



FIMPES®

## REVISTA DE INVESTIGACIÓN FIMPES: MAYOR CALIDAD, MEJOR FUTURO

### Evaluación del y para el aprendizaje en la “1ª jornada de capacitación docente para el proceso de enseñanza en espacios virtuales” de la Universidad La Salle Oaxaca

*Evaluation of and for learning in the “1st day of teacher training for the teaching process in virtual spaces” of the Universidad La Salle Oaxaca*

Maribel Magaña Fernández

Universidad La Salle Oaxaca

Recibido / Received 03/04/2023  
Aceptado / Accepted 14/06/2023

#### Resumen

La presente investigación educativa tiene por objetivo general diEl objetivo fue analizar la evaluación del y para el aprendizaje en la “1ª Jornada de Capacitación Docente para el Proceso de Enseñanza en Espacios Virtuales” de la Universidad La Salle Oaxaca. La metodología utilizada fue el estudio de caso. Se encontró que la evaluación sumativa fue satisfactoria. Sin embargo, sobre la evaluación para el aprendizaje resultó relevante encontrar que todos los docentes a quienes se les dio una segunda o tercera oportunidad de acreditación pudieron desarrollar el producto solicitado. Esto muestra que una evaluación del aprendizaje resulta demasiado reductiva para abarcar toda la complejidad de un proceso educativo. Por esta razón la continuación de este tipo de estudios en la Universidad es necesaria, puesto que una de las limitaciones de este estudio es que no se centra en la evaluación del y para el aprendizaje en los estudiantes o en verificar el impacto de los cursos en la práctica de los docentes. El principal aporte de este estudio es haber iniciado un proceso de investigación institucional en el ámbito de la evaluación para el aprendizaje.

**Palabras clave:** Evaluación del aprendizaje, evaluación para el aprendizaje.

#### Abstract

*The general objective of this educational research is to design a The objective was to analyze the evaluation of and for learning in the “1st working day on Teacher Training for the Teaching Process in Virtual Spaces” of the La Salle Oaxaca University. The methodology used was the case study. The summative evaluation was found to be satisfactory. However, regarding the evaluation for learning, it was relevant to find that all teachers who were given a second or third opportunity for accreditation could to develop the requested product. This reveals that a learning assessment is too reductive to cover the entire complexity of an educational process. For this reason, the continuation of this type of study at the University is necessary, since one of the limitations of this study is that it does not focus on the evaluation of and for student learning or on verifying the impact of the courses on teacher practice. The main contribution of this study is to have initiated an institutional research process in the field of assessment for learning.*

**Keywords:** Learning assessment, Learning for assessment.

**Maribel Magaña Fernández.** Licenciada en Ciencias de la Educación, candidata a Maestra en Investigación Educativa. Coordinadora de Planeación Curricular y Recursos para el Aprendizaje de la Universidad La Salle Oaxaca. Correo: maribel.fernandez@ulsaoaxaca.edu.mx. Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6177-7751>

## Introducción

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2019) señala que la educación superior es un eje fundamental para el desarrollo de cualquier nación, pues posibilita la formación de futuros profesionales con los conocimientos disciplinares y habilidades específicas necesarias para el fortalecimiento de la economía de cualquier país. Sin embargo, a pesar de ello, se enfrenta a grandes retos como la cobertura, por esto en las agendas de varios países ocupa un lugar preponderante; las cifras revelan que el estándar internacional, si se toma en cuenta el promedio de los países que conforman la OCDE, es de un 72.8% (ANUIES, 2018) mientras que la región de América Latina y el Caribe registra solamente un 48.4%.

La situación se ha complicado a raíz de la irrupción del virus SARS-CoV-2, enfermedad detectada por primera vez el 31 de diciembre de 2019 a través de la Oficina de la Organización Mundial de la Salud [OMS] en China, que la identificó como una “neumonía de causa desconocida” y el 09 de enero de 2020 la reconoció oficialmente como un nuevo coronavirus (OMS, 2021, párr. 14). Desde ese momento los contagios se extendieron rápidamente por todo el mundo, ocasionando el cierre masivo de negocios, oficinas de gobierno, centros culturales, deportivos y escuelas. En el mes de marzo de 2020 se registraron los primeros casos en México y la Secretaría de Educación Pública decretó la suspensión de las actividades presenciales en las instituciones educativas de todos los niveles desde el 23 del mismo mes y hasta el 27 de abril de 2020 (SEP, 2020). Se suponía que el período de cuarentena contendría los contagios y se podrían reanudar actividades una vez cumplida la fecha establecida; sin embargo, esto no sucedió así.

Por lo anterior las Instituciones de Educación Superior [IES] tuvieron cambios que afectaron todo su funcionamiento (Barrón & García 2021). Debido a las medidas de confinamiento emitidas por los gobiernos, en prácticamente todos los países se suspendieron las actividades escolares presenciales normales desde finales del mes de marzo del 2020 y según la UNESCO (2020a) aproximadamente un 98% de estudiantes y docentes en ese año dejaron de asistir a clases presenciales. Esto propició que las universidades buscaran alternativas para continuar sus operaciones. Sin embargo, esta transición no se ha dado de una forma sencilla.

En primer lugar, las universidades no estaban, ni están, en su mayoría, preparadas para la implementación de una educación a distancia, la cual se convirtió en la única alternativa para continuar con las actividades académicas. Además, los planes de estudio no fueron diseñados para abordarse bajo dicha modalidad y ni profesores, ni estudiantes contaban con la preparación o habilidades digitales requeridas para afrontar este reto (UNESCO, 2020a). Específicamente en el contexto mexicano, la decisión de continuar con el trabajo académico en la mayoría de las IES, ante las recomendaciones de diversos organismos vinculados con la educación, “tomó por sorpresa a las comunidades académicas” (Rondero, 2020, p.58) pues prácticamente la mayoría de las actividades se realizaban de manera escolar o presencial. De acuerdo con el análisis realizado con los datos de la ANUIES en el ciclo escolar 2020-2021, el 81.77 % de la matrícula total del nivel licenciatura pertenecía a la modalidad escolar, mientras que sólo el 18.22 % correspondía a la modalidad no escolarizada (ANUIES, 2021).

Cabe destacar que el funcionamiento de la modalidad de trabajo escolar a distancia requiere del acceso a internet y conectividad, aspectos que las IES tampoco tenían contemplados. Otro obstáculo también ha sido que no todos los estudiantes cuentan con las condiciones contextuales y económicas necesarias para tomar sus clases de manera no presencial, pues el servicio de internet tiene un costo y la calidad de este varía según la zona en la que viva el estudiante (Díaz-Barriga, 2020; de Alba, 2020). Según la UNESCO (2020a) en América Latina prácticamente solo uno de cada dos hogares cuenta con conexión a internet, en México el porcentaje es del 60.6%; mientras que el porcentaje de usuarios con computadora solo es del 38.0% (INEGI, 2021). A este dato cabe agregar que contar con acceso a internet no necesariamente significa que las personas puedan contar con una conexión estable permanentemente o con la calidad que requieren las plataformas virtuales necesarias en los procesos educativos (Velázquez, 2020). En México, de abril a agosto de 2020 se registraron un total de 305,089 estudiantes de educación superior que abandonaron sus estudios por la pandemia del COVID-19 (Statista, 2022).

