



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO  
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN  
DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Evaluación Formativa desde la perspectiva docente y propuesta  
pedagógica para fortalecer la intervención docente en una  
Institución Educativa, Piura, 2020**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:**

Maestra en Docencia Universitaria

**AUTORA:**

Br. Eca Rivera, Margarita Soledad (ORCID: [0000-0002-5640-1511](https://orcid.org/0000-0002-5640-1511))

**ASESORA:**

Dra. León More, Esperanza Ida (ORCID: [0000-0002-0978-9488](https://orcid.org/0000-0002-0978-9488))

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y Aprendizaje

**PIURA - PERÚ**

2020

## **Dedicatoria**

Dedico este trabajo a mis hijos Lia y Lui, quienes me impulsan a seguir siempre creciendo y dando lo mejor de mí,

A mis padres que, con sus consejos, palabras de aliento y apoyo incondicional lograron incentivar me para alcanzar mis metas y culminar con éxito esta nueva etapa.

## **Agradecimiento**

En primera instancia agradezco a mis maestros quienes con esfuerzo y dedicación guiaron el desarrollo de este trabajo de investigación, en especial a miss Esperanza Ida León, quien bajo su guía logre vencer miedos y arriesgarme a realizar una nueva forma de investigación y culminar con éxito mi tesis de Maestría

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

Dedicatoria .....	ii
Agradecimiento .....	iii
Índice de contenidos .....	iv
Índice de tablas .....	v
Resumen .....	vi
Abstract .....	vii
I. INTRODUCCIÓN .....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	4
III. METODOLOGÍA .....	18
3.1. Tipo y diseño de investigación .....	18
3.2. Variables y operacionalización .....	19
3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis .....	20
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos .....	21
3.5. Procedimientos .....	23
3.6. Método de análisis de datos .....	25
3.7. Aspectos éticos .....	26
IV. RESULTADOS .....	26
V. DISCUSIÓN .....	33
VI. CONCLUSIONES .....	38
VII. RECOMENDACIONES .....	38
REFERENCIAS .....	39
ANEXOS.....	42

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla N° 01 Población de estudio.....	21
Tabla N° 2 Rasgos de Confiabilidad .....	23
Tabla N° 3 Baremación de categorías para el análisis.....	25
Tabla N° 4 Nivel de desempeño en evaluación formativa desde la percepción de los docentes.....	27
Tabla N° 5 Rasgos de la evaluación formativa en la dimensión conocimiento de los objetivos y evidencias de aprendizaje.....	28
Tabla N° 6 Percepción del desempeño en la evaluación diagnóstica.....	29
Tabla N° 7 Percepción del desempeño docente en el manejo de los criterios de evaluación.....	30
Tabla N° 8 Nivel de desempeño docente en la dimensión de Retroalimentación .....	31
Tabla N° 9 Percepciones del desempeño en la dimensión de Transferencia en la práctica evaluativa.....	32

## RESUMEN

La investigación denominada: Evaluación Formativa desde la perspectiva docente y propuesta pedagógica para fortalecer la intervención docente en una Institución Educativa de Piura, responde a las demandas de calidad de los aprendizajes que deben tener los estudiantes; se ha llevado a cabo esta investigación con el objetivo de caracterizar la evaluación formativa desde la perspectiva docente y diseñar una propuesta pedagógica que fortalezca sus capacidades. La metodología sustentada en el paradigma cuantitativo, ha utilizado como técnica de recolección de datos la encuesta y el instrumento un cuestionario, construido sobre la base de las dimensiones que propone el modelo de Shepard. Los resultados en las dimensiones investigadas evidencian que los docentes conciben eficaz su evaluación formativa. Como conclusión se señala que, La mayoría de los docentes afirma que desde su percepción la práctica de la evaluación formativa que desarrollan se encuentra ubicada en el nivel muy alto, un 72% y en el nivel alto un 28%. Lo que se interpreta que los docentes en general se sienten preparados en los sustentos teóricos y prácticos de la evaluación formativa. Teniendo en consideración que esta investigación se sustenta en las percepciones de los docentes, se ha diseñado una propuesta pedagógica para fortalecer sus capacidades.

**Palabras claves:** Evaluación formativa, criterios de evaluación, diagnóstico de los aprendizajes, retroalimentación, transferencia.

## **ABSTRACT**

The research called: Formative Evaluation from the teaching perspective and pedagogical proposal to strengthen the teaching intervention in an Educational Institution in Talara, responds to the quality demands of the learning that students must have; This research has been carried out with the aim of characterizing the formative evaluation from the teaching perspective and designing a pedagogical proposal that strengthens their capacities. The supported methodology

In the quantitative paradigm, the survey and the instrument used a questionnaire as a data collection technique, built on the basis of the dimensions proposed by the Shepard model. The results in the investigated dimensions show that teachers conceive their formative evaluation effectively. In conclusion it is pointed out that, Most of the teachers affirm that from their perception the practice of the formative evaluation that they develop is located at a very high level, 72% and at a high level, 28%. What is interpreted that teachers in general feel prepared in the theoretical and practical underpinnings of formative assessment. Taking into account that this research is based on teachers' perceptions, a pedagogical proposal has been designed to strengthen their capacities.

**Keywords:** Evaluation, formative evaluation, evaluation criteria, diagnosis of learning, feedback, transfer

## I. INTRODUCCIÓN

La historia de la evaluación en el proceso educativo tiene una larga data, en un principio se asumió que la medición de los aprendizajes a gran escala con pruebas estandarizadas podía dar indicios relevantes de la calidad de los aprendizajes; luego de algunas experiencias se vio que la evaluación que se hacía en el aula, era tan significativa como la que se llevaba a cabo en grandes ámbitos (Shepard, 2006) . De ahí que en muchos lugares se ha redimensionado la evaluación formativa, como soporte fundamental de los aprendizajes. (Arribas, 2017) señala una larga lista de estudios, entre los que menciona a Brown y Picker, 2013; a Hamodi y López Pastor en el 2014, Fraile, López Pastor y Castejón en el 2013 y otros en España, que dan cuenta del interés que ha suscitado la investigación de la evaluación en general y de la evaluación formativa en particular.

A nivel Latinoamericano, los avances que ha tenido Chile son notables, pues ha puesto énfasis en la evaluación formativa en toda la educación básica. (Cardoner, 2016) señala que en Argentina los resultados de la Prueba Pisa, tan adversos para ellos, han hecho que vuelvan los ojos a Finlandia uno de los países que ocupa los primeros lugares en la última década, y que se caracteriza por seguir los postulados que marcó Scriven hace unas cinco décadas cuando mostró los primeros conceptos de la evaluación formativa. Argentina en el tratamiento de su Diseño Curricular ha postulado por la formación autónoma de estudiantes evidenciada en uso de instrumentos como la autoevaluación o la coevaluación. (Cardoner, 2016) Las iniciativas que se ven en América Latina, permiten avizorar cambios notables en la forma de enseñar y aprender en el mediano, no solo por el cambio de paradigma de la evaluación, sino por la irrupción de la tecnología que cambia notablemente los roles de los actores educativos de la escuela tradicional.

Nadie duda del aporte de la evaluación formativa para darle calidad a los aprendizajes de los estudiantes, al respecto Anijovich (2019) señala que en base a los estudios de prestigio como los de Black y Millian, 1998 Perrenoud 2008, Stobart, 2011, por mencionar algunos, se puede afirmar que la única forma de asegurar que haya genuinos aprendizajes es constatando que los procesos de evaluación formativa son efectivos. La misma (Anijovich, 2019) señala que actualmente debe hablarse ya de un nuevo paradigma de la



evaluación, que se centra en la evaluación formativa. La mirada a la evaluación formativa ha cambiado notablemente en los últimos años, en tal sentido (Ramirez y Valdez, 2019) subrayan los aportes de Sadler, y de Hattie y Timperley, estos últimos, han trabajado hace poco tiempo un modelo de retroalimentación formativa en relación a los postulados de Sadler.

A nivel nacional, también se ha puesto interés en darle a la evaluación formativa el espacio que los estudiosos le otorgan; sin embargo, el cambio de paradigma, como señala (Anijovich, 2019) es un proceso lento y que va de la mano no solo con el cambio de concepción respecto a la evaluación sino a la enseñanza y el aprendizaje. Si bien las ventajas de la evaluación formativa son evidentes, llevarlas a la práctica resulta un desafío notable para los docentes y el sistema educativo, toda vez, que hay limitaciones en la formación inicial y en servicio de los docentes que los limitan para la implementación de modelos que implican otros cambios.

(Canabal y Margalef, 2017) hacen una notable reflexión en torno a la relevancia que se da actualmente a la evaluación formativa, señalando que, desde la percepción de los docentes y de los estudiantes ocupa un lugar central entre los soportes que requiere el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los fundamentos de la retroalimentación efectiva y los logros que tiene en la misión de lograr buenos aprendizajes fueron profundizados por (Canabal & Margalef, 2017) quienes encontraron que, la evaluación formativa se sostiene en su enfoque en el proceso, es decir en el camino que recorre el estudiante a lo largo de su trajinar en el aprendizaje y no en el producto que es el resultado del aprendizaje. De alguna manera los maestros tienen el desafío de tomar las decisiones que aseguren el aprendizaje de sus estudiantes (Gallardo, 2018) .Por ello es menester revisar la práctica pedagógica de los maestros, debido a que la nueva concepción de la evaluación recoge aspectos relativos al accionar pedagógico del docente, de tal manera que el proceso de evaluación formativa más allá de realizarse de manera formal se concrete en el desarrollo de propuestas que teniendo un fundamento teórico consistente se articulan de modo real a la práctica de los maestros. (Nuñez, Vigo, Palacios, y Arnao, 2014). Las demandas de la sociedad por personas con competencias para hacer un trabajo eficiente, plantean exigencias relacionadas con el desarrollo del juicio crítico, la

autonomía y el comportamiento ciudadano; esto implica entre otras habilidades las relacionadas con el trabajo en equipo y otras habilidades blandas, la toma de decisiones, la tolerancia a la frustración, variables éstas que alimentan el crecimiento personal y social de las personas y por otro lado, facilitan la inserción laboral de los sujetos, en tanto aumentan su empleabilidad.

En el ámbito local los avances en propuestas educativas son limitadas, y ello también afecta los logros de los estudiantes; en materia de habilidades en evaluación formativa, se labora bajo las directivas del Ministerio de Educación, en tal sentido los avances en la asunción del nuevo paradigma de la evaluación formativa son lentos.

En la I.E N° 15031 “Mons. Luis Pacheco Wilson” de Talara.” se ha podido evidenciar que los docentes no tienen clara la aplicación de la evaluación formativa, es decir no conocen con exactitud en que consiste y como se aplica este tipo de evaluación, esto debido a que algunos docentes acostumbrados al método tradicional han encontrado más cómodos evaluando los contenidos de las áreas, que evaluando las competencias.

Esta investigación pretende describir la medida en que los docentes aplican la evaluación Formativa en su labor pedagógica

Así surge la necesidad de plantear la pregunta que será el punto de partida para el desarrollo de este problema de investigación

¿Cómo es la evaluación formativa desde la perspectiva docente en la Institución N° 15031 de Talara- Piura, 2020?

La presente investigación es significativa para la comunidad educativa en especial y para la comunidad en general ya que el problema de la evaluación es uno de los factores que históricamente afectan el proceso de enseñanza aprendizaje y con ello la calidad educativa; lo anterior se explica ya que en la medida que la evaluación de los aprendizajes no se lleva a cabo en forma adecuada, se afecta la calidad de lo que pueden aprender los estudiantes. En términos precisos, se puede afirmar que cuando la evaluación, no se lleva a cabo con eficacia, no tiene mayor incidencia en la calidad de lo que los estudiantes aprenden. (Popham, citado por (Gallardo, 2018)

En términos metodológicos esta investigación es relevante ya que su desarrollo implica la construcción de un instrumento cuya validez y

confiabilidad, permitirá contar con una herramienta metodológica para seguir estudiando el perfil evaluativo de los docentes desde la óptica de la evaluación formativa. Someter a prueba el instrumento de evaluación permite ir validando herramientas de trabajo para alimentar el estudio de la problemática educativa desde el ámbito local.

Asimismo, esta investigación es significativa desde la perspectiva técnica o científica ya que proporcionará nuevos conocimientos sobre la validez del enfoque del modelo evaluativo formativo de Shepard, el mismo que está construido sobre la base de las teorías de los cognitivos y de la teoría histórico cultural de Vygotsky; en este sentido la presente investigación aporta en la confirmación de los lineamientos elaborados por Shepard. (Shepard, 2006)

Por lo antes expuesto la presente investigación tiene como objetivo general: Caracterizar la Evaluación Formativa desde la perspectiva docente y diseñar una propuesta pedagógica en la Institución N° 15031 de Talara- Piura, 2020.

De este Objetivo se desprenden los siguientes objetivos específicos:

Identificar las características de la evaluación formativa en la dimensión conocimiento de los objetivos y evidencias de aprendizaje por los estudiantes.

Describir cómo es la evaluación formativa en la dimensión Diagnóstico de los conocimientos de los estudiantes.

Identificar las características de la evaluación formativa en la dimensión manejo de los criterios de la evaluación de los aprendizajes.

Identificar las características de la evaluación formativa en la dimensión Retroalimentación.

Identificar las características de la evaluación formativa en la dimensión Transferencia.

Diseñar una Propuesta de fortalecimiento de capacidades de evaluación formativa de los docentes.

## **II. MARCO TEÓRICO**

Para elaborar el presente proyecto de investigación se han revisado varias tesis las cuales se han ordenado de la siguiente forma:

Este estudio se respalda en las investigaciones realizadas a nivel internacional por:

En España, Espinel (2017). realizó su investigación titulada: Evaluación formativa y compartida y modelo competencial en Secundaria: estudios de caso en la materia de Educación Física. Esta investigación tuvo propósito establecer en qué medida los docentes recogen y aplican los lineamientos de un enfoque de evaluación sustentado en las competencias en su práctica pedagógica. La metodología utilizada se sustentó en el paradigma cualitativo, para ello se trabajó con una muestra de 116 docentes de Educación física, a los cuales se dio un programa permanente de capacitación en el manejo de la evaluación formativa. La recolección de datos se hizo a través de un cuestionario. La conclusión principal a la que llegó el investigador evidenció que los docentes investigados reconocían la validez de los nuevos enfoques de la evaluación formativa, ya que estimaban que las actividades de capacitación habían permitido en principio diagnósticas sus debilidades en el proceso, y por ende los aspectos a corregir en su práctica evaluativa; asimismo el proceso de aprendizaje les había permitido redimensionar la investigación acción como estrategia para mejorar su práctica pedagógica en relación a la evaluación.

Por su parte Guajardo (2011) en su tesis titulada “La Evaluación Formativa: Práctica de Evaluación del aprendizaje por los docentes de Educación Superior y su impacto en el aprovechamiento del alumno”. Esta investigación tuvo como objetivo estudiar la práctica de los docentes en relación a la evaluación formativa, desde la percepción de los actores principales como, son los estudiantes y los docentes. La metodología se sustentó en el paradigma cualitativo, utilizándose como técnica de recolección de datos la Encuesta, y el cuestionario y, la Guía de entrevistas fueron los instrumentos que se utilizaron. Los resultados evidenciaron que, la mayoría de los docentes no hacen evaluación formativa en forma sistemática, que esta se reduce a preguntas exploratorias, pero que no se cuenta con un plan de retroalimentación. Asimismo, si bien señalaron que la frecuencia de la evaluación formativa es diaria, esta afirmación se cumple en tanto la evaluación formativa considerada es solamente en base a

preguntas formativas y a explicaciones que lleva a cabo el docente. Por otro lado, se constató que aun cuando los docentes cuentan con información de carácter sumativo, esta no genera una respuesta consistente que se traduzca en la evaluación formativa, ya que la información tiene un carácter calificativo. Esta investigación se ha tomado en cuenta ya que recoge elementos sustanciales de la evaluación formativa, y pese a que, la metodología es distinta a la presente investigación, el objetivo general es muy similar. Asimismo, Henao (2017) en España realizó su investigación titulada: La evaluación formativa para promover el aprendizaje profundo del pensamiento aleatorio y sistemas de datos en los estudiantes de grado octavo cuyo objetivo fue: Promover la formación del estudiante en las competencias de grado a través de la evaluación formativa. La metodología de la investigación se trabajó dentro de los lineamientos del paradigma cualitativo; en este marco la investigación adoptó el tipo de la investigación acción como su ruta de trabajo. La muestra de estudios estuvo constituida por los estudiantes de 8º ciclo de la IE Señora de Guadalupe- Dos Quebradas. En principio se diagnosticó los estilos de aprendizaje de los estudiantes a través del test de Waldemar y Gregori, así como algunas actividades debidamente contextualizadas que fueron observadas y registradas para estimar el desempeño de los estudiantes. Sobre la base de este diagnóstico se implementó una intervención recreada en el marco de un Contrato aprendizaje. La evaluación aplicada sistemáticamente en las etapas de proceso, diagnóstico y al final cumplieron el objetivo de mantener a la dinámica del aprendizaje esperado. Los resultados mostraron que los estudiantes mejoraron sus aprendizajes ya desde la disposición para el estudio crecieron en la motivación, la autorregulación; asimismo mostraron una mejora evidente en la capacidad para resolver problemas variados situados en el contexto de lo cotidiano. Asimismo, los estudiantes mostraron mejoras en su capacidad para la autocrítica y en la coevaluación. Esta investigación se ha tomado en cuenta porque recoge los principios que sustentan el proceso de la evaluación formativa, tal como se aplicará en esta investigación. Loja (2020) en su tesis titulada: La importancia de la retroalimentación como parte de la evaluación formativa dentro del proceso educativo, investigación que tuvo por objetivo identificar la relevancia de la

evaluación formativa centrada en la retroalimentación al interior del proceso de aprendizaje. La investigación se sustentó en el paradigma cualitativo y utilizó el diseño de la investigación etnográfica. Esta investigación definida sobre la práctica de los docentes, identificó a través de las técnicas de la encuesta y el análisis documental, como hacían los docentes la evaluación formativa desde su práctica y cómo concebían desde los enfoques teóricos. El investigador concluye señalando la contradicción que había entre los ideales de la investigación formativa que tenía los docentes y los rasgos que tipificaban su quehacer; constatándose que, había mucha diferencia entre la práctica de la evaluación formativa y los modelos que señalaron en sus discursos. Por su parte, Rodríguez (2019) en su investigación titulada Evaluación Formativa en la asignatura de Historia del Programa del Diploma del Bachillerato Internacional en la Unidad Educativa Maurice Ravel de la ciudad de Quito, en el período 2019. La investigación se propuso como objetivo analizar la práctica evaluativa de los docentes del Programa de Bachillerato Internacional de Quito, en la asignatura de Historia. La investigación sustentada en el paradigma cuantitativo de base positivista, utilizó el diseño descriptivo. La muestra estuvo conformada por 36 estudiantes y un docente, a los cuales se les aplicó la técnica de la encuesta, usándose como instrumentos el cuestionario y la entrevista. Se concluye que existe una visión irregular desde la percepción de los estudiantes en relación a la calidad de la aplicación evaluativa de los docentes, y que, asimismo no había una competencia pedagógica apropiada ya que la evaluación formativa que se aplicaba era deficiente ya que no había un proceso adecuado desde la fase diagnóstica, pasando por la retroalimentación y la evaluación misma. Esta investigación se ha tomado en cuenta ya que asume el proceso completo de la evaluación formativa en el estudio de sus componentes e impactos. A nivel nacional se han encontrado investigaciones como la de Agüero (2016) en su tesis "Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en la asignatura de dibujo y diseño gráfico de los estudiantes de la escuela de ingeniería industrial de la facultad de ingeniería y arquitectura de la universidad de San Martín de Porres, año 2015" en Perú. Esta evaluación estuvo orientada a demostrar la relación que había entre la competencia evaluativa formativa y

