



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

Autopercepción de la evaluación formativa de los docentes de una
institución educativa, Piura, 2022

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Administración de la Educación

AUTORA:

Portero Rodriguez, Rosa Elvira (orcid.org/0000-0003-0918-7353)

ASESOR:

Dr. Calle Peña, Edilberto (orcid.org/0000-0002-1970-3756)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Políticas Curriculares

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus
niveles

PIURA - PERÚ

2022

Dedicatoria

A Dios, por haberme dado la vida y permitirme llegar hasta este momento tan importante de mi formación profesional. A mi madre, por ser el pilar más importante y por demostrarme siempre su cariño y apoyo incondicional. A mi padre y esposo a pesar de nuestra distancia física, siento que están conmigo siempre. A mi hermana Sabina, a mis queridos hijos, Alvaro y Karen, por compartir momentos significativos y por siempre estar dispuestos a escucharme y ayudarme en cualquier momento.

Agradecimiento

A mis maestros de la Universidad César Vallejo que con su sabiduría, conocimiento y apoyo hicieron posible la culminación de mis estudios de maestría.

A los actores educativos de la Institución Educativa, donde se aplicó el estudio, por brindarme las facilidades en la ejecución del presente proyecto.

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	5
III. METODOLOGÍA	16
3.1. Tipo y diseño de investigación	16
3.2. Variables y operacionalización	17
3.3. Población (criterios de selección), muestra, muestreo, unidad de análisis	17
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	18
3.5. Procedimientos	20
3.6. Método de análisis de datos	20
3.7. Aspectos éticos	21
IV. RESULTADOS	22
V. DISCUSIÓN	28
VI. CONCLUSIONES	35
VII. RECOMENDACIONES	36
REFERENCIAS	37
ANEXOS	43

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. La población.....	25
Tabla 2. Autopercepción de evaluación formativa.....	29
Tabla 3. Autopercepción de la evaluación reguladora.....	30
Tabla 4. Autopercepción de la evaluación procesual	31
Tabla 5. Autopercepción de la evaluación continua.....	32
Tabla 6. Autopercepción de la evaluación retro alimentadora.....	33
Tabla 7. Autopercepción de la evaluación innovadora.....	34

Resumen

El presente estudio denominado Autopercepción de la evaluación formativa de los docentes de una Institución Educativa de Piura, 2022 se ha elaborado con la finalidad de optar el grado académico de Maestro en Administración de la Educación, tuvo por finalidad conocer la autopercepción de la evaluación formativa de los docentes de una Institución Educativa ubicada en el distrito de Castilla, provincia de Piura, investigación que asumió el enfoque cuantitativo, de tipo no experimental y diseño descriptivo simple, cuya población estuvo compuesta por 25 docentes, siendo la muestra de tipo censal, cabe indicar, que se utilizó la técnica de la encuesta y como instrumento el cuestionario conteniendo 51 preguntas y que generó como conclusión general que el 96,0% de los docentes cuentan con un nivel regular respecto a la autopercepción que tienen sobre la evaluación formativa, indicando además que los docentes también cuentan con un nivel regular para la autopercepción de la evaluación formativa en cuanto a sus dimensiones, correspondiendo el 92,0% para la autopercepción que tienen sobre la evaluación reguladora, el 96,0% en cuanto al conocimiento de la evaluación formativa procesual, el 72,0%, para la autopercepción de la evaluación formativa continua, el 88,0% para la autopercepción de la evaluación formativa retro alimentadora, y el 72,0% para la autopercepción de la evaluación formativa innovadora.

Palabras clave: Evaluación, percepción, formativa.

Abstract

The present study called Self-perception of the formative evaluation of the teachers of an Educational Institution of Piura, 2022, prepared with the purpose of choosing the academic degree of Master in Education Administration, was aimed at knowing the self-perception of the formative evaluation of the Teachers, to the district of Castilla, province of Piura, research that assumed the quantitative approach, non-experimental type and simple descriptive design, whose population was composed of 25 teachers, being the census type sample, it should be noted that the survey technique was used and as an instrument the questionnaire containing 51 questions and that generated as a general conclusion that 96.0% of teachers have a level regulate with respect to the self-perception they have about the formative evaluation, also indicating that the two centes also have a regular level for the self-perception of the formative evaluation in terms of its dimensions, corresponding 92.0% for the self-perception that they have on the regulatory evaluation, 96.0% regarding the knowledge of the formative formative evaluation , 72.0%, for the self-perception of the continuous formative evaluation, 88.0% for the self-perception of the feedback training evaluation, and 72.0% for the self-perception of the innovative formative evaluation.

Keywords: Evaluation, perception, training.

I. INTRODUCCIÓN

El inconveniente más álgido con el que se encuentran los docentes al momento de llevar a cabo el proceso de la programación curricular, siempre ha recaído en la evaluación de los aprendizajes, y no hablamos solo de un problema que tienen los docentes de Perú, sino que la evaluación se ha convertido en un proceso complejo a nivel internacional, tal es el caso del hermano país de Ecuador, que si bien es cierto evalúan destrezas, estas también comprenden capacidades y desde luego indicadores desde donde deben elaborar los ítems que forman parte del instrumento de evaluación, que por cierto los docentes del hermano país aún no manejan, y se inclinan por evaluar solo conocimientos para emitir un promedio respecto a las respuestas que propone el estudiante.

El Ministerio de Educación de Perú, habiendo convocado al análisis de la problemática educativa a través de una consulta que data del año 2003, donde los actores educativos de manera organizada, para ser más específicos, los docentes en este proceso, tuvieron la oportunidad de expresarse e indicar cuales eran las debilidades en cuanto a la labor pedagógica radicaba en la evaluación, sobre todo al momento de la elaboración de los instrumentos, tomando en cuenta ahora, que existe un enfoque llamado evaluación formativa que se basa en el enfoque por competencias, es decir pasamos de una evaluación cuantitativa o calificativa numéricamente a una evaluación formativa, es decir evaluar no solo conocimientos, sino habilidades y sobre todo la práctica de las actitudes a través de acciones observables.

El Ministerio de Educación, dentro del proceso para la mejora de los aprendizajes, propone la implementación del Currículo Nacional, documento normativo que propone el logro de un perfil para el egresado de la educación básica que consiste en la puesta en marcha de acciones para el logro de los aprendizajes fundamentales, como son los enfoques y competencias transversales, y dentro de los propósitos planteados para las diferentes áreas en todos los niveles y modalidades educativas considera orientaciones para el desarrollo de la evaluación formativa, así como las competencias, capacidades, los estándares de ciclo y desempeños de grado, que serán los orientadores para realizar una evaluación

pertinente, indicaciones que, por estar sueltas, se complementan con la emisión de normas un poco más específicas como la Resolución Vice Ministerial N° 025-2018.

El problema para las Instituciones Educativas de la región Piura, se encuentra presente y se evidencia durante la puesta en marcha de la evaluación del desempeño directivo y docente, para el personal directivo, porque no se encuentra en la capacidad de poder brindar asistencia técnica para ayudar en la planificación de la evaluación formativa a los docentes, quienes se les complica desarrollar todo el proceso de la evaluación formativa, partiendo desde la percepción clara que deben tener sobre la evaluación formativa, que desde luego desencadena todo un listado de inconvenientes como para ejercer la retroalimentación, elaboración de ítems e instrumentos, pues aún no se tiene en claro, en qué consiste el proceso de la evaluación y para qué se plantean o proponen los estándares y desempeños, no se entiende el proceso para precisar los desempeños o ubicar y plantear las evidencias y productos elaborados por los estudiantes, claro está, si es que no cuentan con una percepción clara de lo que es la evaluación.

Posteriormente, se formula el problema que se expresa en función de pregunta y que se detalla a continuación: ¿Cuál es la autopercepción de la evaluación formativa de los docentes de una Institución Educativa, Piura 2022?, luego las preguntas específicas: ¿Cómo es la autopercepción de la evaluación formativa reguladora de los docentes?; ¿Cuál es la autopercepción de la evaluación formativa procesual de los docentes?; ¿Cuál es la autopercepción de la evaluación formativa continua de los docentes?; ¿Cuál es la autopercepción de la evaluación formativa retro alimentadora de los docentes?; ¿Cuál es la autopercepción de la evaluación formativa innovadora de los docentes?

La investigación se constituye en importante debido que para su fundamentación y dar respuesta al problema planteado, toma en cuenta algunas teorías como la de la evaluación formativa propuesta por Cowie y Bell que lo sustentan como un procedimiento empleado para identificar aprendizajes con fines de reforzamiento por medio de la retroalimentación planteada cuya teoría se sustenta en la escalera de Daniel Wilson referida a una herramienta que comprende procesos a manera de escalera.

El valor práctico radica en la medida que el proceso de la evaluación formativa se constituye en una práctica inherente al maestro, que lo trabaja desde la planificación curricular, luego en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje ya en la ejecución de estrategias formativas, como de la elaboración de los instrumentos que al aplicarlos le darán información que se valorará para emitir luego juicios.

El valor metodológico se evidencia en el sentido que la investigación asume el método científico, es decir que trata de dar respuesta a un problema y para ello recoge información a través de la aplicación de instrumentos sobre una muestra, datos que luego se consolidada, procesan y analizan con la intención de validar hipótesis.

Luego se procedió a plantear la ruta del trabajo que orientan la investigación, es decir de la formulación de los objetivos, siendo el objetivo general el siguiente: Conocer la autopercepción de la evaluación formativa de los docentes de una Institución Educativa, Piura, 2022.

Finalmente, se procedió a plantear los siguientes objetivos específicos: Identificar la autopercepción de la evaluación formativa reguladora de los docentes.; Conocer la autopercepción de la evaluación formativa procesual de los docentes.; Determinar la autopercepción de la evaluación formativa continua de los docentes.; Precisar la autopercepción de la evaluación formativa retro alimentadora de los docentes.; Identificar la autopercepción de la evaluación formativa innovadora de los docentes.

II. MARCO TEÓRICO

El presente estudio, como toda investigación, requiere de considerar información existente para fundamentar lo propuesto, es decir de poder citar investigaciones ejecutadas con anterioridad, pero que se relacionen con la presente investigación, antecedentes que se mencionan a continuación:

Acosta y Criollo (2021) en su tesis titulada Fortalecimiento del proceso de evaluación formativa que aplican los docentes del tercer año de bachillerato del colegio Educar en Ecuador, se propuso como objetivo el analizar en que consiste la importancia de la evaluación formativa sobre el aprendizaje, dentro de los aspectos de la metodología, se trató de una investigación de tipo básico, con enfoque cuantitativo, de diseño no experimental, para recabar los datos se hizo uso de la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario que fue aplicado a 25 estudiantes.

Los resultados indicaron que el 76,0% de los docentes a veces dentro de la evaluación formativa emplean la regulación inmediata, por otro lado, también el 76,0% de docentes a veces utilizan los estándares requeridos, sin embargo, para el proceso de reflexión en la evaluación, el 64,0% de los docentes a veces la toman en cuenta, del mismo modo, las respuestas indicaron que el 76,0% de los docentes a veces generan la interacción entre los estudiantes.

Camacho y Asunción (2020) en su tesis La evaluación formativa: una ruta para el aprendizaje de la resolución de problemas., trabajado en Barranquilla Colombia, tuvo como objetivo elaborar una guía que parte de la evaluación formativa sobre el aprender a resolver problemas, en los aspectos metodológicos se tuvo en cuenta que se trataba de una investigación de tipo básica, con enfoque cuantitativo, el diseño fue no experimental, la población la integraron 45 docentes y como muestra se seleccionaron solo 10 a quienes se les aplicó la técnica de la encuesta y un cuestionario como instrumento.

Los resultados indicaron que el 80,0% de los maestros conciben la evaluación como algo mecánico, por otro lado, el 20,0% no ejecuta las evaluaciones durante el proceso de la experiencia de aprendizaje, respecto a los métodos de evaluación,

fue el 50,0% de docentes que indicaron que no conocen de estrategias de evaluación, mientras que el otro 50,0% se limitan en la aplicación de evaluaciones sumativas y pruebas en el aula, cabe indicar que el 20,0% de docentes precisa que se siente a gusto al aplicar el método de evaluación, sin embargo, el otro 80,0% no se siente a gusto con la evaluación que realiza.

Otro de los estudios fue el de Peñaloza (2020) con su tesis denominada Prácticas evaluativas en el área de educación física, recreación y deportes en los colegios públicos del municipio de san José del Guaviare, donde el objetivo pretendía ilustrar el proceso formativo de la evaluación y su valor en la educación, los aspectos metodológicos indicaron que se trataba de una investigación de tipo básico, para recabar los datos se utilizó la técnica de la entrevista y como instrumento la guía de entrevista, que se aplicó sobre una muestra conformada por 167 estudiantes, siendo el enfoque cuantitativo.

Los resultados obtenidos indicaron que el 59,0% de los estudiantes eran evaluados en la parte de la teoría y la práctica; mientras que el 7,0% expresaron que la evaluación recaía sobre el comportamiento; y el 8,0% indica que el docente establece los criterios a evaluar, por otro lado, solo el 57,0% de los docentes permite la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, sin embargo, el 33,0%, no da participación a los estudiantes, en relación a la importancia de la evaluación, el 54,0% precisa que la utilidad radica en que permite acumular conocimientos; otro 14,0% indica que la evaluación no es portante, debido a que equivale solo a una nota.

A nivel nacional se encontraron los siguientes antecedentes que contienen la variable problema:

Prado (2020) en su tesis Evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de la IE Edelmira del Pando, Vitarte, 2019., desarrollado en Lima Perú, consideró como objetivo el determinar la relación entre la evaluación formativa y logros de aprendizaje, se trató de una investigación de tipo básica; con diseño no experimental, de nivel correlacional, la muestra fue de 166 estudiantes a quienes se les aplicó una encuesta como técnica para recoger datos y el instrumento un cuestionario.

En los resultados se obtuvo que la evaluación formativa se aplicaba en un 52,41% en nivel medio, sin embargo, fue el 29,52% que indicaba que la aplicación correspondía a un nivel alto; es por ello, que el 48,2% de los estudiantes alcanzaron los logros de aprendizaje propuestos, en relación a la retroalimentación, fue el 21,7% que le designó un nivel de logro esperado, otro 18,1% le dio un nivel de proceso, mientras que otro 21,7% correspondía al logro de aprendizaje medio.

Navarro (2022) en su tesis Planificación curricular y evaluación formativa en la Institución Educativa Particular San Gabriel – Cusco 2021, desarrollada en Perú, siendo el objetivo determinar aquella relación entre la planificación curricular y evaluación formativa, en cuanto a la metodología, la investigación fue de tipo aplicada, asumió el enfoque cuantitativo, mientras el diseño era no experimental, bajo el nivel correlacional, la muestra tomó en cuenta 35 docentes a quienes se les aplicó la técnica de la encuesta y como instrumentos dos cuestionarios.