Lo que ha sucedido como consecuencia de la emergencia sanitaria es quizá una de las situaciones que más ha impactado a la sociedad, no solamente en la educación superior, sino en todos los niveles y ámbitos. Ante toda

la variedad de situaciones que se pueden presentar en el ámbito educativo, dependiendo de cada contexto, la UNESCO (2020a) recomendó documentar y evaluar todas las acciones que se están realizando, con el fin de sistematizar las prácticas educativas inéditas.

Los resultados de algunas investigaciones sobre la educación en tiempos del COVID-19 recomiendan poner atención en: políticas públicas en educación, dar seguimiento institucional y curricular en el nivel educativo superior, atender los procesos de enseñanza y de aprendizaje y repensar el sentido de la educación (Niño, et al., 2021).

La pandemia provocada por el COVID-19 ha propiciado que los docentes y los estudiantes entren en una dinámica de cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje que no se tenía planeada y que se puso en práctica de manera emergente. Este nuevo escenario hizo que la educación pasara de ser presencial a distancia sin que los actores tuvieran la suficiente capacitación para enfrentar los retos que esto conlleva (Jiménez & Ruiz, 2020; UNESCO, 2020a).

La tecnología se convirtió en la herramienta principal para dar continuidad a los procesos educativos, lo que ha traído consigo algunas dificultades o desafíos como: el tiempo de adaptación que requieren los profesores para trasladar su aula a la virtualidad, el uso de los dispositivos móviles con fines educativos en el caso de los estudiantes, el equipamiento o la infraestructura que requieren las instituciones, lo que conlleva una inversión para su adquisición (Jiménez & Ruiz, 2020).

Debido a que el énfasis e interés inicialmente se puso en el desempeño de los docentes, una de las primeras acciones llevadas a cabo por las IES u otros organismos relacionados fue la impartición de diversos cursos sobre herramientas digitales para ellos (Rondero, 2020; González, 2021; Sarobe et al. (2020).

Cabe destacar que al principio los cursos de actualización estuvieron centrados más en lo tecnológico o instrumental, sin embargo, posteriormente giraron en torno a reflexionar sobre otros aspectos pedagógicos importantes como la evaluación, las concepciones de esta o la autoeficacia, dentro de estos trabajos se encuentran el de Suárez et al. (2021); Del Castillo y del Castillo (2021) y Sánchez (2020). Si bien la pandemia permitió en los maestros cierto grado de decisión so-

bre lo que consideraron relevante enseñar (Barrón & García, 2021) pues ante las circunstancias se necesitó priorizar los contenidos escolares relevantes, no todos contaban con los elementos necesarios para ejercer esta autonomía curricular, pues tal como lo señala González (2021):

*Uno de los mayores retos a los que se enfrenta la docencia en el contexto de la presente pandemia no es, principalmente, el cambio a la enseñanza remota, sino que, en general, no contamos con las suficientes herramientas para diseñar un curso exitoso –independientemente de si se realiza de manera presencial o a distancia– y que permita pasar de un modelo a otro en cualquier momento no previsto de antemano. (p. 11)*

Además de las necesidades de actualización digital de los docentes, y la preparación pedagógica de estos, otro foco de atención, según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] es la evaluación para el aprendizaje o evaluación formativa, proceso que sirve para identificar lo que realmente ha aprendido el estudiante, dependiendo de sus condiciones particulares. Esto hace necesario romper el paradigma sobre lo que significa evaluar y pasar de un medio punitivo y de medición (que provoca preocupación y estrés entre los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia en un momento histórico en que la salud mental y física es más que vulnerable) a una evaluación repensada y reflexionada como un medio formativo que permita continuar con el proceso de aprendizaje (UNESCO, 2020b).

El término de evaluación para el aprendizaje, en el presente trabajo, se define como un proceso participativo y sistemático mediante el cual se obtiene información acerca de lo que el estudiante sabe de una determinada temática o área relevante del currículo. Una evaluación de este tipo necesita el establecimiento de metas claras de lo que se quiere aprender y en este sentido requiere de autoevaluaciones por parte del estudiante, las cuales propician un aprendizaje para toda la vida. En este proceso se utilizan instrumentos adecuados a la naturaleza de la asignatura o del aprendizaje, así mismo se realizan actividades de diálogo y retroalimentación que permiten modificar y mejorar las formas de enseñar y aprender.

En un contexto en donde de manera presencial los docentes no estaban acostumbrados a efectuar una evalua-

ción enfocada en la mejora y donde la retroalimentación del proceso de aprendizaje no era una actividad común o fácil de realizar en las instituciones, resulta indispensable el cambio de los modelos pedagógicos que otorgan mayor independencia y autonomía a los actores de los procesos formativos, aunque ello no se encuentre exento de retos. Tal como lo afirma Ruiz (2021):

*La evaluación formativa o para el aprendizaje es compleja y desafiante; requiere, entre otros elementos, formación de los docentes, conocimiento de los alumnos y sus contextos (que hoy, como nunca, han evidenciado las enormes desigualdades que los caracterizan), condiciones favorables para llevarse a cabo, no sólo laborales sino también, de definiciones curriculares y apoyo de las autoridades educativas; culturas de colaboración entre los actores educativos... pero, es la mejor forma en que se puede acompañar el aprendizaje de los estudiantes, particularmente en las circunstancias que enfrentamos hoy en día. (p. 659)*

Fomentar una evaluación para el aprendizaje en los docentes requiere, en una primera instancia, del conocimiento y análisis del concepto de evaluación que subyace en ellos; pues sus prácticas pedagógicas están íntimamente relacionadas con lo que piensan o creen. Es decir, si conciben la evaluación como control, calificación o medición que se realiza al final del proceso de aprendizaje con la finalidad de clasificar y tomar decisiones, estarán muy cercanos a un concepto de evaluación sumativa y del aprendizaje, en cambio, si para ellos la evaluación representa un proceso de mejora del aprendizaje que se realiza de manera constante, a través de diversos instrumentos y con la participación del estudiantado, y en la cual es indispensable el diálogo y las retroalimentaciones para generar modificaciones en cómo aprende el estudiante y cómo enseña el maestro, se tendrá un concepto de evaluación formativa y para el aprendizaje.

En la Universidad La Salle Oaxaca la contingencia sanitaria propició que se generara la primera “Jornada de Capacitación Docente para el Proceso de Enseñanza en Espacios Virtuales”, la cual se realizó a finales del mes de junio de 2020 y tuvo como propósitos preparar a los docentes para planear y evaluar sus clases a distancia, así como para tener un acercamiento a la elaboración de Recursos Educativos Digitales. En esta capacitación se utilizó por primera vez una metodología de estudio independiente para un proceso de capacitación institucional y se evaluó a los docentes a través de un examen

autoadministrado y, en algunos casos, con la revisión de la actividad final enviada del curso correspondiente, en la cual fue necesario otorgar retroalimentación. Esto generó en su momento todo un proceso de incertidumbre y adaptación por parte de los docentes; pues muchos se preocuparon por no haber obtenido el mínimo de calificación, principalmente en dos de los cursos establecidos. Lo anterior generó el interés por investigar este fenómeno. En este sentido se plantearon los siguientes objetivos:

## Objetivo general

Analizar la evaluación del y para el aprendizaje en la “Jornada de Capacitación Docente para el Proceso de Enseñanza en Espacios Virtuales” de la Universidad La Salle Oaxaca con la finalidad de comprender los conceptos de evaluación que tienen los docentes y sugerir acciones de mejora.