la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. La investigación se fundamentó en el paradigma cuantitativo y usó como diseño el descriptivo correlacional simple. La muestra conformada por 140 estudiantes respondió a un cuestionario y una escala de actitudes. Los resultados demostraron que había una asociación fuerte entre la evaluación formativa y la calidad de los aprendizajes; es decir que a mayor calidad de la evaluación formativa mejores aprendizajes. Esta investigación se ha tomado como referente porque aborda el desarrollo de la competencia evaluativa desde la perspectiva formativa en los docentes, materia que se investiga en el presente estudio. Igualmente, Montalbán (2017) investigó Características asociadas a la evaluación formativa y su relación con el aprendizaje de habilidades matemáticas en estudiantes de la Carrera Profesional de Administración de Empresas de la Universidad Privada SISE, 2016. Esta investigación, se propuso demostrar que había una asociación entre la calidad del ejercicio docente y las habilidades matemáticas de los estudiantes. La metodología fue de enfoque positivista. La técnica aplicada fue la encuesta, y los instrumentos dos cuestionarios aplicados a los estudiantes. Se trabajó con una muestra de 163 estudiantes. Al final la investigadora concluyó que había un 60% de docentes que, en general desarrollaba de modo consistente la evaluación formativa, incidiendo en el aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Leyva (2020) investigó el tema: Evaluación formativa y calidad educativa según los docentes de la IE 3052, en el distrito de independencia. Lima. La investigación buscó establecer la asociación entre la calidad educativa de la IE y la competencia evaluativa desde los formativo de los docentes. El estudio fundado en el paradigma cuantitativo, utilizó el diseño descriptivo correlacional, de tipo transversal. Las técnicas de recolección de datos fueron la encuesta y la observación, el instrumento fueron los cuestionarios, aplicados tanto para recoger datos sobre la calidad de los aprendizajes como sobre la calidad de la propuesta evaluativa. La muestra de trabajo estuvo conformada por 66 docentes. Los resultados evidenciaron que hay una correlación notable entre la calidad de la práctica pedagógica de los docentes y la de los aprendizajes de los estudiantes, desde la

percepción de los mismos docentes. El estudio, demuestra particularmente que hay una relación alta entre la evaluación formativa y la calidad educativa ( $r=0,8$ ); asimismo que hay una correlación alta entre la dimensión Reguladora de la evaluación formativa y la calidad de la educación ( $r=0,815$ ); igualmente que hay una correlación alta entre la dimensión Continua y la calidad de los aprendizajes y que hay una correlación alta entre la dimensión retro alimentadora y la calidad de la educación. En todos los casos fue rechazada la hipótesis nula. Esta investigación se ha tomado como referente del estado del arte en esta investigación, por cuanto, aborda en profundidad las dimensiones de la evaluación formativa en relación con la calidad de la educación. Asimismo, Ortega (2015) desarrollo la investigación: Evaluación formativa que aplican los docentes de Ciencia Tecnología y Ambiente en el distrito de Hunter en Arequipa. Esta investigación estuvo orientada a establecer las características de la evaluación formativa que aplicaban los docentes. La metodología se sustentó en el enfoque cuantitativo, usando el diseño descriptivo simple y transaccional. La muestra de estudio fue de 95 docentes a los cuales se les aplicó un cuestionario para conocer las percepciones que tenían en relación un enfoque sistemático de la evaluación formativa en su quehacer educativo. Las conclusiones señalan que aproximadamente el 60% de los docentes aplican eficazmente la evaluación formativa; asimismo que un 61% lo hace en la dimensión retro alimentadora, igualmente un 61% lo hace en la dimensión procesual, y un 57% aproximadamente lo hace en la dimensión procesual y 59% lo hace en la dimensión continua. Esta investigación se ha tomado en cuenta porque, asume las dimensiones que se han seleccionado para el estudio de la evaluación formativa en la presente investigación. También, Lamas (2018) investigó el tema: La evaluación formativa de los aprendizajes en el 2do ciclo de Educación Básica Regular en Ate. Lima. La investigación se hizo con el enfoque positivista, cuantitativo y con un diseño descriptivo simple. La población estuvo conformada por las docentes de los niños de 3,4, y 5 años de edad. Las conclusiones a las que arribó la investigadora, señalan que hay una contradicción entre el discurso de las docentes respecto a la práctica de la evaluación formativa, ya que, si bien desde la teoría hacen señalamientos



acordes a las teorías actuales, en la observación se ha constatado que hacen una evaluación tradicional, ya que, se centran en la evaluación sumativo, y además dejan aspectos relevantes como son los actitudinales. Esta investigación se ha tomado en cuenta porque asume el mismo diseño que la presente investigación, es decir un diseño descriptivo simple; además presenta líneas del marco teórico que serán recogidas en la presente investigación. Por su parte, Quinta (2018), investigó: La evaluación formativa en el 2do ciclo de Educación Básica Regular en una IE de Ate. Lima. Esta investigación desarrollada con el enfoque fenomenológico, se instrumentó a partir de un cuestionario que examino en profundidad las percepciones que tenían los docentes, desde esta perspectiva desde las percepciones de los docentes se pudo auscultar las características del discurso que tenían los docentes y los rasgos de su práctica evaluativa. Llegándose a la conclusión de que, la mayoría de los docentes no tenía claro el enfoque de la evaluación formativa, en tanto no tomaban en cuenta la participación del estudiante, ni tampoco definían con claridad el papel que le correspondía al docente. En la parte operativa, consideraban, algunas operaciones incompletas que no facilitaban los logros del aprendizaje que debían tener los estudiantes. Consecuentemente al haber confusión entre los roles del estudiante y del docente en la evaluación y la forma como debía implementarse esta para que sea efectiva, no había una percepción clara. Por ende, se ha constatado, que el discurso suele aparentar renovación en la visión de la evaluación formativa, pero las respuestas de su implementación evidencian una concepción tradicional. Esta investigación se ha tomado como referente de la presente investigación, porque muestra las contradicciones frecuentes de los docentes respecto a este tema, justificando de esta manera la presente investigación. Rosales (2018) en la investigación denominada; nivel de conocimiento sobre evaluación formativa en la práctica de la labor docente de una institución educativa de Trujillo, cuyo objetivo fue identificar los niveles de conocimiento sobre evaluación formativa que tenían los docentes, usando para ello un diseño descriptivo simple en el marco de un enfoque cuantitativo. La muestra de estudio estuvo formada por 30 docentes de secundaria, a los cuales se les aplicó un cuestionario relacionado con las características de la evaluación

que desarrollaban en su labor docente. Los resultados mostraron que la mayoría de los docentes estaban en un nivel alto de conocimiento de la evaluación formativa, así en las dimensiones metodológica y reflexiva estaban en un 83% y 76% respectivamente; asimismo, solo un 60% de los docentes del estudio evidenciaron conocer en buen nivel las características y enfoques de la evaluación formativa. Esta investigación se ha tomado en cuenta, porque estudia el tema de la evaluación formativa desde dos dimensiones (la técnico metodológica y reflexiva) que poco se han estudiado, por ende, es un aporte a esta investigación. Igualmente, Zapana (2018) investigó: La influencia de la evaluación formativa en la autorregulación de los estudiantes de Formación Pedagógica, en el Instituto de Arequipa. Esta investigación tuvo por objetivo demostrar que la evaluación formativa incide en las habilidades autorregulativas que desarrollan los estudiantes. El enfoque de este estudio fue cuantitativo y el diseño correlacional, la metodología trabajo con la técnica de la Encuesta, para lo cual utilizó el cuestionario formulado Printich, aplicado a una muestra de 50 estudiantes. En las conclusiones destaca la constatación de que hay una correlación alta entre las dos variables de estudio, aun cuando en la aplicación de las dimensiones se observan resultados muy irregulares, en sus resultados. Esta investigación ha sido tomada en cuenta debido a que el modelo de Printich es una corriente muy estudiada en la investigación de la evaluación formativa, en tal sentido no debe pasar desapercibido, y al contrario debe evaluarse su aplicabilidad. A nivel local, Portocarrero (2017) presentó la tesis denominada: Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario de la institución educativa Abraham Lincoln, la misma que tuvo como objetivo proporcionar estrategias de evaluación formativa a los docentes para mejorar la calidad de quehacer educativo. La metodología fue de enfoque cualitativo, usando para ello un diseño desde el modelo de investigación acción participante. La población de estudio estuvo constituida por todos los docentes de la institución educativa. A partir de un diagnóstico general, se implementaron un conjunto de estrategias para promover la mejora de la evaluación formativa de los docentes, lográndose por un lado una respuesta bastante comprometida de los docentes en el desarrollo de los talleres. Los resultados evidenciaron que,

si bien los docentes se mostraron motivados para participar en la mejora de sus estrategias, la aplicación que se observó en las sucesivas visitas al aula, fue la de una escasa aplicación de la evaluación formativa. Esta investigación se ha tomado como referente por cuanto asume una metodología con lineamientos que se recogerán en este estudio. Urbina (2018) investigó la Gestión de la evaluación formativa en los procesos de enseñanza aprendizaje en la IE San José de Tarbes; investigación que tuvo por objetivo analizar las percepciones de los estudiantes respecto a la evaluación formativa que se aplicaba en la institución educativa. La investigación de enfoque cualitativo, trabajó con los lineamientos de la investigación etnográfica. La metodología utilizó como técnicas de recolección de datos el análisis documentario, la encuesta y el focus grupo; utilizando cuestionarios y guías de focus group como instrumentos. La conclusión más relevante señala que, la evaluación formativa está presente de modo irregular y mínimo en la práctica de los docentes, ya que básicamente la evaluación que utilizan los docentes tiene raíces muy tradicionales.

La evaluación formativa tal como se concibe hoy en día se sustenta desde una perspectiva filosófica en los estudios de Levinas citado por (Anijovich, 2019), quien plantea que el estudiante antes que sujeto de aprendizaje es un sujeto de conocimiento, en tal sentido, es relevante el proceso que sigue para lograr el conocimiento; enfatizando, que este proceso está llamado a ser ético, lo que, en la perspectiva de Levinas, es conocer con los demás, con los otros, pensando en el otro. Desde esta misma perspectiva la evaluación formativa está inmersa en las posiciones de (Habermas, 1990) en lo que se denomina la teoría de la acción comunicativa, quien la resume en el sentido que para que haya un conocimiento efectivo, los dialogantes deben estar en las mismas posibilidades de conocer y argumentar. Aplicada las posiciones filosóficas de Levinas y Habermas al proceso de evaluación formativa, se interpreta como que, en la medida que el estudiante tiene todas las oportunidades que son necesarias para conocer, cuando es debidamente informado, entonces lo que conoce le permite actuar. Es necesario precisar que la evaluación en muchos espacios educativos es

utilizada como una herramienta que da poder para controlar; en este sentido Díaz Barriga (2009) citado por (Muñoz, 2011) subraya que debe distinguirse entre la disposición a usar el poder del examen como medio de enseñanza a usar las estrategias que sin la coerción promuevan el deseo de aprender. Asimismo, los educadores ven limitantes en la evaluación formativa cuando no es bien implementada por el docente; (Pérez, Enrique, Carbó, y Gonzales, 2016) señalan que las limitaciones de la evaluación formativa es su carácter subjetivo y la carencia de cuadros entrenados. En todo caso la reflexión sobre este aspecto lleva a subrayar que mejora no se arregla solo dando cursos. Martínez (2009) citado por (Bizarro, Sucari, y Quispe, 2020) señalan que cambiar las prácticas evaluativas, no se logra llenado de contenidos al docente, ya que el problema es de concepción del proceso educativo, de la sociedad y la persona, ya que muchas veces el docente no está preparado para utilizar la información; sobre este hecho (Green, Smith, y Brown, 2007) señalan que, los problemas de la evaluación tienen que ver con las dificultades de los propios docentes para recoger, procesar e interpretar información acerca de los resultados de la evaluación para mejorar los aprendizajes. Al respecto, (Brookhart, 2003) trabajó un inventario para medir las habilidades que tenían los docentes para evaluar, y constató que había muchas limitaciones. En general trabajar para que el docente asuma comprensivamente un enfoque implica lo que De la Orden (2009) citado por (Medina, 2013) señala que, cuando se habla de la eficacia de la evaluación, y se le liga a un buen enfoque, se habla de definir el qué evaluar, cómo hacerlo y cómo interpretar sus resultados. Por ello, (Dixon & R, 2013) afirman que, cuando el enfoque de la evaluación está centrado en los estudiantes, estos conocen acerca de qué van a ser evaluados, y, entonces responden mejor.

Desde la teoría sustantiva la evaluación formativa que, aquí se estudia es desarrollada por (Shepard, 2006) quien propone el modelo sustentado en los fundamentos teóricos de los estudiosos de la corriente cognitiva del aprendizaje como Ausubel, Bruner y Piaget; asimismo, señala que los fundamentos de sus trabajos tienen raíces en los trabajos de la teoría sociocultural de Vygotsky, subrayando de esta manera que la evaluación formativa no es un proceso solo individual, sino que como dice Vygotsky, a nivel Psicológico, antes que ser proceso intra psicológico es un proceso inter psicológico. Desde la perspectiva sociocultural, debe asumirse la evaluación formativa como un proceso sustentado en el diálogo, en las interacciones entre los sujetos que enseñan y aprenden.

Asimismo, es de tener en cuenta que, no se fragmente el proceso del aprendizaje, del de la evaluación como tradicionalmente se hace; (Garcia, 2014) sobre este aspecto subraya que, es importante que el docente no haga la distinción entre actividades de aprendizaje y actividades de evaluación, pues todas van a lo mismo. Asimismo, Foster y Masters (2004) trabajó alrededor de una estrategia en la que, a cada tema se le asignó una metodología de evaluación, pero como parte de las actividades de aprendizaje no separando la evaluación.

Por otro lado, hay que tomar en cuenta que el inicio de la evaluación formativa no es reciente, así, por ejemplo, Scriven (citado por (Popham, 2018)) señala que, es un proceso en el que, el estudiante puede mejorar significativamente sus aprendizajes a partir de conocer los resultados de su evaluación, de tal modo que busca centrarse más en el cómo aprende que en los resultados que obtendrá. (López, 2018 ) señala que, es todo proceso de formación en el que constata, valora y toma decisiones con el propósito de mejorar las estrategias de enseñanza que mejor inciden en el aprendizaje. Sadler (1989) que es uno de los precursores de los trabajos en la investigación formativa, señala que esta se ocupa de estudiar los juicios de los estudiantes sobre su aprendizaje para generar alternativas de mejora. (Moreno, 2016) señala que la evaluación formativa no se define por los instrumentos sino por los propósitos que tiene en mente el docente, es decir, por la concepción que pone en juego cuando hace la evaluación de proceso. En todo caso es necesario tener en cuenta lo que señala Tierney (2013) quien afirma que, si bien en los últimos tiempos se han visto iniciativas para estudiar y aplicar la evaluación desde otras miradas, no se ha discutido lo suficiente para saber si los medios alternativos no afectan a los estudiantes; aunque la evaluación sumativa también es cuestionada, como dice Black et al (2010) tampoco la evaluación sumativa se desarrolla bien, porque en casi todos los países se manejan patrones similares.

(Castillero y Garate, 2018) la definen como la evaluación en la que el docente a través del uso de herramientas variadas determina las debilidades de los estudiantes en su comprensión de la materia de aprendizaje y los procedimientos para mejorar (Sanchez & Martinez, 2020) por su parte la asumen como el proceso planificado de seguimiento que los docentes juntamente al estudiante hacen de los aprendizajes, para proponer correctivos oportunamente.

(Shepard, 2006) que es uno de los que más ha estudiado la evaluación formativa la define como aquella que es desarrollada durante las acciones de enseñanza, con el propósito de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. A decir de

(Shepard, 2006) la evaluación formativa, no es una actividad rígida ya que considera que puede desarrollarse utilizando herramientas formales como se les denomina a las pruebas estandarizadas, pero, también instrumentos que son informales y que están al alcance del docente, como es, por ejemplo, la observación, el diálogo, o el estudio de los materiales. El estudio de la eficacia de la evaluación debe tener bases consistentes, y (Shepard, 2006) ha sido quien ha diseñado un modelo de evaluación formativa sobre las teorías que, hay respecto al aprendizaje, como son las cognitivas en las que tiene un aporte significativo, Ausubel, Bruner y Piaget, y la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky.

El modelo de evaluación formativa propuesto por Shepard, se basa, asimismo, en tres interrogantes fundamentales que propuso Sadler (citado por Shepard, 2006) quien subrayó, que para lograr un proceso efectivo de evaluación formativa debía considerarse en principio tres interrogantes sustantivas: ¿A dónde tratas de ir?, ¿Dónde estás ahora? ¿Cómo puedes llegar ahí? (p. 19)

Desde estas preguntas Shepard (2006) ha elaborado un modelo de evaluación formativa cuyas dimensiones son:

Dimensión **objetivos y evidencias de aprendizaje** del estudiante: Esta dimensión se centra en establecer los objetivos que habrá de lograr el estudiante ya que son la única referencia para saber cuánto aprende y cuánto le falta por desarrollar. Para Shepard (2006) esta dimensión requiere ser precisada tanto en los contenidos a evaluar como en los objetivos de evaluación. Es decir, cada vez que se proponen objetivos hay que incluir la presentación de evidencias de cuánto se aprendió y lo que se aprendió. Entonces incluir los objetivos se traduce en conocerlos, pero también en saber cómo quedará demostrado que se han logrado. Una recomendación que señala Shepard, es alinear los objetivos de una clase con los estándares de aprendizaje. Tal alineación es completa cuando las actividades, de estudio e investigación, los debates y proyectos están encaminados a lograr aprendizajes que están estipulados en los objetivos a aprender, y por ende serán el centro de la evaluación. Esto se explicita mejor cuando se construyen progresiones de aprendizaje, que comprende tanto el maestro como el estudiante; los denominados mapas de progreso cumplen a cabalidad esta función, pero no están generalizados ni todo docente los comprende y utiliza. (Shepard, 2006). Son indicadores de esta dimensión, el conocimiento de las evidencias de aprendizaje, conocimiento de los objetivos de aprendizaje; uso de herramientas de alineamiento. Biggs 2005 citado por Hamodi (2016) subraya que la alineación debe

darse también entre la estrategias de aprendizaje y la evaluación. Segura (2018) Desde la perspectiva crítica más allá de los principios instrumentales de la evaluación lo que debe buscarse es que el estudiante y el docente asuman la disposición de dialogar en torno a los criterios de la evaluación.