En los resultados en función de la evaluación formativa se encontró que, para la dimensión reguladora, tomando en cuenta el indicador de la gradualidad, prevaleció el nivel adecuado, correspondiéndole el 85,7%, mientras que, para el indicador referido a la toma de decisiones, fue el 57,1% que precisó la existencia de un nivel regular, por otro lado, en relación al indicador sobre las características de los estudiantes, el 54,3% manifestó que cuentan con un nivel regular.

Los estudios encontrados a nivel regional que aportan a la investigación fueron los siguientes:

Sánchez (2021) con su tesis Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma, Sullana - 2020., cuyo objetivo fue proponer un modelo en función de la didáctica que promueve la evaluación formativa, se trató de una investigación de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental de nivel descriptivo y tipo básica, en cuanto a la muestra estuvo integrada por 30 estudiantes de secundaria a los que se les aplicó la técnica de la encuesta para recoger la información y como instrumento un cuestionario.

En los resultados se encontró información referida a la forma, metodología y utilidad de la formación formativa por parte de los docentes, en tal sentido, el 63,3% de los

docentes indicaron que la evaluación que aplican en sus experiencias de aprendizaje está inclinada solo a recabar conocimientos, es por ello que se ubican en el nivel de inicio en la utilidad de la evaluación formativa, mientras que el 33,3% corresponde al nivel de proceso y el 3,3% pertenece al logrado.

Finalmente, se encontró la tesis de Astudillo (2022) titulado Programa evaluación formativa para mejorar el desempeño docente en instituciones educativas de nivel secundaria del cercado urbano de Sullana, 2021., siendo su objetivo el determinar en qué medida el programa referido a la evaluación formativa mejora el desempeño en los maestros, para ello en la metodología se tomó en cuenta un tipo de investigación aplicada, de enfoque cuantitativo, siendo el diseño cuasi experimental; la muestra estuvo compuesta por 56 docentes a quienes se les aplicó la técnica de la encuesta y como instrumento de evaluación un cuestionario.

Los resultados evidenciaron que, en cuanto a la aplicación de la evaluación formativa por parte de los docentes, fue el 64,58% de ellos los que se les asignó un nivel bajo, por otro lado, el restante 35,42 % fueron los que alcanzaron el nivel medio, en cuanto al análisis de las evidencias de los estudiantes, se obtuvo un 20,83% para el nivel medio y otro 79,17% con nivel bajo, respecto a la calidad de la retroalimentación desarrollada, fue el 43,75% de los docentes que alcanzaron un nivel bajo, mientras el 56,25% logró un nivel medio.

En esta parte del estudio, corresponde citar algunas definiciones que permitirán centrarnos más en el tema, específicamente de las variables como de las dimensiones, las que proponemos a continuación.

La definición de la evaluación formativa, viene siendo estudiada por diversos autores, pero para el caso de la finalidad de la investigación, tomaremos el que consideramos más pertinente. Serrano (2002) expresa que el estudiante tome conciencia de la importancia del aprendizaje, es necesario darles las pautas por ejemplo de cómo se encuentra a nivel de logros antes de emprender una tarea o actividad, y cuáles son las formas en las que se puede ir midiendo el avance de sus aprendizajes, ello no solo implica aspectos referidos al conocimiento de lo que sabe o no conoce, se trata de un análisis más profundo que conlleven a lograr o desarrollar competencias para la vida, dentro de esa perspectiva, la evaluación

formativa, es un proceso permanente que nos permite identificar aquellas necesidades que tienen los estudiantes, para sobre ellas actuar a través del apoyo de una serie de estrategias que de manera planificada, permitirán tomar las mejores decisiones y lograr aprendizajes esperados, entendidas como conocimientos, actitudes y habilidades.

Los docentes al referirnos de la evaluación la entendemos como un proceso permanente que tiene por finalidad identificar las necesidades como el de brindar soporte a través de la retroalimentación para luego emitir un juicio de valor.

Serrano (2002) indica que el proceso de la evaluación formativa comprende muchos aspectos, pues no se trata de aplicar instrumentos descontextualizados con la finalidad de calificar, para el siguiente estudio se cree por conveniente, adecuar ciertos aspectos mencionados por el autor como las dimensiones del proyecto, porque detallan como es que se da el proceso de la evaluación. El docente, tiene que estar en la capacidad de trabajar el enfoque de la evaluación formativa con mucha responsabilidad, partiendo de aquellas pautas que nos dan las autoridades educativas, procesos que debemos desarrollar progresivamente.

El proceso de la evaluación formativa reguladora, entendida como aquel proceso que se evidencia en la planificación, pues no se concibe a un maestro que acuda a las aulas a formar personas sin contar con una planificación en sus manos, pues no todos los profesionales somos capaces de mantener en el cerebro toda una secuencia didáctica acorde a las necesidades de los estudiantes o de aquellas situaciones que se presenten de improviso, más aún, teniendo conocimiento que la evaluación es un tema complejo a desarrollar por los maestros, y si es que se trata de proponer estrategias de evaluación formativa, en ese sentido es pertinente elaborar una ruta documentada del procedimiento pormenorizado de la evaluación. (Serrano, 2002).

Así mismo, debemos mencionar la evaluación formativa procesual, es decir, la que se realiza en la práctica del docente, entendida como aquel proceso de interacción con el estudiante dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje, donde tanto el estudiante como el docente, gestionarán el aprendizaje significativo, y que se puede desarrollar en cualquier espacio y no necesariamente en el aula, se trata de llevar

a cabo toda una secuencia de actividades y procesos como los pedagógicos, para empoderarse de los conocimientos previos, para plantear el conflicto cognitivo, retroalimentar sobre aquellos inconvenientes o necesidades, lograr que el estudiante sea capaz de transferir los aprendizajes o capacidades adquiridas, y ello puede ser posible cuando se movilizan de la mejor manera aquellos procesos didácticos que se trabajaron diferentemente por cada área de estudio, donde el actor principal es la razón de ser de la educación como es el alumno. (Serrano, 2002).

Otro de los aspectos es el proceso de la evaluación formativa continua, un aspecto que tiene que ver con entender que la evaluación es permanente, se presenta en toda la sesión de aprendizaje y permite identificar errores para plantear estrategias, nunca terminamos de evaluar y no solo para tener un avance como docente de los progresos de los estudiantes, sino para informar a los mismos estudiantes sobre su avance y sobre todo para que los padres de familia al estar informados puedan involucrarse en la gran tarea de formar personas. (Serrano, 2002).

En cuanto a la evaluación formativa retroalimentadora, debemos de aclarar, que la retroalimentación estaba mal entendida por los maestros, pues cuando se referían al tema, claro está lo relacionaban con la evaluación, pero como un proceso que debería darse al final del proceso educativo, ya sea de una sesión de aprendizaje, sin, embargo en la actualidad tenemos claro que la retroalimentación es una estrategia que se debe trabajar durante toda la sesión de aprendizaje, para reforzar sobre aquellos inconvenientes que se presentan, pero ello no implica dar respuestas automáticas, se trata de orientar o dar las pautas para que el estudiante descubra los errores o encuentre el camino a la respuesta adecuada, mayormente se sugiere que esta se dé a manera grupal para poder llegar a todos y en poco tiempo, y con el planteamiento de preguntas y repreguntas, hasta orientar al estudiante a encontrar respuesta a sus inquietudes. (Serrano, 2002).

Finalmente, otro proceso, no menos importante, pero compleja para los docentes, es la evaluación formativa innovadora, entendida como aquella capacidad que deben tener los evaluadores para innovar en todos los sentidos, estrategias de evaluación, instrumentos, metodología, indicadores y para desempeños, sobre todo

para las habilidades y actitudes, una evaluación que no considere la capacidad de innovación del docente, tendrá limitaciones.

En consecuencia, queda claro que la evaluación formativa por ser compleja, debe ser planificada, desarrollarse a través de una buena práctica del docente y además de ser informada sobre aquellos actores educativos que permitirán el aporte para la mejora de la evaluación, rescatando la retroalimentación como una estrategia, que, si la usamos de la mejor manera, se obtendrán muy buenos resultados en función de los aprendizajes fundamentales que queremos lograr.

Respecto al modelo de la evaluación que asume el sector educación y del cual se apropiará el docente, es decir la razón de la evaluación y cómo hacerla productiva para el estudiante de acuerdo con Lorrie (2006) indica que, no es suficiente o pertinente que los docentes nos limitemos a retroalimentar sobre respuestas correctas o incorrectas cuando ya contamos con los resultados de la evaluación, sino la finalidad va más allá, tiene que ver con los desempeños de los estudiantes, es decir, no solo incrementar conocimiento, sino fortalecer habilidades y fomentar la práctica de actitudes, la explicación o la razón de ser del proceso debe dar respuesta a tres preguntas fundamentales, por ejemplo el saber ¿Adónde tratas de ir?, es decir, cuál es la finalidad o el propósito de la evaluación, qué queremos lograr en nuestros educandos, en segundo lugar ¿Dónde estás ahora?, con que saberes contamos ahora, que traemos a la sesión de aprendizaje, propio de nuestra experiencia, el diagnóstico o los aprendizajes previos, para concluir en ¿Cómo puedes llegar ahí?, es decir la meta, lo planificado o el propósito de aprendizaje, que debe concluir en fortalecimiento de las competencias del educando, algo que debe constar en un documento planificar del docente, es decir, evaluación o el modelo que tomemos, debe tener una ruta una dirección orientadora, no se evalúa a la deriva, siempre existe un propósito y en este caso de trata de mejorar logros de aprendizaje, pero sobre todas las cosas de formar integralmente.

Este modelo, es el que se considera dentro del enfoque de la evaluación formativa implementada por el Ministerio de Educación y que depende de los maestros para empoderarnos de ella.

La evaluación formativa tiene como propósito fundamental, el desarrollo de competencias en los estudiantes, al respecto de las competencias. EL CURRÍCULO (2016) expresa que las competencias, están entendidas como la facultad que tenemos las personas para poder combinar una serie de capacidades con la finalidad de llegar a la solución de un problema, es decir lo que se busca en el educando es que se encuentre en la capacidad de poner en práctica no solo una capacidad, sino de varias en un determinado momento.

En ese mismo sentido, la persona o el estudiante será competente, cuando haga uso de las múltiples capacidades con las que cuenta, las ponga en acción y solucione inconvenientes que se le presentan en la vida diaria, por decirlo en el contexto donde se desenvuelve.

Y como se ha expresado anteriormente las competencias están constituidas por un conjunto de capacidades. EL CURRÍCULO (2016) hace referencia de que las capacidades, están referidas a recursos que permiten lograr competencias, estos recursos pueden ser de tipo cognitivo, procedimental u actitudinal, para mencionar los conocimientos, es decir compuesta por la adquisición de conocimientos, la parte de habilidades, con las que cuenta el estudiante, como por ejemplo las habilidades para la lectura y escritura, las matemáticas, para la práctica del fútbol, para la pintura y otros, y finalmente, las actitudes, que vienen hacer aquellas cualidades, relacionadas con los valores.

Son estas capacidades que el estudiante debe ser capaz de combinar, es decir no solo de los conocimientos, sino también de las habilidades y desde luego las actitudes para lograr ser competente.

El evaluar las competencias, permite que el docente a través de instrumentos pueda identificar los desempeños de los estudiantes. EL CURRÍCULO (2016) indica que son descripciones que se observan en los estudiantes referidos al logro de las capacidades, es decir lo que evidencia el alumno en su forma de actuar, por ejemplo, al dar respuesta a una interrogante, cuando tienen a cargo una exposición, al momento de compartir con sus compañeros, todas esas formas de actuar, el

docente las puede observar y evaluar, nos servirán porque de ellas se elaboran los indicadores que darán origen a las interrogantes para el instrumento de evaluación.

Es a partir de los desempeños, donde el docente luego de precisarlos conforme lo planificado en su sesión de aprendizaje, propone las evidencias o productos que los educandos deben demostrar o elaborar ya sea de manera individual como grupal y que formarán parte de la evaluación.

Un aspecto que se debe tener en cuenta, es aquello referido al enfoque de la enseñanza que asumen los estados o ministerios en los diferentes países, especialmente de aquellos donde el porcentaje del producto bruto interno, destinado para el sector educación, es mínimo, pues pareciera que estos enfoques distan mucho del tomado en cuenta, cuando se trata del enfoque de la evaluación de los aprendizajes. (Parra, 2000).

Para citar algunos enfoques de la enseñanza, podemos mencionar por ejemplo el de las destrezas, donde el objetivo radica en lograr ciertas capacidades que se relacionan más con los conocimientos que con las habilidades de los estudiantes que por la misma denominación que asume sería lo más indicado, dejando de lado en el proceso de enseñanza, las actitudes o los valores que deben trabajarse no solo en el aula, sino en la escuela, para especificar más al respecto, cabe mencionar los estudios que consideran diagnósticos de observaciones de clases a maestros, donde se percibe que se trata de enseñar valores por su definición y no por su práctica, es decir, vamos a trabajar los valores, pero ingresamos al estudio de sus significados, y en ese sentido, no se toma en cuenta, que la práctica de valores nace desde el hogar, ello implicaría que se debe trabajar de la mano, escuela y familia, pues la evidencia es contundente, al llegar a la conclusión de que los padres no participan o no son tomados en cuenta en el proceso de logro de las actitudes, debiendo precisar por consiguiente, que el proceso para un trabajo dentro del enfoque por destrezas ya tienen inconvenientes y que decirlo de la pertinencia de los instrumentos que los maestros emplean, pues no se parte de referentes como la identificación de competencias, estándares, desempeños y capacidades,

para poder formular o plantear los indicadores si es necesario para la formulación de ítems que debe tener un buen instrumento (Parra, 2000).

En consecuencia y al decirlo para nuestro contexto, en la actualidad se viene asumiendo un enfoque por competencias y de evaluación formativa, que si se trabajara como se menciona por el ministerio, estaríamos hablando de dos enfoques que se relacionan significativamente y que serían los ideales para el logro no solo de aprendizajes sino de la formación integral de la persona, sin embargo hay que reconocer que nos encontramos en un proceso de implementación de los mencionados enfoques, en ese sentido, se presentan muchos inconvenientes, primero para entender enfoque, segundo para su implementación y tercero para contar con la capacidad suficiente de poder elaborar instrumentos de evaluación que respondan al enfoque por competencias, es decir, estar en la capacidad de aplicar instrumentos como las rubricas que tanto se promocionan, con las que podamos evaluar las habilidades y actitudes, que los estudiantes evidencian en sus desempeños.

El referirnos a los modelos de la evaluación más comunes que existen o han sido estudiadas, de hecho, que se trata de dar una mirada a las capacidades que debe lograr el estudiante o a las que se propone en los documentos de planificación el docente. El modelo cuantitativo, que, dentro de una enseñanza y evaluación tradicional, es el que ha sido empleado mayormente, es decir, asumir un modelo para calificar solo conocimientos y la conducta, como si es que los valores que forman parte del buen vivir puede asignarse un calificativo cuantitativo, es decir te corresponde 15 en el valor de la puntualidad, tienes 16 en amor, algo que no es tan lógico, en ese sentido se busca un modelo acorde al bienestar común de la persona y la intención de la escuela. (Supo, 2002).

