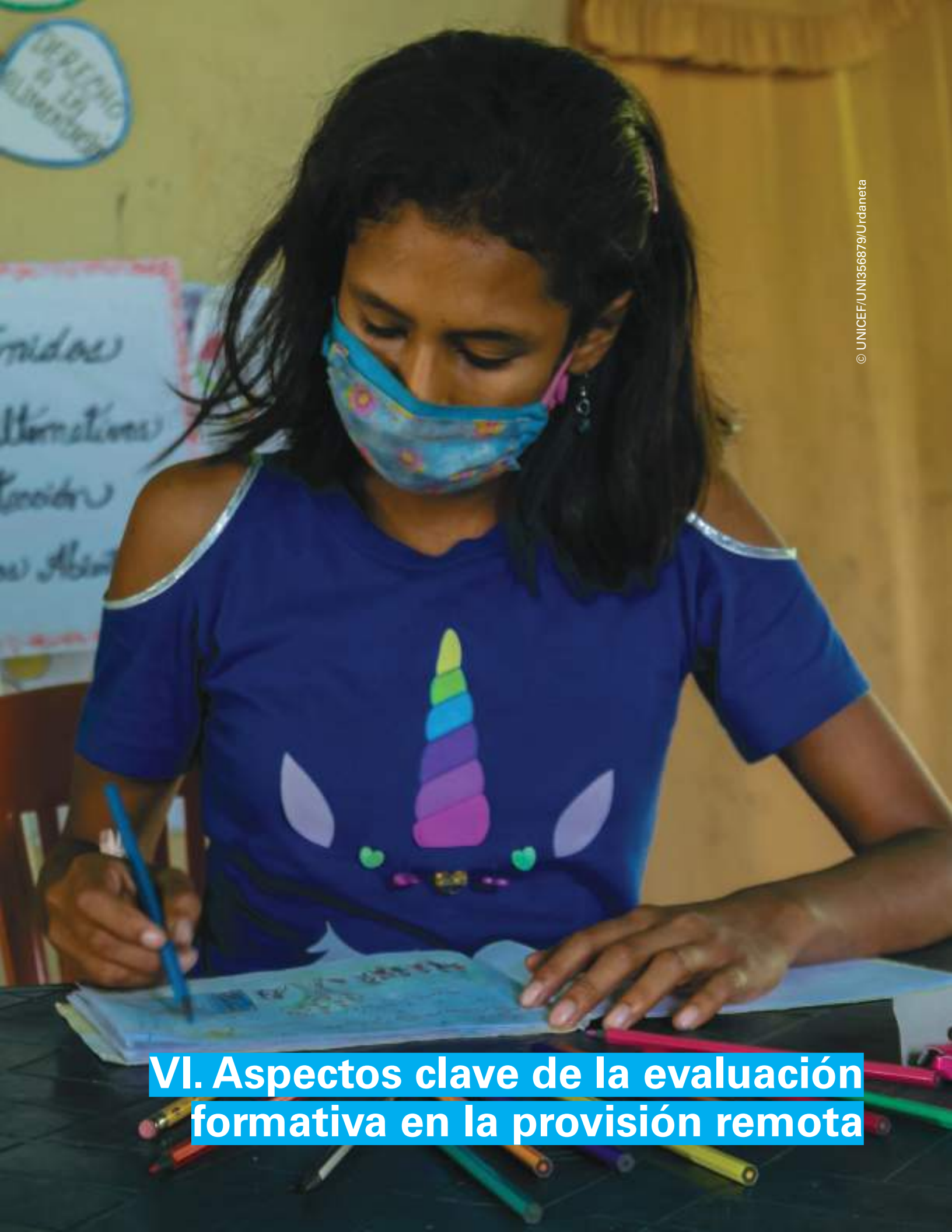
El traslado de la experiencia educativa de la escuela al hogar, ha supuesto nuevos retos para los padres, madres y cuidadores. Incluso si antes era deseable su involucramiento para apoyar el aprendizaje de sus hijos, cobra aún mayor importancia en contextos de provisión remota de los servicios educativos, especialmente cuando se trata del proceso de enseñanza-aprendizaje en la primera infancia o la continuidad educativa de estudiantes que no acceden a servicios de internet o a dispositivos.

Además de estos nuevos desafíos, se suman otros elementos relacionados con las capacidades y condiciones de vida de las familias. La pobreza y la exclusión son factores críticos, ya que influyen sobre el nivel educativo y las condiciones laborales y de salud de los padres, madres y cuidadores, así como su acceso a dispositivos y a medios de comunicación digital. Así mismo, han surgido retos como consecuencia de la pandemia del COVID-19, tales como el estrés familiar derivado del confinamiento y distanciamiento físico, el miedo al contagio, la enfermedad en el núcleo familiar y la pérdida del empleo o de los ingresos, entre otros.



En este panorama complejo, el involucramiento y apoyo que los cuidadores pueden brindar a los estudiantes solo será posible si, a su vez, las familias reciben un apoyo adecuado concebido como una oferta social integral.

Por lo anterior, es preciso que en el diseño de formas de provisión remota de los servicios educativos y los métodos de evaluación formativa del aprendizaje, las autoridades del sector convoquen y lideren un trabajo multisectorial que permita brindar soluciones estructurales a las familias, dando prioridad a las poblaciones marginadas y en situación de vulnerabilidad. De esta manera, todos los estudiantes podrán recibir de sus cuidadores el apoyo que requieren en su educación y las familias podrán superar los desafíos impuestos por crisis complejas, como la actual.