Dimensión de **diagnóstico o conocimientos previos**: Esta dimensión es definida por Shepard (2006) como una amalgama entre los contenidos que un estudiante debe saber respecto a un objetivo, pero que resulta incompleto, sin el docente no le incorpora, elementos sustantivos para la construcción del aprendizaje entre lo nuevo y lo ya sabido. Señala Shepard, que es necesario que el docente incluya aquellos aspectos del sentido común, que a veces da por obvio pero que son necesarios para diseñar una buena propuesta educativa, como podrían ser incluir los patrones de lenguaje, la forma de explicar, los modelos de tomar decisiones, es decir aquellos saberes que no forman parte muchas veces de lo instruccional, pero que son necesarios para conectar los aprendizajes. Como indicadores, Shepard (2006) señala: Determinación de saberes previos que trascienden lo estrictamente cognitivo. Identificación de saberes previos de fondo, es decir sustantivos. Articulación de estrategias de enseñanza con objetivos.

Dimensión- **criterios de evaluación**. Está dada por la forma cómo será estimado el nivel de aprendizaje, es decir se refiere a los aspectos que se tomará en cuenta para definir lo aprendido. En la perspectiva de Shepard los criterios de evaluación deben ser internalizados por el estudiante y para ello es conveniente un diálogo abierto con el docente; no existe entendimiento de las metas que proponen los maestros si no se agota el dialogo en ello, y los estudiantes desde su crítica y autocrítica terminan apropiándose de los criterios de excelencia en un área que se les está pidiendo. (Shepard, 2006). Esto requiere además que la evaluación se haga continuamente y usando una diversidad de instrumentos. Incluye también esta dimensión acciones informales, como preguntas, comentarios, entrevistas generales o de acciones formales aplicando inventarios, cuestionarios o medios afines. Son indicadores de la dimensión de criterios de evaluación de acuerdo a Shepard: Uso de criterios de evaluación explícitos. Internalización de los criterios de evaluación por parte del estudiante. Condición de continuidad de la evaluación. Cabe acotar que, Perrenoud (2006) afirma que es importante trabajar para que el alumno maneje las mismas expectativas y criterios de calidad que el docente, de modo que sea consciente de la calidad de sus herramientas para resolver los problemas. Assessment Reform Group (2002) señala entre sus principios para una evaluación efectiva, que los estudiantes conozcan cómo será la evaluación.

Dimensión **retro alimentadora** se entiende como, las actividades que hace el docente para generar disposición que lleve a los estudiantes responder a los desafíos de aprendizaje una vez que han constatado las limitaciones de su aprendizaje. Shepard (2006) advierte el peligro de la retroalimentación fácil (como la felicitación por cualquier acto logro) o la retroalimentación negativa. Shepard (2006) insiste en que, la retroalimentación debe fijarse en aquellos elementos que resultan significativos para el aprendizaje del estudiante y que, a su vez, están relacionados con los estándares que le han informado son valiosos para su manejo. Esto incide en la toma de conciencia que hace el estudiante de sus errores y ello requiere que los docentes se orienten hacia lo sustantivo dejando de lado trivialidades que al ser señaladas como errores distraen al estudiante de los auténticos aprendizajes que debe conseguir. La acción retro alimentadora precisa de la capacidad auto evaluadora del estudiante y en esto también deben trabajar los maestros. (Shepard, 2006). Son indicadores de la dimensión retro alimentadora de acuerdo a la propuesta de Shepard (2006). Identificación de tópicos de aprendizaje relevantes. Nivel de internalización de los errores y aciertos por parte del estudiante. Capacidad auto evaluadora del estudiante. Autenticidad de los reconocimientos. En esta etapa se desarrollan habilidades para la autorregulación que contribuye a ampliar el repertorio de estrategias del estudiante al respecto, (Angelini, 2016) afirma que, cuando los estudiantes tienen experiencia en autorregulación mejoran sus estrategias de aprendizaje. Debe tenerse en cuenta lo que señalan Holmes y Papageorgiou (2009) citados por (Lozano & Támez, 2014) en relación a la comprensión y sentido que dan los estudiantes a la retroalimentación, pues, los estudiantes no tienen claro el sentido de la retroalimentación; pero cuando se les explica aspiran a que se les trabaje. Por es relevante la acotación de Marie (2016) cuando enfatiza la relevancia de que, el docente se implique en las interacciones con los estudiantes a los que da la retroalimentación pues ello favorece el compromiso de los estudiantes con la mejora de su aprendizaje.

Dimensión de **Trasferencia**, esta dimensión hace alusión a que no es suficiente que el estudiante resuelva un ejercicio o problema que antes no podía hacer, sino que debe desarrollar la suficiente habilidad y confianza como para hacer aplicaciones ligadas a situaciones nuevas en diversos contextos. Para que haya transferencia es importante que los docentes toquen u orienten a los estudiantes en torno a los principios rectores de la materia que están corrigiendo, solo si manejan los principios pueden hacer extrapolaciones, o analogías que facilitan la



transferencia: son por ende, indicadores de la dimensión de transferencia: el uso de principios que expliquen la solución de determinados problemas, en la acción retro alimentadora, así como el uso de contextos nuevos que evidencian la capacidad para utilizar los conocimientos o procedimientos aprendidos, Shepard (2006).

### **III. METODOLOGÍA**

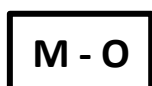
La etapa de la metodología en una investigación está definida por el desarrollo de procesos que conducen a recoger la evidencia empírica para responder a las preguntas de la investigación. En este sentido, en esta fase de la investigación se ha definido el diseño de la investigación y los procedimientos de recolección de datos que dan operatividad a la investigación.

#### **3.1. Tipo y diseño de la investigación**

La presente investigación se ubica dentro del marco del paradigma cuantitativo, ya que como dice Calventus (citado por (Mousalli, 2015) el paradigma cuantitativo se sustenta en los principios de las ciencias empírico analíticas, busca, por ende, busca aplicar el método científico para probar hipótesis a fin de generalizar, a través de leyes y predecir los hechos y fenómenos. Asimismo, esta investigación es de tipo no experimental, ya que no se hizo ninguna intervención respecto a la variable de estudio (Baena G. , 2017) . La investigación es descriptiva, ya que no se ha buscado establecer ninguna relación de tipo causal, sino que se ha estudiado la variable tal como se presenta. (Mousalli, 2015)

El diseño de la investigación es descriptivo simple, ya que este diseño, caracteriza a la variable en una población determinada; asimismo, es un diseño transaccional ya que la información se ha recogido en un solo momento de la investigación (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2014)

Este diseño se simboliza de la siguiente manera:



Dónde:

M: Docentes de la institución educativa

O: Información (observaciones) sobre la percepción de la evaluación formativa de los docentes.

## **3.2 Variables y Operacionalización**

### **3.2.1 Variable**

La variable de este estudio es: Evaluación formativa

#### **Definición conceptual**

Es el proceso desarrollado durante las acciones de enseñanza, con el propósito de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. A decir de (Shepard, 2006) la evaluación formativa, no es una actividad rígida ya que considera que puede desarrollarse utilizando herramientas formales como se les denomina a las pruebas estandarizadas, pero, también instrumentos que son informales y que están al alcance del docente (Shepard, 2006)

#### **Definición operacional**

La variable evaluación se asume como las distintas operaciones de carácter evaluativo que lleva a cabo el docente y los estudiantes con la finalidad de que estos últimos aseguren sus aprendizajes. El proceso de la evaluación formativa se estudió a través de las dimensiones: Conocimiento de los objetivos, Diagnóstico de saberes, Conocimiento de los criterios de evaluación, Retroalimentación y Transferencia. Estas dimensiones son medidas en sus indicadores respectivos a través de un cuestionario en la modalidad de Escala de Likert.

Las dimensiones son conceptualizadas de acuerdo a (Shepard, 2006)

#### **Dimensiones de estudio**

**Conocimiento de los objetivos:** en la concepción de (Shepard, 2006) es el nivel de logro que tiene el estudiante respecto a las capacidades

que debe lograr en función a las actividades de enseñanza que propone el docente.

**Diagnóstico de saberes previos:** es el conocimiento que tiene el docente en torno a los saberes que tiene el estudiante, incluye los métodos de trabajo, los conocimientos, las habilidades intelectuales, aspectos del campo conductual y emocional, que le permite dar a un mejor apoyo para el aprendizaje.

**Conocimiento de criterios de evaluación:** Es el conocimiento que tiene el estudiante en torno a los logros que debe tener en relación a contenidos, habilidades y actitudes, va más allá de la adquisición de información, por lo que supone haber interiorizado aquello que va a aprender y la forma cómo será evaluado.

**Retroalimentación:** Se define como el proceso de adquisición que hace el docente y el estudiante en torno a los logros de aprendizaje y la puesta en marcha de actividades para asegurar aprendizajes de calidad de los estudiantes en aquellos aspectos en los que el nivel de aprendizaje no es bueno.

**Transferencia:** Es el proceso por el cual docentes y estudiantes aseguran la calidad de los aprendizajes, generando y aplicando modelos de solución de problemas a situaciones nuevas, que consolidan los aprendizajes.

### **3.3. Población, muestra y muestreo**

Unidades de análisis. A decir de Hernández et al (2016) son los participantes de la investigación: sucesos, sujetos, u objetos de una investigación. En este caso, las unidades de análisis están constituidas por los docentes de la institución educativa de Talara, seleccionada para esta investigación.

## Población

La población es el conjunto de sujetos que tienen las mismas características. (Suárez, 2011) afirma que, es el “conjunto de “individuos” al que se refiere nuestra pregunta de estudio o respecto al cual se pretende concluir algo” (p.2). En la presente investigación la población de estudio está conformada por todos los docentes de la institución: en total 22 docentes.

Tabla 01  
Población de estudio

Unidad de análisis	n
Hombres	18
Mujeres	04
Total	22

Fuente: Dirección de la institución educativa

### 3.3.1. Muestra

La muestra es una parte de la población; asimismo se entiende como un subconjunto de la población que se ha elegido para hacer la investigación. Para que sea adecuada a la investigación debe ser representativa (Hernández, et al, 2016). La presente investigación, la muestra es censal, como la definen los ya citados (Hernández, et al, 2016) ya que se tomarán los mismos sujetos de la población.

### 3.3.2. Muestreo

El muestreo es un proceso a través del cual se seleccionan los individuos de una población. Dado que la muestra es censal no se hizo selección de sujetos, pues, se han tomado todos. Asimismo, no se definirán criterios de inclusión o exclusión.

## **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad**

### **3.4.1. Técnica**

El procedimiento general para recoger los datos es la técnica de investigación, la misma que es definida como un conjunto de actividades orientadas a planificar, recoger y evaluar los datos obtenidos (Cárdenas, 2013) . Las técnicas de datos se ajustan a las unidades de análisis, así como a los indicadores de cada una de las dimensiones de la variable; en este caso se ha utilizado la encuesta, pues permite conocer las percepciones que tiene el sujeto en relación al objeto de estudio.

### **3.4.2. Instrumentos**

De acuerdo a la técnica seleccionada para recoger la información y su articulación con los indicadores, se pueden tomar decisiones respecto a la pertinencia del instrumento. (Hernández, et al. 2016). El instrumento que se ha utilizado es el cuestionario. Un cuestionario se define como un conjunto de preguntas abiertas o cerradas sobre la base de los indicadores de cada dimensión de la variable (Cárdenas, 2013). El cuestionario que se aplicó constó de 36 ítems y asumió la modalidad de una escala de Likert.

La validez tal como la define Hernández et al (2016) es la pertinencia de los ítems respecto a la materia que se investiga. La validez, asimismo, puede ser de contenido, de criterio y de constructo; sin embargo, como señalan los mencionados Hernández et al (2016), usar uno o más tipos de validez tiene que ver con la naturaleza de la investigación. En esta investigación que buscó establecer una caracterización de la práctica evaluativa, se ha utilizado la validez de contenido, porque se requiere conocer si desde la visión de los expertos, está cubierto el campo evaluativo a investigar en el modelo de Shepard. No se ha utilizado la validez de criterio, ni la de constructo por la naturaleza descriptiva de la investigación; como se observa no se está trabajando con hipótesis. Los expertos han evaluado la validez de contenido del instrumento sobre la escala de: Muy Alto, Alto, Medio, Bajo, Muy Bajo

La confiabilidad se define como la consistencia que tienen los datos respecto a la coherencia para medir objetivamente la variable de estudio (Hernández, et al, 2016). La medición de la confiabilidad se hace a través

del Alfa de Cronbach, entre uno de los procedimientos más conocidos. El Alfa de Cronbach se establece al interior de una escala que va 0 a 1. De Vellis citado por (Barraza, 2007)) propone:

Tabla 02

Rangos de confiabilidad

<b>CRITERIO DE CONFIABILIDAD</b>	<b>VALORES</b>
Inaceptable	Menos de 60
Indeseable	60 a 65
Mínimamente aceptable	65 a 70
Respetable	70 a 80
Muy buena	80 a 90

Fuente: elaboración propia

Para determinar la confiabilidad del cuestionario utilizado se aplicó una prueba piloto, es decir, el cuestionario se aplicó a una muestra de 12 docentes, de características similares a la población de estudio, en cuanto a que se trata de docentes que se desempeñan en educación básica.

La confiabilidad comprobada del instrumento es adecuada para esta investigación, tal como lo establecen las escalas que proponen numerosos autores, entre ellos el que se menciona líneas arriba.

<b>Instrumentos</b>	<b>Confiabilidad</b>	<b>Elementos</b>	<b>sujetos</b>
Cuestionario de evaluación formativa	0,76	36	12

### 3.5. Procedimientos

La metodología para asegurar la calidad y el rigor científico de los resultados aplicó sistemáticamente las fases siguientes:

#### 3.5.1. Coordinaciones

Consistió en el diálogo con la responsable de la institución educativa fin de hacerle conocer los propósitos de la investigación y conseguir la autorización para recoger los

datos. Esta etapa se formalizó a través de los documentos pertinentes.

#### 3.5.2. Información

Esta fase consistió en comunicar a los docentes acerca de la investigación, los fines que perseguía, así como la metodología que se iba a aplicar, específicamente cómo estaba prevista su participación y el significado de esta. Asimismo, se formalizó la solicitud de su participación. El propósito de esta fase fue asegurar la participación seria e informada de los docentes.

#### 3.5.3. Diseño de instrumentos

El diseño del instrumento se hizo sobre la base de los indicadores y las dimensiones propuestos por Shepard (2006), en este sentido se buscó en todo momento recoger la perspectiva teórica de Shepard, a fin de no sesgar la concepción de los ítems.

#### 3.5.4. Validación y confiabilidad

Diseñado el instrumento se buscó estimar su validez y confiabilidad

#### 3.5.5. Aplicación de instrumentos

La administración de los instrumentos se hizo en forma virtual, dado el contexto de Pandemia que vive el país

#### 3.5.6. Procesamiento de los datos

Se hizo a través del programa SPSS versión 24

#### 3.5.7. Análisis e interpretación

Se determinaron las principales tendencias de los docentes en su práctica evaluativa.

### 3.5.8. Conclusiones

Se elaboraron las conclusiones en coherencia con los objetivos planteados.

### 3.5.9. Propuesta

Se diseñó en función a las demandas de atención percibidas en el análisis y concretadas en las conclusiones de la investigación.

## 3.6. Método de análisis de datos

Para el análisis de los datos se ha seguido un proceso ligado a la aplicación del software SPSS versión 24, el mismo que ha tenido los momentos siguientes:

1. Elaboración de la data en base a los cuestionarios aplicados a los 22 docentes
2. Elaboración de tablas para poder definir tendencias en los resultados.
3. Análisis de los resultados en base a los porcentajes obtenidos a en los indicadores y dimensiones respectivas. Cabe precisar que no se han utilizado medidas de tendencia central, debido al carácter cualitativo de la variable de estudio. Para analizar los resultados se ha establecido categorías sobre los puntajes utilizados en el instrumento, para ello se ha utilizado la técnica de la Baremación simétrica, con intervalos iguales.

### TABLA N°3

Baremación de Categorías para el análisis

<b>Categorías</b>	<b>Puntuaciones</b>
Muy alto	144-180
Alto	108- 144
Medio	72- 108
Bajo	36- 72
Muy Bajo	1- 36

Fuente: Elaboración propia.



4. La interpretación de los resultados se ha hecho en el marco de las corrientes de aprendizaje y de evaluación que sustentan esta investigación.

### **3.7. Aspectos éticos**

La investigación se llevó a cabo teniendo en cuenta criterios de eticidad ligados al tratamiento de las fuentes, tanto en las primarias como las secundarias; en el primer caso se hizo la recolección de datos, poniendo énfasis en el consentimiento informado de los sujetos de investigación. En el segundo caso, el tratamiento de las fuentes secundarias se asumió reconociendo la autoría de las ideas a los autores de los materiales bibliográficos que se consultaron, siguiendo las disposiciones de la American Psychological Association (APA)

## **IV. RESULTADOS**

Se presentan los resultados de la variable evaluación formativa, referida a las percepciones de la práctica evaluativa que tienen los docentes de la institución educativa de estudio. Los datos han sido obtenidos luego de aplicar el cuestionario sobre evaluación formativa a los docentes de la institución educativa en la que se ha realizado la investigación. La presentación de los resultados se hace siguiendo el orden de los objetivos de la investigación, en este sentido se presentan en cada caso el nivel de percepción general del objetivo. En el análisis se está colocando una síntesis de la tendencia observada en cada dimensión, para captar la orientación de la efectividad de la evaluación estudiada. Para estimar la tendencia que prevalece se ha utilizado la medida de tendencia central denominada Moda, por tratarse de una variable cualitativa.

## VARIABLE: EVALUACION FORMATIVA

**Objetivo general:** Caracterizar la evaluación formativa de los docentes de la Institución N° 15031 de Talara- Piura, 2020.

**TABLA N° 4**

**Nivel de desempeño en evaluación formativa desde la percepción de los docentes**

		N	%
<b>Evaluación formativa</b>	<b>Muy bajo</b>	0	0,0%
	<b>Bajo</b>	0	0,0%
	<b>Medio</b>	0	0,0%
	<b>Alto</b>	6	27,3%
	<b>Muy alto</b>	16	72,7%
	<b>Total</b>	22	100,0%

Fuente: Autoría propia

Como puede observarse en la tabla 4, la percepción de los docentes en torno a su práctica evaluativa es de tendencia alta; ya que estiman que su nivel de desempeño en el campo de la evaluación se sitúa en el nivel alto o muy alto. Se constata, que, el 72,7% de los docentes percibe como de muy alto nivel su quehacer de evaluación formativa y sólo el 27,3% se encuentra en un nivel alto,

A continuación, se presentan desde los objetivos específicos los resultados del cuestionario aplicado a los docentes, en relación a cada una de las dimensiones estudiadas

**Objetivos específico 1:** Identificar las características de la evaluación formativa en la dimensión conocimiento de los objetivos y contenidos del aprendizaje por los estudiantes.