El modelo cualitativo, fue planteado para evaluar cualidades, que es lo más pertinente, y para el punto de vista de algunos estudiosos sería el único puesto a disposición de la escuela, debiendo dejar de lado al cuantitativo, pero el inconveniente se presenta al momento de diseñar los instrumentos, pues se trata de elaborar criterios e indicadores acompañados de preguntas que midan no solo habilidades, sino también actitudes, las que venimos supliendo por listas de cotejo,

que se limitan a la afirmación o negación, no concluyendo en especificaciones o descripciones de desempeños, capacidades o competencias.

En el aspecto de la evaluación cuantitativa para la conducta, ya no sería necesario, pues se pretende que las actitudes se evalúen de manera cualitativa y con descripciones precisas, tomando en consideración todas las competencias de las áreas que propone el currículo y sobre todo de aquella competencia, que tienen que ver con la convivencia de manera participativa y democrática dentro de la escuela.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación corresponde al básico, debido a que no se realiza la manipulación de la variable, por el contrario, se centra en la descripción tanto de las variables como de las dimensiones que forman parte de la variable en estudio. (CONCYTEC, 2018).

El diseño de la investigación que se constituye en la ruta orientadora para la manipulación o descripción de la variable correspondió al no experimental, en el sentido que no se tuvo que cambiar el nivel de la variable fáctica en función de algunas otras variables intervinientes, por el contrario, se procedió a describir la variable conforme lo anunciado por los integrantes de la muestra para encontrar una percepción o contraria en algunos casos que lo hubiera (Hernández, et al, 2010).

En el sentido de la explicado, la presente investigación asumió un diseño descriptivo simple, por cuanto se optó por desarrollar en cuanto a la descripción de una sola variable, que en lo que respecta al presente estudio está referida a la percepción de la evaluación formativa.

El esquema es el siguiente:

M ————— **O**

Dónde:

M= Muestra.

O = Variable: Auto percepción de la evaluación formativa.

3.2. Variables y operacionalización.

La variable constituida por la auto percepción que se tiene por parte de un grupo de sujetos en cuanto a la evaluación formativa, se encuentra definida de manera conceptual como aquel proceso realizado de forma permanente con la finalidad de

identificar ciertas necesidades a partir del aprendizaje en los estudiantes, y sobre dicha base de conocimiento, asumir y ejecutar medidas pertinentes de refuerzo en el camino del desarrollo de las experiencias de enseñanza aprendizaje. (Serrano,2002)

En cuanto a la definición operacional de la variable, consiste en que el personal docente aplique la evaluación formativa con todos sus procesos en las diferentes áreas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

3.3. Población, muestra y muestreo.

La población en ámbitos reales viene hacer la reunión de elementos con características similares que se incorporan en la investigación, para entenderlo, tomamos lo vertido por Córdova (2012) que entiende a la población como un conjunto constituido por unidades propensas a la observación, sin embargo, que deben contar con ciertas características comunes, ya sea de índole económica, en relación a lo social y otros aspectos, los mismos que son agrupados con el propósito de ejecutar investigaciones de tipo exploratoria, sin embargo, la población tiene que determinarse sin dejar de considerar tanto el tiempo como el espacio.

Criterios de inclusión:

Para contar con una muestra que evidencie características similares, se eligió para la población a 25 docentes, cuyos criterios utilizados para inclusión estaban referidos a que dichos maestros deberían encontrarse en primera instancia nombrados y luego los que se encontraban en calidad de contratados, pero hasta el término del año lectivo para poder contar con ellos en todo el proceso.

Criterios de exclusión:

Ya para el caso de los criterios que tenían que ver con la exclusión de sujetos, se tuvo que dejar de contar con los maestros que se encontraban en calidad de descanso o licencia ya sea por enfermedad o por motivos personales, pues era lógico que no podían participar en la totalidad de las actividades.

La muestra de estudio que se desprende de la población, de acuerdo con Córdova (2012) corresponde solo a un determinado grupo de sujetos de la población que se encuentra ya sea por fórmula, haciendo efectivos los criterios de para incluir o excluir o procediendo con el muestreo ya sea probabilístico o no probabilístico.

Debe indicarse que, por tratarse de un grupo de sujetos en menor cantidad, la muestra fue censal, es decir los mismos sujetos que integran la población se constituyen en la muestra que se detalla:

Tabla 1: Distribución de la población - muestra

Distribución de la población de estudio	Población				Total	%
	Hombres	%	Mujeres	%		
Profesores	4	16	21	84	25	100
Total	4		21		25	

Fuente: Cuadro de asignación de personal 2022

Para el muestreo, se hizo uso del muestreo denominado no probabilístico, que Hernández et al (2014) lo asume como un procedimiento, donde no se utilizan fórmulas establecidas donde intervine la probabilidad, en tal sentido, es el investigador que toma en cuenta la naturaleza de la investigación para optar por la muestra universal.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El tener que recoger los datos o solicitarlos a los 25 docentes, implica todo un proceso que debe contar con una técnica que en el presente caso se asumió por la encuesta. Para su determinación se tomó en cuenta lo precisado por Carrasco (2005) que al referirse a la técnica lo concibe como un procedimiento que involucra el recojo de datos por medio de preguntas realizadas directamente como de manera indirecta a los participantes.

Otra de las preocupaciones del investigador es tener que elegir aquel instrumento más pertinente, es decir, que en su estructura y diseño, permita registrar la información sin que se pierda algún detalle de importancia para resolver el problema, se trata del recurso más pertinente para el registro de los datos (Hernández et al, 2010).

En cuanto a los instrumentos, el estudio, plantea trabajar un cuestionario a los docentes para indagar sobre cómo se percibe el desarrollo de la evaluación formativa.

La validez de los instrumentos se verificó si están redactados de manera pertinente y coherente, fueron revisados por expertos profesionales con conocimiento en investigación científica. De acuerdo con Hernández et al (2014) el tener que validar, se constituye en acoger la participación de expertos en el tema para que realicen la verificación de la coherencia en cuanto a las variables, dimensiones e ítems que serán parte del cuestionario.

La confiabilidad con el que contaba el instrumento ya validado, se realizó por medio del coeficiente de Alfa de Cronbach que arrojó un valor que determinó su alta confiabilidad.

Se realizó con una muestra de 18 docentes de otra IE, a quienes se les aplicó el cuestionario y luego pasó a ingresar los datos en el programa SPSS y en un cuadro Excel, se procedió someterlos al coeficiente alfa de Cronbach, utilizando la siguiente fórmula.

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum Vi}{Vt} \right]$$

En cuanto a los resultados que arrojó la prueba piloto realizada con el Alfa de Cronbach, fue de 0,880, valor que indica la existencia de una confiabilidad muy alta ello tomando en cuenta ciertos parámetros que están establecidos, así mismo, se debe indicar que en cuanto al resultado mayor obtenido del procesamiento de los datos fue de 0,6.

3.5. Procedimientos

El modo de recolección de la información, parte de las coordinaciones realizadas con las autoridades educativas y los docentes en calidad de sujetos de estudio, primero, para previa elaboración y validación de los instrumentos, proceder con la aplicación a una muestra de 18 docentes que pertenecían a una Institución Educativa con las mismas características, base de datos que se convierte en prueba piloto, al someterse al programa con la finalidad de hallar su confiabilidad a través del Alfa de Cronbach, para proceder a la aplicación de toda la muestra que fueron 25 docentes, a quienes se les brindo las indicaciones, siendo una de ellas, la reserva de la identidad, de los mismos, solicitando la veracidad en sus respuestas, resultados que fueron consolidadas en tablas Excel y sometidas nuevamente al programa SPSS, para el cruce de tablas, ya sea para las variables como para las dimensiones, tablas resultantes que permitieron analizar e interpretar dichos datos, de manera detallada, tomando en consideración los objetivos planteados en la investigación.

3.6. Método de análisis de datos

El análisis de tipo descriptivo se realizó mediante el consolidado de los datos en tablas de frecuencia y de porcentajes, en ese mismo camino, indica Neuman (2000) que las tablas nos brindan las facilidades para estimar el promedio o cantidad de casos que contiene un determinado valor en cada variable.

En cuanto al consolidado de la información a nivel de datos, se hizo uso de los llamados estadísticos descriptivos que arrojaron tablas tanto de frecuencias como de porcentajes, al igual que gráficos, que permitieran un mejor orden, análisis e interpretación.

3.7. Aspectos éticos

Cabe indicar que la investigación y los resultados en primera instancia beneficia a los docentes en cuanto al fortalecimiento de sus capacidades para aplicar la evaluación formativa, pero por su intermedio también beneficia a los estudiantes que recibirán una evaluación para su formación integral, mientras que en lo referido

a la maleficencia, se precisa que los sujetos seleccionados para integrar la población y muestra de estudio, participaron de manera activa brindando la información solicitada no existiendo ningún riesgo maléfico que atente o juegue en contra de la investigación. La participación de los docentes fue con total autonomía, debiendo precisar que antes de la aplicación de los instrumentos se les solicitó el consentimiento, asimismo, se les comunicó que el cuestionario sería de manera anónima. En cuanto al aspecto de la justicia, se precisa que no se discriminó a ninguno de los docentes, por el contrario, el trato fue equitativo y justo, recibiendo por parte de ellos, el compromiso.

IV. RESULTADOS

Resultados descriptivos

Objetivo General

Conocer la autopercepción de la evaluación formativa de los docentes de una Institución Educativa, Piura, 2022.

Tabla N° 2: Autopercepción de evaluación formativa

		Frecuencia	Porcentaje (%)
Evaluación formativa	Bajo	1	4,0
	Regular	24	96,0
	Total	25	100,0

Figura N° 1: Autopercepción de evaluación formativa

Interpretación: La tabla N° 2 y la figura N° 1, expresan los datos obtenidos de la aplicación del cuestionario a 25 docentes del nivel primario, para determinar en detalle sobre el nivel de autopercepción que tienen respecto a la evaluación formativa, en ese sentido, se debe indicar que, de los resultados, se observa que son 24 docentes que representan el 96,0%, quienes demuestran tener un nivel regular, de conocimiento sobre cómo se desarrolla el proceso de la evaluación formativa en todas sus dimensiones, mientras que solo uno de ellos que equivale el 4,0% de la totalidad de docentes, indicó contar con un nivel bajo, por consiguiente se debe tomar en cuenta, para mejora, desde los procesos para la planificación, desarrollo de la práctica docente, así como de las estrategias para la retroalimentación, reflexión de los resultados y acciones de mejora tomando en cuenta el enfoque de la evaluación formativa.

Objetivo específico 01:

Identificar la autopercepción de la evaluación formativa reguladora de los docentes.

Tabla N° 3: Autopercepción de la evaluación reguladora.

		Frecuencia	Porcentaje (%)
Evaluación reguladora	Bajo	1	4,0
	Regular	23	92,0
	Alto	1	4,0
	Total	25	100,0

Figura N° 2: Autopercepción de la evaluación reguladora

Interpretación: La tabla N° 3 y figura N° 2, expresan los resultados obtenidos como respuestas, al aplicarse cuestionarios a 25 maestros sobre la autopercepción de la evaluación reguladora, resultados que nos indican que son 23 docentes que representan el 92,0%, que expresan contar con un nivel regular, mientras que un docente que equivale al 4,0%, manifiesta encontrarse en nivel bajo y de la misma manera otro de los docentes, expresa encontrarse en el nivel alto, lo que indica que aún se cuenta con inconvenientes sobre todo en el proceso de planificación y elaboración de instrumentos de evaluación, como de la selección de los instrumentos a utilizar en las sesiones de aprendizaje, en ese sentido se debe tener en cuenta, que la implementación del Currículo Nacional, se encuentra en proceso, dentro de ello la evaluación con enfoque formativo, siendo un proceso que data del año 2016, y que aún no concluye, así también, se debe considerar si es que en las Instituciones Educativas, los maestros cuentan con una cultura de auto fortalecimiento de capacidades, así como si es que las autoridades educativas, promueven o gestionan talleres o eventos de capacitación.

Objetivo específico 2:

Conocer la autopercepción de la evaluación formativa procesual de los docentes.

Tabla N° 4: Autopercepción de la evaluación procesual.

		Frecuencia	Porcentaje
Evaluación procesual	Bajo	1	4,0
	Regular	24	96,0
	Total	25	100,0

Figura N° 3: Autopercepción de la evaluación procesual

Interpretación: La tabla N° 4 y figura N° 3, nos precisa los resultados de 25 cuestionarios aplicados a docentes para consultarles sobre el nivel de autopercepción de la evaluación procesual, en ese sentido, fueron 24 docentes que representan el 96,0%, que evidencian un nivel regular, mientras que 1 docente, que representa el 4,0%, se encuentra en nivel bajo, lo que indica que, en cuanto a la práctica docente, es decir el proceso, se tiene inconvenientes, para mencionar en lo que respecta a los procesos pedagógicos planteados por el docente como de los didácticos trabajados conjuntamente con la participación de los estudiantes.

Al respecto, debemos acotar, que dentro de los procesos pedagógicos que el docente propone a trabajar con los estudiantes en las sesiones de aprendizaje, se encuentra el recojo de saberes previos, como parte del diagnóstico, las mismas estrategias de la retroalimentación individual o grupal durante toda la clase y el mismo proceso de la evaluación formativa que debe ser permanente, es decir de inicio a fin y que debe considerar los diferentes instrumentos para evaluar o autoevaluar, como para a través de las técnicas utilizadas llegar a evaluar no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes.

Objetivo específico 3:

Determinar la autopercepción de la evaluación formativa continua de los docentes.

Tabla N° 5: Autopercepción de la evaluación continua.

		Frecuencia	Porcentaje
Evaluación continua	Bajo	2	8,0
	Regular	18	72,0
	Alto	5	20,0
	Total	25	100,0

Figura N° 4: Autopercepción de la evaluación continua

Interpretación: La tabla N° 5 y figura N° 4, expresa los resultados respecto a la autopercepción de la evaluación continua que tienen los maestros del nivel primaria, el mismo que indica que son 18 docentes, que representan el 72,0%, quienes consideran tener un nivel regular, siendo otros 2, que equivale al 8,0% que expresan contar con un nivel bajo y finalmente, son 5 docentes que forman parte del 20,0% que manifiestan contar con un nivel alto, en ese sentido, se debe indicar que existen algunos inconvenientes por parte de la mayoría de docentes que aun consideran a la evaluación como un proceso que no debe ser permanente, es decir que existen momentos ya sea en la sesión de aprendizaje, unidad didáctica, bimestre o trimestre académico, que debe ser programado solo para la aplicación de la evaluación de los estudiantes, acción que no es el más adecuado, debido a que no se ajusta a la finalidad de la evaluación formativa.