VI. Aspectos clave de la evaluación formativa en la provisión remota

A consecuencia de las medidas adoptadas para responder a la pandemia, los sistemas educativos han tenido que cambiar la forma como realizan la prestación del servicio. A su vez, este nuevo contexto obliga a repensar la evaluación formativa de acuerdo con el medio empleado para la provisión remota. La evaluación formativa en el contexto de la provisión remota es fundamental porque permite conocer qué tanto están aprendiendo los estudiantes con los diferentes medios utilizados y proporciona evidencia para hacer los ajustes pertinentes tanto en las prácticas como en los métodos de evaluación del aprendizaje. Las siguientes ideas resumen la centralidad de la evaluación formativa y destacan sus atributos principales.

1. Más allá de valorar el desempeño del sistema educativo, en las actuales circunstancias es fundamental monitorear **cómo se ha dado el aprendizaje** de los estudiantes durante este periodo. Por consiguiente, se deben conducir evaluaciones formativas para medir los resultados alcanzados y retroalimentar el proceso de enseñanza.
2. Dado que el aprendizaje no es un proceso lineal, sino una experiencia humana que se inserta en el actual contexto y en las circunstancias específicas de cada estudiante, **es preciso que las expectativas de la evaluación formativa estén alineadas con un año que no se puede considerar regular**. Así pues, además de planificar para el próximo año aquellos objetivos de aprendizaje que no se hayan logrado, también se deben valorar los aprendizajes de esta pandemia en relación con los nuevos desafíos que enfrenta la humanidad y cada país en lo social, económico, político, ambiental y cultural.
3. Se destaca la **centralidad de la evaluación formativa** para el proceso de aprendizaje y los indicadores de progreso, pues son componentes clave de la experiencia educativa. En este sentido, la crisis puede ser considerada como una oportunidad para dejar atrás prácticas de evaluación menos útiles y, a veces perjudiciales, que dan excesiva importancia a las notas, promedios y rankings, entre otros sistemas de evaluación numéricos. Para avanzar en esta dirección, es necesario que los docentes realicen esfuerzos orientados a reconocer el trabajo de los estudiantes y les proporcionen una retroalimentación significativa que les permita capitalizar y dar continuidad a su experiencia educativa.
4. Es importante asegurar que los **procedimientos temporales de evaluación sean suficientemente robustos** a fin de retroalimentar adecuadamente el aprendizaje y fomentar la confianza hacia el sistema educativo y entre sus agentes. Por tanto, las autoridades también deben comunicar de manera apropiada las fortalezas y el alcance de las opciones disponibles para la prestación del servicio educativo, explicando las decisiones tomadas y garantizando la adaptación de los métodos y herramientas para que funcionen de la manera más fluida posible.
5. Para avanzar en esta dirección, **los docentes deben estar debidamente capacitados y equipados**, por lo que se requieren ajustes de política pública que abarquen lo relativo a: i) una amplia formación para que adquieran los conocimientos necesarios y se familiaricen con los diferentes sistemas y herramientas; ii) suministro de equipos y oportuno soporte técnico; iii) apoyo pedagógico; y iv) servicios y dispositivos de comunicación para mantener la interacción con los estudiantes. Es clave considerar las características de los contextos en los que se presta el servicio –zonas rurales y dispersas, baja o nula cobertura de telefonía móvil e internet, escuelas públicas con insuficientes recursos, deficiente infraestructura y escasa dotación, al igual que las condiciones en establecimientos educativos que atienden a poblaciones indígenas–. De igual forma, es importante que las autoridades apoyen con campañas de comunicación de interés público a fin de difundir los mensajes dirigidos a los estudiantes, familias y demás comunidad educativa.

6. Además del sistema escolar, es preciso tener en cuenta **el papel que desempeñan los diferentes agentes sociales** en la creación de entornos propicios para el aprendizaje. Especialmente, el rol de los padres, madres y cuidadores en el hogar, quienes pueden facilitar los procesos de evaluación y reforzar los mensajes sobre su importancia formativa. No obstante, estos agentes a su vez necesitan recibir información y apoyos adecuados para estar en capacidad de acompañar el aprendizaje de sus hijos.
7. **Desde una perspectiva más amplia, la educación es un derecho humano habilitante**, en tanto principal medio para que niños, niñas, adolescentes y adultos socioeconómicamente excluidos superen la pobreza y participen plenamente en sus comunidades. Por esto, en el escenario actual de crisis compleja, este derecho adquiere un rol protagónico. No obstante, las medidas de distanciamiento físico anunciadas en el marco de la presente emergencia global han vulnerado el derecho a la educación de millones de niños en la región.