**TABLA N° 05**

**Rasgos de la evaluación formativa en la dimensión conocimiento de los objetivos y evidencias de aprendizaje**

		N	%
Conocimiento de objetivos	Muy bajo	0	0,0%
	Bajo	0	0,0%
	Medio	0	0,0%
	Alto	10	45,5%
	Muy alto	12	54,5%
	Total	22	100,0%

Fuente: Autoría propia

. En los resultados obtenidos se constata que, en relación al conocimiento de los objetivos, que es el primer componente del modelo de Shepard, el 54,5% de los docentes presenta muy alto nivel de conocimientos de objetivos y un 45,5% un nivel alto, (tabla 5). De acuerdo a Shepard (2006) el conocimiento de los objetivos por parte de los estudiantes tiene relación directa con la eficacia de la evaluación en general y de la evaluación formativa en particular, debido a que, en la medida que se asimila lo que se debe aprender se incrementa la motivación por responder a los desafíos del aprendizaje

## Objetivo específico 2

Describir cómo es la evaluación formativa en la dimensión Diagnóstico de los conocimientos de los estudiantes

**TABLA N° 6**

### Percepción del desempeño en la evaluación diagnóstica

		N	%
Diagnóstica	Muy bajo	0	0,0%
	Bajo	0	0,0%
	Medio	0	0,0%
	Alto	11	50,0%
	Muy alto	11	50,0%
	Total	22	100,0%

Fuente: Autoría propia

La dimensión diagnóstica hace referencia a la información que tiene el docente respecto a las habilidades de aprendizaje, conocimientos de la materia a aprender; actitudes, es decir, disposición para aprender y modos de aprender, que permiten al docente contar con referentes para aplicar estrategias de enseñanza que favorezcan genuinos aprendizajes en los estudiantes. Desde la percepción de los docentes se observa que el 50,0% de docentes presenta un nivel muy alto y el 50,0% un nivel alto en cuanto a la dimensión de diagnóstica. Es decir, los docentes estiman que su práctica evaluativa es de muy y alto nivel.

**Objetivo específico 3:** Identificar las características de la evaluación formativa en la dimensión manejo de los criterios de la evaluación de los aprendizajes.

**TABLA N° 7**

**Percepción del desempeño docente en el manejo de los criterios de evaluación**

		N	%
Criterio de Evaluación	Muy bajo	0	0,0%
	Bajo	0	0,0%
	Medio	1	4,5%
	Alto	15	68,2%
	Muy alto	6	27,3%
	Total	22	100,0%

Fuente: Autoría propia

De acuerdo a la tabla 7 se observa que, el 68,2% de docentes afirma que, desarrolla una práctica evaluativa de nivel alto en la dimensión referida al conocimiento de los criterios de evaluación que debe tener el estudiante, y un 27,3% señala que, su práctica es de un nivel muy alto. El modelo de Shepard (2006) pone mucho énfasis en relación a la significatividad relacionada con que, el estudiante tenga un conocimiento claro sobre los criterios con los que será evaluado su aprendizaje, ya que la consciencia de la exigencia respecto a lo que debe aprender, le permitirá enfocar mejor las herramientas que necesita para resolver exitosamente los problemas de las materias por aprender.

**Objetivo específico 4:** Identificar las características de la evaluación formativa en la dimensión Retroalimentación

**TABLA N° 8**

**Nivel de desempeño docente en la dimensión de Retroalimentación**

		N	%
Retroalimentación	Muy bajo	0	0,0%
	Bajo	0	0,0%
	Medio	0	0,0%
	Alto	8	36,4%
	Muy alto	14	63,6%
	Total	22	100,0%

Fuente: Autoría propia

A nivel general se observa que de acuerdo a la percepción que tienen los docentes de su práctica evaluativa, estiman que su desempeño se ubica en los niveles alto y muy alto con respecto a la dimensión retroalimentación. De acuerdo a la tabla 8, se observa que, el 63,6% de docentes considera que tiene un nivel muy alto en cuanto a la implementación de medidas que hagan eficaz la retroalimentación; el resto de docentes (36,4%) considera que está en el nivel alto.

**Objetivo específico 5:** Identificar las características de la evaluación formativa en la dimensión Transferencia.

**TABLA N° 9**

**Percepciones del desempeño en la dimensión de Transferencia en la práctica evaluativa**

		N	%
<b>Transferencia</b>	Muy bajo	0	0,0%
	Bajo	0	0,0%
	Medio	0	0,0%
	Alto	9	40,9%
	Muy alto	13	59,1%
	Total	22	100,0%

Fuente: Autoría propia

Trabajar la evaluación formativa en la perspectiva de proponer actividades de transferencia, es decir de aplicación de las habilidades y conocimientos en situaciones problémicas de diversos contextos, es fundamental en el modelo de Shepard (2006), pues allí se evidencia que se ha querido asegurar realmente los aprendizajes de los estudiantes, antes que corregir formalmente los errores. La lectura de la tabla 9, muestra que el 59,1% de los docentes señalan que llevan a cabo la transferencia en un nivel muy alto; un 40,9% afirma que lo hace en un nivel alto.

## V. DISCUSIÓN

En esta investigación acerca de las características de la evaluación formativa que aplican los docentes, se ha tomado como fundamento teórico el enfoque de Shepard (2006), que se sustenta en los trabajos de Sadler (1996).

Los resultados encontrados muestran que las características de la evaluación formativa que desarrollan los docentes de la institución educativa son los siguientes:

A nivel general, es decir, tal como lo establece el objetivo general de la investigación: Caracterizar cómo es la aplicación de la evaluación formativa en los docentes de la Institución N° 15031 de Talara- Piura, 2020, se ha constatado que los docentes perciben que su desempeño en la práctica de la evaluación formativa tiene un nivel muy alto, tal como lo expresa el 72,7% de los docentes y que el 27,3% se ubica en el nivel de alto, lo que lleva a concluir que en la institución educativa se hace una evaluación formativa efectiva, que favorece los aprendizajes de los estudiantes (tabla 4). Estos resultados que corresponden a las percepciones que tienen los docentes, deben ser examinados desde el marco que les corresponde, es decir, desde lo que es asumido por los docentes como su práctica evaluativa, y desde lo que señalan los enfoques de la evaluación formativa, que subrayan que el proceso adecuado de la evaluación formativa, asegura que haya aprendizajes eficaces (Anijovich, 2019); asimismo los resultados de las evaluaciones censales de los últimos años, no han sido buenos ni en región ni en el país (Minedu, 2018), en este sentido los resultados generales serán explicitados por los hallazgos que se han obtenido a través de las dimensiones. Los resultados de este estudio coinciden con los encontrados por Espinel (2017) quien al investigar las percepciones de los docentes y estudiantes en torno a la evaluación formativa que se aplicaba, concluyeron que tanto estudiantes como docentes percibían un alto grado de “formatividad” del sistema de evaluación que aplicaban después de un curso de formación permanente. Por otro lado, los resultados encontrados por Guajardo (2011) en su investigación denominada: “La Evaluación Formativa: Práctica de Evaluación del aprendizaje por los docentes de Educación Superior y su impacto en el aprovechamiento del alumno”, evidencia que hay una discrepancia entre la



percepción, el discurso de los docentes y práctica evaluativa, ya que, señalan la relevancia de la evaluación formativa, indicando las ventajas que logran, pero su práctica evidencia limitaciones, en cada una de las actividades de la evaluación formativa reduciéndola a una evaluación tradicional. Igualmente, la investigación de Ortega (2015) denominada: Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de ciencia, tecnología y ambiente en el distrito de Hunter. Arequipa, confirma la tendencia encontrada en la presente investigación, que, al hacer una investigación sobre la aplicación de la evaluación formativa en docente de una institución educativa de secundaria, encontró que el 60% se ubicaban en el nivel alto. Por otro lado, los resultados discrepan sustancialmente con los de Quinta (2018) en su investigación “La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate”, en la que concluyó, que los docentes pese a tener un discurso que reconoce el papel y las estrategias de la evaluación formativa para asegurar los aprendizajes, al examinar los procedimientos evaluativos que, ponen en práctica, revelan sus limitaciones. Los resultados también son respaldados por el trabajo de Rosales (2018) quien en su investigación titulada: nivel de conocimiento de la evaluación formativa en la práctica de la labor docente; concluyó que aproximadamente el 83,3% tienen un alto nivel de conocimiento técnico metodológico sobre la evaluación formativa, asimismo, Rosales (2018) acota que aun cuando un alto porcentaje de docentes tienen un alto conocimiento de la evaluación formativa, hay un sector que no lleva a la práctica dichos conocimientos, es decir hace una práctica discrepante con su discurso. Montalbán (2018) confirmó algunos de los resultados globales de la percepción de los docentes, con la investigación: Características asociadas a la evaluación formativa y su relación con el aprendizaje de habilidades matemáticas en estudiantes de la Carrera Profesional de Administración de Empresas de la Universidad Privada SISE, 2016, cuando señala de modo global que alrededor del 60% de los docentes desarrollan una práctica de evaluación formativa consistente, desde la percepción de los estudiantes.

En la caracterización de las dimensiones de la variable evaluación formativa, a través de los objetivos específicos, se observa que, en cuanto al objetivo: Identificar las características de la evaluación formativa en la dimensión

conocimiento de los objetivos y contenidos del aprendizaje por los estudiantes; dimensión definida como el conocimiento de los desempeños que deben tener el estudiante en las diversas jornadas de enseñanza aprendizaje, los mismos que le predisponen para interiorizar propósitos y estrategias, así como fortalecer su motivación, se ha observado que al estudiar el indicador relacionado conocimiento de los objetivos que promueve el docente, el 54,5% de los docentes manifiesta ubicarse en el nivel muy alto, en la práctica evaluativa de hacer conocer los objetivos de aprendizaje y un 45,5% percibe que está en un nivel alto de hacer conocer los objetivos de trabajo al estudiante (tabla 5). Estos resultados son corroborados por los hallazgos de Espinel (2017) quien al investigar “Evaluación formativa y compartida y modelo competencial en Secundaria: estudios de caso en la materia de Educación Física”, encontró que la programación que hacían los docentes era eficaz cuando tomaban en cuenta los estándares de desempeño, tanto para programar las actividades de aprendizaje como la evaluación. Quinta (2018) afirma en su investigación sobre la aplicación de la evaluación formativa en una institución educativa de educación básica de Lima, que los docentes no le dan importancia a las evidencias del aprendizaje, ya que solamente el propósito está en que los estudiantes aprueben. El estudio de Portocarrero (2017) denominado: Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del colegio peruano norteamericano Abraham Lincoln, concluyó en que una de las estrategias que los docentes más utilizaban en su labor docente, relacionado con la evaluación es la comunicación de los objetivos de la sesión de aprendizaje; asimismo que incluían las evidencias de aprendizaje que los estudiantes debían mostrar como hecho que mostrara claridad en el trabajo evaluativo del docente.

Los hallazgos del estudio en la dimensión Diagnóstico en la práctica de la evaluación formativa planteada en esta investigación a través del objetivo: describir cómo es la evaluación formativa en la dimensión Diagnóstico de los conocimientos de los estudiantes, muestran que, el 50,0% de docentes presenta un nivel muy alto y el 50,0% un nivel alto en cuanto a la dimensión de diagnóstica (tabla 6). Esta dimensión se define como el conocimiento que el docente tiene de las capacidades, conocimientos y actitudes en relación a una determinada competencia. Guajardo (2011) señala que el docente no hace una práctica

adecuada de la fase diagnóstica, enfatizando que en su investigación constató que: si bien los docentes manifiestan que hacen la evaluación formativa con mucha frecuencia (diariamente), esta se hace de manera verbal y rutinaria, durante poco tiempo y que no hay reportes escritos. Por otro lado, los hallazgos de Henao (2017) en su investigación denominada: La evaluación formativa para promover el aprendizaje profundo del pensamiento aleatorio y sistemas de datos en los estudiantes de grado octavo, permiten inferir, que las fases del modelo de evaluación formativa, son eficaces cuando el docente las aplica con la intencionalidad de asegurar los aprendizajes, tal como quedó demostrado con la conclusión en relación a la dimensión diagnóstica, que facilitó el aprendizaje de los estudiantes. Al respecto Ortega (2015) al investigar el carácter diagnóstico de la evaluación formativa que aplican los docentes, encontró que el 56,8% lo hacen regularmente en su práctica evaluativa.

EL conocimiento de los criterios de evaluación por parte de los estudiantes es un aspecto importante de su aprendizaje; este aspecto está definido como los conocimientos de los aspectos que, deben saber y de aquello que será evaluado; así como los procedimientos de la evaluación que se llevarán a cabo. En relación al objetivo: Identificar las características de la evaluación formativa en la dimensión manejo de los criterios de la evaluación de los aprendizajes, se observa que, en general el 68,2% de docentes tiene un nivel alto y un 27,3% un nivel muy alto en relación al manejo de los criterios de evaluación dentro de la práctica de la evaluación de sus estudiantes (tabla 7). Quinta (2018) en su investigación la práctica evaluativa de los docentes, al referirse a las acciones que hacía el docente para que el estudiante participara en la evaluación, asumía que, si bien se promovía la autoevaluación, no se buscaba promover la interiorización de aquello que debía aprenderse y que iba a ser evaluado. Montalbán (2017) Al investigar la práctica evaluativa de los docentes en relación al aprendizaje de los estudiantes, constató que un 62% de los estudiantes afirmaban que el docente les hacía conocer aquello que iba a ser evaluado, así como los productos académicos que debían presentarse.

En el objetivo: Identificar las características de la evaluación formativa en la dimensión Retroalimentación, se observa que en general, el 63,6% de los docentes investigados tiene un nivel muy alto de manejo de la retroalimentación

y el resto de docentes, es decir, un 36,4% manifiesta contar con un nivel alto de manejo de las actividades de retroalimentación en la práctica evaluativa. (tabla 8)

La investigación de Ortega (2015) confirma la tendencia de aplicación de la retroalimentación, ya que en su estudio constató que el 56,8% si hacía retroalimentación, aunque la orientaba principalmente al proceso de enseñanza. Quinta (2018) al estudiar esta dimensión en la práctica evaluativa de los docentes de una institución educativa de nivel básico, concluyó que no se hacía una retroalimentación efectiva, pues la concepción de la evaluación era de enfoque cuantitativo y se orientaba a que el estudiante aprobara. Portocarrero (2017) en su investigación sobre la práctica de evaluación formativa de los docentes comprobó que la actividad menos frecuente en el proceso era la promoción de actitudes de identificación de errores y aciertos, que implicaran un reconocimiento de las limitaciones en el aprendizaje. En la investigación de Montalbán (2017) se comprueba que esta dimensión es trabajada, de acuerdo a la percepción de los estudiantes, por solo el 52% de los docentes, evidenciando así, que, las tareas de la evaluación formativa no son parte de la práctica docente de una mayoría de docentes.

La dimensión de transferencia es significativa en el aprendizaje de los estudiantes, porque evidencia la eficacia de lo aprendido en la medida que se puede aplicar a situaciones en contextos distintos a los del aprendizaje inicial. Al investigar esta dimensión a través del objetivo: Identificar las características de la evaluación formativa en la dimensión Transferencia, se ha constatado de modo general que, el 59,1% de los docentes asumen que, hacen actividades que, promueven el desarrollo de habilidades de transferencia en un nivel muy alto, y en un nivel alto en un 40,9%. (tabla 9). Los resultados encontrados son reafirmados por la investigación del ya citado Espinel (2017), quien entre sus conclusiones señala que, la evaluación formativa resultaba eficaz en la medida que, se asumía que, “para trabajar los contenidos educativos y poder evaluar el nivel competencial del alumnado es imprescindible que las tareas planificadas y organizadas demanden un problema-situación extrapolable a situaciones sociales reales para llevar a cabo un aprendizaje auténtico” (p.446). Estos resultados también son confirmados por la investigación de Henao (2017), quien

señala que, al planificarse la evaluación formativa en contextos reales, se logra incrementar la calidad de los aprendizajes.

## **VI. CONCLUSIONES**

1. La mayoría de los docentes afirma que desde su percepción la práctica de la evaluación formativa que desarrollan se encuentra ubicada en el nivel muy alto, un 72% y en el nivel alto un 28%. Lo que se interpreta que los docentes en general se sienten preparados en los sustentos teóricos y prácticos de la evaluación formativa.
2. En cuanto al desempeño del docente en relación al objetivo de conocimiento de los objetivos por parte del estudiante, hay que señalar que los docentes estiman que su desempeño en relación al conocimiento de los objetivos que debe tener el estudiante es de nivel muy alto (54,5%) y 45,5% de nivel alto.
3. En relación al objetivo de identificar el desempeño de los docentes en cuanto a su desempeño respecto a la dimensión Diagnóstico, se puede afirmar que los docentes se ubican en partes iguales en el nivel muy alto y alto respectivamente.
4. Respecto al objetivo de describir la dimensión conocimiento de los criterios de evaluación, se constata que, la mayoría de los docentes señalan que se perciben en un nivel alto (68%) el resto en muy alto (27%) y solo un 5% en nivel medio.
5. En relación a la dimensión Retroalimentación, se observa que a nivel general los docentes perciben su práctica en nivel muy alto (63%) y el resto en nivel alto.
6. En relación a la dimensión transferencia, se observa que un 59% percibe su desempeño en un nivel muy alto y el resto en un nivel alto.

## **VII. RECOMENDACIONES**

1. Es conveniente que las autoridades de la institución educativa promuevan otras investigaciones sobre la práctica evaluativa de los docentes, asumiendo otras técnicas, como es el estudio desde la observación de la práctica pedagógica o desde la percepción de los estudiantes.

2. Dado que, en esta investigación desde la percepción de los docentes, se observa que su práctica evaluativa, es de alto nivel, pero no habiéndose considerado la práctica que realizan se sugiere, desarrollar una propuesta de fortalecimiento de capacidades en evaluación formativa, considerando los nuevos modelos con los que se está enfocando el tema.

## REFERENCIAS

Angelini, M. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-21.

<https://www.redalyc.org/pdf/447/44743281013.pdf>

Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula*. Santiago de Chile: SUMMA.

Arribas, R. (2017). *La evaluación formativa en el sistema educativo de España*. España: Madrid.

Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Retrieved from. *Research-based principles to guide classroom practice*. file:///C:/Users//Research-based principles to guide classroom practice.

Baena, G. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Patria.

Baena, G. (2017). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Patria.

Barraza, A. (2007). *Metodología de la Investigación*. Mexico: Universidad de Durango.

Black, P., Hodgen, J., Harrison, C., y Marshall B. (2010). Validity in teachers' summative assessments. Article in *Assessment in Education Principles Policy and Practice*.

[https://www.google.com/search?q=Validity+in+teachers%E2%80%99+summative+assessments+Article+in+Assessment+in+Education+Principles+Policy+and+Practice+Validity+in+teachers%27+summative+assessments&rlz=1C1SQJL\\_esPE848PE848&oq=V](https://www.google.com/search?q=Validity+in+teachers%E2%80%99+summative+assessments+Article+in+Assessment+in+Education+Principles+Policy+and+Practice+Validity+in+teachers%27+summative+assessments&rlz=1C1SQJL_esPE848PE848&oq=V)

Brookhart, S. (2003). *Developing measurement theory for classroom assessment purposes and uses*. ESTADOS UNIDOS: NCME.