Objetivo específico 4:

Precisar la autopercepción de la evaluación formativa retroalimentadora de los docentes.

Tabla N° 6: Autopercepción de la evaluación retroalimentadora.

		Frecuencia	Porcentaje
Evaluación retroalimentadora	Bajo	1	4,0
	Regular	22	88,0
	Alto	2	8,0
	Total	25	100,0

Figura N° 5: Autopercepción de la evaluación retroalimentadora

Interpretación: La tabla N° 6 y figura N° 5, nos indica los resultados de las respuestas de un cuestionario aplicado a 25 docentes, que al preguntarles sobre su nivel de autopercepción de la evaluación retroalimentadora, fueron 22 docentes que representan el 88,0% que consideran tener un nivel regular, 1 docente que hace el 4,0% dijo tener un nivel bajo y son 2 docentes que representan el 8,0% quienes expresaron encontrarse en un nivel alto, lo que demuestra que se tiene dificultades en cuanto a las estrategias empleadas para la retroalimentación de los aprendizajes de los estudiantes.

Cabe indicar al respecto, que, dentro del enfoque por competencias, la retroalimentación resulta pertinente si es que se considera estrategias apropiadas, sugiriendo por parte del Ministerio de Educación, que esta retroalimentación no debe dar la respuesta al estudiante, de lo contrario, la finalidad consiste en orientarle, para que sea él, quien llegue a la respuesta esperada, en ese sentido, se recomienda que las preguntas deben estar acompañadas de repreguntas hasta lograr el propósito planteado.

Objetivo específico 5:

Identificar la autopercepción de la evaluación formativa innovadora de los docentes.

Tabla N° 7: Autopercepción de la evaluación innovadora

		Frecuencia	Porcentaje
Evaluación innovadora	Bajo	7	28,0
	Regular	18	72,0
	Total	25	100,0

Figura N° 6: Autopercepción de la evaluación innovadora

Interpretación: La tabla N° 7 y figura N° 6, contiene el consolidado de datos respecto al nivel de autopercepción que tienen los docentes sobre la evaluación innovadora, en ese sentido, cabe manifestar, que son 18 docentes que representan el 72,0% que expresan tener un nivel regular, mientras que 7 docentes que equivalen al 28,0% manifestaron encontrarse en un nivel bajo, lo que evidencia un resultado que debería preocupar, porque expresa que los docentes, no cuentan con creatividad para trabajar mejores formas de evaluar.

De lo manifestado, se debe precisar, que, en la actualidad, se cuenta con un Marco del Buen Desempeño Docente, que establece el perfil que todo docente debe tener, dentro de dichos desempeños, se encuentra la capacidad para poder investigar e innovar y que sobre dicho perfil se vienen evaluando a los maestros, tanto para el ingreso a la carrera, como para el ascenso de nivel magisterial o para su desempeño en el cargo.

V. DISCUSIÓN

De acuerdo al objetivo general el cual consistió sobre el conocimiento de la autopercepción de la evaluación formativa por parte de los docentes.

Descriptivamente han quedado demostrados que los 25 docentes del nivel primario, que formaron parte de la muestra en estudio, 24 de ellos que representan el 96,0%, indicaron tener un nivel regular, siendo el otro 4,0% que cuenta apenas con un nivel bajo, respecto a la autopercepción sobre la evaluación formativa en su conjunto, es decir, que los docentes aun no tienen bien en claro las dimensiones de la evaluación formativa, que va desde la parte reguladora, que tiene que ver con el aspecto referido al diagnóstico y planificación, la parte procesual, relacionado con la tarea netamente docente, que se evidencia en las sesiones de aprendizaje, el aspecto de la evaluación continua, para tener claro que la evaluación formativa se convierte en un proceso permanente, lo referido a la retroalimentación, como estrategia fundamental para reforzar los aprendizajes no logrados y el aspecto innovador, que tiene que ver con la capacidad para poder innovar tanto en estrategias como en instrumentos de evaluación que generen aprendizajes significativos, aspectos que parecieran sencillos de trabajar por el docente, pero que se complican, al encontrarse en proceso la implementación del Currículo Nacional, la misma que se fundamenta en un enfoque por competencias y una evaluación formativa, que desde luego, no justifica la carencia de conocimiento del docente, pues el tema de la evaluación no es algo nuevo para los maestros, además que el perfil del docente expresa que debemos de auto capacitarnos, permanentemente, así como que es una cualidad de todo buen maestro el de investigar e innovar respecto a la práctica docente, en ese sentido, el estudio refleja el nivel de desempeño de los docentes.

En cuanto al estudio propuesto por Acosta y Criollo (2021) se cita debido a que existe cierto grado de similitud en cuanto a los aspectos presentados en la metodología como en los mismos resultados, ello debido a que se encontró porcentajes altos que indicaron que el 76,0% de los docentes a veces dentro de la evaluación formativa emplean la regulación inmediata, por otro lado, también el 76,0% de docentes a veces utilizan los estándares requeridos, sin embargo, para el proceso de reflexión en la evaluación, el 64,0% de los docentes a veces la toman

en cuenta, del mismo modo, las respuestas indicaron que el 76,0% de los docentes a veces generan la interacción entre los estudiantes.

En cuanto al primer objetivo específico, que tenía que ver con Identificación de la autopercepción de la evaluación formativa reguladora de los docentes.

Los resultados indicaron que son 23 docentes que representan el 92,0% que cuentan con un nivel regular sobre la autopercepción de la evaluación reguladora, mientras que el 4,0% cuenta con un nivel bajo, lo que permite puntualizar que el aspecto referido al diagnóstico como al proceso de planificación de la evaluación formativa, en los docentes, se les presenta un poco complicado, estamos hablando de inconvenientes para plantear instrumentos de evaluación, que respondan a los desempeños y capacidades de los docentes, que desde luego, en esa coherencia de la planificación para el logro de los aprendizajes, deben responder a las necesidades e intereses de los estudiantes, dentro de esa misma línea, se pudo constatar que no existe diversidad de instrumentos de evaluación, pues es necesario, acorde a cada desempeño o capacidad, por decir que no se trata solo de avaluar conocimientos, también implica diseñar instrumentos para evaluar habilidades y actitudes, pero sobre todo en consideración de los requerimientos del estudiante, pues no todos cuentan con el mismo ritmo de aprendizaje, existen particularidades en ellos, que debemos tomar en cuenta, y por ello los instrumentos deben de aplicarse de manera gradual, en consideración del nivel de las preguntas resultado de los indicadores y criterios que los especifica el desempeño y los regula el estándar, en consecuencia, el proceso de evaluación por ser constante y pertinente obedece a ciertos criterios que deben de programarse.

Uno de los estudios citados y que coincide en sus resultados fue la investigación de Camacho y Asunción (2020) quienes en los resultados indicaron que el 80,0% de los maestros conciben la evaluación como algo mecánico, por otro lado, el 20,0% no ejecuta las evaluaciones durante el proceso de la experiencia de aprendizaje, respecto a los métodos de evaluación, fue el 50,0% de docentes que indicaron que no conocen de estrategias de evaluación, mientras que el otro 50,0% se limitan en la aplicación de evaluaciones sumativas y pruebas en el aula, cabe indicar que el 20,0% de docentes precisa que se siente a gusto al aplicar el método

de evaluación, sin embargo, el otro 80,0% no se siente a gusto con la evaluación que realiza.

En lo referido al segundo objetivo específico, que toma en cuenta el conocimiento de la autopercepción de la evaluación formativa procesual de los docentes.

Los resultados fueron que el 96,0% de los docentes, cuentan con un nivel regular, en cuanto al conocimiento de la evaluación formativa procesual, ello implica, que casi la totalidad, expresa debilidades en su práctica pedagógica, expresamente en los procesos pedagógicos que plantea, como en las estrategias para garantizar el recojo de los saberes con los que cuenta el estudiante, pero no solo de recogerlos, sino de sistematizarlos, analizarlos e interpretarlos con la finalidad de poder hacer comparaciones a posterior, claro está sin dejar de lado aspectos como el de dar a conocer a los alumnos, en qué se va a trabajar durante la sesión, y si es que nacieron en consenso, con ello queremos expresar si es que se relacionan con el contexto en el cual se desenvuelve el estudiante, pues ello les permite entre otras cosas, el que pueda poner a prueba los conocimientos previos, y promover el aporte de dichos conocimientos al trabajo colaborativo, de la mano de la orientación que como maestro le corresponde, sobre todo cuando se identifican dificultades, por ello el monitoreo y la retroalimentación debe ser permanente y en tiempo oportuno, buscando que sean ellos quienes propongan estrategias para la resolución de problemas, en todo caso la motivación debe hacerse presente, para ello es pertinente el planteo de preguntas y repreguntas, procesos esenciales que conllevaran a la autoevaluación, coevaluación, metacognición individual y grupal.

Uno de los estudios que coincide en cuanto a las frecuencias y la metodología, fue la investigación de Peñaloza (2020) que en los resultados obtenidos indicaron que el 59,0% de los estudiantes eran evaluados en la parte de la teoría y la práctica; mientras que el 7,0% expresaron que la evaluación recaía sobre el comportamiento; y el 8,0% indica que el docente establece los criterios a evaluar, por otro lado, solo el 57,0% de los docentes permite la participación de los estudiantes en el proceso de evaluación, sin embargo, el 33,0%, no da participación a los estudiantes, en relación a la importancia de la evaluación, el 54,0% precisa que la utilidad radica

en que permite acumular conocimientos; otro 14,0% indica que la evaluación no es portante, debido a que equivale solo a una nota.

En cuanto al tercer objetivo específico, que tienen que ver con el determinar la autopercepción de la evaluación formativa continua de los docentes.

Para el presente objetivo, los resultados, nos indicaron que son 18 docentes, es decir el 72,0%, que cuenta con un nivel regular, 5 docentes, que hacen el 20,0%, cuentan con un nivel alto, y el 8,0% expresa tener un nivel bajo, en consecuencia, se muestran debilidades, en cuanto a la consolidación de los resultados, como para concebir a la evaluación como un proceso permanente, para una debida retroalimentación, y si bien es cierto pueden poner de conocimiento a los estudiantes sobre los resultados de la evaluación, esta es netamente cuantitativa, debiendo incidir y poner atención a la descripción de los resultados cualitativos, constituyéndose en una práctica en conjunto, maestro y estudiante, que conlleve a la ejecución de proyectos de aprendizaje a través de los resultados positivos, pues claro está que así como la evaluación permite detectar las necesidades, también implica conocer sus potencialidades que bien pueden aplicar en otros contextos, pues no todo es error, y si en caso existiera el error, convertirlo en fortaleza para replantear los aprendizajes, otro de los puntos que arrojan los resultados, es el referido a que aún los maestros relacionan a la evaluación como la medición del cumplimiento de las tareas, y no como resultados que permitirán el acompañamiento pertinente en cuanto a la mejora de los aprendizajes, para lograr el o los propósitos planteados al iniciar la sesión de aprendizaje y que deben contrastarse o verificarse al final de la misma, pues como lo hemos manifestado, la evaluación es permanente y debe estar presente de inicio a fin.

Resultados coincidentes con los de Prado (2020) que en los resultados se obtuvo que la evaluación formativa se aplicaba en un 52,41% en nivel medio, sin embargo, fue el 29,52% que indicaba que la aplicación correspondía a un nivel alto; es por ello, que el 48,2% de los estudiantes alcanzaron los logros de aprendizaje propuestos, en relación a la retroalimentación, fue el 21,7% que le designó un nivel de logro esperado, otro 18,1% le dio un nivel de proceso, mientras que otro 21,7% correspondía al logro de aprendizaje medio.

En cuanto al cuarto objetivo específico que tienen que ver con la autopercepción de la evaluación formativa retroalimentadora de los docentes.

En esta parte de gran importancia, los resultados expresaron que 22 docentes que representan el 88,0% cuentan con un nivel regular, 1 docente que hace el 4,0% tienen un nivel bajo y son 2 docentes que representan el 8,0% se encuentran en un nivel alto, en consecuencia, no se está tomando en cuenta los avances como las dificultades de los estudiantes para reorientar nuestras estrategias metodológicas, en ese sentido la retroalimentación considera la meta más no los inconvenientes o necesidades, así también, el monitoreo que realiza el maestro no incide en las evidencias o productos planteados, otro aspecto a tomar en cuenta se debe a que los ejemplos trabajados en clase, no consideran el contexto, es decir las situaciones problemáticas no nacen del contexto, o de la vida real del estudiante, en cuanto a los errores detectados por el docente, no son aprovechados para generar nuevas experiencias, y por último no se estaría promoviendo la práctica de valores que conlleven al bienestar común reflejado en una convivencia participativa y democrática.

El estudio de Navarro (2022) también encontró porcentajes altos en los resultados en función de la evaluación formativa se encontró que, para la dimensión reguladora, tomando en cuenta el indicador de la gradualidad, prevaleció el nivel adecuado, correspondiéndole el 85,7%, mientras que, para el indicador referido a la toma de decisiones, fue el 57,1% que precisó la existencia de un nivel regular, por otro lado, en relación al indicador sobre las características de los estudiantes, el 54,3% manifestó que cuentan con un nivel regular.

Finalmente, nos corresponde tratar sobre el quinto objetivo específico sobre la identificación de la autopercepción de la evaluación formativa innovadora de los docentes.

El consolidado de datos nos permite expresar que son 18 docentes que representan el 72,0% quienes cuentan con un nivel regular y 7 docentes, es decir el 28,0% con un nivel bajo, respecto a la evaluación formativa innovadora, pues se evidencia que el maestro no toma en cuenta la autoevaluación de su trabajo, sobre todo en lo referido a la evaluación para sobre dichos resultados emprender estrategias de

mejora, que pueden nacer de los mismos estudiantes incluso, es decir si, es que alguien me puede decir donde estoy fallando o al menos que aspectos del desarrollo de mi práctica docente debo mejorar, deben ser los estudiantes, padres de familia y por supuesto el personal directivo a cargo del monitoreo o supervisión, los cuales se deben tomar en cuenta en bienestar del logro de los aprendizajes y la formación integral de los estudiantes, es necesario que el docente, tal conforme lo exige su perfil, le ponga un poco más de empeño al proceso de investigación e innovación para la mejora de su trabajo y desde luego de la evaluación formativa

La investigación de Sánchez (2021) encontró en sus resultados sobre la información referida a la forma, metodología y utilidad de la formación formativa por parte de los docentes, en tal sentido, el 63,3% de los docentes indicaron que la evaluación que aplican en sus experiencias de aprendizaje está inclinada solo a recabar conocimientos, es por ello que se ubican en el nivel de inicio en la utilidad de la evaluación formativa, mientras que el 33,3% corresponde al nivel de proceso y el 3,3% pertenece al logrado.