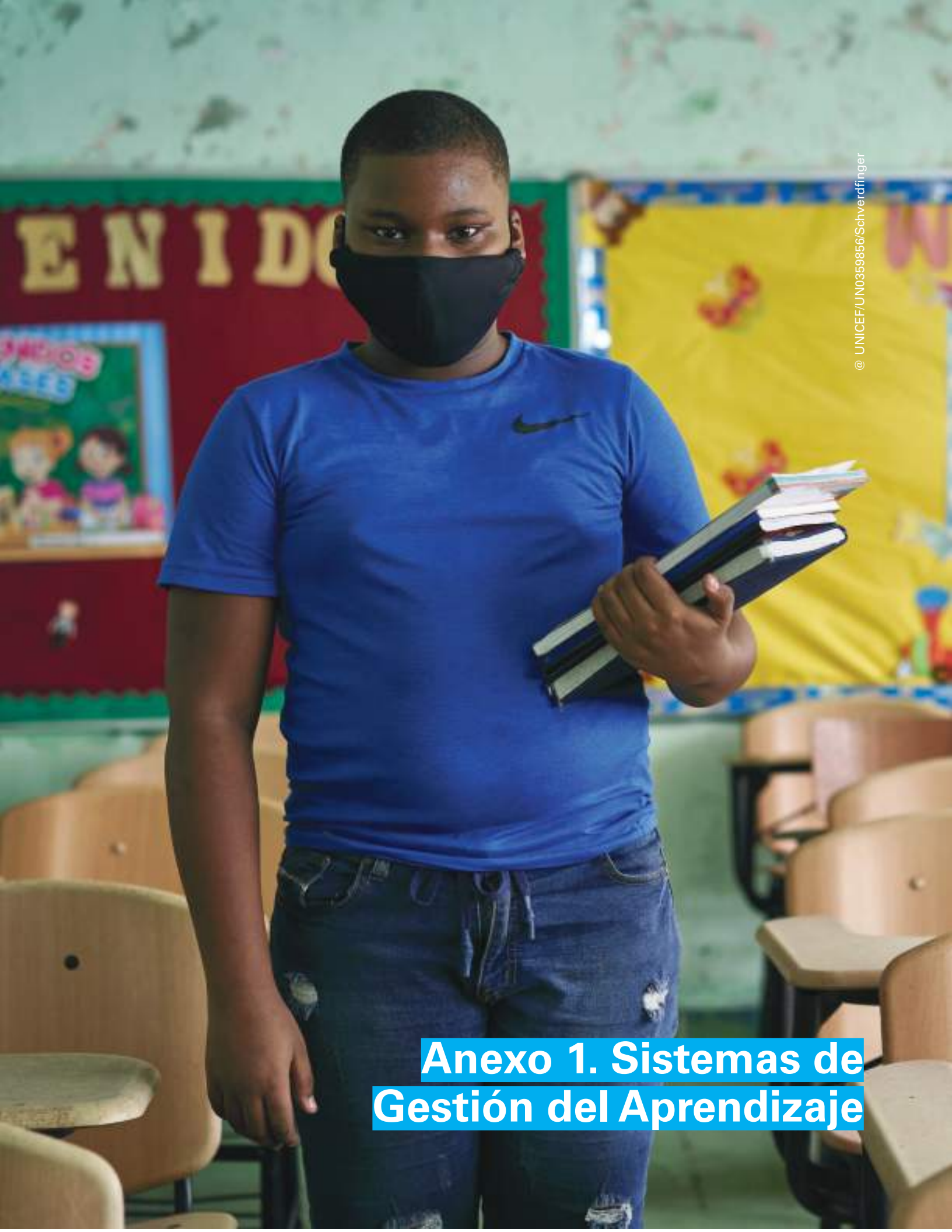
En consecuencia, dado que la prestación remota de servicios educativos depende principalmente de soluciones técnicas e inversiones en tecnología e infraestructura para la conectividad, es crítico que las autoridades de educación, tecnologías de la información y comunicación, hacienda y servicios sociales trabajen de manera articulada para cerrar la brecha digital, compensar la falta de equipos y las deficiencias de conectividad, y proporcionar los medios esenciales para garantizar acceso, calidad de la enseñanza y monitoreo del aprendizaje, especialmente, a las poblaciones marginadas. Lo anterior, no solo por ser un derecho humano que contribuye a **cerrar las brechas de desigualdad –profundizadas por la pandemia–, sino también porque las rutinas escolares son esenciales para brindar estabilidad, ayudar a que los estudiantes afronten la incertidumbre e impedir las pérdidas de aprendizaje**, con consecuencias de largo alcance en sus trayectorias educativas y oportunidades en la vida adulta.

De acuerdo con lo anterior, la formulación o ajuste de políticas educativas debe apuntar a la continuidad de los servicios educativos, considerando:

1. **La importancia de sostener los vínculos** entre estudiantes, docentes, compañeros, cuidadores y, en general, toda la comunidad educativa, puesto que estas relaciones que antes se daban por descontadas, son fundamentales para construir una experiencia educativa que abarca los aspectos cognitivos, pero también los sociales y emocionales.
2. **La centralidad que tiene el monitoreo del proceso de enseñanza-aprendizaje** para disponer de evidencia y realizar los ajustes pertinentes.
3. La necesidad de **garantizar que la evaluación formativa esté debidamente alineada con las intenciones curriculares** y se ajuste al contexto de la crisis actual.
4. La urgencia de **adaptar la provisión remota del servicio educativo a las circunstancias específicas de cada etapa de desarrollo y edad**. Lo anterior para que la enseñanza responda a las circunstancias propias del aprendizaje en la primera infancia y preescolar, así como en los ciclos de educación primaria y secundaria; cuente con soluciones apropiadas para las dinámicas de cada contexto educativo, ya sea urbano, rural o de educación intercultural bilingüe; reúna esfuerzos para que los niños, niñas y adolescentes por fuera de la escuela, regresen a ella y se impida que aquellos en riesgo de abandono, no puedan culminar su educación.
5. La capacidad para **distinguir los mecanismos de provisión remota del servicio educativo de los programas de educación a distancia**, teniendo claro que no existe una solución única para responder a diversidad de circunstancias.

6. **La necesidad de adelantar la evaluación formativa del aprendizaje**, en tanto componente central de la experiencia educativa que permite verificar el progreso de los estudiantes y proporciona evidencia para fortalecer todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.
 7. **La atención que se debe prestar a los principales atributos de cada método de evaluación formativa**, aplicable según los diferentes medios de provisión remota del servicio educativo, promoviendo un enfoque consecuente con las expectativas y preocupaciones centrales de los estudiantes y los agentes de sector.
- De la misma manera, una estrategia nacional coherente con la evaluación formativa del aprendizaje, realizada de manera remota, debería prestar especial atención a:
1. Las guías que proporcionen las autoridades educativas sobre lo que se debe evaluar, los procedimientos para hacerlo y los resultados esperados.
 2. El funcionamiento de los sistemas administrativos para registrar la información sobre el progreso de los estudiantes y el ajuste pertinente en las escalas de medición, incluido el diseño de libretas de calificaciones o reportes de progreso.
 3. El uso de la información sobre el progreso producida por algunos tipos de evaluación para la promoción, la repetición de grado –en los países donde aplique– y las medidas correctivas necesarias.
 4. La priorización de los programas de formación docente, previa y en servicio, necesarios para emprender con éxito todos los aspectos de la evaluación formativa en el contexto de la provisión remota del servicio educativo.
 5. La importancia de repensar las evaluaciones estandarizadas en la perspectiva de la provisión remota de la educación.