### HYPERLINK

"[https://www.google.com/search?q=Brookhart%2C+S.+M.+%282003%29+Developing+measurement+theory+for+classroom+assessment+purposes+and+uses&rlz=1C1SQJL\\_esPE848PE848&oq=Brookhart%2C+S.+M.+%282003%29+Developing+measurement+theory+for+classroom+assessment+purposes+and+uses&aqs=chrome.69i59.42477j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Brookhart%2C+S.+M.+%282003%29+Developing+measurement+theory+for+classroom+assessment+purposes+and+uses&rlz=1C1SQJL_esPE848PE848&oq=Brookhart%2C+S.+M.+%282003%29+Developing+measurement+theory+for+classroom+assessment+purposes+and+uses&aqs=chrome.69i59.42477j0j9&sourceid=chrome&ie=UTF-8)"

Bordas, M., & Cabrera, F. ((2001)). Estrategias de los aprendizajes centrados en los procesos. *Revista Española Pedagógica*, 58.

- Canabal, C., Margalef, L. (2017). La retroalimentación clave para un proceso de aprendizaje. *rofesorado*.
- Cárdenas, A. (2013). *Instrumentos de recolección de datos a través de los estadígrafos de deformación y apuntamiento*. Perú: Horizontes de la ciencia.
- Cardoner, C. (2016). Una Noción de Evaluación: La Evaluación Formativa en el Marco de las Concepciones de Finlandia y la Ciudad de Buenos Aires. *Cardoner, C. (2016). Una Noción de Evaluación: La EvaRevista Iberoamericana de evaluación educative, 3*.
- Castillero, A., & Garate, M. (2018). *Maximizando el potencial de los niños, jóvenes y adultos sordos*. . Panamá: Fuga.
- Castillo, S. (2003). *Compromisos de la Evaluación Formativa*. Madrid: PRENTICE HALL de PEARSON EDUCACIÓN.
- Delgado, M., & Oliver, R. (2006). Delgado, A., y Oliver, R. (2006). La evaluación continua . *La evaluación continua en un nuevo escenario docente, 1-13*.
- Díaz, J. (2005). *Evaluación formativa como instrumento de aprendizaje de Educación Física* . España: INDE Publicaciones.
- Dixon, H., & R, W. (2013). *teacher understanding and use of foemative assessment in literacy*. Nueva Zelanda.
- Fonseca, C., & Aguaded, I. (2007). *Enseñar en la universidad: experiencias y propuestas de docencia universitaria*. España: Netbiblo.
- Forster, M., y Masters, G. (2004). Bridging the conceptual gap between classroom assessment and system accountability. En M. Wilson .  
 HYPERLINK "https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1744-7984.2004.tb00048.x" https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1744-7984.2004.tb00048.x
- Gallardo, K. (2018). *Evaluación del aprendizaje: retos y mejoras prácticas*. . Monterrey: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- García, L. (2014). EVALUACIÓN FORMATIVA DE LOS APRENDIZAJES EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO: RESISTENCIAS Y PARADOJAS DEL PROFESORADO. *Redalyc, 35-55*.
- Gobierno federal SEP. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Mexico: Subsecretaría de Educación Básica SEB.
- Gonzales, C., Teresa, L., Domingo, B., Capllonch, M., Contreras, O., García, L., . . . Velasquez, R. (2010). *Didáctica de la Educación Física*. España: GRAÓ.
- Gonzales, M. (2012). *La evaluación formativa y la evaluación por competencias*. La Habana: Editorial Universitaria.
- Green, S., Smith, J., & Brown, K. (2007). Using Quick Writes as a Classroom Assessment Tool: Prospects. *Normes*.
- Habermas, J. (1990). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus y Alfaguara.
- Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mexico: MCGRAW-HILL.

- Hamodi Galán (2016) . La evaluación formativa y compartida en la evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Downloads/Dialnet-LaEvaluacionFormativaYCompartidaEnEducacionSuperior-44517.pdf
- López, V. (2018) . *1. Evaluacion Formativa y compartida en educación superior Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. España : Narcea S.A de Ediciones.
- Lozano, F., & Támez, M. (2014). Retroalimentación formativa para estudiantes de educación a distancia RIED. *Lozano, F., y Támez, M. ( 2014). retroalimentación formativaRevista iberoamericana de educación a distancia*, 197-221.
- <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331431248010.pdf>
- Marie, J. (2016). Student Views on the Value of Feedback. *Journal of Education and Training Studies* Vol. 4, No. 6; June 2016 ISSN 2324-805X E-ISSN 2324-8068 Published by Redfame Publishing
- URL: <http://jets.redfame.com>.
- <https://pdfs.semanticscholar.org/058a/3eb40c416a37f2edf5e9790fb72fb64d1f77.pdf>
- Martín, A., & Rubio, M. (2020). *La intervenció socioeducativa: disseny, desenvolupament i avaluació*. Madrid: Universidad Nacional de Educació a Distancia.
- Martinez, C., & Gonzales, A. (2014). *Tècniques e instruments de recollida y anàlisi de dades*. Madrid: UNIVERSIDAD NACIONAL DE DUCACIÒN A DISTANCIA.
- Medina, L. (2013). La evaluación en el aula: reflexiones sobre sus propósitos, validez y confiabilidad. *Revista electrónica de investigación educativa*.
- HYPERLINK [https://www.researchgate.net/publication/288250662\\_Classroom-Based\\_Assessment\\_Reflections\\_on\\_its\\_Purposes\\_Validity\\_and\\_Reliability](https://www.researchgate.net/publication/288250662_Classroom-Based_Assessment_Reflections_on_its_Purposes_Validity_and_Reliability)"
- [https://www.researchgate.net/publication/288250662\\_Classroom-Based\\_Assessment\\_Reflections\\_on\\_its\\_Purposes\\_Validity\\_and\\_Reliability](https://www.researchgate.net/publication/288250662_Classroom-Based_Assessment_Reflections_on_its_Purposes_Validity_and_Reliability)
- MINEDU. (2019). *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la educación secundaria*. Perú: Ministerio de Educación.
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje Reinventar la evaluación en el aula*. Mexico: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Mousalli, G. (2015). *Métodos y diseños de la Investigación Cuantitativa*. Venezuela: Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional.
- Muñoz, J. (2011). Evaluación formativa como retroalimentación del aprendizaje por comprensión de estudiantes de medicina. *Perspectivas docentes* 46 ACOTACIONES. *Acotaciones*, 8.
- Nuñez, N., Vigo, O., Palacios, P., & Arnao, M. (2014). *Formación universitaria basada en competencias: currículo, estrategias didácticas y evaluación*. Chiclayo: USAT.
- Olmedos, N., & Oscar, F. (2017). *Modelos Constructivistas de aprendizaje en programas de formación*. España: OmniaScience (Omnia Publisher SL).



- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J., & Gonzales, M. (2016). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*.
- Popham. (2018). *Evaluación Trans-formativa el poder transformador de la evaluación formativa*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Perrenoud, P. (2007). From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102.  
<https://doi.org/10.1080/0969595980050105>
- Ramirez, G., & Valdez, D. (2019). El modelo de retroalimentación de Hattie y Timperley como estrategia para favorecer el cambio de las percepciones sobre la evaluación formativa en docentes y alumnos . *Instituto Tecnológico de Monterrey*.
- Rosales, C. (2003). *Criterios para una Evaluación Formativa , Objetivos, contenidos, profesor, aprendizajes y recursos*. Madrid: NARCEA, S.A. DE EDICIONES MADRID.
- Rosales, C. (2003). *Criterios para una evaluación formativa Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizaje. Recursos*. España: Narcea ediciones.
- Rosales, M. (2014). Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual. *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*, 13.
- Sadler, D (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*. *Instructional Science* 18:119-144 (1989) 119 © Kluwer Academic Publishers. Dordrecht - Printed in the Netherlands. HYPERLINK  
["http://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf"](http://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf)  
<http://michiganassessmentconsortium.org/wp-content/uploads/Formative-Assessment-and-Design-of-Instructional-Systems.pdf>
- Sanchez, M., & Martinez, A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: Instrumentos y estrategias*. Mexico: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Segura, M. (2018) La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, vol. 42, núm. 1, 2018 Universidad de Costa Rica, Costa Rica Disponible en:  
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44051918010>
- Shepard, L. (2006). *La Evaluación en el aula*. Mexico: textos e Evaluación.
- Suárez, P. (2011). *La población de estudio y muestra. Curso de metodología de la investigación*. España.: La Fresneda. Asturias.
- Tierney, R. D. (2013). Fairness in classroom assessment. In J. H. McMillan (Ed.). *SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. <https://www.researchgate.net/publication/260144263>
- Yumi, J., & Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar Recursos Metodológicos para la preparación de Proyectos de investigación*. Argentina: Editorial Brujas.

## Anexos

## ANEXOS

### Anexo 01: OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Variable	Definición conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala medición
Evaluación Formativa	Es el proceso desarrollado durante las acciones de enseñanza, con el propósito de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje. A decir de Shepard (2006) la evaluación formativa, no es una actividad rígida ya que considera que puede desarrollarse utilizando herramientas formales como se les denomina a las pruebas estandarizadas, pero, también instrumentos que son informales y que están al alcance del docente (Shepard, 2006)	La variable Evaluación formativa se medirá a través de las dimensiones e indicadores que la componen a través de un Cuestionario a los docentes.	<b>CONOCIMIENTO DE OBJETIVOS</b> Dimensión- objetivos y evidencias de aprendizaje del estudiante: Esta dimensión se centra en establecer los objetivos que habrá de lograr el estudiante ya que son la única referencia para saber cuánto aprende y cuánto le falta por desarrollar. Shepard (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El estudiante conoce las evidencias de evidencias de su aprendizaje.</li> <li>• Conoce los objetivos de su aprendizaje</li> <li>• Relación estrategia objetivo.</li> <li>• Uso de estrategias de alineamiento</li> </ul>	Ordinal
			<b>DIAGNÓSTICA</b> Esta dimensión es definida por Shepard (2006) como una amalgama entre los contenidos que un estudiante debe saber respecto a un objetivo, pero que resulta incompleto, sin el docente no le incorpora, elementos sustantivos para la construcción del aprendizaje entre lo nuevo y lo ya sabido. Shepard (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de saberes previos relevantes.</li> <li>• Identificación de saberes que previos no instruccionales.</li> <li>• Relación de estrategias y objetivos</li> </ul>	
			<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b> Está dada por la forma cómo será estimado el nivel de aprendizaje, es decir se refiere a los aspectos que se tomará en cuenta para definir lo aprendido. Shepard (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propuesta de criterios de evaluación explícitos.</li> <li>• Nivel de internalización de los criterios de evaluación.</li> <li>• Condición de continuidad</li> </ul>	
			<b>RETRO ALIMENTADORA</b> Las actividades que hace el docente para generar disposición que lleve a los estudiantes responder a los desafíos de aprendizaje una vez que han constatado las limitaciones de su aprendizaje. Shepard (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación de errores y aciertos.</li> <li>• Capacidad auto evaluadora del estudiante.</li> <li>• Reconocimientos reales.</li> </ul>	
			<b>TRANSFERENCIA</b> Esta dimensión hace alusión a que no es suficiente que el estudiante resuelva un ejercicio o problema que antes no podía hacer, sino que debe desarrollar la suficiente habilidad y confianza como para hacer aplicaciones ligadas a situaciones nuevas en diversos contextos. Shepard (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de principios que facilitan o permiten la solución de un problema.</li> <li>• Uso de contextos nuevos en las aplicaciones que hacen los estudiantes</li> </ul>	

## ANEXO 02: INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Estimado docente, el siguiente cuestionario tiene por finalidad recoger información para conocer las características de la evaluación formativa que se lleva a cabo en la IE Wilson Pacheco, considerando que los resultados serán útiles para mejorar la calidad educativa de la institución invocamos seriedad en las respuestas.

No	ÍTEMS	Criterios de evaluación				
		Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	Los estudiantes saben cómo demostrar con evidencias académicas, lo que han aprendido en el curso.					
2	Dialogo con los estudiantes antes de las clases, para reconocer los indicios de su nivel de desempeño					
3	Preciso a los estudiantes al inicio del curso, lo que deben presentar como producto de su aprendizaje					
4	Al inicio identifico la comprensión que los estudiantes tienen de los objetivos y las estrategias de la clase.					
5	Trabajo mucho para que la clase tenga conciencia de los objetivos de aprendizaje					
6	Hago saber a los estudiantes el significado de lo que aprenderán a nivel de lo que aprenden en otros lugares					
7	Les pongo una tabla con los estándares mínimo de logro y nuestros objetivos para animarlos					
8	Uso instrumentos variados para conocer el desarrollo de las habilidades en puntos clave del curso					
9	Utilizo Rúbricas para establecer los niveles en que han desarrollado sus herramientas para trabajar el nuevo curso.					
10	Diálogo con los estudiantes para saber qué piensan del curso y cómo les afecta					
11	Al inicio de las clases procuro saber lo que piensan de sus habilidades y emociones en relación a lo que están aprendiendo					
12	Dialogo sobre su maneras de aprender y los modelos que sienten que más éxito les da,					
13	Reviso las estrategias de enseñanza con los estudiantes después de una o más pruebas.					
14	Reviso con los estudiantes sus estrategias de aprendizaje en el curso.					
15	Converso con los estudiantes al final de sus evaluaciones					

	acerca de los resultados que han obtenido.					
<b>16</b>	Los estudiantes saben desde el comienzo lo que aprenderán y cómo será evaluado					
<b>17</b>	Los estudiantes son esclarecidos en torno a lo que deben aprender					
<b>18</b>	Aplico diversos instrumentos para conocer sus avances en el aprendizaje					
<b>19</b>	Aunque sea de manera informal pero siempre estoy evaluando cómo van los aprendizajes de los estudiantes					
<b>20</b>	Hago ejercicio para que los estudiantes me digan con sus palabras lo que se evaluará.					
<b>21</b>	Los estudiantes discuten en grupos lo que se aprenderá y cómo será evaluado					
<b>22</b>	Uso muchos medios para que los estudiantes conozcan qué aprenderán, cómo lo harán y cómo serán evaluados					
<b>23</b>	Dialogo y reviso las tareas para identificar los errores y los aciertos de los estudiantes					
<b>24</b>	Dialogo con los estudiantes en torno a sus logros y a sus errores					
<b>25</b>	Adopto estrategias para que los estudiantes tomen conciencia de la raíz de sus errores.					
<b>26</b>	Oriento a los estudiantes para que asuman el desafío de corregir sus errores					
<b>27</b>	Formulo preguntas de tipo cognitivo y actitudinal para conocer las habilidades y la disposición que tienen los alumnos al final de la tarea.					
<b>28</b>	Promuevo la autoevaluación para saber la percepción de logro que tienen los estudiantes al final de sus tareas					
<b>29</b>	Durante la retroalimentación procuro que los estudiantes señalen sus propios aciertos y errores					
<b>30</b>	Durante la retroalimentación destaco la participación de los estudiantes que han aportado las nuevas estrategias de solución					
<b>31</b>	Aplico nuevas formas de evaluar para valorar los aportes de los alumnos luego de corregir sus desaciertos					
<b>32</b>	Cuando el logro de los estudiantes es de bajo nivel prefiero no hacer reconocimientos.					
<b>33</b>	En la retroalimentación me centro en la generalización de los procedimientos nuevos que han encontrado los estudiantes					
<b>34</b>	Cuando se ha hecho retroalimentación, doy importancia al uso de estrategias nuevas para resolver los problemas, apoyado en las soluciones que han dado los estudiantes.					
<b>35</b>	Después de la retroalimentación, mido la habilidad que han logrado planteando desafíos nuevos en la evaluación					
<b>36</b>	Cuando hago retroalimentación procuro comprobar que ya pueden hacer aplicaciones de sus aprendizajes en situaciones distintas a las que han practicado.					

**ANEXO 03: FICHA TÉCNICA DEL CUESTIONARIO SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA**

1. NOMBRE	Evaluación Formativa
2. AUTOR	Lcda. Margarita Eca
3. FECHA	2020
4. OBJETIVO	Conocer los niveles de aplicación de la evaluación formativa de los docentes de la IE 15031 Monseñor Wilson Pacheco.
5. APLICACIÓN	Docentes
6. ADMINISTRACIÓN	Individual
7. DURACIÓN	30 minutos aproximadamente
8. TIPO DE ÍTEMS	Preguntas cerradas, con cinco alternativas de respuesta
9. N° DE ÍTEMS	35
10. DISTRIBUCIÓN	Reguladora (7ítems)
	Diagnostica niveles de logro (3 ítems)
	Planificación de actividades en función de diagnóstico (2ítems)
	Ajuste de las estrategias de aprendizaje del estudiante (2ítems)
	PERMANENTE (8 ÍTEMS)
	Actividades evaluativas al inicio (3 ítems)
	Actividades evaluativas durante el desarrollo (2 ítems)
	Actividades evaluativas al final (3 ítems)
	PROCESUAL ( 8 ÍTEMS)
	Habilidades (3 ítems)
	Actitudes (2 ítems)

	Estrategias del estudiante (3 ítems)
	RETROALIMENTADORA (12 ítems)
	Identificación de errores y aciertos (4 ítems)
	Estrategias de mejora (4 ítems)
	Aplicación de nuevos conocimientos (4 ítems)

### EVALUACIÓN

Escala cualitativa	Escala cuantitativa
1. Nunca	1
2. Rara vez	2
3. Algunas veces	3
4. Casi siempre	4
5. Siempre	5

#### EVALUACIÓN EN NIVELES POR DIMENSIÓN: PERCEPCIÓN PROMEDIO DEL CUESTIONARIO TOTAL

<b>Categorías</b>	<b>puntuaciones</b>
Muy alto	144-180
Alto	108- 144
Medio	72- 108
Bajo	36- 72
Muy Bajo	1- 36

Evaluación de los puntajes otorgados por niveles para cada dimensión

Dimensiones	NIVEL DE PREPARACIÓN				
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto
Reguladora	0-6,99	7-14,99	15-24,99	25-29,99	30- 35
Permanente	0-7,99	8-19,99	20-29,99	30-34,99	35-40
Procesual	0-7,99	8-19,99	20-29,99	30-34,99	35-40
Retroalimentadora	0-11,99	12-24,99	25-49,99	50-54,99	55-60

**ANEXO 04: Matriz de Validación del instrumento**

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN				
				Nunca	Rara vez	Algunas veces	Casi siempre	siempre
<b>EVALUACIÓN FORMATIVA</b>	<b>CONOCIMIENTO DE OBJETIVOS</b>	Conocimiento de las evidencias de su aprendizaje	Los estudiantes saben cómo demostrar con evidencias académicas, lo que han aprendido en el curso.					
			Dialogo con los estudiantes antes de las clases, para reconocer los indicios de su nivel de desempeño.					
			Preciso a los estudiantes al inicio del curso, lo que deben presentar como producto de su aprendizaje					
		Conocimiento de los objetivos de aprendizaje	Al inicio identifiqué la comprensión que los estudiantes tienen de los objetivos y las estrategias de la clase.					
			Trabajo mucho para que la clase tenga conciencia de los objetivos de aprendizaje					
		Uso de estrategias de alineamiento	Hago saber a los estudiantes el significado de lo que aprenderán a nivel de lo que aprenden en otros lugares					
			Les pongo una tabla con los estándares mínimo de logro y nuestros objetivos para animarlos					
		Identificación de saberes previos relevantes	Uso instrumentos variados para conocer el desarrollo de las habilidades en puntos clave del curso					
			Utilizo Rúbricas para establecer los niveles en que han desarrollado sus herramientas para trabajar el nuevo curso.					