VI. CONCLUSIONES

El 96,0%, de los docentes comprendidos en la investigación cuenta con un nivel regular, respecto de la autopercepción que tiene de la evaluación formativa, mostrando dificultades en el aspecto regulador, es decir en el diagnóstico y planificación, el procesual, referido a la práctica docente, la evaluación continua, para entenderla como un proceso permanente, las estrategias para la retroalimentación y en el aspecto de la innovación de la evaluación formativa.

El 92,0% de los docentes cuentan con un nivel regular en cuanto a la autopercepción que tienen sobre la evaluación reguladora, en ese sentido presentan inconvenientes para gestionar un diagnóstico pertinente como para el desarrollo del proceso de planificación de la evaluación formativa.

El 96,0% de los docentes, cuentan con un nivel regular, en cuanto al conocimiento de la evaluación formativa procesual, por consiguiente, muestran debilidades en su práctica pedagógica, que tiene que ver específicamente con el desarrollo de los procesos pedagógicos que propone, y los didácticos que se trabajan con el estudiante.

El 72,0%, de los docentes cuentan con un nivel regular, respecto a la autopercepción de la evaluación formativa continua, en tanto que no la conciben como un proceso permanente, que debe desarrollarse durante toda la sesión de aprendizaje.

El 88,0% de los docentes cuentan con un nivel regular, respecto a la autopercepción de la evaluación formativa retroalimentadora, debiendo indicar, que, no se están tomando en cuenta los avances ni las dificultades o necesidades de aprendizaje de los estudiantes para la retroalimentación.

El 72,0% de los docentes cuenta con un nivel regular respecto a la autopercepción de la evaluación formativa innovadora, en ese sentido, no existe una autoevaluación del trabajo docente que permita plantear estrategias innovadoras para la mejora de su práctica.

VII. RECOMENDACIONES

Poner a disposición los resultados del presente estudio, para que el personal directivo gestione estrategias de fortalecimiento de capacidades a los docentes referidos a las dimensiones de la evaluación formativa reguladora, procesual, continua, retroalimentadora e innovadora.

Promover espacios de monitoreo, acompañamiento y asistencia técnica por parte del personal directivo sobre todo en los procesos para la elaboración del diagnóstico que permita el desarrollo de una planificación pertinente que considere todos los aspectos referidos a la evaluación formativa.

Institucionalizar el acompañamiento pedagógico en la institución educativa por parte del personal directivo, para fortalecer la práctica pedagógica del docente, específicamente en el desarrollo de la evaluación formativa que se evidencie en los procesos pedagógicos y didácticos de la sesión de aprendizaje.

Implementar Grupos de Inter aprendizaje, por parte de los docentes de la Institución Educativa que incorpore temas referidos a la evaluación formativa continua, pues aún no se concibe como un proceso permanente, que debe desarrollarse durante toda la sesión de aprendizaje.

Institucionalizar el trabajo colegiado de los docentes para el fortalecimiento de capacidades sobre evaluación formativa, que incida en el intercambio de experiencias de estrategias de retroalimentación de los aprendizajes, que partan de las necesidades de los estudiantes.

Constituir estrategias de intercambio de experiencias exitosas, innovadoras o buenas prácticas docentes sobre evaluación formativa que conlleve a la reflexión del docente sobre su práctica pedagógica para plantear estrategias de mejora.

REFERENCIAS

- Acosta, J. L. y Criollo, D. M. (2021) *Fortalecimiento del proceso de evaluación formativa que aplican los docentes del tercer año de bachillerato del colegio Educar*. (Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador). <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/2829>
- Anijovich, R. y Carlos González (2011). *Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos*. Primera edición. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 201. <http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/anijovichevaluarparaaprenderlibroco.pdf>
- Astudillo, L. d. S. (2022). *Programa evaluación formativa para mejorar el desempeño docente en instituciones educativas de nivel secundaria del cercado urbano de Sullana, 2021*. (Tesis doctoral, Universidad César Vallejo). https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/77744/Astudillo_FLS-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ayala, R., Messing, H., Labbé, C. y Obando, N. (2010). *Congruencia entre el diseño curricular y la evaluación de los aprendizajes*. Estudios pedagógicos XXXV. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art02.pdf>
- Barba-Martín, R. y López-Pastor, V. (2017). *Evaluación formativa y compartida en los proyectos de trabajo tutorado, un ejemplo de buena práctica*. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, Vol. 3, N°.2.
- Bordas, M. y Cabrera, F. (2001). *Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso*. Revista española de pedagogía, 218, 25-48.
- Brenes, F. (1989). *Principios y técnicas de evaluación II. Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes*. San José: EUNED.

- Brown, S. (2015). *La evaluación auténtica: el uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21 (2), 1-10.
- Calvo, B. y Mingorance, A. (2010). *Evaluación continua de conocimientos vs de Competencias: Resultados de la aplicación de dos métodos valorativos diferentes*. Revista de investigación Educativa 28(2), 361-383.
- Camacho, O., y Asunción, A. (2020). *La evaluación formativa: una ruta para el aprendizaje de la resolución de problemas*. (Tesis de maestría, Universidad de la Costa). <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/6451/La%20evaluaci%3%b3n%20formativa.%20una%20ruta%20para%20el%20aprendizaje%20de%20la%20resoluci%3%b3n%20de%20problemas..pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castillo, S. y Bolívar A. (Coord.). (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Contreras-Pérez, G. y Zúñiga-González, C. (2017). *Concepciones de profesores sobre retroalimentación: una revisión de la literatura*. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 9 (19), 69-90.
- Córdova, F. (2006). *La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta*. Revista Iberoamericana de Educación, 39 (7).
- Delgado, A. y Oliver, R. (2009). *Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo*. Revista de docencia universitaria, (4), 1-13.
- Díaz, A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?*
- Díaz-Barriga, F. (2010). *Los profesores ante las innovaciones curriculares*. Revista Iberoamericana de Educación Superior, 1 (1), 37-57.

- Farías, J. (2016). *La evaluación como proceso educativo en informática educativa. En evaluación de los aprendizajes*. Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín. Maracaibo, Venezuela.
- Fernández, A. (2011). *La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria*. Revista de Docencia Universitaria, 8 (1), 11- 34. <https://bit.ly/2B3WuR0>
- Gallardo, F. J. (2018). *Efectos de la utilización de procesos de evaluación formativa en los estudiantes de Pedagogía en Educación Física de la Universidad de los Lagos (Chile)* (Tesis de posgrado. Universidad de Valladolid).
- Guerrero, J., Castillo, E., Chamorro, H. e Isaza, G. (2013). *El error como oportunidad de aprendizaje desde la diversidad en las prácticas evaluativas*. Plumilla Educativa, (12) 361-381.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES S. A.
- Hortigüela-Alcalá, D., Abella, V. y Pérez-Puello, Á. (2015). *Percepciones del alumnado sobre la evaluación formativa: Contraste de grupos de inicio y final de carrera*. Revista de Docencia Universitaria, 13 (3), 1-31.
- Karmel, L. (1986). *Medición y evaluación escolar*. Administración y aplicación de tests en educación. México: Editorial Trillas.
- Ley N° 28044. *Ley General de Educación*. Diario oficial El Peruano de la República del Perú, Lima, Perú, 29 de julio de 2003.
- López, V. (2005). *La evaluación como sinónimo de calificación*. Implicaciones y efectos en la Educación y en la Formación del Profesorado. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 8 (4), 1-7.
- Martínez, F. (2012). *La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés*. Revisión de literatura. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 17(54), 849-875.

- Mejía, O. (2012). *De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias*. Revista Electrónica Educare, 16 (1), 27-46.
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Lima. Perú.
<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño Directivo*. Lima. Perú.
<https://es.slideshare.net/cabrejos123/marco-de-buen-desempeo-del-directivo-29298841?cv=1>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima. Perú.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- Navarro, A. M. (2022). *Planificación curricular y evaluación formativa en la Institución Educativa Particular San Gabriel – Cusco 2021*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo).
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/82199/Navarro_AAM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Parra, M. (2000). *La evaluación de desempeño y la gestión de RRHH*.
<http://www.rrhhmagazine.com/articulos.asp?id=28>. Consultado el 10 de abril de 2015.
- Peñaloza, J. (2020). *Prácticas evaluativas en el área de educación física, recreación y deportes en los colegios públicos del municipio de san José del Guaviare*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia).
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/78007/1120355671.2020.pdf?sequence=4>
- Portocarrero, F. M. (2017). *Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del colegio peruano Norteamericano Abraham Lincoln* (Tesis de postgrado). Universidad de Piura.

- Prado, Y. M. (2020). *Evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de la IE Edelmira del Pando, Vitarte, 2019*. (Tesis doctoral, Universidad César Vallejo). https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/40179/PRADO_PY.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sánchez, S. (2021). *Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma, Sullana - 2020*. (Tesis doctoral, Universidad César Vallejo). https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/54808/Sanchez_VS-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Quintana, G. E. (2018). *La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate*. (Tesis de posgrado). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Reyes, F. (Sin fecha). *Paradigmas y Enfoques de la investigación educativa*. Ministerio de Educación del Perú. (2010). http://www2.minedu.gob.pe/digesutp/formacioninicial/wpcontent/uploads/2010/09/Material_dia_1.pdf. Consultado el 1 de diciembre de 2015.
- Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2015). *Metodología de la Investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rosales, M. S. (2018). *El nivel de conocimiento sobre evaluación formativa en la práctica de la labor docente de una Institución Educativa Secundaria de Trujillo, 2017* (Tesis de pos grado). Universidad César Vallejo.
- Santos, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/20/R20_2.pdf. Consultado el 2 de mayo de 2015.
- Santos-Pastor, M., Martínez-Muñoz, L. y López-Pastor, V. (coord.) (2009). *La innovación docente en el EEES: experiencias de evaluación formativa y compartida en la formación inicial del profesorado*, Almería, España: Universidad de Almería.

- Serrano, S. (2002). *La evaluación del aprendizaje: dimensiones y prácticas innovadoras*. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601902.pdf>
- Supo, A. (2002). Perspectivas de la evaluación cualitativa en educación. En: *revista del Instituto de Investigación Educativa*. Año 7, No. 10, pp. 80 – 91
- Villafranca, F. J. (2018). *Conocimiento de la evaluación formativa y la capacidad de elaboración de rúbricas de los docentes de la Red 16 Ugel-02, 2018*. (Tesis de posgrado, Universidad César Vallejo).

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento.

CUESTIONARIO SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA DIRIGIDO A DOCENTES

Estimado(a) docente: Con el propósito de desarrollar un trabajo de investigación, le pedimos su colaboración para responder al cuestionario. Su participación es anónima y confidencial.

Instrucciones: Le solicitamos la lectura atenta de cada proposición y marcar la alternativa con la que más se identifique, no hay respuesta mala ni buena. Agradecemos su apoyo.

I. Datos generales

Sexo: Femenino () Masculino ()

Edad: _____

Tiempo de servicio: _____

Condición Laboral: Nombrado () Contratado ()

II. Información investigativa

1	2	3	4	5
Nunca	Casi nunca	Algunas Veces	Casi siempre	Siempre
Quando el enunciado no se da o no observa	Quando el enunciado nunca se da u observa	Quando el enunciado se da u observa en muy raras ocasiones.	Quando el enunciado se da u observa frecuentement e.	Quando el enunciado se da u observa siempre.

N°	ITEMS	ESCALA				
		1	2	3	4	5
	DIMENSIÓN 1: EVALUACIÓN REGULADORA.					
1	Planifico los instrumentos de evaluación según las capacidades a desarrollar.					

N°	ITEMS	ESCALA				
		1	2	3	4	5
2	Los instrumentos de evaluación que diseño responden a las necesidades e intereses de los estudiantes.					
3	Utilizo en clase un único instrumento para evaluar los aprendizajes de mis estudiantes.					
4	El instrumento de evaluación que aplico toma en cuenta el ritmo de aprendizaje de mis estudiantes.					
5	Utilizo en forma gradual los instrumentos de evaluación de las actividades en clase					
6	Usualmente evalúo el trabajo de los estudiantes en el aula.					
7	Considero importante el uso de los instrumentos de evaluación en todas las sesiones de aprendizaje.					
DIMENSIÓN 2: EVALUACIÓN PROCESUAL						
8	Al inicio de la sesión aplico la estrategia de recuperación de saberes previos de los temas a desarrollar.					
9	Sistematizo los saberes previos de mis alumnos para contrastarlos posteriormente.					
10	Brindo a los estudiantes de manera adecuada la nueva información del tema a desarrollar.					
11	El desarrollo de los nuevos aprendizajes son aplicables a situaciones del contexto comunal.					
12	Los estudiantes tienen libertad en aplicar sus nuevos conocimientos para resolver sus tareas.					
13	Desarrollo estrategias de trabajo colaborativo en equipo en las sesiones de clase.					
14	Aplico la autoevaluación y coevaluación en cada sesión de aprendizaje.					
15	Aplico la metacognición individual y grupal en las sesiones de aprendizaje.					
16	Desarrollo estrategias de autoevaluación adecuadas al interés del estudiante.					

N°	ITEMS	ESCALA				
		1	2	3	4	5
17	Oriento a los estudiantes a superar sus dificultades, porque con ello mejoran sus aprendizajes.					
18	Los cambios de conducta en los alumnos es el resultado de las actividades realizadas en el aula.					
19	Monitorear las tareas en clase me permite comprobar los aprendizajes.					
20	Prefiero contrastar el aprendizaje del estudiante al final de las tareas.					
21	Permito que el estudiante plantee su propia técnica o estrategia para resolver su tarea.					
22	Motivo siempre el aprendizaje en función al desarrollo de los temas tratados.					
23	Planteo preguntas que permiten al estudiante usar su criterio.					
DIMENSIÓN 3: EVALUACIÓN CONTINUA						
24	Considero la práctica continua de la evaluación para consolidar los aprendizajes.					
25	El evaluar continuamente las tareas permite a mis alumnos darse cuenta de sus errores					
26	Comunico a los estudiantes sus logros cualitativamente y cuantitativamente.					
27	Considero la información e interacción práctica maestro alumno para favorecer los aprendizajes de los estudiantes.					
28	Considero en mis alumnos la demostración de lo aprendido, aplicado en los proyectos.					
29	La evaluación de las tareas me permite conocer las necesidades de aprendizaje de mis estudiantes.					
30	Considero que los errores son propios del proceso enseñanza aprendizaje.					