## Objetivos específicos

- Describir la planeación, diseño, ejecución y evaluación de la Jornada de Capacitación Docente para el proceso de enseñanza en espacios virtuales.
- Contrastar los conceptos de evaluación del y para el aprendizaje con las concepciones acerca de la evaluación que mostraron los docentes durante la ejecución de la Jornada.
- Identificar acciones de mejora para futuros procesos de jornadas de capacitación.

## Estado del arte

Para obtener información de investigaciones que permitieran una aproximación teórica y metodológica de la evaluación del y para el aprendizaje en la 1ª Jornada de Capacitación Docente para el Proceso de Enseñanza en Espacios Virtuales de la Universidad La Salle Oaxaca, se recurrió a una búsqueda de información en las bases de datos de EBSCO y Google Académico, de donde se recuperaron artículos de investigación a texto completo.

Puesto que la jornada de capacitación se realizó a partir de la contingencia sanitaria (iniciada en marzo de 2020) la búsqueda de las fuentes fue acotada a investigaciones realizadas en 2020 y 2021. Por la particularidad del caso, no se localizaron investigaciones que retomaran tal cual el concepto de evaluación para el aprendizaje, pero en el cuerpo de los estudios sí se ubicaron definiciones afines o relacionadas con el término de eva-

luación en procesos de capacitación docente durante la contingencia sanitaria. Los trabajos que se revisaron fueron cinco:

### **1. La evaluación en tiempos del COVID-19: una mirada desde los docentes de Suárez et al. (2021).**

Esta tuvo como objetivo investigar la evaluación y sus implicaciones en un entorno virtual de aprendizaje en un esquema asíncrono para docentes de México, Colombia y Perú que se inscribieron a un curso derivado de la pandemia por COVID-19. Aunque este trabajo no retoma en su marco conceptual de manera textual el término “evaluación del aprendizaje”, “evaluación para el aprendizaje” o “evaluación orientada al aprendizaje”, sí define a la evaluación como una vía o medio que permite el logro del aprendizaje, gracias a la cual es posible detectar los aspectos que se están trabajando de manera adecuada y los que no para generar los cambios necesarios y mejorar los procesos.

El método de esta investigación fue mixto. Para la fase cuantitativa emplearon un cuestionario relacionado con la evaluación, el cual se administró por Google Docs. Las categorías consideradas fueron: habitual, habitual en crisis, continua y formativa; y con tecnología. Para la fase cualitativa realizaron un foro en el que se plantearon preguntas como: ¿qué características debe tener la evaluación en la modalidad virtual?, ¿en qué se diferencia la evaluación en modalidad virtual a la presencial?, ¿qué formas de evaluar resultan o resultarían efectivas o prácticas en la modalidad virtual?

En lo que se refiere a la variable de evaluación habitual, la cual alude a la manera en la que los docentes evaluaban antes de la contingencia sanitaria, se encontró que no es posible realizar las actividades consideradas para la asistencia presencial, como verificar los procedimientos o llevar a cabo procesos de retroalimentación y, de esta manera, los docentes no tienen seguridad del aprendizaje logrado. En la variable de evaluación habitual en crisis los docentes se encuentran preocupados por la mecanización o automatización de la enseñanza y ante ello consideran necesario reflexionar sobre los instrumentos utilizados.

Sobre la evaluación continua y formativa se encontró que consideran como posibilidad el seguimiento del proceso de aprendizaje y la autorregulación de este. En la variable de evaluación con tecnología contestaron

que fue necesario aprender a utilizar diversas herramientas tecnológicas. Suárez et al. (2021) evidencian con este trabajo la necesidad de realizar “un análisis crítico-propositivo con respecto al proceso de evaluación” (p. 41) para que deje de centrarse solo en contenidos y se conecte de forma flexible para lograr el aprendizaje. Aunque cabe señalar que los resultados no son generalizables. Una conclusión de este estudio es la necesidad de reflexionar de manera crítica sobre la concepción de la evaluación presente en las instituciones educativas, concretamente en la mente de los docentes.

### **2. El impacto de la COVID-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación de Del Castillo y Del Castillo (2021).**

Estos autores investigaron el impacto del COVID-19 en la práctica docente, los aspectos laborales y las ideas o concepciones pedagógicas sobre la evaluación en profesores de la Universidad de la Laguna en España. Los hallazgos del estudio mostraron que la mayoría de los docentes conserva su forma de pensar sobre la evaluación, aún con todos los cambios que a nivel tecnológico implicó trabajar a distancia por la pandemia. Destaca también el hecho de que las concepciones o ideas que más se refuerzan son las que tienen que ver con la evaluación formativa o enfocada en la mejora. Vale la pena destacar que la idea que más se debilitó es la relacionada con la medición del aprendizaje. No obstante, los autores señalan que es muy difícil cambiar las concepciones de los docentes, porque implica una forma de entender la realidad, lo cual está ligado a sus experiencias e ideologías.

### **3. Impacto del Plan de Continuidad Académica en la situación de emergencia sanitaria COVID-19 de la UNNOBA de Sarobe, et al. (2020).**

El objetivo fue mostrar el impacto de las acciones que realizó la Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires (UNNOBA) ante el contexto de la pandemia, la cual, como otras IES, ya tenían experiencia en la educación a distancia, situación que provocó que fortalecieran y aceleraran sus capacidades, pues ya contaban con una plataforma institucional desde el 2010 en la cual se “realizaban actividades de apoyo a la presencialidad” (Sarobe, et al., 2020, p.162).

En dicha institución se realizaron (una vez iniciada la contingencia sanitaria) cinco áreas de capacitación:

conceptos de la educación a distancia, formación de tutores para educación virtual, diseño de cursos y actividades en educación virtual, producción de contenidos digitales y evaluación en la educación virtual.

Debido a que la UNNOBA ya contaba con el área de Educación Digital cuando inició la contingencia sanitaria, solo fue necesario fortalecer el plan de capacitación docente digital que ya se tenía, mediante acciones tales como: facilitación del proceso administrativo para la generación de los espacios virtuales en la plataforma de la universidad, implementación de una red de apoyo de tutores, acompañamiento a los estudiantes que no registraban actividad, elaboración de protocolos para apoyar a los docentes y estudiantes en el cambio de modalidad, estructuración de una plataforma adecuada para la realización de exámenes finales, entre las más relevantes.

#### **4. Intervención en línea para el aumento de la autoeficacia en habilidades docentes por internet ante la contingencia del COVID-19 de Sánchez (2020).**

Se realizó un curso teórico-práctico virtual denominado Enseñanza Asistida por Computadora en la Era Digital con la participación de 70 docentes de nivel medio superior y superior de la Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM]. Este curso contempló 20 horas autoadministradas y el objetivo fue conocer el impacto en los niveles de autoeficacia de la práctica docente a distancia ocasionada por la emergencia sanitaria del COVID-19.

Se realizó un estudio no experimental con alcance descriptivo de diferencia de grupos. La muestra fue no probabilística con una participación del 52% de docentes de nivel superior y el resto fue de nivel medio superior. Se construyó una escala antes y después del curso para medir los niveles de autoeficacia. La oferta de capacitación se organizó en cuatro unidades: (a) Enseñanza Asistida por Computadora, (b) Teorías del aprendizaje y tecnología educativa, (c) Hacia nuevos paradigmas: Conectivismo y conocimiento en red y (d) Desarrollo de un producto de aprendizaje.