	<b>DIAGNÓSTICA</b>		Diálogo con los estudiantes para saber qué piensan del curso y cómo les afecta					
		Identificación de saberes que previos no instruccionales.	Al inicio de las clases procuro saber lo que piensan de sus habilidades y emociones en relación a lo que están aprendiendo					
			Dialogo sobre su maneras de aprender y los modelos que sienten que más éxito les da,					
		Relación de las estrategias y los objetivos	Reviso las estrategias de enseñanza con los estudiantes después de una o más pruebas.					
			Reviso con los estudiantes sus estrategias de aprendizaje en el curso.					
			Converso con los estudiantes al final de sus evaluaciones acerca de los resultados que han obtenido.					
	<b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b>	Propuesta de criterios de evaluación explícitos.	Los estudiantes saben desde el comienzo lo que aprenderán y cómo será evaluado					
			Los estudiantes son esclarecidos en torno a lo que deben aprender					
		Condición de continuidad	Aplico diversos instrumentos para conocer sus avances en el aprendizaje					
			Aunque sea de manera informal pero siempre estoy evaluando cómo van los aprendizajes de los estudiantes					
		Nivel de internalización de los criterios de evaluación	Hago ejercicio para que los estudiantes me digan con sus palabras lo que se evaluará.					
			Los estudiantes discuten en grupos lo que se aprenderá y cómo será evaluado.					

			Uso muchos medios para que los estudiantes conozcan qué aprenderán, cómo lo harán y cómo serán evaluados					
<b>RETROALIMENTADORA</b>	<b>Identificación de errores y aciertos.</b>		Dialogo y reviso las tareas para identificar los errores y los aciertos de los estudiantes					
			Dialogo con los estudiantes en torno a sus logros y a sus errores.					
			Adopto estrategias para que los estudiantes tomen conciencia de la raíz de sus errores.					
			Oriento a los estudiantes para que asuman el desafío de corregir sus errores					
	Capacidad auto evaluadora del estudiante.		Formulo preguntas de tipo cognitivo y actitudinal para conocer las habilidades y la disposición al final de la tarea.					
			Utilizo instrumentos de autoevaluación para saber la percepción de logro que tienen los estudiantes al final de sus tareas					
			Durante la retroalimentación procuro que los estudiantes señalen sus propios aciertos y errores					
	Reconocimientos reales		Destaco la participación de los estudiantes que han aportado las nuevas estrategias de solución					
			.Aplico nuevas formas de evaluar para valorar los aportes de los alumnos luego de corregir sus desaciertos					
			Cuando su logro es de bajo nivel prefiero no hacer reconocimientos falsos.					
		Identifica principios	Promuevo la generalización de los procedimientos nuevos que han encontrado los estudiantes					

	TRANSFERENCIA		Promuevo el uso de estrategias nuevas para resolver los problemas, apoyado en las soluciones que han dado los estudiantes.					
		Propone contextos	Siempre mido la habilidad que han logrado planteando desafíos nuevos en la evaluación					
			Doy más valor a las aplicaciones de sus aprendizajes en situaciones distintas a la práctica					

## Anexo 05: Matriz de validación de los expertos

### MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

**NOMBRE DEL INSTRUMENTO:**

\*Cuestionario sobre Evaluación Formativa\*

**OBJETIVO:** "Conocer los niveles de aplicación de la evaluación formativa de los docentes de la I.E. N° 15031 Monseñor Luis Pacheco Wilson".

**DIRIGIDO A:** Docentes

**APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:** Mg. José Clever Del Rosario Céspedes

**GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:** Maestro en Gestión y Docencia

**VALORACIÓN:**

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
<input checked="" type="checkbox"/>				



FIRMA DEL EVALUADOR

**MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO**

**NOMBRE DEL INSTRUMENTO:**

"Cuestionario sobre Evaluación Formativa"

**OBJETIVO:** "Conocer los niveles de aplicación de la evaluación formativa de los docentes de la I.E. N° 15031 "Monseñor Wilson Pacheco".

**DIRIGIDO A:** Docentes

**APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:** Mg. Pino Otero Wilmer

**GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:**

Magister en Psicopedagogía e Inclusión Educativa

**VALORACIÓN:**

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
	X			

\_\_\_\_\_  
FIRMA DEL EVALUADOR

**MATRIZ DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO**

**NOMBRE DEL INSTRUMENTO:**

"Cuestionario sobre Evaluación Formativa"

**OBJETIVO:** "Conocer los niveles de aplicación de la evaluación formativa de los docentes de la I.E. N° 15031 Monseñor Wilson Pacheco".

**DIRIGIDO A:** Docentes

**APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR:** Mg. Velez Ubillus Luis Felipe

**GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR:**

Magister

**VALORACIÓN:**

Muy Alto	Alto	Medio	Bajo	Muy Bajo
X				

**FIRMA DEL EVALUADOR**

*Mg. Luis Felipe Velez Ubillus*

ANEXO 06:

INFORME SOBRE LA CONFIABILIDAD

Se ha elaborado un cuestionario de 36 ítems sobre la evaluación formativa, para aplicarlo a una *muestra piloto* de 12 docentes de la investigación denominada: *“Evaluación Formativa desde la perspectiva docente y propuesta pedagógica para fortalecer la intervención docente de una Institución Educativa de Talara, Piura 2020”*, presentada por la estudiante Eca Rivera Margarita Soledad del Programa Académico de Maestría en Docencia Universitaria Los datos de las encuestas fueron tabulados y llenados en el software estadístico SPSS 24.0. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

Tabla N° 01. 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	141,6667	100,606	-,266	,813
P2	141,8333	97,061	-,069	,811
P3	141,4167	101,174	-,505	,809
P4	141,6667	86,242	,487	,782
P5	141,9167	99,356	-,308	,805
P6	141,4167	92,265	,273	,792
P7	142,9167	88,265	,478	,784
P8	141,9167	94,629	,108	,798
P9	141,9167	90,992	,233	,795
P10	141,5000	89,727	,481	,785
P11	141,4167	99,538	-,253	,808
P12	141,2500	87,659	,693	,778
P13	141,1667	92,333	,249	,793
P14	141,0833	92,811	,374	,790
P15	141,2500	95,477	,104	,797
P16	141,7500	87,659	,693	,778
P17	141,5000	99,909	-,253	,810
P18	141,5000	93,000	,236	,793
P19	141,3333	91,333	,404	,788
P20	141,9167	89,720	,336	,790
P21	142,2500	81,841	,557	,776
P22	141,8333	95,242	,074	,799
P23	141,6667	96,788	,000	,797
P24	141,3333	91,333	,554	,786
P25	141,6667	91,515	,335	,790
P26	141,6667	87,333	,645	,778
P27	141,2500	95,114	,094	,798
P28	141,1667	82,333	,831	,767
P29	141,2500	88,205	,648	,780
P30	141,5833	92,265	,184	,797
P31	141,3333	90,788	,449	,787
P32	142,3333	79,697	,662	,769
P33	142,4167	94,083	,285	,793
P34	141,1667	95,970	,028	,800
P35	141,5000	90,636	,412	,787
P36	141,5833	89,720	,523	,784

En resumen:

Tabla N° 02: Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
,797	,797	36

se demuestra que la escala del *Alfa de Cronbach* es 0.797. Lo que significa que existe confiabilidad del instrumento.

MARIELA L. CORDOVA ESPINOZA  
LIC. EN ESTADISTICA  
COESPE 676



**ANEXO 07: DOCUMENTO DE CONOCIMIENTO INFORMADO**



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 15031**  
**"MONSEÑOR LUIS PACHECO WILSON"**

**"Año de la Universalización de la Salud"**

Talara ,26 de junio del 2020

**SEÑORA:** Margarita Soledad Eca Rivera.  
**ESTUDIANTE DE LA UNIVERSIDAD CESAR VALLEJO**  
**ESCUELA DE POST GRADO - MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

Reciba mi cordial saludo,

El motivo de la presente es brindar respuesta a su requerimiento, mediante el cual solicita permiso respectivo para realizar trabajo de Investigación y aplicación de instrumentos de recolección de datos de la investigación titulado "Evaluación Formativa desde la perspectiva docentes y propuesta pedagógica para fortalecer la intervención docente en una Institución Educativa de Piura, 2020"

En relación con ello, debemos proceder a contestar que si puede ser atendida la solicitud, por la razón que acontecerá como beneficio presentar mejoras en el bienestar educativo de la comunidad estudiantil de la I.E N° 15031 "Monseñor Luis Pacheco Wilson"

No siendo más, quedamos a su disposición.

Atentamente,

NMV/Directora



Directora. Nora Mendoza Vilchez

## ANEXO 08:

### MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO	PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	ESTRATEGIAS
<p>Evaluación Formativa desde la perspectiva docente y propuesta pedagógica para fortalecer La intervención docente en una Institución Educativa, Piura 2020.</p>	<p>¿Cómo es la aplicación de la Evaluación formativa en los docentes de la Institución N° 15031 de Talara- Piura, 2020</p>	<p><b>Objetivo General:</b></p> <p>Caracterizar cómo es la aplicación de la evaluación formativa en los docentes de la Institución N° 15031 de Talara- Piura, 2020.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b></p> <p>Identificar las características de la evaluación formativa en la dimensión conocimiento de los objetivos y contenidos del aprendizaje por los estudiantes.</p> <p>Describir cómo es la evaluación formativa en la dimensión</p> <p>Diagnóstico de los conocimientos de los estudiantes.</p> <p>Identificar las características de la evaluación formativa en la dimensión manejo de los criterios de la evaluación de los aprendizajes.</p> <p>Identificar las características de la evaluación formativa en la dimensión Retroalimentación.</p> <p>Identificar las características de la evaluación formativa en la dimensión Transferencia</p>	<p>No se ha considerado</p>	<p>Evaluación Formativa</p>	<p>Se trabajará con:</p> <p>Diseño: No experimental. Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Tipo: básico</p> <p>Método: Descriptivo</p> <p>Diseño: no experimental de corte transversal</p>

## **ANEXO 09:**

### **PROPUESTA DE FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES EVALUATIVAS**

#### **1. FUNDAMENTACIÓN –CONTEXTUALIZACIÓN**

La evaluación es un aspecto sustantivo del aprendizaje ya que la concepción con la que se lleve a cabo tendrá efectos decisivos en la formación de los estudiantes. Anijovich (2017) señala que la evaluación puede ser una oportunidad para que haya un buen aprendizaje, no solo a nivel instruccional, sino de modo integral, apuntando a la transformación de la persona.

El acto evaluativo está inmerso en el proceso de enseñanza aprendizaje, en tal sentido, está atado a la concepción con la que los docentes abordan la enseñanza en las aulas, es decir, si es un profesor de orientación técnica, la evaluación tenderá a ser “objetiva” y casi rendidora de cuentas; si es desde la visión reflexiva o práctica buscará que el estudiante desarrolle conocimientos desde las interacciones con los demás y construya significados. Si es desde una visión crítica, la referencia será construir una estrategia como oportunidad para evaluarse en función a las capacidades personales, sociales, e integrales en general (Grundy, 1996).

La investigación que se ha desarrollado en torno a las capacidades evaluativas del docente, ha mostrado que, una mayoría de ellos asume desde sus percepciones que cuentan con habilidades de muy buen nivel en relación a la evaluación formativa. Hecho que de alguna manera es esperado en un contexto, en el que los estudiantes tienen desempeños de bajo nivel como lo acreditan las evaluaciones censales de los últimos 10 años, (hechas por el Organismo rector de la educación, como es el Ministerio de educación), y son muy pocos los actores educativos que asumen las responsabilidades que les corresponde en la crisis de la educación.

El análisis de los resultados de esta investigación, que ha seguido los lineamientos propuestos por Shepard (2006), evidencia que el grupo de docentes, no cuentan en a nivel institucional con una herramienta metodológica suficientemente discutida para llevar a cabo la evaluación formativa, ello se infiere a partir de las características de los resultados de la investigación cuando se estudia a nivel de indicador cada una de las dimensiones del modelo. Es decir, la constatación, de que algunas actividades son hechas por ciertos docentes algunas veces, otras casi siempre y otras siempre, evidencia, que, la evaluación en general como los procedimientos

didácticos, no son trabajados institucionalmente sino individualmente.

La raíz de esta ausencia de criterios uniformes radica en la falta de debate en torno a los lineamientos del proceso evaluativo, debate que debe generar algunas decisiones colegiadas básicas para incorporarlas a la práctica pedagógica en general y evaluativa en particular. Se observa, asimismo, que existen vacíos respecto al conocimiento que hay sobre el debate actual del tema de la evaluación formativa, lo que da lugar a que la práctica de la evaluación formativa sigue los criterios de la evaluación tradicional; muestra de ello, es, por ejemplo, los pocos estudios que hay sobre el tema y la calidad de los aprendizajes que evidencian los estudiantes. Sobre lo primero se observa que los docentes no informan de modo claro los objetivos de aprendizaje que deben conocer los estudiantes a fin de que asuman las estrategias para lograrlos, así como la preparación que deben tener para el proceso de evaluación.

Por otro lado, los docentes no trabajan aún en la interiorización de los criterios de evaluación por parte de los estudiantes, ya que a lo sumo los estudiantes conocen el cronograma de evaluación, pero no los criterios con los que serán evaluados. Asimismo, la retroalimentación que se aplica suele ser inmediatista, es decir busca que el estudiante recupere la nota, pero no se asegura el aprendizaje de modo estructural, es decir, articulado al campo del saber en el que se identifican los errores.

Desde este contexto, se busca de crear oportunidades de revisión de la práctica evaluativa, a fin de revisar estrategias actualizar paradigmas y consensuar modelos que favorezcan la participación del estudiante como sujeto de conocimiento antes que, como sujeto de aprendizaje, que bien lo plantea Levinas (citado por Anijovich, 2017)

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. Objetivo general**

Fortalecer la competencia evaluativa de los docentes, dotándolos de herramientas teórico-prácticas que les permita aplicar principios de evaluación formativa que contribuyan a garantizar los aprendizajes de los estudiantes.

## **2.2. Objetivos específicos**

- 2.2.1.** Manejar criterios debidamente sustentados en la teoría pedagógica y evaluativa, de modo que, les permitan tomar decisiones que, contribuyan a mejorar la aplicación de la evaluación formativa.
- 2.2.2.** Conocer los enfoques de la evaluación formativa a fin de diseñar estrategias de trabajo para asegurar los aprendizajes de los estudiantes
- 2.2.3.** Diseñar instrumentos que permitan al docente definir el perfil de entrada de los estudiantes de modo que se haga una evaluación formativa eficaz.
- 2.2.4.** Diseñar planes de retroalimentación que favorezcan la consistencia de los aprendizajes de los estudiantes
- 2.2.5.** Diseñar planes de transferencia de tal manera que los aprendizajes promovidos por la evaluación formativa, resulten sustantivos en el aprendizaje de los estudiantes.

## **3. ESTRATEGIA**

Las características de la estrategia son las siguientes:

- a. Modular**
- b. Semipresencial**
- c. Sustentada en el uso de las TICs**

La estrategia de trabajo es modular, en tal sentido se desarrolla en base a un conjunto de habilidades debidamente secuenciadas en la formación de la competencia evaluativa.

La estrategia es semipresencial, pues la mayor parte de las actividades será llevada a a cabo en los entornos virtuales, y algunas en reuniones presenciales.

Los entornos virtuales serán utilizados de acuerdo a la disponibilidad y manejo de las TICs por los usuarios

La estrategia se desarrollará en base a la secuencia siguiente:

Competencia General	Módulo 1: Fundamentos de evaluación formativa		Módulo 2: La práctica de la evaluación formativa	
	Capacidades	contenidos	capacidades	contenidos
Aplicar los principios que fundamentan la evaluación de acuerdo a un enfoque determinado, con la participación activa de los estudiantes para garantizar los aprendizajes correspondientes	Evaluar la práctica evaluativa del docente, utilizando criterios relacionados con el aprendizaje de los estudiantes.	La relación Enseñanza-Aprendizaje-evaluación'. El uso de las evaluaciones. La práctica de la evaluación y la práctica de la evaluación formativa. Éxito y fracaso escolar desde la evaluación.	Analizar los componentes de la retroalimentación que aseguran los aprendizajes	La retroalimentación . Nociones generales. Componentes. El enfoque de Hattie y Timperley. Los cuatros niveles del modelo: nivel de tarea, nivel de proceso, nivel de regulación y nivel del yo. Las interacciones en la retroalimentación . La construcción de autonomía La autoevaluación en la retroalimentación . La asertividad en la retroalimentación
	Analizar los enfoques sobre la evaluación formativa, definiendo su pertinencia en el trabajo docente	La propuesta de Sadler sobre la evaluación formativa. Evaluación y autorregulación . El enfoque de Lorry Shepard: teorías que sustentan el modelo de Shepard. Componentes del modelo.	Elaborar estrategias de transferencia para asegurar la significatividad de los aprendizajes.	El sentido de la transferencia en el aprendizaje: el manejo de los procedimientos, principios, modelos y generalizaciones. Estrategias de transferencia para asegurar la calidad de los aprendizajes.
	Diseñar planes de intervención para diagnosticar	El conocimiento de los objetivos de aprendizaje. El diagnóstico de los saberes	Diseñar los planes para la inserción natural de los estudiantes después del	Estrategias de evaluación e inserción después de la evaluación formativa.

	los saberes del estudiante en relación a la evaluación	de los estudiantes: los saberes instruccionales y los saberes no instruccionales. Las evidencias de aprendizaje.	proceso de evaluación sumativa.	El trabajo en pares. El trabajo en grupos pequeños. El trabajo en aula.
--	--	--	---------------------------------	---

#### 4. TEMPORALIZACIÓN

Módulos	Capacidades	Cronograma general									
		Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8	Semana 9	Semana 10
<b>I FUNDAMENTOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA</b>	Evaluar la práctica evaluativa del docente, utilizando criterios relacionados con el aprendizaje de los estudiantes.	X	X								
	Analizar los enfoques sobre la evaluación formativa, definiendo su pertinencia en el trabajo docente			X	X						
	Diseñar planes de intervención para diagnosticar los saberes del estudiante en relación a la evaluación					X	X				
<b>II LA PRÁCTICA DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA</b>	Analizar los componentes de la retroalimentación que aseguran los aprendizajes						X	X			
	Elaborar estrategias de transferencia para asegurar la significatividad de los aprendizajes							X	X		
	Diseñar la planes para la inserción natural de los estudiantes después del proceso de evaluación sumativa								X	X	X

## 5. DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES

### 5.1. Módulo I

#### 5.1.1. Sesión 1 (presencial) La relación Enseñanza-Aprendizaje-Evaluación´

Capacidad	Desempeños	Contenidos	Actividades	Recursos	Productos académicos
Evaluar la práctica evaluativa del docente, utilizando criterios relacionados con el aprendizaje de los estudiantes.	Define la evaluación formativa de acuerdo a los nuevos paradigmas	La relación Enseñanza-Aprendizaje-evaluación´. El uso de las evaluaciones. La práctica de la evaluación y la práctica de la evaluación formativa.	Propuesta de las características del módulo y de las estrategias metodológicas. Exposición: la relación enseñanza-aprendizaje-evaluación	Texto sobre la evaluación de Rebeca Anijovich: Consultar: La evaluación como oportunidad. De Rebeca Anijovich y Graciela Capelletti.(pdf)	Mapa mental del proceso de evaluación
	Reconoce creencias aplicadas en la evaluación		Trabajo en equipo: lectura del texto sobre alteridad y evaluación de Madrina Pedreño. El equipo de docentes elabora una reflexión sobre la práctica en función a los principios de la pedagogía de la alteridad, desde su experiencia.	Texto de Marina Pedreño:	Trabajo grupal: Principios de alteridad desde la práctica.
	Evalúa el impacto de la evaluación en el aprendizaje		Reflexión sobre los efectos de los tipos de evaluación en el estudiante. evaluación en		Ensayo individual: Rasgos de la práctica de la evaluación.