N°	ITEMS	ESCALA				
		1	2	3	4	5
31	Considero que la evaluación se enfoca al desarrollo de las tareas.					
32	Considero que el acompañamiento supera las dificultades del aprendizaje del estudiante.					
33	Es recomendable detectar a tiempo los errores para ser atendido oportunamente.					
34	Al inicio de clase es necesario dejar en claro el propósito a lograr.					
35	Las competencias y capacidades planteadas me permiten diseñar la sesión de aprendizaje.					
DIMENSIÓN 4: EVALUACIÓN RETROALIMENTADORA						
36	Considero indispensable reorientar la metodología en base a logros y errores.					
37	Retroalimentación a los estudiantes describiendo lo que debe lograr y no sus errores					
38	Durante las clases monitoreo y oriento al alumno en el desarrollo de las tareas.					
39	En lo posible oriento las clases con ejemplos contextualizados comunes de la vida.					
40	La evaluación formativa con sus resultados me permite reorientar el trabajo educativo.					
41	El considerar que del error se aprende me permite re direccionar la metodología empleada en caso necesario.					
42	Comunico a los alumnos los resultados de evaluación oportunamente.					
43	En la enseñanza, abordo problemas cotidianos de la vida del estudiante.					
44	Reflexiono sobre lo hecho para mejorar adecuadamente el trabajo con los alumnos.					

N°	ITEMS	ESCALA				
		1	2	3	4	5
45	Estimulando la práctica de valores y comportamientos doy confianza al estudiante.					
46	Permito que el estudiante pueda brindar su explicación y alternativas de solución frente a un hecho o problema.					
47	Organizo proyectos en equipo para consolidar y mostrar sus logros de aprendizaje.					
DIMENSIÓN 5: EVALUACIÓN INNOVADORA						
48	Me autoevalúo sobre la labor desarrollada con los alumnos.					
49	Permito propuesta de los estudiantes para mejorar el trabajo realizado.					
50	Considero necesario hacer conocer sus errores cometidos en clase a los alumnos.					
51	Planteo proyectos innovadores para motivar al estudiante a emplear nuevas estrategias para evaluarse.					

Muchas gracias por su colaboración

Anexo 2:

FICHA TÉCNICA SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA

1. NOMBRE	:	Cuestionario para medir el nivel de la evaluación formativa aplicado por los docentes.
2. AUTOR	:	Melquisedec Abdías Ortega Paredes
3. FECHA	:	2017
4. ADAPTACIÓN	:	Rosa E. Portero Rodríguez
5. FECHA DE ADAPTACIÓN	:	2022
6. OBJETIVO	:	Diagnosticar de manera individual el nivel de la evaluación formativa aplicado por los docentes en sus dimensiones: reguladora, procesual, continua, retroalimentadora e innovadora en los docentes de una Institución Educativa.
7. APLICACIÓN	:	Docentes de una Institución Educativa, Piura.
8. ADMINISTRACIÓN	:	Individual
9. DURACIÓN	:	25 minutos aproximadamente
10. TIPO DE ÍTEMS	:	ítems
11.N° DE ÍTEMS	:	51
1. DISTRIBUCIÓN	:	<p>Dimensiones e indicadores</p> <p>Evaluación reguladora: 7 ítems</p> <p>Planifica los instrumentos de evaluación de acuerdo a la actividad de aprendizaje: ítems. 1,2,3,4</p> <p>Regula de forma progresiva las actividades de evaluación: ítems 5,6,7</p> <p>Evaluación procesual: 16 ítems</p>

	<p>Desarrolla los procedimientos que se van a trabajar en la sesión de aprendizaje.: ítems 8,9,10,11,12,13,14,15,16</p> <p>Orienta las actividades en base a las competencias y capacidades: ítems 17,18,19,20,21,22,23</p> <p>Evaluación continua: 12 ítems</p> <p>Examina y contrasta en forma continua, gradual, apropiada y oportuna los aprendizajes de los estudiantes: ítems 24, 25, 26, 27, 28,29.</p> <p>Detecta dificultades y desaciertos en el proceso de las actividades propuestas al estudiante: ítems 30, 31, 32, 33, 34,35.</p> <p>Evaluación retroalimentadora: 12 ítems</p> <p>Retroalimenta o reajusta las actividades escolares: ítems 36, 37, 38, 39, 40, 41,42.</p> <p>Aborda los desafíos que la evaluación se plantea: ítems 43, 44,45, 46, 47.</p> <p>Evaluación innovadora: 4 ítems</p> <p>Desarrolla diferentes y variadas estrategias en el aula.: ítems 48,49,50,51</p> <p style="text-align: right;">Total de ítems: 51</p>
--	--

2. EVALUACIÓN

Puntuaciones

Escala cuantitativa	Escala cualitativa	Escala cuantitativa	Escala cualitativa
1	Nunca	4	Casi siempre
2	Casi nunca	5	Siempre
3	Algunas veces		

Evaluación en niveles por dimensión

Escala cualitativa	Escala cuantitativa									
	Evaluación Reguladora		Evaluación Procesual		Evaluación Continua		Evaluación Retroalimentadora		Evaluación Innovadora	
Niveles	Puntaje mínimo	Puntaje Máximo	Puntaje mínimo	Puntaje Máximo	Puntaje mínimo	Puntaje Máximo	Puntaje mínimo	Puntaje Máximo	Puntaje mínimo	Puntaje Máximo
Bajo	1	12	1	26	1	20	1	20	1	06
Regular	13	24	27	52	11	40	11	40	07	12
Alto	25	35	53	80	21	60	21	60	13	20

Evaluación de variable

Niveles	Evaluación formativa	
	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Bajo	1	85
Regular	86	170
Alto	171	255

1. Validación	:	El instrumento presenta validez de contenido, para tal efecto, la docente metodóloga evaluó la coherencia, congruencia y precisión teórica del instrumento con la investigación.
2. Confiabilidad:	:	A través de estudio piloto el valor de Alfa de Cronbach es de 0,880. Con respecto a la prueba ítem-total los valores oscilan entre 0.871 y 0,890
3. Ponderación de los niveles		

Niveles	Descripción
Bajo	Cuando muestra un progreso mínimo del nivel esperado respecto al desarrollo del proceso en todos los indicadores e ítems propuestos, para lo cual, requiere de acompañamiento permanente para lograrlo.
Regular	Cuando esta próximo o cerca del nivel esperado respecto al desarrollo del proceso en todos los indicadores e ítems propuestos, para lo cual, requiere de acompañamiento para lograrlo.
Alto	Cuando se evidencia el nivel esperado respecto al desarrollo del proceso en todos los indicadores e ítems propuestos.

Anexo 3:

Base de datos del instrumento Auto percepción de la Evaluación Formativa

N°	BASE DE DATOS VARIABLE EVALUACION FORMATIVA																																																				
	EVALUACION REGULADORA							EVALUACION PROCESUAL															EVALUACION CONTINUA															EVALUACION RETROALIMENTADORA										EVALUACION INNOVADORA					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51		
1	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	4	4			
2	4	5	2	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	5	3	4	4	5	3	5	4	4	4	5	5	4	4	5	4	4	5	4	5	5	5	1	5	3	4	4	3	1	4	5	5	3	5	5	5	4		
3	4	4	3	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5		
4	5	4	3	3	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	3	3	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	3	4	4	3	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	3	5	4	3	5		
5	5	4	3	3	5	5	5	5	5	5	4	4	4	3	3	3	5	5	5	4	5	5	4	5	5	5	5	3	4	4	2	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	5	4	5	5	4	3	5	4	3	5		
6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	4	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	2	3	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	5	5	4	4	2	5		
7	5	4	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4
8	4	5	2	5	5	5	5	4	5	4	5	4	5	5	5	3	3	4	4	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	1	5	2	4	4	3	1	4	5	3	4	5	5	5	4		
9	5	4	1	5	4	5	5	4	4	5	4	5	5	5	4	4	5	2	4	2	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5	3	5	5	5	5	5	1	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
10	4	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4	5	4	4	4	4	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	3	3	4	2	5	5	5	5	5	5	5	2	4	4	4	5	5	5	5	5	5	3	4	4	3	4
11	5	5	4	4	4	4	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4	5	4	4	3	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	4	3	5	4	4	5	5	4	5	4	4	4	5	4	5	5	
12	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	2	2	2	2	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	5	5	2	2	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
13	4	5	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	1	5	5	5	5	2	5	5	5	5	5	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	5	4	3	
14	5	4	2	5	4	5	5	5	5	2	5	5	4	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	4	5	5	3	5	5	2	2	5	4	5	4	1	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	3	3		
15	5	4	3	4	4	5	4	5	5	5	4	4	5	5	5	4	5	4	5	3	5	5	5	4	5	5	4	4	3	5	5	5	3	3	5	4	5	4	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	
16	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	
17	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	
18	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4

Anexo 4: Estadístico de fiabilidad de la variable

Alfa de Cronbach del instrumento

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,880	51

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	213,94	196,291	,600	,875
P2	214,11	202,340	,190	,880
P3	215,33	197,176	,243	,880
P4	214,39	193,546	,493	,875
P5	214,22	202,889	,175	,880
P6	213,83	195,794	,652	,875
P7	213,83	194,382	,756	,874
P8	213,94	188,879	,814	,871
P9	213,83	194,853	,721	,874
P10	214,28	206,095	-,067	,887
P11	214,33	201,529	,144	,881
P12	214,22	202,889	,085	,881
P13	214,22	201,595	,148	,881
P14	214,39	202,605	,074	,882
P15	214,61	197,899	,302	,878
P16	214,50	200,382	,244	,879
P17	213,89	194,928	,576	,875
P18	214,11	197,869	,313	,878
P19	213,83	196,265	,618	,875
P20	214,61	196,487	,304	,879
P21	213,83	198,265	,473	,877
P22	213,89	196,222	,609	,875
P23	214,00	196,588	,583	,876
P24	214,11	193,046	,613	,874
P25	213,89	196,575	,583	,876

P26	214,00	203,176	,038	,884
P27	213,78	195,007	,735	,874
P28	214,39	200,722	,192	,880
P29	214,22	204,301	,011	,883
P30	214,50	200,382	,184	,880
P31	214,94	210,526	-,205	,890
P32	214,06	202,997	,052	,883
P33	213,89	196,105	,617	,875
P34	213,72	195,154	,764	,874
P35	213,67	194,824	,854	,874
P36	214,00	196,588	,411	,877
P37	215,44	196,614	,159	,885
P38	213,89	196,105	,386	,877
P39	214,11	193,399	,475	,876
P40	214,00	194,941	,700	,874
P41	214,00	197,529	,516	,876
P42	213,94	193,350	,577	,874
P43	214,28	190,801	,372	,878
P44	213,89	195,752	,642	,875
P45	213,78	196,418	,629	,875
P46	214,11	196,340	,437	,876
P47	214,67	190,000	,596	,873
P48	213,94	197,703	,409	,877
P49	214,22	199,712	,277	,879
P50	214,39	202,134	,073	,883
P51	214,22	197,124	,367	,877

Anexo 5:

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Cuestionario sobre la evaluación formativa dirigido a docentes.

OBJETIVO: Medir el nivel de la evaluación formativa de los docentes.

DIRIGIDO A: A docentes de una Institución Educativa

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Briones Mendoza Mario Napoleón

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctor en Educación

VALORACIÓN:

ADECUADO	REGULAR	INADECUADO
X		



Dr. Mario N. Briones Mendoza
DOC. INVESTIGACIÓN
EPG/UPC - PIRA

Dr. Mario Napoleón Briones Mendoza
Docente Evaluador

MATRIZ DE VALIDACIÓN


TÍTULO: Autopercepción de la evaluación formativa de los docentes de una institución educativa, Piura, 2022

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIONES DE RESPUESTAS					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
				NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Evaluación formativa Serrano (2002) es un proceso permanente que nos permite identificar las necesidades de aprendizaje que tienen los estudiantes, para sobre ellas tomar medidas pertinentes de soporte dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.	Evaluación reguladora	Planifico los instrumentos de evaluación de acuerdo a la actividad de aprendizaje.	1. Planifico los instrumentos de evaluación según las capacidades a desarrollar						X		X		X		X		
			2. Los instrumentos de evaluación que diseño responden a las necesidades e intereses de los estudiantes.						X		X		X		X		
			3. Utilizo en clase un único instrumento para evaluar los aprendizajes de mis estudiantes.						X		X		X		X		
			4. El instrumento de evaluación que aplico toma en cuenta el ritmo de aprendizaje de mis estudiantes.						X		X		X		X		
		Regula de forma progresiva las actividades de evaluación.	5. Utilizo en forma gradual los instrumentos de evaluación de las actividades en clase						X		X		X		X		
			6. Usualmente evalúo el trabajo de los estudiantes en el aula.						X		X		X		X		
			7. Considero importante el uso de los instrumentos de evaluación en todas las acciones de aprendizaje.						X		X		X		X		
	Evaluación procesual	Desarrolla los procedimientos que se van a trabajar en la sesión de aprendizaje.	8. Al inicio de la sesión aplico la estrategia de recuperación de saberes previos de los temas a desarrollar.						X		X		X		X		
			9. Sistematizo los saberes previos de mis alumnos para contrastarlos posteriormente.						X		X		X		X		
			10. Brindo a los estudiantes de manera adecuada la nueva información del tema a desarrollar.						X		X		X		X		
			11. El desarrollo de los nuevos aprendizajes son aplicables a situaciones del contexto comunal.						X		X		X		X		
			12. Los estudiantes tienen libertad en aplicar sus nuevos conocimientos para resolver sus tareas.						X		X		X		X		
			13. Desarrollo estrategias de trabajo colaborativo en equipo en las sesiones de clase.						X		X		X		X		
			14. Aplico la autoevaluación y coevaluación en cada sesión de aprendizaje.						X		X		X		X		

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIONES DE RESPUESTAS					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES	
				NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta			
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
			15. Aplico la metacognición individual y grupal en las sesiones de aprendizaje.						X		X		X		X			
			16. Desarrollo estrategias de autoevaluación adecuadas al interés del estudiante.						X		X		X		X			
		Orienta las actividades en base a las competencias y capacidades	17. Oriento a los estudiantes a superar sus dificultades, porque con ello mejoran sus aprendizajes.						X		X		X		X			
			18. Los cambios de conducta en los alumnos es el resultado de las actividades realizadas en el aula.							X		X		X		X		
			19. Monitorear las tareas en clase me permite comprobar los aprendizajes.							X		X		X		X		
			20. Prefiero contrastar el aprendizaje del estudiante al final de las tareas.							X		X		X		X		
			21. Permito que el estudiante plantee su propia técnica o estrategia para resolver su tarea.							X		X		X		X		
			22. Motivo siempre el aprendizaje en función al desarrollo de los temas tratados.							X		X		X		X		
			23. Planteo preguntas que permiten al estudiante usar su criterio.							X		X		X		X		
			Evaluación continua	Examina y contrasta en forma continua, gradual, apropiada y oportuna los aprendizajes de los estudiantes.	24. Considero la práctica continua de la evaluación para consolidar los aprendizajes.					X		X		X		X		
					25. El evaluar continuamente las tareas permite a mis alumnos darse cuenta de sus errores						X		X		X		X	
		26. Comunico a los estudiantes sus logros cualitativamente y cuantitativamente.							X		X		X		X			
		27. Considero la información e interacción práctica maestro alumno para favorecer los aprendizajes de los estudiantes.							X		X		X		X			
		28. Considero en mis alumnos la demostración de lo aprendido, aplicado en los proyectos.							X		X		X		X			
		29. La evaluación de las tareas me permite conocer las necesidades de aprendizaje de mis estudiantes.							X		X		X		X			
		Detecta dificultades y desaciertos en el proceso de	30. Considero que los errores son propios del proceso enseñanza aprendizaje.						X		X		X		X			
			31. Considero que la evaluación se enfoca al desarrollo de las tareas.						X		X		X		X			