La evaluación de esta capacitación fue autoadministrada (a través de exámenes) lo que le permitió al profesorado ir avanzando en las lecciones, además de poder ingresar a foros de discusión. Se incluyeron videotutoriales para que elaboraran los productos de práctica de la última unidad donde se les daban indicaciones de

búsqueda de información y para hacer sus ejercicios por su propia cuenta.

Este estudio reveló que el 81% de los participantes aumentaron de manera significativa sus niveles de autoeficacia al realizar sus actividades docentes de manera remota posterior a la conclusión. En definitiva, este trabajo resulta importante porque comprueba que los procesos de capacitación sí tienen un impacto en la manera de autopercepción del desempeño de los docentes. Además, evidencia aquellos elementos que se deben tomar en cuenta para diseñar una oferta educativa a distancia flexible como: el uso de la metodología de estudio independiente, la elaboración de videotutoriales, la solicitud de elaboración de productos de aprendizaje de práctica y el uso de evaluaciones autoadministradas.

#### **5. La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo, Miguel (2020).**

En el estado de Oaxaca solamente se localizó una investigación efectuada sobre el nivel superior relacionada con la pandemia, la cual consistió en la aplicación de un cuestionario a docentes, estudiantes y administrativos de tres universidades (dos privadas y una pública) de la región de Valles Centrales. El objetivo fue recuperar la percepción de los mencionados actores con respecto al cambio abrupto de modalidad, así como conocer las competencias y retos que perciben ante dichas circunstancias.

La metodología utilizada fue mixta, pues en un primer momento se empleó un cuestionario semiestructurado abierto enviado a través de formulario Google y, una vez obtenidas las categorizaciones, se aplicó estadística descriptiva para la interpretación de las gráficas, la muestra fue no probabilística (o de conveniencia basada en criterios).

Las respuestas de los docentes (que son las que interesan para los fines de este trabajo) revelan que los principales obstáculos con los que se encontraron para pasar la enseñanza a la modalidad virtual son: “la conectividad (31.25 %), la actitud del estudiante (18.75 %) y la comunicación y la interacción (12.50 %)” (Miguel, 2020, p. 28). El mayor porcentaje de los docentes refiere sentirse cómodo (24.24%) o bien (21.21%) e incluso, algunos otros lo perciben como un reto y oportunidad (9%).

El 53.13% de los docentes consideran que desarrollaron sus competencias digitales, así como estrategias didácticas adaptadas y adecuadas a la modalidad virtual (18.75%). A pesar de ello, el autor señala que es alarmante el señalamiento por parte de los estudiantes y docentes sobre la necesidad de propiciar el aprendizaje independiente y autónomo, lo que es fundamental para trasladar las clases presenciales a los medios digitales. Finalmente, el autor concluye que en Oaxaca no se tienen todavía las condiciones mínimas en lo que a tecnología y competencias se refiere para estar a la altura de lo que exige el contexto mundial, lo cual se evidenció por la emergencia sanitaria.

En los trabajos revisados se pudo encontrar que, en primer lugar, ninguno de ellos se enfocó en el objeto de estudio específico de esta investigación porque los términos “evaluación del aprendizaje” y “evaluación para el aprendizaje” no estuvieron presentes en ninguno de ellos.

En lo relacionado con el aspecto metodológico, los estudios revisados se inclinan por enfoques mixtos o cuantitativos que evidencian que es menester realizar investigaciones cualitativas que hagan posible explorar lo que está sucediendo con la evaluación para el aprendizaje, sobre todo porque dicho enfoque metodológico permite recuperar el significado y concepción que los agentes educativos tienen respecto a la evaluación.

Sobre el diseño de los procesos de capacitación a distancia se encontraron coincidencias entre las temáticas de los cursos impartidos por la UNNOBA y la Jornada de Capacitación de la Universidad La Salle Oaxaca, pues se relacionan con: diseño de cursos y actividades en educación virtual, producción de contenidos digitales y evaluación en la educación virtual, lo que evidencia que las necesidades de capacitación docente en esta pandemia fueron similares con otras IES del contexto latinoamericano.

## Metodología

Cabe destacar que la autora del presente estudio formó parte del equipo responsable del diseño e implementación de la Jornada, por ello nace la inquietud de investigar qué hay más allá de la evaluación cuantitativa aceptable por parte de los docentes que tomaron esta capacitación. De acuerdo con Santos et al. (2018) el investigador puede convertirse en parte del proceso, jus-

tamente porque entiende el contexto o unidad de análisis desde dentro, generando acciones de mejora que facilitan la intervención, pero sin dejar de observar la realidad objetivamente por el rigor científico que toda investigación exige.

Los cursos de la Jornada de Capacitación se evaluaron, primordialmente, a través de evaluaciones autoadministradas. Los instrumentos consistían en exámenes con preguntas de opción múltiple o dicotómicos de falso o verdadero que se implantaron en la aplicación de Biexam, la cual otorgaba un porcentaje al momento de terminar las preguntas en función del número de estas.

Cuando un docente no obtenía una calificación aprobatoria se procedía con el envío de su actividad a la diseñadora del curso, quien la revisaba conforme se la remitieran y en un lapso de dos o tres días entregaba la evaluación. El proceso consistió en realizar un análisis de los elementos solicitados en las instrucciones (ya sea de la planeación de un curso a distancia o de la rúbrica de valoración) identificando las fortalezas y las áreas de oportunidad para así determinar la aprobación del docente. No fue necesario hacer revisiones del producto del curso Recursos Educativos Digitales porque todos los docentes aprobaron la evaluación autoadministrada.

Para realizar la encuesta de satisfacción de la Jornada de Capacitación Docente se adaptó un instrumento de evaluación que se utilizaba en la institución. Por el tipo de oferta educativa diseñada se incluyeron preguntas para evaluar: la satisfacción con el desarrollo del contenido de los cursos, las actividades finales de aprendizaje, la metodología de los cursos, la forma de acreditación, los recursos educativos utilizados, la plataforma educativa y la atención por parte del área de Educación a Distancia. En las opciones de respuesta se utilizó una escala tipo Likert con los rangos: totalmente en desacuerdo, en desacuerdo, ni en acuerdo ni en desacuerdo, de acuerdo y totalmente de acuerdo. En algunas preguntas se manejó una escala de puntuación del 1 al 5 (en el que el 5 representaba el porcentaje más alto).

Se decidió utilizar un enfoque metodológico cualitativo para realizar un análisis de contenido de los comentarios emitidos por los docentes sobre su experiencia al realizar la jornada de capacitación; pues estos fueron una transcripción literal de cómo vivieron los docentes el proceso. Esto permite identificar “un conjunto de subjetividades, incluida la propia del investigador [así como] distintas interpretaciones a partir de las cuales

confiamos en que sea posible alcanzar un significado intersubjetivo y por tanto un cierto conocimiento común, si bien situado y siempre revocable” (Ballesteros y Mata, 2014, p. 23). El enfoque cualitativo es acorde con el concepto de evaluación para el aprendizaje porque recupera la participación de los involucrados.