Anexo 1. Sistemas de Gestión del Aprendizaje

Características principales	Software	Versión gratuita	Versión en español
<p>Software para la administración, documentación, seguimiento, informes, automatización y entrega de cursos educativos.</p> <p>Opciones de evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> » Tipos de problemas: opción múltiple, verdadero/falso y coincidencia. » Ajuste en los niveles de dificultad para que coincidan con los estudiantes. » Preguntas aleatorias de la base de datos. <p>Opciones de retroalimentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> » Instrucciones para acceder a información adicional sobre el contenido asociado. <p>Informes de los resultados de los estudiantes.</p> <p>Opciones interactivas que incluyen manipular objetos, dibujar figuras y hacer diagramas.</p>	ATutor	Sí	Sí
	Chamilo		Sí
	Claroline		Sí
	ILIAS		Sí
	LAMS		Sí
	LON-CAPA		No
	Moodle		Sí
	Open edX		Sí
	OpenOLAT		No
	Sakai		Sí
	SWAD		Sí
	TalentLMS		Sí
	Blackboard Learn	No	Sí
	Canvas LMS		Sí
	Desire2Learn		Sí
	Edmodo		Sí
	Engrade		No
	Etudes		No
	HotChalk Ember		Sí
	Kannu		No
	Schoología		Sí
	Balancín		Sí
	Skillsoft		No
Uzity	No		
WebCT	Sí		
WizIQ	No		



Anexo 2. Herramientas digitales para realizar la evaluación formativa

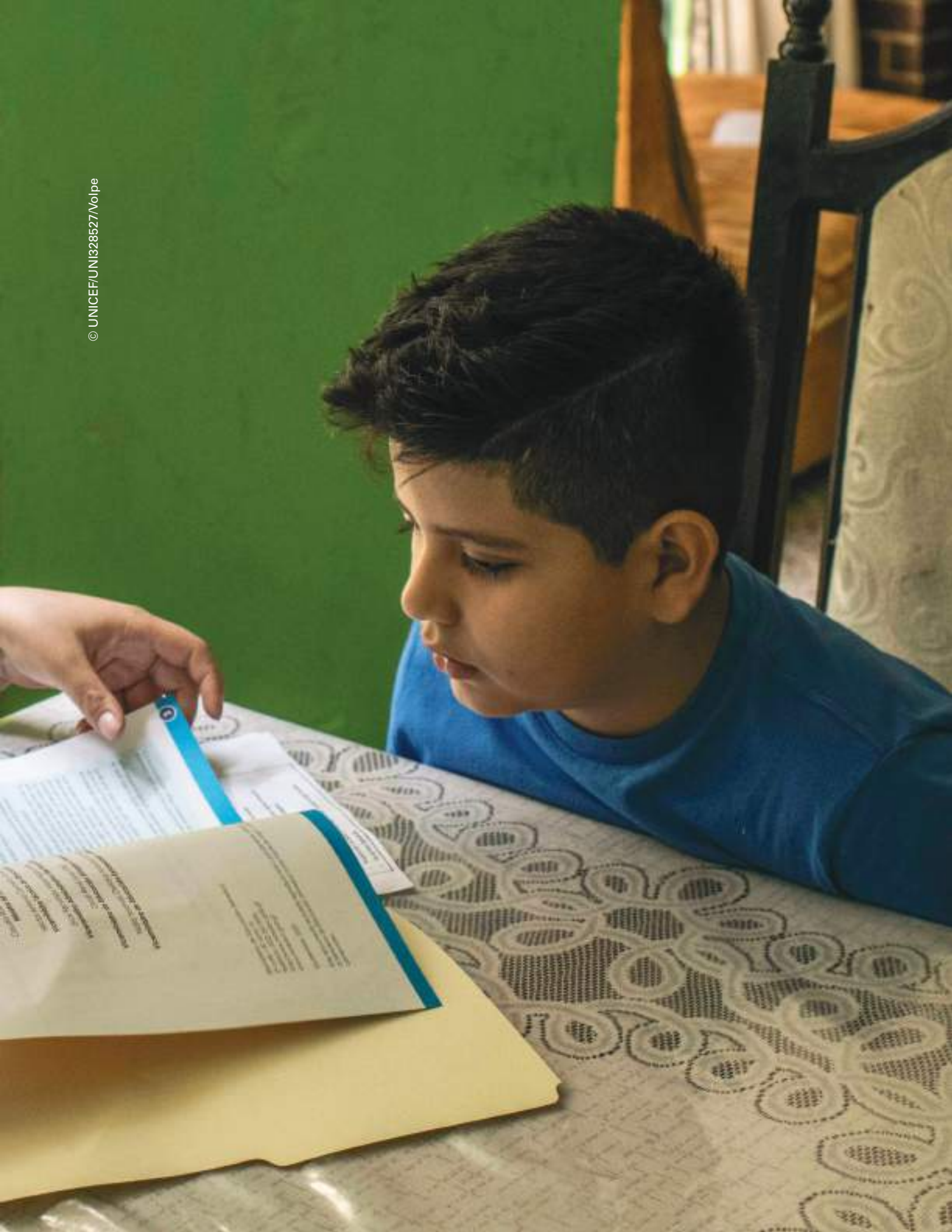
Nombre	Características principales	Versión en español
Animoto	Los estudiantes pueden hacer un video corto de 30 segundos sobre lo que aprendieron en una lección dada.	No
AnswerGarden	Herramienta para hacer lluvia de ideas en línea o encuestas. Los educadores la pueden utilizar en tiempo real para ver los comentarios de los estudiantes sobre las preguntas.	No
The Answer Pad	Permite a los docentes capturar datos de los alumnos que utilizan la versión web o la aplicación.	No
Audionote	Permite combinar la grabación de voz con un bloc de notas para capturar la colaboración de los estudiantes.	No
<u>Backchannel Chat</u>	Similar a Twitter, es una herramienta que promueve la participación de los estudiantes alrededor de un tema donde el docente actúa como moderador, al tiempo que hace comentarios a los alumnos. Permite controlar el chat y crear una nube de etiquetas con los puntos más destacados de la conversación.	No
<u>Biblionasio</u>	Permite a los profesores hacer un registro digital de los libros leídos, crear desafíos de lectura y realizar un seguimiento del progreso. Los estudiantes también pueden revisar lo que sus compañeros han leído y recomendarles libros.	No
<u>Buncee</u>	Una herramienta de creación y presentación que ayuda a estudiantes y docentes a visualizar, comunicarse e interactuar con los conceptos e ideas trabajados en el aula.	No
<u>Chatzy</u>	Es un entorno privado para conversaciones en vivo que fomenta la discusión, facilita la elaboración de resúmenes y permite mantener la discusión después de terminada la clase.	No
<u>Classkick</u>	Permite publicar tareas, de modo que tanto el docente como los estudiantes y compañeros pueden proporcionar comentarios y monitorear su progreso y trabajo.	No
<u>Coggle</u>	Una herramienta de mapeo mental diseñada para entender el proceso de pensamiento de los estudiantes.	Sí
<u>Conceptboard</u>	Facilita la colaboración en equipo con un formato visual similar al mapeo mental, pero mediante entradas visuales y textuales.	No
<u>Crowdsignal</u>	Crea encuestas, cuestionarios y preguntas en línea. Las respuestas de los estudiantes pueden ser eliminadas para los informes.	No
<u>Dotstorming</u>	Una pizarra que permite postear notas adhesivas digitales y hacer votaciones sobre ellas. Esta herramienta sirve para fomentar discusión y hacer lluvia de ideas sobre diferentes temas y preguntas de clase.	No
<u>Edmodo</u>	Una plataforma donde los estudiantes y docentes pueden resolver preguntas de forma colaborativa.	Sí