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIONES DE RESPUESTAS					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
				NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
		las actividades propuestas al estudiante	32. Considero que el acompañamiento supera las dificultades del aprendizaje del estudiante.						X		X		X		X		
			33. Es recomendable detectar a tiempo los errores para ser atendido oportunamente.						X		X		X		X		
			34. Al inicio de clase es necesario dejar en claro el propósito a lograr.						X		X		X		X		
			35. Las competencias y capacidades planteadas me permiten diseñar la sesión de aprendizaje.						X		X		X		X		
	Evaluación retroalimentadora	Retroalimenta o reajusta las actividades escolares.	36. Considero indispensable reorientar la metodología en base a logros y errores.						X		X		X		X		
			37. Retroalimentación a los estudiantes describiendo lo que debe lograr y no sus errores.						X		X		X		X		
			38. Durante las clases monitoreo y oriento al alumno en el desarrollo de las tareas.						X		X		X		X		
			39. En lo posible oriento las clases con ejemplos contextualizados comunes de la vida.						X		X		X		X		
			40. La evaluación formativa con sus resultados me permite reorientar el trabajo educativo.						X		X		X		X		
			41. El considerar que del error se aprende me permite re direccionar la metodología empleada en caso necesario.						X		X		X		X		
			42. Comunico a los alumnos los resultados de evaluación oportunamente.						X		X		X		X		
		Aborda los desafíos que la evaluación se plantea.	43. En la enseñanza, abordo problemas cotidianos de la vida del estudiante.						X		X		X		X		
			44. Reflexiono sobre lo hecho para mejorar adecuadamente el trabajo con los alumnos.						X		X		X		X		
			45. Estimulando la práctica de valores y comportamientos doy confianza al estudiante.						X		X		X		X		
			46. Permito que el estudiante pueda brindar su explicación y alternativas de solución frente a un hecho o problema.						X		X		X		X		
			47. Organizo proyectos en equipo para consolidar y mostrar sus logros de aprendizaje.						X		X		X		X		

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIONES DE RESPUESTAS					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
				NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Innovadora	Desarrolla diferentes y variadas estrategias en el aula.	48. Me autoevalúo sobre la labor desarrollada con los alumnos.						X		X		X		X		
			49. Permito propuesta de los estudiantes para mejorar el trabajo realizado.						X		X		X		X		
			50. Considero necesario hacer conocer sus errores cometidos en clase a los alumnos.						X		X		X		X		
			51. Planteo proyectos innovadores para motivar al estudiante a emplear nuevas estrategias para evaluarse.						X		X		X		X		



 Dr. Mario X. Briones Mendoza
 DOC. INVESTIGACIÓN
 FPG UVC - PIURA

Dr. Mario Napoleón Briones Mendoza
 Docente Evaluador

HOJA DE VIDA

DR. MARIO N. BRIONES MENDOZA

I.- FORMACIÓN ACADÉMICA PROFESIONAL:

Doctorado: Mención, en Educación.

Universidad Cesar Vallejo

Magister en Educación: Mención en Docencia y Gestión Educativa.

Universidad Cesar Vallejo.

Licenciado en Educación. Especialidad "FILOSOFÍA Y CIENCIAS SOCIALES".

Universidad César Vallejo

Bachiller en Educación.

Universidad Particular "Marcelino Champagnat" - Lima

Profesor de Educación Superior -

Instituto Superior Pedagógico Cayetano Ardanza – San Lorenzo – Yurimaguas .- (1988 – 1990) Docente estable I – **Investigación educativa.**

Instituto Superior Pedagógico Público de Piura –Docente a tiempo parcial. – tecnología Educativa

Diplomado en Investigación Científica

Universidad César Vallejo - Piura

Diplomado en Docencia Universitaria

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Curso: Análisis Multivariado – Diseños Experimentales

Sociedad Hispana de Investigadores Científicos

II.- EXPERIENCIA LABORAL

2.1. En investigación

Miembro del Equipo Evaluador De Tesis

De la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo. 2010 - 2014.

Docente de Diseño y Desarrollo de proyecto de Investigación

De la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo. 2010 - 2016.

Docente

De la Universidad San Pedro Piura. 2006 -2008. – Investigación científica.

Docente

De la Escuela de Postgrado de la Universidad César Vallejo de Piura:

Pre Grado: Gestión Educativa y Administración de la Educación (Escuela Educación.- 2004 – 2011

Pre Grado: Metodología de la investigación: (Escuela de Psicología) – 2011-I

Post Grado:

- Planeamiento estratégico.
- Innovaciones educativas
- Investigación en el aula.
- Diseño y desarrollo del proyecto de investigación. (MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA – MAESTRIA EN DOCENCIA Y GESTIÓN EDUCATIVA, MAESTRIA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA – MAESTRIA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN – MAESTRIA EN GESTIÓN PÚBLICA)– 2010 hasta la actualidad.

2.2. EXPERIENCIA EN GESTIÓN EDUCATIVA.

Capacitador:

- **PLANCAD:** INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO DE PIURA (2001-2002)
- **PLANGED:** UNIVERSIDAD SAN PABLO DE AREQUIPA (2003-2005)
- **CONEI:** UNIVERSIDAD SAN PABLO DE AREQUIPA (2006)

Consultor del MED:

Ministerio de Educación: Proyecto de Autodiseño de las Instituciones Educativas públicas.
– DGI-OAAE. – MED. 2003-2004.

Ministerio de Educación. MONITOR PEAR – 2003.

Director General

De la Institución Educativa Miguel Cortés de Castilla. 1998-2014

Especialista/ Jefe del Área de Gestión Pedagógica – Ugel la Unión – Enero 2016

Director (Designado) – Ugel Sechura – Febrero a Julio 2016

Especialista – Destacado – DRE Piura – Agosto a Diciembre 2016

Director General

De la Institución Educativa Libertadores de América – La Unión. 2017 ...



Dr. Mario N. Andrés Medina
DGC. INVESTIGACIÓN
EPG UVC - PIURA

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Cuestionario sobre la evaluación formativa dirigido a docentes.

OBJETIVO: Medir el nivel de la evaluación formativa de los docentes.


DIRIGIDO A: A docentes de una Institución Educativa, 2022.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Espinoza Salazar Liliana Ivonne

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctor en Educación

VALORACIÓN:

ADECUADO	REGULAR	INADECUADO
X		


Dra. Liliana Ivonne Espinoza Salazar
Docente Evaluador

MATRIZ DE VALIDACIÓN

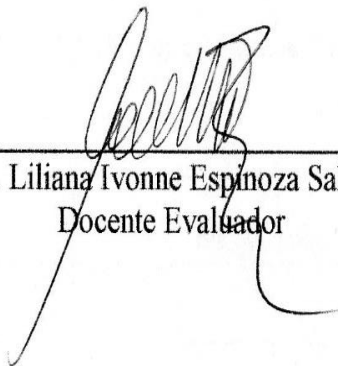
TÍTULO: Autopercepción de la evaluación formativa de los docentes de una institución educativa, Piura, 2022

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIONES DE RESPUESTAS					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
				NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Evaluación formativa Serrano (2002) es un proceso permanente que nos permite identificar las necesidades de aprendizaje que tienen los estudiantes, para sobre ellas tomar medidas pertinentes de soporte dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.	Evaluación reguladora	Planifica los instrumentos de evaluación de acuerdo a la actividad de aprendizaje.	1. Planifico los instrumentos de evaluación según las capacidades a desarrollar						X		X		X		X		
			2. Los instrumentos de evaluación que diseño responden a las necesidades e intereses de los estudiantes.						X		X		X		X		
			3. Utilizo en clase un único instrumento para evaluar los aprendizajes de mis estudiantes.						X		X		X		X		
			4. El instrumento de evaluación que aplico toma en cuenta el ritmo de aprendizaje de mis estudiantes.						X		X		X		X		
		Regula de forma progresiva las actividades de evaluación.	5. Utilizo en forma gradual los instrumentos de evaluación de las actividades en clase						X		X		X		X		
			6. Usualmente evalúo el trabajo de los estudiantes en el aula.						X		X		X		X		
			7. Considero importante el uso de los instrumentos de evaluación en todas las sesiones de aprendizaje.						X		X		X		X		
	Evaluación procesual	Desarrolla los procedimientos que se van a trabajar en la sesión de aprendizaje.	8. Al inicio de la sesión aplico la estrategia de recuperación de saberes previos de los temas a desarrollar.						X		X		X		X		
			9. Sistematizo los saberes previos de mis alumnos para contrastarlos posteriormente.						X		X		X		X		
			10. Brindo a los estudiantes de manera adecuada la nueva información del tema a desarrollar.						X		X		X		X		
			11. El desarrollo de los nuevos aprendizajes son aplicables a situaciones del contexto comunal.						X		X		X		X		
			12. Los estudiantes tienen libertad en aplicar sus nuevos conocimientos para resolver sus tareas.						X		X		X		X		
			13. Desarrollo estrategias de trabajo colaborativo en equipo en las sesiones de clase.						X		X		X		X		
			14. Aplicó la autoevaluación y coevaluación en cada sesión de aprendizaje.						X		X		X		X		

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIONES DE RESPUESTAS					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES			
				NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta					
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO				
			15. Aplico la metacognición individual y grupal en las sesiones de aprendizaje.						X		X		X		X					
			16. Desarrollo estrategias de autoevaluación adecuadas al interés del estudiante.						X		X		X		X					
		Orienta las actividades en base a las competencias y capacidades	17. Oriento a los estudiantes a superar sus dificultades, porque con ello mejoran sus aprendizajes.						X		X		X		X					
			18. Los cambios de conducta en los alumnos es el resultado de las actividades realizadas en el aula.							X		X		X		X				
			19. Monitorear las tareas en clase me permite comprobar los aprendizajes.							X		X		X		X				
			20. Prefiero contrastar el aprendizaje del estudiante al final de las tareas.							X		X		X		X				
			21. Permito que el estudiante plantee su propia técnica o estrategia para resolver su tarea.							X		X		X		X				
			22. Motivo siempre el aprendizaje en función al desarrollo de los temas tratados.							X		X		X		X				
			23. Planteo preguntas que permiten al estudiante usar su criterio.							X		X		X		X				
			24. Considero la práctica continua de la evaluación para consolidar los aprendizajes.							X		X		X		X				
	Evaluación continua	Examina y contrasta en forma continua, gradual, apropiada y oportuna los aprendizajes de los estudiantes.	25. El evaluar continuamente las tareas permite a mis alumnos darse cuenta de sus errores						X		X		X		X					
			26. Comunico a los estudiantes sus logros cualitativamente y cuantitativamente.						X		X		X		X					
			27. Considero la información e interacción práctica maestro alumno para favorecer los aprendizajes de los estudiantes.							X		X		X		X				
			28. Considero en mis alumnos la demostración de lo aprendido, aplicado en los proyectos.							X		X		X		X				
			29. La evaluación de las tareas me permite conocer las necesidades de aprendizaje de mis estudiantes.							X		X		X		X				
			30. Considero que los errores son propios del proceso enseñanza aprendizaje.							X		X		X		X				
			31. Considero que la evaluación se enfoca al desarrollo de las tareas.							X		X		X		X				

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIONES DE RESPUESTAS					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
				NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
		las actividades propuestas al estudiante	32. Considero que el acompañamiento supera las dificultades del aprendizaje del estudiante.						X		X		X		X		
			33. Es recomendable detectar a tiempo los errores para ser atendido oportunamente.						X		X		X		X		
			34. Al inicio de clase es necesario dejar en claro el propósito a lograr.						X		X		X		X		
			35. Las competencias y capacidades planteadas me permiten diseñar la sesión de aprendizaje.						X		X		X		X		
	Evaluación retroalimentadora	Retroalimenta o reajusta las actividades escolares.	36. Considero indispensable reorientar la metodología en base a logros y errores.						X		X		X		X		
37. Retroalimenta a los estudiantes describiendo lo que debe lograr y no sus errores.								X		X		X		X			
38. Durante las clases monitoreo y oriento al alumno en el desarrollo de las tareas.								X		X		X		X			
39. En lo posible oriento las clases con ejemplos contextualizados comunes de la vida.								X		X		X		X			
40. La evaluación formativa con sus resultados me permite reorientar el trabajo educativo.							X		X		X		X				
41. El considerar que del error se aprende me permite re direccionar la metodología empleada en caso necesario.							X		X		X		X				
42. Comunico a los alumnos los resultados de evaluación oportunamente.							X		X		X		X				
Aborda los desafíos que la evaluación se plantea.		43. En la enseñanza, abordo problemas cotidianos de la vida del estudiante.						X		X		X		X			
		44. Reflexiono sobre lo hecho para mejorar adecuadamente el trabajo con los alumnos.						X		X		X		X			
		45. Estimulando la práctica de valores y comportamientos doy confianza al estudiante.						X		X		X		X			
	46. Permito que el estudiante pueda brindar su explicación y alternativas de solución frente a un hecho o problema.						X		X		X		X				
	47. Organizo proyectos en equipo para consolidar y mostrar sus logros de aprendizaje.						X		X		X		X				

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIONES DE RESPUESTAS					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
				NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Innovadora	Desarrolla diferentes y variadas estrategias en el aula.	48. Me autoevalúo sobre la labor desarrollada con los alumnos.						X		X		X		X		
			49. Permito propuesta de los estudiantes para mejorar el trabajo realizado.						X		X		X		X		
			50. Considero necesario hacer conocer sus errores cometidos en clase a los alumnos.						X		X		X		X		
			51. Planteo proyectos innovadores para motivar al estudiante a emplear nuevas estrategias para evaluarse.						X		X		X		X		


 Dra. Liliana Ivonne Espinoza Salazar
 Docente Evaluador

HOJA DE VIDA

I.- DATOS PERSONALES:

APELLIDOS : ESPINOZA SALAZAR
NOMBRES : LILIANA IVONNE

II.- TÍTULOS Y / O GRADOS

- DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN-UNIVERSIDAD NACIONAL "ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE" LIMA
- MAGISTER EN DOCENCIA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA-UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO" CHICLAYO
- MAGISTER EN GESTIÓN PÚBLICA-UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO .TRUJILLO
- MAESTRÍA EN ACREDITACIÓN--UNIVERSIDAD NACIONAL "ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE" LIMA
- DIPLOMADO EN INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA-SINCIE-SETIEMBRE 2014
- DIPLOMADO INTERNACIONAL EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA-UNIVERSIDAD HERMILIO VALIZAN.HUANUCO

III.- ACTIVIDAD DOCENTE SUPERIOR UNIVERSITARIA: PREGRADO

- DOCENTE DEL PROGRAMA DE COMPLEMENTACIÓN ACADEMICA-UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO" 2004-2006
- DOCENTE CONTRATADA DE LA ESCUELA ADJUNTA DE DERECHO Y C.C.P.P. DE LA UNIVERSIDAD "ALAS PERUANAS" DESDE LOS AÑOS 2006-2013
- DOCENTE CONTRATADA DE LA ESCUELA ADJUNTA DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD "ALAS PERUANAS" DESDE 2012 -2013
- ASESORA METODOLOGICA DEL CURSO ESPECIAL DE TITULACIÓN (RESOLUC. Nº 2590-2008/FDYCP-UAP) ESCUELA PROFESIONAL DE DERECHO. UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS. SEDE PIURA
- DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD ANTONIO ORREGO-SEDE PIURA

ACTIVIDAD DOCENTE SUPERIOR UNIVERSITARIA: POST-GRADO

- DOCENTE DE LA ESCUELA DE POST GRADO- UNIVERSIDAD "CESAR VALLEJO" PIURA- DESDE EL 2011 PROGRAMAS DE MAESTRÍA Y DOCTORADO HASTA LA FECHA

CARGOS DIRECTIVOS

- JEFE DPTO. FORMACIÓN DOCENTE- ABRIL 1992 HASTA AGOSTO 1993
- SECRETARIA DOCENTE DE LA ESCUELA SUPERIOR DE ARTE "IGNACIO MERINO" PIURA- SETIEMBRE 1993 HASTA DICIEMBRE DEL 2001
- DIRECTORA DE PROYECTO EDUCATIVO DE LA ONG RIGHT TO PLAY-ZONA(CANADA) EN LAS ZONAS URBANO RURAL DE CHAVÍN DE HUANTAR (ANCASH) Y LLATA(HUANUCO) AÑO 2009
- DIRECTORA GENERAL (e) DE LA ESCUELA SUPERIOR PÚBLICA DE ARTE "IGNACIO MERINO" PIURA (2014)

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

NOMBRE DEL INSTRUMENTO: Cuestionario sobre la evaluación formativa dirigido a docentes.