En el método cualitativo se trabaja también con un marco teórico y referencial, como en el cuantitativo, pero a diferencia de este, las categorías o conceptos que se identifican o derivan no son un patrón que hay que seguir al pie de la letra. Por el contrario, la información que se obtiene de los autores o de otras investigaciones permite contar con unas orientaciones flexibles del problema a investigar (Izcara, 2014). De esta forma, al analizar los comentarios emitidos de manera libre por parte de los docentes pueden ir surgiendo nuevos o diferentes conceptos no identificados inicialmente, pero que lejos de desecharse por no estar presentes en el marco teórico determinado, se recuperan para otorgar un nuevo sentido a este porque las etapas del proceso de investigación cualitativa no son necesariamente lineales e independientes, sino por el contrario, están relacionadas y se reconstruyen constantemente porque no son procesos acabados (Ballesteros y Mata, 2014; Izcara, 2014). De esta forma las nuevas categorías que emergen del análisis se toman en cuenta si representan un aspecto esencial para el entendimiento de la investigación.

## Procesamiento y análisis de la información

Para el procesamiento y el análisis del cuestionario de satisfacción de la Jornada de Capacitación se utilizó el programa de Excel, el cual permitió graficar la información e identificar aspectos que estuvieran por debajo de un porcentaje aceptable.

En el caso del procesamiento y análisis de los datos cualitativos (comentarios emitidos por los docentes) se decidió no optar por algún programa informático especializado para tratar la información, debido a que estos no permiten efectuar por sí mismos el análisis de contenido de las aportaciones que se generan. Si bien facilitan la organización de las opiniones o perspectivas para identificar las reiteraciones, a través de ellos no es posible identificar la importancia de las categorías o temáticas. Este es un trabajo que realiza el investigador a partir de todo su bagaje teórico y los estudios realizados en torno a las temáticas de investigación. Tal

como lo señala Izcara (2014) “El análisis de datos cualitativos es un proceso artesanal, singular y creativo que en gran parte depende de las habilidades y destrezas del investigador, que se agilizan y perfeccionan con la experiencia” (p. 53).

Para el análisis de los comentarios, todas las interpretaciones que se hagan a partir de los datos van a estar situadas en un contexto específico. Por ello no importará tanto el número de veces que las categorías aparezcan en lo escrito por los docentes, porque no interesa la frecuencia, si no la presencia. El análisis del contenido no es un proceso rígido e inflexible, pero se recomienda seguir las etapas: “Simplificación de la información. Categorización de la información. Redacción del informe de resultados” (Izcara, 2014, p. 53).

## Resultados y conclusiones

La Jornada constó de tres cursos digitales con duración de 6 horas cada uno:

- “Adecuaciones instruccionales para la práctica docente en emergencia” Objetivo: aprender cómo modificar una planeación presencial a un diseño instruccional a distancia, con base en la aplicación de las fases del modelo genérico de diseño instruccional ADDIE, a fin de preparar nuevos ambientes de enseñanza y aprendizaje frente a la emergencia sanitaria actual.
- “Instrumentos de evaluación adecuados para la modalidad a distancia”. Objetivo: brindar estrategias de apoyo orientadas a la planeación y elaboración de instrumentos para la evaluación de los aprendizajes con enfoque formativo, con el fin de identificar el logro de las y los estudiantes con base en los fundamentos teóricos y prácticos aplicables en la educación a distancia.
- “Recursos didácticos digitales”. Objetivo: elaborar recursos didácticos digitales, a través de videos instruccionales y ejemplos claros para emplearlos en la práctica docente.

La siguiente figura (Figura 1) muestra las fases del proceso de capacitación:

### Fase 1. Preparación

Esta incluyó el diseño de un video de bienvenida para el docente, en el cual se le indicaba: los cursos que incluía la Jornada, objetivo, metodología de estudio independiente y etapas de la capacitación. Asimismo, señalaba que para acreditar los cursos era necesario el envío de





**Figura 1** Estructura de la primera jornada de capacitación docente para el proceso de enseñanza en espacios virtuales de la Universidad La Salle Oaxaca

**Fuente:** Elaboración propia

una actividad de aprendizaje final por curso, así como de una evaluación autoadministrada.

El video también expresaba la importancia de contar con la opinión de los docentes en la etapa de socialización para evaluar la Jornada de Capacitación, lo cual se podría llevar a cabo a través del foro incluido en el Ambiente Virtual de Aprendizaje [AVA]. En este recurso también se incluyeron los datos de contacto para dudas y recomendaciones generales para que todo docente pudiera realizar sus cursos.

El documento denominado “Guía instructiva” (correspondiente también a la fase de preparación) incluyó información detallada para que los docentes pudieran realizar su evaluación autoadministrada a través de la aplicación de Biexam, la cual permitió generar automáticamente un resultado.

En el diagnóstico de Educación a Distancia se incluyó un cuestionario que tenía como finalidad identificar las áreas de oportunidad de la comunidad docente educativa sobre competencias tecnológicas, habilidades socio afectivas y éticas, así como información personal del participante (nombre y área disciplinar).

## Fase 2: Capacitación

Esta fase integró los cursos con sus respectivos objetivos, las lecturas con las actividades de aprendizaje y las instrucciones para realizar la evaluación. Tal como se tenía contemplado la primera Jornada de Capacitación Docente para el Proceso de Enseñanza en Espacios Virtuales inició el 23 de junio de 2020, teniendo inscritos

un total de 298 docentes que se capacitaron en un periodo de 25 días.

Los participantes contaron con tres oportunidades para aprobar:

1. La primera oportunidad consistió en el envío de la actividad final solicitada en el curso respectivo y la obtención de un porcentaje mayor al 60% en el examen autoadministrado;
2. La segunda se daba a aquellos docentes que no obtuvieron el porcentaje solicitado en la primera oportunidad, pero que mandaron la actividad final del curso en el tiempo establecido y con los requisitos solicitados, la cual fue revisada para valorar si habían aplicado los contenidos del curso, emitiéndoseles retroalimentación al respecto y asignándoles un porcentaje que se traducía en un dictamen de acreditación o no acreditación;
3. La tercera y última oportunidad se aplicó cuando los docentes no realizaron el envío de las actividades solicitadas en el (los) curso (s) en el tiempo y por los medios establecidos, por lo cual se les enviaba un correo electrónico donde se les solicitaba el envío de las evidencias que comprobaban que realmente había realizado la capacitación. Una vez que se contaba con los productos solicitados se procedía con su revisión para otorgar la retroalimentación y aprobación. Si aun así los docentes no aprobaban, se les daba de baja de la Jornada.

Cabe resaltar que desde el proceso de diseño de los cursos nunca se tuvo la intención de reprobar a los docentes, pues al considerarse una capacitación independiente se buscaba que ellos se responsabilizaran de su propio aprendizaje. Los cursos estaban diseñados para que cualquiera que realizara las actividades los aprobara y solamente quienes pidieron darse de baja o se negaron a realizar las tareas solicitadas no obtuvieron la acreditación correspondiente.

A través de la evaluación autoadministrada solo era posible evaluar la identificación de conceptos, sin embargo, con la realización de la actividad final en cada uno de los cursos, los docentes podían construir su propio conocimiento y desarrollar habilidades. Desafortunadamente, por la falta de personal para realizar la evaluación de todas las actividades finales y por el alto número de participantes (298) solo fue posible entregar la retroalimentación a aquellos docentes que no obtuvieron el porcentaje mínimo de aprobación en la evaluación autoadministrada (43).