Nombre	Características principales	Versión en español
<u>Edulastic</u>	Permite a los docentes crear rápidamente evaluaciones alineadas con el currículo y obtener retroalimentación instantánea de los estudiantes para ajustar el aprendizaje.	No
<u>Flipgrid</u>	Los estudiantes pueden usar videos de 15 segundos a 5 minutos para responder a las indicaciones; docentes y compañeros pueden proporcionar retroalimentación.	No
<u>ForAllRubrics</u>	Permite importar, crear y calificar rúbricas, recopilar datos sin conexión a internet y calcular los puntajes automáticamente.	No
<u>Formative</u>	Proporciona a los docentes la oportunidad de asignar actividades a los alumnos, recibir los resultados en tiempo real, y proporcionar comentarios inmediatos.	No
<u>FreeOnlineSurveys</u>	Facilita que los docentes creen encuestas, cuestionarios y formularios de manera fácil y rápida.	No
<u>Kahoot</u>	Servicio web basado en juegos. Se puede usar para crear cuestionarios, discusiones y encuestas. Se pueden añadir videos, música e imágenes. Permite clasificar a los estudiantes participantes por el número de respuestas correctas y el tiempo total necesario para enviar las respuestas.	Sí
<u>Kaizena</u>	Los docentes pueden proporcionar retroalimentación verbal en tiempo real sobre los trabajos subidos de manera virtual por los estudiantes y adjuntar recursos reutilizables creados por ellos.	No
<u>Lino</u>	Es un tablero virtual de notas adhesivas donde los estudiantes puedan hacer preguntas y recibir comentarios sobre su aprendizaje. Estas notas se pueden utilizar como cuestionario sobre la lección durante el transcurso de la misma o al finalizar.	No
<u>Mentimeter</u>	Permite que los alumnos voten sobre cualquier pregunta formulada por el maestro.	No
<u>Micropoll</u>	Permiten crear encuestas y analiza las respuestas. Las encuestas también se pueden hacer en sitios web.	No
<u>Miro</u>	Pizarra digital en línea, diseñada para que grupos de trabajo colaboren de manera remota.	No
<u>Naiku</u>	Los profesores pueden crear cuestionarios de forma fácil y rápida para que los estudiantes puedan responder en sus dispositivos móviles.	Sí
<u>Nearpod</u>	Permite que los docentes recopilen evidencia del aprendizaje, como un sistema de respuesta para todos los estudiantes, pero también para crear lecciones diferenciadas a partir de los datos recopilados.	Sí
<u>Obsurvey</u>	Herramienta para crear encuestas y cuestionarios.	No
<u>Padlet</u>	Proporciona un lienzo en blanco para que los alumnos creen y diseñen proyectos colaborativos.	Sí