## **Material de trabajo.**

### **Lectura: La Alteridad como base de la evaluación formativa.**

#### **Características definitorias de la pedagogía de la alteridad**

**Marina Pedreño Plana\* Universidad de Murcia**

Una vez ya abordada la relación de alteridad desde la ética levinasiana, parece pertinente dar un paso más allá en la concreción de este planteamiento teórico señalando aquellos rasgos identificativos que merecen ser tenidos en cuenta a nivel de aula. Para ello, a continuación, se exponen brevemente las principales características definitorias de la pedagogía de la alteridad:

#### **- Heteronomía**

La heteronomía desde la pedagogía de la alteridad hace mención al status que se le otorga al otro (educando) en relación con el yo (educador), situándose el primero por “encima” del segundo, ya que el origen de la ética está en la alteridad.

Afirman Gárate y Ortega (2013) que el otro “nos trastoca y nos saca del pequeño santuario de nuestro yo para situarnos en la otra orilla, en la radical dependencia del otro” (p. 80), por lo que la “realización como ser moral no está en su autonomía, sino en la dependencia y “obediencia” al otro, es decir, en la más radical heteronomía” (p. 83).

Para Bárcena y Mèlich (2000), “la heteronomía supone la irrupción de la alteridad radical, de la extrema exterioridad, que revuelve la subjetividad del yo. A partir de ahora, ya nada volverá a ser como antes” (p. 142). Luego se trata de una “renuncia generosa a uno mismo para afirmar al otro, porque el otro ha entrado a formar parte de mi vida” (Gárate y Ortega, 2013, p. 96). Sin embargo, esta heteronomía moral no puede ser identificada como una forma del colonialismo del otro en el yo, sino como una pasividad, ya que Levinas “se aleja de la imagen tradicional de autonomía (...) lo cual lo aproxima a su contrario: la heteronomía. Pero, al alejarse, por igual, de la segunda, también lo hace de la heteronomía más conocida como determinismo” (Bello, 1997, p. 123).

#### **- Acogida.**

Guarda relación con la manera en que el/la educador/a recibe al alumnado dentro del aula, con la forma en que genera un clima de confianza. Para Bárcena y Mèlich (2000), tiene que ver con “el lenguaje de la <>” (p. 159), en tanto que “[a]coger al otro en la enseñanza –el aprendiz –es acoger lo que me trasciende y (...) me obliga a salir de él –de un mundo centrado en mí mismo –para recibirlo” (p. 160). Se trata, por tanto, de que el/la maestro/a reciba a los educandos dentro del aula como si se tratase de huéspedes o invitados a quienes quiere regalar toda su “hospitalidad en la casa propia” (p. 56). El modo de crear un ambiente de cercanía, un clima acogedor, no responde a una única forma cerrada o estandarizada, sino que puede variar en función de las características de cada educador/a, así como de cada situación concreta de enseñanza aprendizaje. Al respecto, señalan Gárate y Ortega (2013) que las “formas de acogida, de hacerse cargo del otro tienen muy diversas maneras de expresarse” (p. 149), al tiempo que

resaltan su componente afectivo al afirmar que “la educación (...) es un acto de acogida, un acto de amor” (p. 45). –

### **Compasión.**

La compasión desde la ética de la alteridad de Levinas se refiere a padecer-con el otro, a sentirse identificado con todo lo que le ocurre al rostro que tengo delante de mí. Comprende un sentimiento de empatía con lo que le sucede al otro (externo a mi yo), aunque va más allá: no sólo implica entender su situación y los sentimientos que le pueda generar, sino compartirlas, padecer-con él. Este hacerse partícipe supone que todo lo que suceda al alumno o alumna concierne al docente, y no sólo concierne, sino que le remueve en el fondo de sus entrañas como si le ocurriese a sí mismo. Para Gárate Ortega (2013), el sentimiento de compasión hacia el otro (cualquier otro) es indispensable para que una persona pueda establecer una relación basada en la ética. En sus propias palabras: La compasión (...) es (...) una categoría que nos define como sujetos morales. (...) es un modo ético de relacionarnos con el otro y cualquier otro; el modo de reconocer en la práctica y no sólo en el discurso, la dignidad inviolable del otro (p. 193)

#### **- Responsabilidad**

Hace referencia a cómo el educador da respuesta a las necesidades de su educando, respondiendo a él y respondiendo de él. El propio Levinas (1991), en relación con esta dimensión de la alteridad, señala lo siguiente: “Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne” (p. 89). Implica, además, llevar a cabo acciones para ello, ya que “ante el rostro [del otro, de cualquier otro] yo no me quedo ahí a contemplarlo sin más: le respondo (...) responderle a él y ya responder de él” (p. 83). Pero no se trata de responsabilizarse del otro como una obligación autoimpuesta desde principios racionales, sino como una obligación moral. Obligación que como sujeto ético no puedo obviar. La presencia del educando “nos “obliga”, incluso a nuestro pesar, a responder del otro, a hacernos cargo de él si queremos vivir en dignidad (...) asume la respuesta a las necesidades del otro como condición irrenunciable de la vida ética, es decir, responsable” (Gárate y Ortega, 2013, p. 137). Por eso, afirma Bello (1997) que “[a]ntes de que haya podido darme cuenta, era responsable ante el otro sin posibilidad de sustraerme de ello” (p.170). En este sentido, apuntan Bárcena y Mèlich (2000), que “[e]l rostro hace de la educación responsabilidad, responsividad” (p. 139), lo que supone que un/a educador/a que parta de estos presupuestos ha de “responder pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano nos reclama y nos llama” (p. 162).

#### **- Justicia**

Esta característica tiene que ver con cómo equilibrar el trato que se brinda a los demás. La cuestión principal a la que alude el componente de justicia es: si el otro está situado por encima de mí (recuérdese que para Levinas la ética parte del otro) y se me impone responderle como obligación moral, ¿qué ocurre con las demás personas, con los otros otros? Es por ello que resulta preciso matizar que la “relación interpersonal que establezco con el otro debo

también establecerla con los otros hombres; existe, pues, la necesidad de moderar ese privilegio del otro, de ahí, la justicia” (Levinas, 1991, p. 84). En el ámbito educativo, se puede entender que la justicia desde la ética de la alteridad guarde una cierta relación con la atención educativa a la diversidad, asumida en términos de dar a cada alumno o alumna lo que necesita a fin de que todos/as puedan desarrollar sus potencialidades lo máximo posible, aunque partan de lugares muy dispares. Huelga decir que todas las acciones que se lleven a cabo para ello se hacen desde el desinterés. Tal y como afirma Levinas (1991) “la justicia tan sólo tiene sentido si conserva el espíritu del des-inter-és que anima la idea de la responsabilidad para con el otro hombre” (p. 94).

#### **- Contextualización**

La contextualización del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la pedagogía de la alteridad hace referencia a la necesidad de adaptar la tarea pedagógica al otro (el educando) que tengo enfrente. Gárate y Ortega (2013), señalan que en la enseñanza tradicional no ha sido extraño encontrar que la planificación docente “parte de un sujeto abstracto e irreal a quien, se supone, tenemos que educar. Y éste, obviamente, no existe” (p. 82). Por ello, sostienen la necesidad de “recuperar al sujeto de la educación como ser histórico, gramatical, alejado de toda influencia idealista que ha conducido a la pedagogía a la pérdida de realidad” (p. 85).

Siguiendo a estos dos autores (Gárate y Ortega, 2013), cabe poner de relieve que la contextualización del proceso educativo pasa por que el educador tenga presentes las coordenadas espacio-temporales en que se desarrolla tanto la acción pedagógica, como la vida del educando, ya que “no se puede educar si no se conoce la situación y el momento (contexto) en que vive el educando” (p. 85). Simultáneamente, resulta imprescindible tener en cuenta las características particulares de cada alumno/a como ser original e irreplicable, puesto que “no hay educación si no hay respuesta a una persona concreta y singular” (p. 79). Este último aspecto, también guarda relación con la atención educativa a la diversidad, en tanto que para dar a cada cuál lo que necesita, es preciso tener en cuenta sus características biopsicosociales.

#### **- Testimonio**

Esta característica guarda relación con el aprendizaje vicario o aprendizaje por imitación, en tanto que alude a cómo el educador/a transmite un estilo de vida ético con su propio ejemplo. Dicho de otra manera, es la forma en que el maestro o la maestra enseña a su alumnado, a través de su propia conducta, modos valiosos de hacer, de comportarse. Para Gárate y Ortega (2013), “mientras que el profesor esgrime un discurso lógico, un discurso informativo, el maestro (educador) propiamente no habla, muestra” (p. 80). Al mismo tiempo, señalan que ese “mostrar” se aleja radicalmente de la transmisión de contenidos desde un plano puramente cognoscitivo, ya que de lo que realmente se trata es de “un encuentro “entre dos”, del que busca y del que ofrece o propone, desde la propia experiencia, modelos éticos de conducta” (p. 79). Así, el 889 ejemplo del educador o la educadora aporta claves para que el educando pueda construirse como sujeto moral. “La

experiencia [que trasmite el educador] es testimonial, no ejemplo a seguir (...) se hace a través del contagio, de la mimesis; no da lugar a ‘explicación’” (p. 135). En definitiva, el planteamiento pedagógico basado en la alteridad de Levinas asume que “el aprender –en realidad, la educación misma –es un acontecimiento ético. Una experiencia, no un experimento” (Bárcena y Mèlich, 2000, p. 160) y, por tanto, persigue que el educando aprenda a entablar relaciones, a vivir experiencias, verdaderamente éticas, tanto con su entorno social como con la realidad en que vive.

### 5.1.2. Sesión 2 (no presencial): Éxito y Fracaso escolar desde la Evaluación

Capacidad	Desempeños	Contenidos	Actividad	Recursos	Producto académico
Evaluar la práctica evaluativa del docente, utilizando criterios relacionados con el aprendizaje de los estudiantes.	Analizar desde la experiencia docente los factores pedagógicos que inciden en la práctica evaluativa	Éxito y fracaso escolar desde la evaluación	Reflexión a través del Webinar :¿cómo sabemos que nuestros alumnos están aprendiendo?	Plataforma: zoom Webinar: <a href="https://youtu.be/0W5aZWWNzJA">https://youtu.be/0W5aZWWNzJA</a>	Ensayo breve de la propuesta de Rebeca Anijovich
	Reconocer el papel del contexto socioeducativo en el aprendizaje y en la evaluación		Lectura del artículo científico de Felipe Martínez del Rio, y reflexión de acuerdo al contexto local.	Artículo científico de Felipe Martínez del Rio: Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. PDF	

### 5.1.3. Sesión 3 (no presencial) Teorías y componentes de la Evaluación Formativa

Capacidad	Desempeños	Contenidos	Actividad	Recursos	Producto académico
Analizar los enfoques sobre la evaluación formativa, definiendo su pertinencia en el trabajo docente	Analizar las teorías que sustentan el enfoque de evaluación formativa de Lorrie Shepard	La propuesta de Sadler sobre la evaluación formativa. Evaluación y autorregulación. El enfoque de Lorry Shepard: teorías que sustentan el modelo de Shepard. Componentes del modelo	Analizar el texto de Lorrie Shepard. (página 19 a 29)	LA EVALUACIÓN EN EL AULA* Lorrie A. Shepard Universidad de Colorado, Campus Boulder Capítulo 17 de la obra Educational Measurement (4ª Edición) Editado por Robert L. Brennan ACE/ Praeger Westport. 2006 pp. 623-646	Ejemplo del modelo de Shepard, desde la experiencia pedagógica.
	Distinguir los componentes del modelo de evaluación formativa de Lorrie Shepard				

## **Un modelo de evaluación formativa desde la perspectiva francesa**

Tomado de: La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. Martínez, Felipe (2010)

Hay dos visiones de conjunto de los trabajos francófonos sobre evaluación formativa, una firmada por Linda Allal y Lucie Mottier López en la publicación que dedicó al tema la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (CERI, 2005), y un capítulo similar, más actualizado, de Mottier López, en la obra colectiva compilada por Rebeca Anijovich (2010). En los dos trabajos se señala como punto de partida el modelo Mastery Learning de Bloom, que en francés se tradujo como Pédagogie de Maitrise, y en la obra de Anijovich como Pedagogía del Autocontrol o Pedagogía del Dominio. 20 En el capítulo que aportó a esta última obra, Mottier López señala que, aunque algunos autores formularon diversas reservas frente al modelo de Bloom, se debe reconocer que introdujo un cambio paradigmático, al dejar de relacionar únicamente la evaluación con la certificación de conocimientos o la selección de estudiantes, para verla como un medio para sostener los aprendizajes. El modelo... se dirige a docentes y apunta una transformación de sus prácticas... se trata de una verdadera “revolución” en materia de evaluación de los aprendizajes de los alumnos. (2010: 46) Según la misma autora, al principio los investigadores francófonos centraron la atención en aspectos particulares de instrumentación de la evaluación formativa, a partir del Handbook publicado por Bloom y colaboradores en 1971. La atención se centraba en la preparación de instrumentos, pruebas y bancos de ítems, así como en la propuesta de métodos para analizar los tipos de errores que cometían los alumnos al seleccionar diferentes distractores en pruebas de opción múltiple. Más tarde se desarrolló una reflexión teórica original sobre la evaluación formativa, en particular en tres aspectos: la psicología del aprendizaje, la didáctica de las disciplinas y los abordajes pluridisciplinarios. (Mottier López, 2010: 46-47) En cuanto a teorías del aprendizaje, la concepción de noebbehaviorista de Bloom es contrastada por Allal, según Mottier López, con el abordaje constructivista y cognitivista que lleva a privilegiar modalidades de evaluación formativa centradas en los procesos cognitivos de aprendizaje y no solo en los rendimientos de los alumnos y las correcciones. (2010: 47) Otros trabajos relacionan la evaluación formativa con las teorías socioculturales de la enseñanza y el aprendizaje, así como con las del aprendizaje situado y con la zona de desarrollo próximo de Vygotsky. Mottier-López ha explotado los marcos teóricos de la cognición y del aprendizaje “situados” para conceptualizar la evaluación como una práctica situada que se co-constituye con los alumnos en el contexto social de cada micro-cultura de clase (o comunidad de aprendizaje. (2010: 47-48) 21 En el campo de la didáctica se analiza la evaluación en tanto componente del sistema didáctico que pone en relación al docente, al educando y el saber que se debe enseñar, estudiando la evaluación en términos de “contrato didáctico” que vincula las expectativas recíprocas del docente y los alumnos en relación con un contenido o con una tarea dada. (Mottier López, 2010: 48) Ejemplos de

abordaje pluridisciplinario de evaluación formativa son aportaciones como las de Perrenoud, para quien es necesario articular las orientaciones cognitivas, comunicativas y didácticas de la evaluación formativa en un marco más general de la regulación... las de Cardinet, que considera la evaluación formativa como un proceso de comunicación lograda entre el docente y el alumno sobre los objetivos, los criterios y las dificultades de aprendizaje... y las de Bonniol y Vial, que explotan diferentes implicaciones de las teorías cibernéticas, sistémicas y de la complejidad para pensar la evaluación formativa. (Mottier López, 2010: 49) Reconociendo como punto de partida el modelo de Mastery Learning de Bloom, los trabajos de lengua francesa lo han ampliado en al menos cuatro direcciones:

- ◆ La Integración de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza/aprendizaje, como parte integral del mismo y no un acontecimiento específico que tiene lugar después de una fase de enseñanza, lo que implica diversificar los medios de evaluación, que no deben limitarse a pruebas de opción múltiple y tareas para verificar si los alumnos han comprendido el contenido de la lección, sino que incluyen observación de las actividades del alumno... intercambios entre alumnos, entre otros medios. (Mottier López, 2010: 50)

- ◆ La diferenciación pedagógica, a la que se da mucha importancia en la literatura francófona. Se reconoce que los objetivos de base exigen ser alcanzados por todos los alumnos, pero se ha destacado la cuestión de una posible adaptación de los objetivos con la finalidad de tener más en cuenta las experiencias culturales y los centros de interés personales de los alumnos (Mottier López, 2010: 54). Este punto se relaciona con el relativo a la regulación (cfr. infra), ya que ésta permite identificar diferencias entre los alumnos, las que a su vez hacen necesario diversificar las actividades de instrucción. 22

- ◆ El compromiso del alumno en su propia evaluación. La perspectiva ampliada francófona, a diferencia de Bloom, para quien era el docente el responsable de la evaluación, alienta un compromiso mayor del alumno en la evaluación formativa... distinguiendo tres variantes: la autoevaluación en el sentido estricto, la evaluación mutua entre pares, y la coevaluación que estipula una confrontación de las evaluaciones realizadas por el docente y el alumno. (Mottier López, 2010: 52-53)

- ◆ La noción de regulación, que constituye posiblemente la aportación fundamental de la perspectiva ampliada de la literatura en francés al campo de la evaluación formativa, en el que la idea de remediar las dificultades de aprendizaje (retroalimentación + corrección) es sustituida por la noción más amplia de regular el aprendizaje (retroalimentación + adaptación). (Allal y Mottier López, 2005: 245; Mottier López, 2010: 51) Según la autora que se viene siguiendo en este apartado, este cambio central fue originalmente una aportación de Cardinet (1977), que posteriormente fue seguido por la distinción de Allal de tres formas de regulación, que luego ha sido retomada ampliamente en los trabajos francófonos

◆ La regulación interactiva, basada en la interacción del estudiante con el otro polo de la actividad de instrucción que es el maestro, con los demás alumnos y/o con materiales que permiten un aprendizaje autoregulado.

◆ La regulación retroactiva, que se hace después de terminar una etapa de instrucción y permite identificar los objetivos alcanzados o no por cada alumno. Puede ser inmediata (v.gr. on line) o diferida, y es la propuesta por Bloom.