Durante la ejecución de los cursos se brindó asistencia tecnológica, administrativa y pedagógica a los usuarios por parte de la responsable de Educación a Distancia. En lo que se refiere al apoyo pedagógico se hizo de manera discontinua y solo a aquellos docentes que lo solicitaron. En el primer bloque de la Jornada se brindaron un total de 356 asesorías. De este total, las categorías que tuvieron mayor demanda fueron “Aclaración tecnológica” con 144 solicitudes y, en segundo lugar, “Evaluaciones finales” con 87. A continuación, se describe brevemente las dudas o inquietudes más comunes planteadas por los docentes:

- Aclaración tecnológica: incluía orientación sobre el uso de la plataforma Biexam en la cual se estaban llevando a cabo los cursos, ayuda para realizar y enviar formularios, descargar, llenar y guardar archivos PDF's editables, remitir enlaces y capturas de pantalla por mail, el uso de OneDrive y cómo realizar la actividad final del curso 3 (que consistía en la elaboración de un recurso didáctico digital).
- Evaluaciones finales: los usuarios abrían la aplicación del examen, pero no lo realizaban y dejaban la página sin utilizar. Esto ocasionaba que se asignara en automático un 0. En ambos casos la responsable de Educación a Distancia les volvió a habilitar el acceso. En otros, los docentes se equivocaban de vínculo para realizar su examen, es decir, hacían el correspondiente a otro curso. Algunos docentes obtuvieron una puntuación menor a la estipulada y solicitaban volver a resolver el examen; sin embargo, en estos casos se les comunicó que ya no era posible, pero que su actividad final se evaluaría para otorgarles la aprobación (Educación a Distancia, 2020).

Del número total de participantes: 267 acreditaron el primer curso, 262 el segundo y 262 el tercero. Esto se muestra en la siguiente tabla (Tabla 1), así como los participantes acreditados en cada oportunidad:

Como ya se mencionó anteriormente, los cursos de la Jornada contaron con un examen, el cual generó una calificación. El promedio obtenido en el curso de Adecuaciones instruccionales para la práctica docente en emergencia fue de 7.9, en el caso del curso Instrumentos de evaluación adecuados para la modalidad a distancia 8.2, mientras que el curso con mayor promedio fue el de Recursos didácticos digitales con un 9.6.

### Fase 3. Socialización

En esta fase, los docentes tuvieron la oportunidad de emitir sus opiniones de manera libre sobre cualquier aspecto de la jornada. Esto fue posible gracias al foro habilitado en el AVA. En el primer bloque de capacitación se recuperaron un total de 28 comentarios, de los cuales se descartaron 7 por no contener información relacionada con la temática de este trabajo, quedando en total 21 comentarios para analizar.

Una vez seleccionados los comentarios relevantes se procedió a realizar un análisis de contenido, el cual se fue relacionando con los conceptos revisados en el marco teórico, obteniéndose que, de las 21 opiniones de los docentes, 2 señalan inconformidad con la evaluación del aprendizaje; pues se manifestó “estrés” (participante 4) al momento de realizar los exámenes, así como una “excesiva carga de trabajos” y “la realización de los exámenes” (participante 5). Esto se muestra en la figura 2.

Curso	Primera oportunidad de acreditación	Segunda oportunidad de acreditación	Tercera oportunidad de acreditación	No realizaron los cursos
Adecuaciones instruccionales para la práctica docente en emergencia	251	16	0	31
Instrumentos de evaluación adecuados para la modalidad a distancia	235	24	3	39
Recursos didácticos digitales	262	0	0	36

**Tabla 1** Participantes acreditados y participantes que no realizaron los cursos del primer bloque de la Jornada de Capacitación Docente para el Proceso de Enseñanza en Espacios Virtuales

**Nota:** Adaptado de Educación a Distancia (2020)

**Fuente:** Elaboración propia



**Figura 2** Categoría de la evaluación sumativa de la jornada de capacitación docente para el proceso de enseñanza en espacios virtuales (1er bloque)

**Fuente:** Elaboración propia

Por otro lado, 8 de los docentes que emitieron sus comentarios tienen un concepto de evaluación formativa. Esto porque ven los cursos como un proceso de mejora en las actividades docentes que realizan, sobre todo en el aspecto tecnológico o de educación a distancia, que es hacia donde los cursos iban enfocados, (participante 4, participante 7, participante 8, participante 9, participante 11, participante 15, participante 20, participante 21) como se muestra en la figura 3.



**Figura 3** Categoría de la evaluación formativa de la jornada de capacitación docente para el proceso de enseñanza en espacios virtuales (1er bloque)

**Fuente:** Elaboración propia

Del análisis de contenido surgieron otras categorías que no estaban consideradas, como lo fue la de aprendizaje autónomo, presente en 7 de los comentarios (participante 1, participante 3, participante 4, participante 9, participante 14, participante 16, participante 19) pues los docentes manifestaron habilidad para gestionar los

cursos, seguir instrucciones o los tutoriales, haberle encontrado una utilidad a la jornada, motivación por conocer o explorar nuevas aplicaciones con la capacitación o a raíz de haberla tomado, así como para hacer recomendaciones a otros docentes. Por el contrario, hubo 3 docentes que manifestaron dificultades para realizar los cursos de manera autogestiva; pues no los habían experimentado con anterioridad (participante 6, participante 13 y participante 25).

3 de los participantes de la Jornada manifestaron en sus comentarios una reflexión acerca de su labor docente; pues esta experiencia les permitió ponerse en el lugar de los estudiantes al tener que realizar diversas actividades y a entender las instrucciones o a cuestionar su forma de dar clases (participante 6, participante 12, participante 18) como queda expresado en la figura 4.



**Figura 3** Categoría de la evaluación formativa de la jornada de capacitación docente para el proceso de enseñanza en espacios virtuales (1er bloque)

**Fuente:** Elaboración propia

### Fase 4. Satisfacción

Los participantes tuvieron la oportunidad de evaluar la Jornada mediante una encuesta de satisfacción. Se contó con un 42.28% de respuesta del número total de inscritos (126 de 298). En la siguiente tabla (Tabla 2) se muestran las puntuaciones obtenidas por rubro y curso:

Como se puede observar en todos los casos los porcentajes más bajos fueron en las opciones: “ni en acuerdo, ni en desacuerdo”, “en desacuerdo” y “totalmente en desacuerdo”, con lo anterior se deduce que los cursos de la Jornada tuvieron buena aceptación por parte de los docentes.