Nombre	Características principales	Versión en español
<u>Pear Deck</u>	Permite planificar y crear presentaciones interactivas en las que los alumnos puedan participar.	No
<u>Peergrade</u>	Permite a los docentes crear tareas y cargar rúbricas. Los estudiantes suben el trabajo y, de forma anónima, se les asigna el trabajo de alguno de sus pares para que lo revisen de acuerdo con la rúbrica.	No
<u>Piazza</u>	Permite a los maestros subir conferencias y tareas; formular preguntas y responder los interrogantes de los estudiantes; y sondear a los estudiantes sobre el contenido de la clase.	No
<u>PlayPosit</u>	Es una herramienta de video interactiva que permite a los docentes elegir videos de una biblioteca de contenido, como YouTube, Vimeo y otros; y agregar funciones de evaluación formativa (pausas y preguntas) para medir lo que los alumnos saben del tema.	No
<u>Plickers</u>	Permite a los docentes recopilar datos de evaluación formativa en tiempo real sin necesidad de que los alumnos cuenten con dispositivos.	No
<u>Poll Everywhere</u>	Los profesores pueden crear una encuesta de preguntas y dar retroalimentación. Los estudiantes responden de varias maneras, y los maestros ven los resultados en tiempo real. Las preguntas abiertas permiten capturar datos y activar nubes de etiquetas para agregar respuestas.	No
<u>ProProfs</u>	Construye y prueba el conocimiento con cuestionarios, encuestas y encuestas rápidas.	No
<u>Quia</u>	Los profesores pueden crear juegos, cuestionarios y encuestas, entre otros y acceder a una base de datos de cuestionarios existentes de otros educadores.	No
<u>Quick Key Mobile Grading App</u>	Ayuda a los maestros a calificar adecuadamente, de manera instantánea y proporcionar retroalimentación inmediata para una mejor participación de los estudiantes.	Sí
<u>Quizalize</u>	Permite a los profesores crear fácilmente cuestionarios y tareas para los estudiantes, facilitando el seguimiento de los estudiantes y la identificación de áreas de mejora.	Sí
<u>Quizlet</u>	Permite crear fichas de estudio, pruebas, cuestionarios y juegos para estudiar.	Sí
<u>Quizizz</u>	Formularios de evaluación.	Sí
<u>Random Name Picker</u>	Permite que el docente introduzca una lista de clase y para hacer la selección aleatoria de nombres; o agregar una lista de palabras clave para que los compañeros describan una palabra por medio de definiciones y un alumno adivine la palabra.	No
<u>Seesaw</u>	Ayuda a los docentes a mejorar la comunicación con los cuidadores y facilita la evaluación formativa, si los estudiantes acceden a la plataforma que documente su aprendizaje.	No

Nombre	Características principales	Versión en español
Socrative	Basado en la nube es un sistema de respuesta (SRS) accesible por los estudiantes mediante smartphones, tabletas y laptops. Permite crear evaluaciones en forma de exámenes orales, cuestionarios autoguiados y juegos en equipo.	No
<u>Spiral</u>	Proporciona a los profesores diferentes formas de retroalimentación como parte de la evaluación formativa.	No
SurveyHero	Permite a los docentes crear cuestionarios y encuestas de forma rápida y sencilla.	No
<u>SurveyMonkey</u>	Los profesores pueden crear y realizar encuestas en línea.	Sí
<u>Tagxedo</u>	Es una nube de etiquetas que permite examinar el consenso de los estudiantes acerca de un tema y facilitar el diálogo.	Sí
<u>Triventy</u>	Plataforma de juegos con la que los docentes crean cuestionarios que los estudiantes responden en tiempo real. Estos cuestionarios en vivo les aportan datos en tiempo real sobre la comprensión de los conceptos vistos en el aula.	No
<u>Typeform</u>	Herramienta de creación de encuestas que permite a los profesores añadir elementos gráficos.	Sí
<u>Verso</u>	Permite configurar el aprendizaje mediante una URL con espacio para las indicaciones. Los alumnos descargan la aplicación, introducen sus respuestas en la tarea y pueden publicar sus comentarios y responder a los de otros. El docente agrupa las respuestas y comprueba el nivel de participación.	No
<u>Vocaroo</u>	Permite a los usuarios crear audios sin necesidad de ningún software, los cuales se pueden incorporar fácilmente en diapositivas, presentaciones o sitios web.	Sí
<u>VoiceThread</u>	Facilita la discusión y el trabajo colaborativo de los estudiantes, quienes pueden crear y compartir conversaciones en documentos, diagramas, videos, imágenes y otros formatos.	Sí
Wordle	Genera nubes de etiquetas a partir de cualquier texto introducido lo que permite agregar respuestas y facilitar la discusión.	No
<u>Xmind</u>	Software de mapeo mental.	No
<u>Yacapaca!</u>	Permite a los profesores crear y asignar exámenes.	No
<u>Zoho Survey</u>	Los profesores pueden crear encuestas y ver los resultados de los estudiantes en tiempo real.	No

Fuentes: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia Serbia, 'Open Digital Educational Tools for Interactive Online Teaching and Learning', <www.unicef.org/serbia/en/open-digital-educational-tools-interactive-online-teaching-and-learning>, consultado el 13 de enero 2021; Dyer, Kathy, '75 Digital Tools and Apps Teachers Can Use to Support Formative Assessment in the Classroom', NWEA, enero 31 2019, <www.nwea.org/blog/2019/75-digital-tools-apps-teachers-use-to-support-classroom-formative-assessment>, consultado el 13 de enero 2021; Common Sense Education, 'Top Tech Tools for Formative Assessment', <<https://www.common Sense.org/education/top-picks/top-tech-tools-for-formative-assessment>>, consultado el 18 de enero 2020; McLaughlin, Timothy, and Z. Yan, 'Diverse Delivery Methods and Strong Psychological Benefits: A review of online formative assessment', *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 33, no. 6, diciembre 2017, págs. 562-574.



Referencias

Addey, Camilla, y Radhika Gorur, 'Translating PISA, translating the world', *Comparative Education*, vol. 56, no. 4, 4 de junio 2020, págs. 547–564.

Angrist, Noam et. al., 'Practical Lessons for Phone-Based Assessments of Learning', *BMJ Global Health*, vol. 5, no. 7, 22 de julio 2020, págs. 1-6.

Archer, Margarete, *Social Origins of Educational Systems*, Routledge, Londres, 2014.