OBJETIVO: Medir el nivel de la evaluación formativa de los docentes.


DIRIGIDO A: A docentes de una Institución Educativa, Piura, 2022.

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Tamariz Nunjar, Hildegardo Oclides

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctor en Educación

VALORACIÓN:

ADECUADO	REGULAR	INADECUADO
X		



Dr. Hildegardo Oclides Tamariz Nunjar
Docente Evaluador

MATRIZ DE VALIDACIÓN


TÍTULO: Autopercepción de la evaluación formativa de los docentes de una institución educativa, Piura, 2022

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIONES DE RESPUESTAS					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES
				NUNCA	CASI NUNCA	ANTES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítem		Relación entre el ítem y la opción de respuesta		
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
Evaluación formativa Serrano (2002) es un proceso permanente que nos permite identificar las necesidades de aprendizaje que tienen los estudiantes, para sobre ellas tomar medidas pertinentes de soporte dentro del proceso de enseñanza aprendizaje.	Evaluación reguladora	Planifica los instrumentos de evaluación de acuerdo a la actividad de aprendizaje.	1. Planifico los instrumentos de evaluación según las capacidades a desarrollar						X		X		X		X		
			2. Los instrumentos de evaluación que diseño responden a las necesidades e intereses de los estudiantes.						X		X		X		X		
			3. Utilizo en clase un único instrumento para evaluar los aprendizajes de mis estudiantes.						X		X		X		X		
			4. El instrumento de evaluación que aplico toma en cuenta el ritmo de aprendizaje de mis estudiantes.						X		X		X		X		
		Regula de forma progresiva las actividades de evaluación.	5. Utilizo en forma gradual los instrumentos de evaluación de las actividades en clase						X		X		X		X		
			6. Usualmente evalúo el trabajo de los estudiantes en el aula.						X		X		X		X		
			7. Considero importante el uso de los instrumentos de evaluación en todas las sesiones de aprendizaje.						X		X		X		X		
	Evaluación procesual	Desarrolla los procedimientos que se van a trabajar en la sesión de aprendizaje.	8. Al inicio de la sesión aplico la estrategia de recuperación de saberes previos de los temas a desarrollar.						X		X		X		X		
			9. Sistematizo los saberes previos de mis alumnos para contrastarlos posteriormente.						X		X		X		X		
			10. Brindo a los estudiantes de manera adecuada la nueva información del tema a desarrollar.						X		X		X		X		
			11. El desarrollo de los nuevos aprendizajes son aplicables a situaciones del contexto comunal.						X		X		X		X		
			12. Los estudiantes tienen libertad en aplicar sus nuevos conocimientos para resolver sus tareas.						X		X		X		X		
			13. Desarrollo estrategias de trabajo colaborativo en equipo en las sesiones de clase.						X		X		X		X		
			14. Aplico la autoevaluación y coevaluación en cada sesión de aprendizaje.						X		X		X		X		

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIONES DE RESPUESTAS					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES		
				NUNCA	CASI NUNCA	AVECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta				
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO			
			15. Aplico la metacognición individual y grupal en las sesiones de aprendizaje.						X		X		X		X				
			16. Desarrollo estrategias de autoevaluación adecuadas al interés del estudiante.						X		X		X		X				
		Orienta las actividades en base a las competencias y capacidades	17. Oriento a los estudiantes a superar sus dificultades, porque con ello mejoran sus aprendizajes.						X		X		X		X				
			18. Los cambios de conducta en los alumnos es el resultado de las actividades realizadas en el aula.							X		X		X		X			
			19. Monitorear las tareas en clase me permite comprobar los aprendizajes.							X		X		X		X			
			20. Prefiero contrastar el aprendizaje del estudiante al final de las tareas.							X		X		X		X			
			21. Permito que el estudiante plantee su propia técnica o estrategia para resolver su tarea.							X		X		X		X			
			22. Motivo siempre el aprendizaje en función al desarrollo de los temas tratados.							X		X		X		X			
			23. Planteo preguntas que permiten al estudiante usar su criterio.							X		X		X		X			
			24. Considero la práctica continua de la evaluación para consolidar los aprendizajes.							X		X		X		X			
			25. El evaluar continuamente las tareas permite a mis alumnos darse cuenta de sus errores							X		X		X		X			
		26. Comunico a los estudiantes sus logros cualitativamente y cuantitativamente.							X		X		X		X				
		27. Considero la información e interacción práctica maestro alumno para favorecer los aprendizajes de los estudiantes.							X		X		X		X				
		28. Considero en mis alumnos la demostración de lo aprendido, aplicado en los proyectos.							X		X		X		X				
		29. La evaluación de las tareas me permite conocer las necesidades de aprendizaje de mis estudiantes.							X		X		X		X				
	Evaluación continua	Examina y contrasta en forma continua, gradual, apropiada y oportuna los aprendizajes de los estudiantes.	30. Considero que los errores son propios del proceso enseñanza aprendizaje.						X		X		X		X				
			31. Considero que la evaluación se enfoca al desarrollo de las tareas.							X		X		X		X			


VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIONES DE RESPUESTAS					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
				NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
		las actividades propuestas al estudiante	32. Considero que el acompañamiento supera las dificultades del aprendizaje del estudiante.						X		X		X		X		
			33. Es recomendable detectar a tiempo los errores para ser atendido oportunamente.						X		X		X		X		
			34. Al inicio de clase es necesario dejar en claro el propósito a lograr.						X		X		X		X		
			35. Las competencias y capacidades planteadas me permiten diseñar la sesión de aprendizaje.						X		X		X		X		
	Evaluación retroalimentadora	Retroalimenta o reajusta las actividades escolares.	36. Considero indispensable reorientar la metodología en base a logros y errores.						X		X		X		X		
			37. Retroalimenta a los estudiantes describiendo lo que debe lograr y no sus errores.						X		X		X		X		
			38. Durante las clases monitoreo y oriento al alumno en el desarrollo de las tareas.						X		X		X		X		
			39. En lo posible oriento las clases con ejemplos contextualizados comunes de la vida.						X		X		X		X		
			40. La evaluación formativa con sus resultados me permite reorientar el trabajo educativo.						X		X		X		X		
			41. El considerar que del error se aprende me permite re direccionar la metodología empleada en caso necesario.						X		X		X		X		
			42. Comunico a los alumnos los resultados de evaluación oportunamente.						X		X		X		X		
		Aborda los desafíos que la evaluación se plantea.	43. En la enseñanza, abordo problemas cotidianos de la vida del estudiante.						X		X		X		X		
			44. Reflexiono sobre lo hecho para mejorar adecuadamente el trabajo con los alumnos.						X		X		X		X		
			45. Estimulando la práctica de valores y comportamientos doy confianza al estudiante.						X		X		X		X		
			46. Permito que el estudiante pueda brindar su explicación y alternativas de solución frente a un hecho o problema.						X		X		X		X		
			47. Organizo proyectos en equipo para consolidar y mostrar sus logros de aprendizaje.						X		X		X		X		

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ITEMS	OPCIONES DE RESPUESTAS					CRITERIOS DE EVALUACIÓN								OBSERVACIONES Y/O RECOMENDACIONES
				NUNCA	CASI NUNCA	A VECES	CASI SIEMPRE	SIEMPRE	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la dimensión y el indicador		Relación entre el indicador y el ítems		Relación entre el ítems y la opción de respuesta		
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	Innovadora	Desarrolla diferentes y variadas estrategias en el aula.	48. Me autoevalúo sobre la labor desarrollada con los alumnos.						X		X		X		X		
			49. Permiso propuesta de los estudiantes para mejorar el trabajo realizado.						X		X		X		X		
			50. Considero necesario hacer conocer sus errores cometidos en clase a los alumnos.						X		X		X		X		
			51. Planteo proyectos innovadores para motivar al estudiante a emplear nuevas estrategias para evaluarse.						X		X		X		X		



 Dr. Hildegardo Oclides Tamariz Nunjar
 Docente Evaluador

Anexo 6: Matriz de consistencia.

Formulación del problema	Objetivos	Método	Población
<p>GENERAL</p> <p>¿Cuál es la autopercepción de la evaluación formativa de los docentes de una Institución Educativa, Piura 2022?</p> <p>ESPECÍFICOS:</p> <p>¿Cuál es la autopercepción de la evaluación formativa reguladora de los docentes?</p> <p>¿Cuál es la autopercepción de la evaluación formativa procesual de los docentes?</p>	<p>GENERAL:</p> <p>Conocer la autopercepción de la evaluación formativa de los docentes de una Institución Educativa, Piura 2022.</p> <p>ESPECÍFICOS:</p> <p>Identificar la autopercepción de la evaluación formativa reguladora de los docentes.</p> <p>Conocer la autopercepción de la evaluación formativa procesual de los docentes.</p>	<p>MÉTODO:</p> <p>Enfoque cuantitativo.</p> <p>TIPO DE ESTUDIO:</p> <p>No experimental</p> <p>DISEÑO:</p> <p>Descriptivo simple.</p> <p>Esquema:</p> <p>M  O</p> <p>Donde:</p>	<p>POBLACIÓN</p> <p>Estuvo representada por 25 docentes de una Institución Educativa, Piura 2022.</p> <p>MUESTRA</p> <p>Es de tipo censal, conformada por los 25 docentes de la población.</p>

<p>¿Cuál es la autopercepción de la evaluación formativa continua de los docentes?</p>	<p>Determinar la autopercepción de la evaluación formativa continua de los docentes.</p>	<p>M= Muestra.</p>	
<p>¿Cuál es la autopercepción de la evaluación formativa retroalimentadora de los docentes?</p>	<p>Precisar la autopercepción de la evaluación formativa retroalimentadora de los docentes.</p>	<p>O = Variable: Evaluación formativa.</p>	
<p>¿Cuál es la autopercepción de la evaluación formativa innovadora de los docentes?</p>	<p>Identificar la autopercepción de la evaluación formativa innovadora de los docentes.</p>		

Anexo 7: Solicitud de Autorización del estudio

SEÑOR: B. JAIME PEÑA YAMUNAQUE
Director de la I.E 15350- "San Francisco de Asís"
La Primavera-Castilla

Presente

Rosa Elvira Portero Rodríguez, docente de la institución educativa 15350 "San Francisco de Asís" con el debido respeto me dirijo a su despacho y solicito autorización y facilidades para aplicar un instrumento de investigación titulada "Autopercepción de la evaluación formativa de los docentes de una institución educativa, Piura, 2022".

Por las razones expuestas, solicito a usted acceder a mi solicitud.

Atentamente



Rosa E. Portero Rodríguez
DNI N° 02887857



Jaime Peña Yamunaqué
DIRECTOR

Anexo 8: Documento de Autorización del estudio:

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA 15350 “SAN FRANCISCO DE ASIS” LA PRIMAVERA- CASTILLA, QUE SUSCRIBE LA PRESENTE,

DEJA CONSTANCIA:

Que la Sra. **ROSA ELVIRA PORTERO RODRÍGUEZ**, identificada con DNI N° 02887857, docente de Educación Primaria de nuestra institución y estudiante de maestría de su representada, ha desarrollado una encuesta a los docentes de la I.E 15350, como parte del trabajo de tesis denominada “Autopercepción de la Evaluación Formativa de los docentes de una Institución Educativa, Piura, 2022”.

Se expide la presente constancia, para los fines que se estime conveniente.

Jaime Peña Yamunaqué
DIRECTOR

Anexo 9: Protocolo de consentimiento:

 UCV UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO	AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN DE TESIS EN REPOSITORIO INSTITUCIONAL UCV	Código : FCS-PP-PR-02.02 Versión : 05 Fecha : 23-03-2018 Página : 1 de 1
--	--	---

Yo Rosa Elvira Portero Rodríguez identificado con DNI N° 02887857 egresado del Programa de Maestría en Administración de la Educación de la Universidad César Vallejo, autorizo No autorizo () la divulgación y comunicación pública de mi trabajo de investigación titulado "Autopercepción de la evaluación formativa de los docentes de una institución educativa, Piura, 2022 en el Repositorio Institucional de la UCV (<http://repositorio.ucv.edu.pe/>), según lo estipulado en el Decreto Legislativo 822, Ley sobre Derecho de Autor, Art. 23 y Art. 33

Fundamentación en caso de no autorización:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

| 

FIRMA

DNI: 02887857

Anexo 10: Fotografías





Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, Edilberto Calle Peña, docente de la Escuela de posgrado Programa Académico de Maestría Programa Académico de Maestría en Administración de la Educación de la Universidad César Vallejo filial Piura, asesor de la tesis, titulada: “Autopercepción de la evaluación formativa de los docentes de una institución educativa, Piura, 2022” de la autora Portero Rodríguez Rosa Elvira, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 13% verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

Piura, 21 de julio del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor Calle Peña Edilberto	
DNI 03309386	
ORCID 0000-0002-1970-3756	