Rubro	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni en acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
Objetivo alcanzable	0 (curso 1)	0.8 % (curso 1)	4.1 % (curso 1)	43.1 % (curso 1)	52 % (curso 1)
	0.8 % (curso 2)	4.9 % (curso 2)	4.1 % (curso 2)	39.8 % (curso 2)	50.4 % (curso 2)
	0 (curso 3)	0 (curso 3)	3.3 % (curso 3)	26 % (curso 3)	70.7 % (curso 3)
Cantidad de conocimientos con respecto a la duración del curso	0 (curso 1)	5.7 % (curso 1)	8.9 % (curso 1)	42.3 % (curso 1)	52 % (curso 1)
	0.8 % (curso 2)	7.3 % (curso 2)	12.2 % (curso 2)	39 % (curso 2)	40.7 % (curso 2)
	0 (curso 3)	1.6 % (curso 3)	4.1 % (curso 3)	30.1 % (curso 3)	64.2 % (curso 3)
Organización de conocimientos (extensión y profundidad)	0 (curso 1)	8.1 % (curso 1)	8.1 % (curso 1)	43.1 % (curso 1)	40.7 % (curso 1)
	1.6 % (curso 2)	8.1 % (curso 2)	13.8 % (curso 2)	38.2 % (curso 2)	38.2 % (curso 2)
	0 (curso 3)	3.3 % (curso 3)	6.5 % (curso 3)	28.5 % (curso 3)	61.8 % (curso 3)
Actividades de aprendizaje para la comprensión del contenido	0.8 % (curso 1)	2.4 % (curso 1)	13 % (curso 1)	38.2 % (curso 1)	45.5 % (curso 1)
	1.6 % (curso 2)	5.7 % (curso 2)	8.1 % (curso 2)	38.2 % (curso 2)	46.3 % (curso 2)
	1.6 % (curso 3)	1.6 % (curso 3)	1.6 % (curso 3)	28.5 % (curso 3)	66.7 % (curso 3)
Contribución del material bibliográfico para la comprensión de los contenidos	0 (curso 1)	0 (curso 1)	8.9 % (curso 1)	32.5 % (curso 1)	58.5 % (curso 1)
	0 (curso 2)	2.4 % (curso 2)	10.6 % (curso 2)	33.3 % (curso 2)	53.7 % (curso 2)
	0.8 % (curso 3)	0 (curso 3)	5.7 % (curso 3)	29.3 % (curso 3)	64.2 % (curso 3)

**Tabla 2** Puntuaciones de los 3 cursos del primer bloque de la Jornada de Capacitación Docente para el Proceso de Enseñanza en Espacios Virtuales

**Nota:** Adaptado de Educación a Distancia (2020)

**Fuente:** Elaboración propia

La encuesta de satisfacción consideró otros aspectos, como las actividades finales de aprendizaje de los cursos, la implementación, la metodología utilizada, la forma de acreditación y la atención por parte del área de Educación a Distancia, se enlistan los resultados obtenidos a continuación:

1. Respecto a las actividades finales se obtuvo una puntuación 4.6 de un máximo de 5 en el curso 1, 4.3 en el curso 2 y 4.8 en el curso 3, lo que significa una muy buena puntuación.
2. Sobre la implementación de los cursos el 72.4 % de los participantes estuvo totalmente de acuerdo en que los aprendizajes adquiridos sí pueden ser aplicados en el ámbito profesional, mientras que en la escala de acuerdo se obtuvo un porcentaje del 22 %.
3. Respecto a la metodología de estudio de los cursos el 50.4 % estuvo totalmente de acuerdo, aunado a un 36.6 % que estuvo de acuerdo.
4. Sobre la forma de acreditación un 49.6% estuvo totalmente de acuerdo y un 36.6 estuvo de acuerdo.

5. Finalmente, en lo que se refiere a la atención que recibieron por parte del área de Educación a Distancia, el 71. 5% estuvo totalmente de acuerdo y un 18.7% de acuerdo (Educación a Distancia, 2020).

A través de la asistencia tecnológica fue posible identificar que muchos docentes no tenían habilitado su correo institucional y; puesto que este proceso no dependía de Educación a Distancia, sino del área de Tecnologías de la Información, no se les podía dar respuesta inmediata porque tenían que enviar su solicitud al correo de la mencionada área.

Si la intención del presente trabajo estuviera reducida a un concepto de evaluación que priorizara solamente los resultados, se diría que la capacitación fue aceptable. Sin embargo, puesto que el propósito de este trabajo está también centrado en analizar cómo se desarrolló la evaluación para el aprendizaje, se retoman otros elementos como la retroalimentación que se efectuó en los casos de los docentes que no aprobaron su examen, así como las opiniones libres que se emitieron por parte del profesorado sobre la Jornada de Capacitación.

Resultó relevante encontrar que todos los docentes a quienes se les dio una segunda o tercera oportunidad de acreditación, a través del envío y la revisión de la actividad final del curso, pudieron desarrollar el producto solicitado de manera adecuada o por lo menos con los elementos mínimos. Con este tipo de evaluación fue posible constatar que los docentes realmente sabían aplicar lo estudiado, lo cual muestra que una evaluación del aprendizaje resulta demasiado reductiva para abarcar toda la complejidad de un proceso educativo; pues una mala calificación en un examen no necesariamente indica que el participante no ha aprendido.

El término de evaluación para el aprendizaje es algo más que dar retroalimentación, implica también un proceso de diálogo y reflexión con el sujeto que aprende, así como una mejora del proceso o actividad que se está realizando. Esto no se hizo en la Jornada de Capacitación. Aunque en los casos que se revisaron hubo una valoración, ya sea de la planeación de una asignatura a distancia (cuando no se aprobaba el curso Adecuaciones instruccionales para la práctica docente en emergencia) o de la guía de desempeño (si era el caso del curso Instrumentos de evaluación adecuados para la modalidad a distancia) y retroalimentación de la misma, esto se hizo al culminar el proceso formativo, por lo cual no se cumplió con el principio de realizar un proceso de retroalimentación y evaluación continua como lo indica la teoría de la evaluación para el aprendizaje. Aunado a que no se les solicitó la mejora del producto enviado después de otorgar el proceso de retroalimentación. Sin embargo, es importante no dejar de lado que los docentes que solicitaron apoyo pedagógico para la elaboración de sus actividades finales lo recibieron.

Por otro lado, en los casos de los docentes que aprobaron su evaluación autoadministrada no es posible saber si desarrollaron la habilidad de aplicación porque el examen solamente podía evaluar conocimientos. Por el número de participantes resultaba imposible evaluar las actividades finales de todos; pues el total de trabajos eran 791 por los 3 cursos.

Desde que se diseñó la Jornada se tuvo como principio utilizar una metodología activa del aprendizaje para que el participante construyera su conocimiento a través de la realización de los ejercicios y las actividades finales de aprendizaje, pero no se les informó a los docentes desde el inicio de la capacitación que el examen no tenía intenciones de clasificación, lo cual propició

preocupación al pensar que no se les otorgaría la constancia del o los cursos o inconformidad por el resultado obtenido.

El análisis de los 23 comentarios emitidos de manera libre por parte de los docentes permitió encontrar que, aunque un número importante (8) hace alusión a características de una evaluación formativa (porque ven los cursos como un proceso de mejora para su práctica) esto resulta insuficiente para asegurar que esto realmente lo apliquen de manera cotidiana en sus clases.

A partir de los resultados se identificaron algunas acciones de mejora para la Jornada:

- Realizar un seguimiento de las capacitaciones que se implementan, el cual permita corroborar la utilidad o aplicación del conocimiento y realizar una verdadera evaluación de estas que no se reduzca a los resultados de una encuesta de satisfacción. Ello hará posible la generación de investigaciones sobre las prácticas docentes y los procesos de capacitación del profesorado; pues este tipo de estudios actualmente no se realizan en la Universidad.
- Reflexionar sobre la obligatoriedad de los procesos de capacitación; pues si no existe una preocupación por capacitarse por parte del docente, no tiene caso convertir este importante elemento en un requisito administrativo. Una revisión profunda de los procesos de evaluación institucionales ayudaría a desarrollar una cultura de la evaluación en la que lo relevante de tomar un curso no sea obtener la constancia, o que se crea como adecuado un proceso solo por obtener un buen puntaje en una encuesta de satisfacción.