Argentina, Consejo Federal de Educación, *Orientaciones para los procesos de evaluación en el marco de la continuidad pedagógica*, Anexo I, Resolución CFE No. 363/20, Consejo Federal de Educación, Buenos Aires, 2020.

Australian Capital Territory Cross Sectoral Assessment Working Party, *Teachers' Guide to Assessment*, ACT Government, Association of Independent Schools of the ACT, Board of Senior Secondary Studies, y Catholic Education, s.l., 2016.

Banco Mundial, 'How Countries Are Using Edtech (Including Online Learning, Radio, Television, Texting) to Support Access to Remote Learning during the COVID-19 Pandemic', Brief, <www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>, fecha de consulta 15 de julio 2020.

Banco Mundial y Education Development Center, *Expanding Access to Early Childhood Development Using Interactive Audio Instruction*, Grupo del Banco Mundial, Washington, D. C., 2015.

Bassford, Marie y Jonathan Ivins, 'Encouraging formative peer review via social networking sites', *British Journal of Educational Technology*, vol. 41, no. 5, 2010, págs. E67-E69.

Berger, Peter L., y Thomas Luckmann, *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*, Penguin Books, Londres, 1967.

Berman, Amanda, Maria Elena Figueroa y J. Douglas Storey, 'Use of SMS-based Surveys in the Rapid Response to the Ebola Outbreak in Liberia: Opening community dialogue', *Journal of Health Communication*, vol. 22, no. S1, 2017, págs. 15–23.

Breakthrough ACTION, 'Using SMS- and IVR-based Surveys During COVID-19: A technical brief for Breakthrough ACTION field teams', Breakthrough ACTION y la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, s.l., 27 abril 2020.

Burns, Mary, *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, and Methods*, Education Development Center, Washington D.C., 2011.

Campbell, Donald T., 'Assessing the impact of planned social change', *Evaluation and Program Planning*, vol. 2, no. 1, 1979, págs. 67–90.

Carroll, Heather, Luke Stannard y Julia Finder, *Covid-19: Interactive Radio & Audio Instruction (IRI) - Implementation Guidance*, Save the Children, s.l., 2020.

Chaudhary, S. V. S., y Niradhar Dey, 'Assessment in Open and Distance Learning System (ODL): A challenge', *Open Praxis*, vol. 5, no. 3, julio–septiembre 2013, págs. 207–216.

Chetwynd, Frances, y Chris Dobbyn, 'Assessment, Feedback and Marking Guides in Distance Education', *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, vol. 26, no. 1, 2011, págs. 67–78.

Chile, Consejo Nacional de Educación, *Proyecto Educativo Nacional al 2036: El reto de la ciudadanía plena*, CNE, Lima, julio 2020.

Chile, División Educación General, *Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19*, Ministerio de Educación, Santiago, marzo 2020.

Cooper, Barry y Máiréad Dunne, *Assessing Children's Mathematical Knowledge: Social class, sex and problem-solving*, Open University Press, Buckingham, 2000.

Crahay, Marcel, *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, 4th ed., De Boeck Supérieur, s.l., septiembre 2019.

Croatia, Ministry of Science y Education, *Guidelines for Assessment and Grading in a Virtual Environment: For teachers but also for parents/caretakers and students*, Ministry of Science and Education, Zagreb, abril 2020.

Demeuse, Marc, Marcel Crahay y Christian Monseur, 'Efficiency and equity', ch. 2 in *In pursuit of equity in education. Using international indicators to compare equity policies*, edited by Walo Hutmacher, Douglas Cochrane y Norberto Bottani, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, 2001, págs. 65–91.

Dreesen, Thomas, et al., 'Lessons from COVID-19: Getting remote learning right', Evidence for Action blog, United Nations Children's Fund, 13 de mayo 2020, <<https://blogs.unicef.org/evidence-for-action/lessons-from-covid-19-getting-remote-learning-right>>, fecha de consulta 15 julio 2020.

Durán, Jorge, 'The Mexican Telesecundaria: Diversification, internationalization, change, and update', *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, vol. 16, no. 2, 19 de agosto 2010, págs. 169–177.

Education Development Center, 'Learning in the Time of Ebola', EDC, 4 noviembre 2014, <www.edc.org/learning-time-ebola>, fecha de consulta 15 de julio 2020.

Erikson, Erik H., *Identity: Youth and crisis*, W.W. Norton & Company, Nueva York, 1995.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 'Guidance: Assessing and monitoring learning during the COVID-19 crisis', Oficina Regional de UNICEF para Asia Oriental y el Pacífico, s.l., 2020.

Gorur, Radhika, 'Assembling a Sociology of Numbers', ch. 1 in *Literacy as Numbers: Researching the politics and practices of international literacy assessment*, edited by Mary Hamilton, Bryan Maddox y Camilla Addey, Cambridge University Press, Cambridge, 2015, págs. 1–16.

Gorur, Radhika, 'Statistics and Statecraft: Exploring the potentials, politics and practices of international educational assessment', *Critical Studies in Education*, vol. 58, no. 3, 2017, págs. 261–265.

Gorur, Radhika, 'Towards Productive Critique of Large-scale Comparisons in Education', *Critical Studies in Education*, vol. 58, no. 3, 2017, págs. 1–15.

Grek, Sotiria, 'Governing by Numbers: The PISA "effect" in Europe', *Journal of Education Policy*, vol. 24, no. 1, 2009, págs. 23–37.

Grek, Sotiria, 'Transnational Education Policy-making: International assessments and the formation of a new institutional order', ch. 3 in *Literacy as Numbers: Researching the politics and practices of international literacy assessment*, edited by Mary Hamilton, Bryan Maddox y Camilla Addey, Cambridge University Press, Cambridge, 2015, págs. 35–52.

Guadalupe, César, *Contar para que cuente: Una introducción general a los sistemas de información educativa*, Universidad del Pacífico, Lima, 2015.