◆ La regulación proactiva aprovecha varias fuentes de información para preparar nuevas actividades de instrucción que tengan en cuenta las diferencias de los estudiantes, sea para acciones remediales o, más bien, de diferenciación y enriquecimiento. (Allal y Mottier L., 2005: 245-246) 23 Otro autor de habla francesa que ha desarrollado en especial el concepto de regulación, aplicado a la evaluación de enfoque formativo, es Philippe Perrenoud, muy conocido por su trabajo sobre la noción de competencias. Según un artículo de la 3ª Edición de la International Encyclopedia of Education, Perrenoud describe la regulación del aprendizaje como el concepto clave en que se basa la Evaluación Para el Aprendizaje, y también se relaciona con esta visión de la evaluación la concepción del aprendizaje de Vygotsky, con su noción de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que es crucial para entender la manera en que él cree que los alumnos avanzan hacia la autonomía. Se menciona también que la noción de ZDP se relaciona con la de andamiaje (scaffolding) para el aprendizaje de Bruner. (Marshall, 2010) Perrenoud dice que la evaluación formativa se vuelve fuente de regulación porque, para que haya retroalimentación de manera regular, es necesario que haya una clara comprensión de la forma en que funcionan los alumnos y la manera en que incorporan elementos ajenos a sus propios procesos de pensamiento. (1998: 87) Según el mismo autor, la influencia regulatoria de la evaluación formativa es débil si se reduce a una evaluación aplicada al final de una etapa de instrucción, que destaque lagunas en el conocimiento, errores y comprensiones insuficientes de un tema, que lleven a ciertas actividades remediales. (Perrenoud, 1998:91) Además: Las habilidades involucradas en la regulación dependen tanto de la capacidad de observación y diálogo del maestro como de la manera en que comprende los obstáculos cognitivos que hay en la mente del alumno y analiza lo que impide superarlos. En esta tarea la empatía y la perspicacia son cualidades útiles, que implican cierto grado de descentralización: la capacidad de ponerse en el lugar de la persona que no sabe, no entiende y no ve una solución. Estas habilidades implican una regulación formativa, en el sentido más amplio de la expresión. (Perrenoud, 1998: 97) Por su parte, y de nuevo según Mottier López, 24 Laveault amplía la conceptualización de la autoevaluación, agregando las regulaciones motivacionales además de las cognitivas y metacognitivas, y observa que las regulaciones pueden entrañar efectos disfuncionales, pueden ser insuficientes (underregulation), erróneas (misregulation) o incluso excesivas (overregulation). (Mottier López, 2010: 46-55) Nuestra autora concluye señalando que, no sin reconocer el rol esencial de la autoevaluación con fines de autorregulación, estos trabajos muestran que es esencial

comprender cómo “fracasa” una autoevaluación/ regulación y cuales son los límites de las que “triunfan”. (Mottier López, 2010: 46-55) Laveault señala que los conceptos de regulación y autorregulación han contribuido ampliamente a redefinir la evaluación formativa como objeto de estudio en las publicaciones en francés, y que los currículos por competencias que sustituyen a los objetivos de aprendizaje en varios países tienen una clara influencia de las teorías socioconstructivistas francesas, que subrayan el papel central del alumno y de la interacción social en la construcción del conocimiento, y añade: Los nuevos programas de estudio desarrollados en los países de habla francesa enfatizan todos, de una u otra forma, el papel fundamental de la evaluación formativa. Tal énfasis no es nuevo, ya que las prácticas de evaluación formativa han estado asociadas desde hace tiempo con las concepciones que valoran la diferenciación de la enseñanza y la igualdad de oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes. La introducción de programas basados en competencias, sin embargo, ha exigido rediseñar los instrumentos de evaluación formativa e incluir métodos adicionales de reunir información sobre el aprendizaje de los alumnos. (Laveault, 2010: 433-434) Este autor advierte que los estudiosos francófonos han hecho mucho en el terreno teórico, pero han publicado muy poco sobre la verificación del impacto de la evaluación formativa sobre el aprendizaje y que se necesita mucha más investigación empírica. (Laveault, 2010: 434)

#### 5.1.4. Sesión 4 (Presencial) Elaboración de Rúbricas para identificar saberes instruccionales y no instruccionales

Capacidad	Desempeños	Contenidos	Actividad	Recursos	Producto académico
Diseñar planes de intervención para diagnosticar los saberes del estudiante en relación a la evaluación	Elaborar rúbricas para identificar desde la experiencia de los estudiantes sus saberes instruccionales	El diagnóstico de los saberes de los estudiantes: los saberes instruccionales y los saberes no instruccionales.	Taller de elaboración de rúbricas	Texto de Lorrie Shepard. Evaluación en el aula.	Rúbricas
	Elaborar rúbricas para identificar los saberes no instruccionales	Las evidencias de aprendizaje	Taller de elaboración de Rúbricas		Rúbricas



**5.1.5. Sesión 5 (presencial) Objetivos de aprendizaje y diseño de planes de indagación para establecer el conocimiento de los criterios**

<b>Capacidad</b>	<b>Desempeños</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Actividad</b>	<b>Recursos</b>	<b>Producto académico</b>
Diseñar planes de intervención para diagnosticar los saberes del estudiante en relación a la evaluación	Diseñar planes de indagación para identificar el conocimiento de los objetivos de aprendizaje que tienen los estudiantes	El conocimiento de los objetivos de aprendizaje y de las evidencias de aprendizaje desde los estudiantes.	Taller de diseño de planes de indagación de conocimiento de los objetivos de aprendizaje: Listas de chequeo. Fichas de observación.	Hojas de instrucciones	Instrumentos de indagación de conocimiento de los objetivos de aprendizaje
	Diseñar planes de indagación para establecer el conocimiento de los criterios de evaluación que tienen los estudiantes de aprendizaje		Taller de elaboración de instrumentos: listas de chequeo; Guías de observación. Escala. Fichas para evaluar tareas y productos académicos.		

## 5.2. Módulo II

### 5.2.1. Sesión 6 (no presencial): Autorregulación en el aprendizaje

Capacidad	Desempeños	Contenidos	Actividad	Recursos	Producto académico
Analizar los componentes de la retroalimentación que aseguran los aprendizajes	Identificar el papel de la autorregulación en el aprendizaje	La retroalimentación. Nociones generales. Componentes. Las interacciones en la retroalimentación. La construcción de autonomía La autoevaluación en la retroalimentación. La asertividad en la retroalimentación	Analizar el video sobre autorregulación y elaborar un mapa mental, que sintetice lo más significativo del video	<a href="https://youtu.be/zKRQ1f3P9Gk">https://youtu.be/zKRQ1f3P9Gk</a>	Mapa mental
	Analizar las estrategias para identificar los aciertos y errores en el aprendizaje		Visionar el webinar de Rebeca Anijovich y elaborar una síntesis del video.	<a href="https://youtu.be/UTzsV4WMO5g">https://youtu.be/UTzsV4WMO5g</a>	Síntesis del video.

### 5.2.2. Sesión 7 (presencial) Fortalecimiento de componentes y características de la evaluación Formnativa

Capacidad	Desempeños	Contenidos	Actividad	Recursos	Producto académico
Analizar los componentes de la retroalimentación que aseguran los aprendizajes	Analizar los componentes de la retroalimentación que propone Hattie y Timperley	El enfoque de Hattie y Timperley. Los cuatro niveles del modelo: nivel de tarea, nivel de proceso, nivel de regulación y nivel del yo	Visionar el video.	<a href="https://youtu.be/YPrQSOlatQ0">https://youtu.be/YPrQSOlatQ0</a>	Ejemplificar modelo de Hattie y Timperley
	Distinguir las características de la evaluación formativa en el modelo de Hattie y Timperley		Leer el texto y ejemplificar el proceso que propone Hattie y Timperley	Texto: Evaluación... más de lo mismo. De Daiana Yamila Rigo y Danilo Donolo	Elaborar breve ensayo sobre la retroalimentación

## **Evaluación más de lo mismo:**

**De: Daiana Yamila Rigo y Danilo Donolo**

Feedback en el proceso de evaluación En todo proceso de enseñanza-aprendizaje se hace presente la retroalimentación entre los implicados. Su estudio ha evolucionado en la posibilidad de distinguir diferentes modalidades de generarlo y promoverlo. Los primeros estudios referían al feedback como una señal o información que se transmite de un emisor a un receptor; mientras que, actualmente se lo caracteriza como un diálogo que entrelaza a profesores y alumnos en torno de etapas particulares en el desarrollo de tareas de aprendizaje. Al respecto, Rinaudo (2014), expone que, entender la retroalimentación como un diálogo implica que el alumno no sólo recibe información sobre su desempeño, sino que también tiene la posibilidad de participar en la reflexión del mismo. Esta nueva perspectiva se retoma en la definición de evaluación formativa pensada como un proceso cíclico que guía la instrucción y el aprendizaje, conteniendo al feedback como pieza fundamental y distintiva (Mandinach y Lash, 2016). Hattie y Timperley (2011) entienden que, la retroalimentación se conceptualiza como la información proporcionada por un agente (maestro, compañero, libro, padre, alumno, entre otros) en relación con los aspectos de la actuación o comprensión que se tiene sobre el proceso de aprendizajeenseñanza. Específicamente, por feedback formativo, se comprende aquella información comunicada al alumno que está destinada a modificar su pensamiento o conducta con el fin de mejorar el aprendizaje. Asimismo, el maestro también puede recibir retroalimentación formativa y utilizarla como base para modificar la instrucción. La información que recibe el alumno para que la retroalimentación sea afectiva puede ser de dos tipos, de verificación -el simple juicio de si una respuesta es correcta- o de elaboración - mensaje que proporciona indicaciones pertinentes para guiar al estudiante hacia una respuesta correcta. Los investigadores parecen estar convergiendo hacia la opinión de que un feedback efectivo debe incluir ambos elementos (Shute, 2007). Estos intercambios tienen el potencial para hacer explícito el pensamiento de los estudiantes, y por lo tanto, abierto a examen y revisión. Al respecto, Winne y Butler (1994) afirman que la retroalimentación es la información con la que un alumno puede confirmar, completar, sobrescribir, sintonizar, o reestructurar sus ideas en la memoria, en tanto es un conocimiento metacognitivo sobre la tarea y el propio aprendizaje, sobre las creencias motivacionales y las estrategias cognitivas. Con el objetivo final de reducir la discrepancia entre los conocimientos actuales y las metas formuladas<sup>4</sup>. Wiggins (1998), puntualiza al respecto, que la evaluación para mejorar el aprendizaje, debería ofrecer retroalimentación de calidad a los estudiantes, no solo después de la actuación, sino también durante (concurrente con) las actividades de evaluación, como parte esencial de cualquier proceso de aprendizaje. Nótese, que este punto de vista desdibuja los límites entre la instrucción y la evaluación de una manera útil. En tanto se piensa al feedback no sólo como valoraciones acerca del trabajo realizado o como orientaciones acerca de cómo mejorarlo, sino como devoluciones a lo largo del proceso de realización de las tareas, que le permiten al alumno comparar lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo. Cuanto más

autoevidente sea la devolución, mejor será, porque ayudará al estudiante a darse cuenta por sí mismo de lo que ha logrado y lo que todavía no. En este sentido, las prácticas evaluativas constituyen momentos privilegiados en que el profesor puede ayudar al alumno a hacer visibles los conocimientos construidos conjuntamente en el aula. Sin embargo, como advertimos, muchas veces las tareas utilizadas no permiten identificar el origen de las dificultades de los alumnos, razón por la que no se les puede ayudar a superar las dificultades mediante una retroalimentación precisa. Este escenario es particularmente preocupante cuando está demostrado que la retroalimentación frecuente y precisa es uno de los factores que más contribuye a la mejora de la motivación, el compromiso y los aprendizajes (Alonso Tapia, et al., 2007; Colomina, et al., 2002). En efecto, investigaciones recientes, muestran el potencial del feedback formativo para promover el proceso de aprendizaje, especialmente en entornos presenciales. Potencialidad, que se consigue si la retroalimentación se da bajo determinadas condiciones, tales como, ofrecerse en el momento adecuado durante el proceso de aprendizaje y no sólo al finalizar una tarea, y darse de manera precisa y con claridad para que los estudiantes puedan utilizarlo, significarlo y lograr progresos hacia las metas planteadas (Rochera Villach, Mauri Majós y Ginesta Fontseré, 2012). Asimismo, en un estudio de Alonso Tapia, et al. (2007), se concluye que la evaluación de clase bastaría que se integrase en el proceso de aprendizaje en lugar de hacerse básicamente al final, seguida regularmente de retroalimentación sobre cómo superar las dificultades, para promover el aprendizaje. En síntesis, proponer instancias de evaluación formativa tiene como finalidad generar cambios en las prácticas instructivas, y situar la valoración en un contexto educativo más amplio. Generar tareas académicas que, al mismo tiempo sean actividades de evaluación

4 El tema de una formación de calidad desde los primeros grados de escolaridad tiene su correlato en la expectativa que la sociedad tiene sobre los jóvenes y su rol en la comunidad local y ampliada con referencia a las mismas futuras por las exigencias sociedad. En este sentido, estudios prospectivos marcan el camino de una mayor formación educacional y sobre todo universitaria para atender los requerimientos laborales y ocupacionales tanto independientes como asociados a empresas y grupos de trajo. Los gráficos y las explicaciones del link que sigue es una tendencia posible. Consultar <http://www.lanacion.com.ar/1910320-elfuturo-de-la-educacion-mundial> que permitan al profesor recoger información sobre la comprensión de los contenidos alcanzados por los estudiantes y sobre la aplicación de éstos para el desarrollo de la mismo

### 5.2.3. Sesión 8 (no presencial): Rasgos de la retroalimentación

Capacidad	Desempeños	Contenidos	Actividad	Recursos	Producto académico
Analizar los componentes de la retroalimentación que aseguran los aprendizajes	Describir los rasgos de la retroalimentación en relación desde la autoevaluación y construcción de autonomía.	Las interacciones en la retroalimentación. La construcción de autonomía La autoevaluación en la retroalimentación. La asertividad en la retroalimentación	Visionar video y elaborar un mapa mental	Plataforma zoom  Link de youtube: <a href="https://youtu.be/rfBU8lwdR6E">https://youtu.be/rfBU8lwdR6E</a>	Mapa mental

### 5.2.4. Sesión 9 (no presencial): Estrategias de transferencia

Capacidad	Desempeños	Contenidos	Actividad	Recursos	Producto académico
Elaborar estrategias de transferencia para asegurar la significatividad de los aprendizajes	Reconoce estrategias de la transferencia en el proceso de aprendizaje	Estrategias de evaluación e inserción después de la evaluación	Visiona video sobre transferencia	Plataforma zoom Link de youtube: <a href="https://youtu.be/n66uqc9ncm0">https://youtu.be/n66uqc9ncm0</a> <a href="https://youtu.be/p1t7nRE6W8o">https://youtu.be/p1t7nRE6W8o</a>	Ensayo breve sobre la transferencia en el aprendizaje
	Aplica estrategias de integración a los grupos de trabajo y al aula de parte de los estudiantes.	formativa. El trabajo en pares. El trabajo en grupos pequeños. El trabajo en aula	<b>Actividad elabora y aplica cuestionario para indagar cómo integran a sus estudiantes después de la retroalimentación y transferencia</b>	<b>Formato de cuestionario</b>	<b>Encuesta y Resultados.</b>

### 5.2.5. Sesión 10 (presencial) Evaluación Formativa

Capacidad	Desempeños	Contenidos	Actividad	Recursos	Producto académico
Demostrar el fortalecimiento de habilidades para la práctica de la evaluación formativa	Maneja conceptos de evaluación formativa sustentados en la teoría	Evaluación formativa	Desarrolla prueba	prueba	Resolución de prueba
	Elabora instrumentos para indagar saberes de los estudiantes				
	Elabora instrumentos para estimar el conocimiento de los estudiantes sobre los objetivos de aprendizaje.				
	Elabora instrumentos para conocer manejo de criterios de evaluación por parte de los estudiantes				
	Propone estrategias de retroalimentación				

## **6. RECURSOS**

### **6.1. Materiales**

**Documentos de trabajo**

### **6.2. TIC**

**Plataforma Zoom**

### **6.3. Humanos**

**Personal directivo**

**Docentes**

## **7. EVALUACIÓN**

**Prueba final**

**Asistencia**

**Presentación de productos académicos**

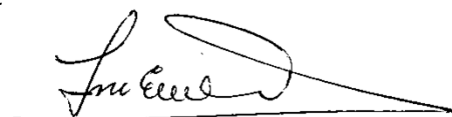
### ANEXO 10: MATRIZ PARA EVALUAR PROPUESTA

DIMENSIONES	INDICADORES	Resultados	Criterios
CONTEXTUALIZACIÓN	1.1. FUNDAMENTACIÓN	Redacción coherente	Claridad Objetividad Actualidad Organización Suficiencia Intencionalidad coherencia
	Epistemológica	Enfoque de la propuesta fundamentado	
	Psicológica	Adecuada a características de los sujetos	
	Pedagógica	Sustentada en principios pedagógicos	
	1.2. OBJETIVOS		
	General	Coherente con el diagnóstico	
	Específicos	Comprenden los aspectos del tema general	
		Responde al objetivo general	
		Responden al diagnóstico	
		Relaciona dimensiones con indicadores	
PROCEDIMIENTO	2.1. Coherente con los objetivos	Formulado en lenguaje adecuado y coherente y en relación a objetivos	Claridad Objetividad Actualidad Organización Suficiencia Intencionalidad coherencia
	2.2. Consistente	Tiene construcción lógica con los objetivos y demandas	
	2.3. Temporalización	Adecuado a las actividades propuestas	
		Adecuado a características de los participantes	
		Relacionada con indicadores y dimensiones	
	ACTIVIDADES A REALIZARSE	3.1. Diseño general	
3.2. Diseño curricular de la propuesta		Coherente con los objetivos	
		Responde al diseño general	
		Existe construcción lógica	
		Relacionados los indicadores con la dimensión	

APELLIDOS Y NOMBRES DEL EVALUADOR: Dra Esperanza León More

GRADO ACADÉMICO DEL EVALUADOR: Doctor

VALORACIÓN



Muy bueno	Bueno	Medio	Bajo
X			

## ANEXO 02: DECLARATORIA DE AUTENTICAD (AUTORA)

Yo, Margarita Soledad Eca Rivera, estudiante de maestría en Docencia Universitaria de la escuela de posgrado dela Universidad César Vallejo identificada con D.N.I N°: 40667291, presento el proyecto de investigación titulado: "Evaluación Formativa desde la perspectiva docente y propuesta pedagógica para fortalecer la intervención docente en una Institución Educativa, Piura 2020".

Declaro bajo juramento que:

El informe de presente proyecto de investigación es de mi autoría.

He respetado las normas internacionales de cita y referencias para fuente consultadas, por lo tanto la tesis no ha sido plagiada no total no parcialmente.

El proyecto de tesis no ha sido autoplagiado, es decir, no ha sido publicado ni presentado anteriormente para obtener algún grado académico, previo al título profesional.

Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados ni duplicados, ni copiados y por lo tanto los resultados que se presentan en la tesis se constituirán como aportes a la realidad investigada.

De identificarse el fraude (datos falsos), plagios (información sin citar autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de la información ajena) o falsificación (presentar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción de deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Cesar Vallejo.

  
Br. Margarita Soledad Eca Rivera