La revisión de las opiniones de los docentes resultó limitada para mostrar cuáles son las concepciones de los docentes sobre la evaluación. Para ello haría falta ir a los escenarios reales de práctica (ya sea en el aula o en la plataforma) y contrastar la aplicación real y la utilidad de las capacitaciones que la Universidad implementa y la coincidencia de las prácticas docentes con el modelo educativo establecido, el cual sí retoma los principios pedagógicos para trabajar en un contexto a distancia (como el aprendizaje independiente y la construcción del conocimiento).

Recapitulando, el principal aporte de este estudio es el haber iniciado un proceso de investigación institucional que permita identificar cambios o necesidades inmedia-

tas en los procesos de diseño y ejecución de los procesos de capacitación docente desde una perspectiva de la evaluación para el aprendizaje, además de que indirectamente coadyuva en la comprobación de indicadores para el proceso de evaluación institucional que se está desarrollando en la Universidad y que concluye en 2022. La documentación de la experiencia de la primera Jornada de Capacitación Docente abre también la posibilidad de reflexionar y evaluar los diferentes procesos relacionados con el trabajo académico en la institución.

## Agradecimientos

A la Universidad La Salle Oaxaca por permitirme usar los resultados de este trabajo con fines académicos y por seleccionarme para participar en la convocatoria emergente de investigación SARS-Cov-2 en 2020. ●

## Referencias

- Abero, M.L. (2015). La investigación-acción como estrategia cualitativa. En L. Abero, L. Berardi, A. Capocasale, S. García & R. Rojas, Investigación educativa. Abriendo las puertas al conocimiento (pp. 133-146). CLACSO.
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. Paidós Educador.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2018). Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. [http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION\\_Y\\_ACCION\\_2030.pdf](http://www.anui.es.mx/media/docs/avisos/pdf/VISION_Y_ACCION_2030.pdf)
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2021). Anuario Estadístico de la Población Escolar en Educación Superior. Ciclo escolar 2020-2021. <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Ballesteros, B. & Mata, P. (2014). Sentido y forma de la investigación cualitativa. En B. B. Coordinadora (Coord.), Taller de investigación cualitativa. (pp. 10-47). Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Barrón, C. & García, D. (2021). Lo didáctico como expresión de lo curricular. Un acercamiento para comprender las prácticas educativas contingentes y emergente. Educación XXX (59), 26-45. <https://doi.org/10.18800/educacion.202102.002>
- De Alba, A. (2020). Conversatorio Currículum y didáctica: práctica y experiencias docentes en tiempos de COVID. <https://www.youtube.com/watch?v=2uLWKCcBdbY>
- Del Castillo, J.M. & del Castillo, A. (2021). El impacto de la COVID-19 en el profesorado de educación superior y sus concepciones sobre la evaluación. Campus Virtuales, 10(1), 89-101. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/728/432>
- Díaz-Barriga, F. (2020). Reflexiones sobre los retos de la docencia remota en la contingencia, así como los principales elementos a cuidar en el trabajo educativo. Webinar realizada el 14/05/2020. Organizado por la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades del Campus Salamanca. <https://bit.ly/sentidotareadocenteFridaDiaz>
- Educación a Distancia. (2020). Reporte general de la Jornada de Capacitación Docente para el Proceso de Enseñanza en Espacios Virtuales. Coordinación de Planeación Curricular y Recursos para el Aprendizaje. Universidad La Salle Oaxaca.
- González, K. (2021). Del aula presencial a la remota y de regreso: la enseñanza en situaciones de pandemia e incertidumbre. Revista Panamericana de Pedagogía, 31(31), 10-25. DOI: 10.21555/rpp.v0i31.2116
- González, M. O. (2021). La capacitación docente para una educación remota de emergencia por la pandemia de la COVID-19. Tecnología, Ciencia y Educación, (19), 81-102. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.614>
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática [INEGI]. (2021). Comunicado de prensa número 352/21. [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH\\_2020.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/OtrTemEcon/ENDUTIH_2020.pdf)

Izcara, S.P. (2014). Manual de investigación cualitativa. Fontamara.

Jiménez, Y. & Ruiz, M.A. (2020). Reflexiones sobre los desafíos que enfrenta la educación superior en tiempos de COVID-19. *Economía y Desarrollo*, 165, 35-50.

Miguel, J. A. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, L, 13-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27063237017>

Niño, S.A., Castellanos, J.C. & Huerta, L. (2021). Implicaciones de la COVID-19 en la educación escolar; una revisión temprana de los artículos publicados en revistas académicas. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 30(59), 38-58. <https://dx.doi.org/10.20983/noesis.2021.1.3>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020a). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. <http://www.iesalc.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/COVID-19-ES-130520.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020b). Aportes para una respuesta educativa frente a la COVID-19 en América Latina. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la OREALC/UNESCO Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373761/PDF/373761spa.pdf.multi>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2021). Cronología de la respuesta de la OMS a la COVID-19. Comunicado de prensa. <https://www.who.int/es/news/item/29-06-2020-covidtimeline>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2019). Educación superior en México: resultados y relevancia para el mercado laboral. Educación superior, publicaciones de la OCDE, París. <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>

Rondero, N. (2020). La educación superior frente a la emergencia: entre la parálisis y la premura. *Cotidiano. Revista de la Realidad Mexicana*, 36(222), 57-65.

Ruiz, G. (2021). Evaluación formativa del aprendizaje. Uno de los tantos desafíos que trajo consigo la pandemia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 655-661.

Sánchez, J. M. (2020). Intervención en línea para el aumento de la autoeficacia en habilidades docentes por internet ante la contingencia del COVID-19. *Enseñanza & Teaching*, 38(1), 125-145. DOI: <https://doi.org/10.14201/et2020381125145>

Santos, M. Á., Jiménez, I. & Segovia, Y. de M., (2018). Evaluar para aprender: investigación-acción en la Universidad de La Sabana. Universidad de La Sabana.

Sarobe, M., Russo, C., Ahmad, T. de la Riva, D., & Traverso, P. (2020). Impacto del Plan de Continuidad Académica en la situación de emergencia sanitaria COVID-19 de la UNNOBA. *Educación en Tecnología*. 158-167.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2020). ACUERDO número 02/03/20 por el que se suspenden las clases en las escuelas de educación preescolar, primaria, secundaria, normal y demás para la formación de maestros de educación básica del Sistema Educativo Nacional, así como aquellas de los tipos medio superior y superior dependientes de la Secretaría de Educación Pública. DOF: 16/03/2020. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5589479&fecha=16/03/2020)

Segovia-Cifuentes, Y. de M. (2018). Buscando problemas... donde no los hay: un estudio de caso de investigación-acción. En Santos, M.A, Jiménez, I. & Segovia-Cifuentes, Y. de M. (ed.). Centro de Tecnología para la Academia. Universidad de la Sabana.

Statista (2022). Cantidad de estudiantes que abandonaron la escuela como resultado de la pandemia por COVID-19 en México de abril a agosto de 2020, por nivel educativo. <https://es.statista.com/estadisticas/1196796/desercion-escolar-nivel-educativo-covid-mexico/>

Suárez, O. J., Hernández, R., Lizarazo, J. del C., & Orjuela, C. P. (2021). La evaluación en tiempos del COVID-19: una mirada desde los docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(2). 31-43. <https://doi.org/10.18359/ravi.5365>