Guadalupe, César, 'Problemas centrales de la educación básica de cara al bicentenario nacional', ch. 3 in *El Perú en los inicios del siglo XXI: Cambios y continuidades desde las ciencias sociales*, edited by Morgan Quero, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México, 2016, págs. 45–60.

Hamilton, Mary, *Literacy and the Politics of Representation*, Routledge, Abingdon, 2012.

Hamilton, Mary, Bryan Maddox y Camilla Addey, eds., *Literacy as Numbers: Researching the politics and practices of international literacy assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2015.

Kamenetz, Anya, 'How Cellphones Can Keep People Learning Around the World', National Public Radio, 22 April 2020, <www.npr.org/2020/04/22/840337498/how-cell-phones-can-keep-people-learning-around-the-world>, fecha de consulta 15 de julio 2020.

Kopp, Claire B., 'Antecedents of Self-regulation: A developmental perspective', *Developmental Psychology*, vol. 18, no. 2, 1982, págs. 199–214.

Lacina, Lorna J. y Constance L. Book, 'Successful Teaching on Television', *College Teaching*, vol. 39, no. 4, 1991, págs. 156–159.

Liberman, Julia, Victoria Levin y Diego Luna-Bazaldua, 'Are Students Still Learning during COVID-19? Formative assessment can provide the answer', World Bank Blogs, Banco Mundial, 27 de abril 2020, <<https://blogs.worldbank.org/education/are-students-still-learning-during-covid-19-formative-assessment-can-provide-answer>>, fecha de consulta 15 de julio 2020.

Lipton, Lauren, 'A Class Act: L.A. teachers help kids with homework on KLCS call-in show', *Los Angeles Times*, 9 de febrero 1992, <www.latimes.com/archives/la-xpm-1992-02-09-tv-3184-story.html>, fecha de consulta 15 de julio 2020.

McBurnie, Chris, 'The Role of Interactive Radio Instruction in the Coronavirus (COVID-19) Education Response', EdTech Hub, 23 de abril 2020, <<https://edtechhub.org/2020/04/23/the-role-of-interactive-radio-instruction-in-the-coronavirus-covid-19-education-response>>, fecha de consulta 15 de julio 2020.

McLaughlin, Timothy y Z. Yan, 'Diverse Delivery Methods and Strong Psychological Benefits: A review of online formative assessment', *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 33, no. 6, diciembre 2017, págs. 562–574.

Miller, Andrew, 'Formative Assessment in Distance Learning', Edutopia, 7 de abril 2020, <www.edutopia.org/article/formative-assessment-distance-learning>, fecha de consulta 15 de julio 2020.

Miranda, Liliana, 'La pandemia y los desafíos del uso de los cuadernos de autoaprendizaje en contextos rurales: Del aula al ámbito familiar', Grupo de Análisis para el Desarrollo, Lima, s.f.

Mohamad, Maslawati, Fatin K. M. Arif y Noorhayati M. Noor, 'Online Game-based Formative Assessment: Distant learners post graduate students' positive perceptions towards Quizizz', *International Journal of Scientific & Technology Research*, vol. 9, no. 4, abril 2020, págs. 1437–1444.

Nelson, Charles A., y Floyd E. Bloom, 'Child Development and Neuroscience', *Child Development*, vol. 68, no. 5, octubre 1997, págs. 970–987.

Oficina del Superintendente de Instrucción Pública del Estado de Washington, *Formative Assessment During Distance Learning: Recapturing "in-the-moment" observations that inform instruction*, OSPI, s.l., 2020.

Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos y el Centro de Investigación sobre la Innovación en Educación, *Assessment for Learning: Formative Assessment*, OECD/CERI International Conference, s.l., 2008.

Piaget, Jean, *The Language and Thought of the Child*, Harcourt, Brace & Company, Inc., Nueva York, 1926.

Piaget, Jean, *The Moral Judgment of the Child*, Free Press, Glencoe, Illinois, 1965.

Powers, Shawn y Kaliopé Azzi-Huck, 'The Impact of Ebola on Education in Sierra Leone', Education for Global Development blog, Banco Mundial, 4 de mayo 2016, <<https://blogs.worldbank.org/education/impact-ebola-education-sierra-leone>>, fecha de consulta 15 de julio 2020.

Reimers, Fernando, et al., *Supporting the Continuation of Teaching and Learning during the COVID-19 Pandemic: Annotated resources for online learning*, Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos, s.l., 2020.

Simonson, Michael, Charles Schlosser y Anymir Orellana, 'Distance Education Research: A review of the literature', *Journal of Computing in Higher Education*, vol. 23, no. 2, diciembre 2011, págs. 124–142.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 'Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19', Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Buenos Aires, 12 de octubre 2020, <www.siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19>, fecha de consulta 29 de diciembre 2020.

Stevens, Stanley S., 'On the Theory of Scales of Measurement', *Science*, vol. 103, no. 2684, 7 de junio 1946, págs. 677–680.

Street, Brian, 'New Literacies in Theory and Practice: What are the implications for language in education?', *Linguistics and Education*, vol. 10, no. 1, 1998, págs. 1–24.

Van der Westhuizen, Duan, *Guidelines for Online Assessment for Educators*, Commonwealth of Learning, Burnaby, Columbia Británica, noviembre 2016.

Vygotsky, Lev S., *Mind in Society: The development of higher psychological processes*, editado por Michael Cole et al., Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1978.

Winnicott, Donald W., *Playing and Reality*, Routledge, Londres, 1991.

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Oficina Regional para América Latina y el Caribe

Calle Alberto Tejada, Edificio 102
Ciudad del Saber
Panamá, República de Panamá
Apartado: 0843-03045
Teléfono: +507 301 7400
www.unicef.org/lac
Twitter: @uniceflac
Facebook: /uniceflac

unicef  | para cada niño