



ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Modelo de gestión educativa para fortalecer la evaluación
formativa en los docentes del nivel secundaria de la Institución
Educativa Rosa Cardo de Guarderas, Mollares-Sullana 2020

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

AUTORA:

Salazar Carrillo, Maritza Gloria (ORCID: 0000-0003-0015-4838)

ASESOR:

Dr. Sánchez Chero, Manuel Jesús (ORCID: 0000-0003-1646-3037)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

PIURA — PERÚ

2021

DEDICATORIA

*A quienes más amo: Marisa,
Edgar, Sally, Yanela,
Dayanna y Joaquincito.*

*Agradezco a Dios por el
inconmesurable amor que
nos une.*

AGRADECIMIENTO

A Dios por su infinito amor.

A mi familia por su valioso apoyo.

A mi querida comunidad Rosacardina por ser fuente de inspiración.

A los docentes de la UCV que a lo largo de tres años fueron guía y ejemplo de superación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

I. INTRODUCCIÓN	9
II. MARCO TEÓRICO	12
III. METODOLOGÍA	24
3.1. Tipo y diseño de investigación	24
3.2. Variables y operacionalización.....	26
3.3. Población, muestra y muestreo.....	26
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	28
3.5. Procedimientos	29
3.6. Método de análisis de datos.....	30
3.7. Aspectos éticos	30
IV. RESULTADOS	31
V. DISCUSIÓN	37
VI. CONCLUSIONES	44
VII. RECOMENDACIONES	45
VIII. PROPUESTA	47
REFERENCIAS	55
ANEXOS	60

Índice de tablas

Tabla 1	Concepciones de evaluación	15
Tabla 2	Prácticas del líder educativo	22
Tabla 3	Descripción de la población	28
Tabla 4	Descripción de la muestra	28
Tabla 5	Frecuencias y porcentajes de la dimensión reguladora	33
Tabla 6	Frecuencias y porcentajes de la dimensión procesual	35
Tabla 7	Frecuencias y porcentajes de la dimensión continuidad	36
Tabla 8	Frecuencias y porcentajes de la dimensión retroalimentación	37
Tabla 9	Dimensiones y prácticas de liderazgo	38
Tabla 10	Estrategias del modelo	52

Índice de figuras

Figura 1	Esquema de tipo de investigación	26
Figura 2	Dimensión reguladora	34
Figura 3	Dimensión processual	35
Figura 4	Dimensión continuidad	36
Figura 5	Dimensión reetroalimentación	37
Figura 6	Modelo de gestión educativa	39

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo proponer un modelo de gestión educativa para fortalecer la evaluación formativa en los docentes del nivel secundaria de la Institución educativa Rosa Cardo de Guarderas del centro poblado Mallares, provincia Sullana. Se utilizó la metodología de enfoque cuantitativo de tipo descriptivo con diseño propositivo. Para el diagnóstico se realizó un cuestionario en base a las teorías cuyos ítems se distribuyeron de acuerdo a las dimensiones y criterios de la evaluación formativa. El instrumento fue sometido a los constructos de validez y confiabilidad (0.916) y para determinar los elementos del modelo de gestión educativa, se revisó documentos de los últimos 5 años de base de datos institucionales Ebsco Host, Scopus, google académico y Alicia Concytec, relacionados al modelo de gestión, liderazgo educativo, monitoreo y acompañamiento para ser consideradas en el diseño del modelo. Teniendo como resultado un modelo basado en las teorías de liderazgo de Kenneth Leitwood y Antonio Bolívar quienes proponen prácticas para potenciar las capacidades directivas y comunidades de aprendizaje respectivamente, de las cuales se extraen estrategias para hacer frente al problema. Concluyendo que se debe tomar en cuenta las dimensiones del modelo para que los docentes potencien la evaluación formativa.

Palabras claves: Acompañamiento, Aprendizaje, Comunidades, Liderazgo, Monitoreo.

ABSTRACT

The present research aimed to propose an educational management model to strengthen the formative evaluation in secondary level teachers of the Rosa Cardo de Guarderas educational institution in the town of Mallares in the province of Sullana. A descriptive quantitative approach methodology with a propositional design was used. For the diagnosis, a questionnaire was made based on the theories whose items were distributed according to the dimensions and criteria of the formative evaluation. The instrument was subjected to the validity and reliability constructs (0.916) and to determine the elements of the educational management model, documents from the last 5 years of institutional databases Ebsco Host, Scopus, academic google and Alicia Concytec, related were reviewed. to the management model, educational leadership, monitoring and accompaniment to be considered in the design of the model. Resulting in a model based on the leadership theories proposed by Kenneth Leitwood and Antonio Bolívar who propose practices to enhance managerial capacities and learning communities respectively, from which strategies are extracted to deal with the problem. Concluding that the dimensions of the model must be taken into account so that teachers enhance formative evaluation.

Keywords: Accompaniment, Learning, Communities, Leadership, Monitoring,

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación es inherente al quehacer docente; sin embargo a lo largo de los años, en muchos casos ha funcionado como una actividad rutinaria que se limita a traducir en un calificativo un resultado o tan solo se utiliza para certificar. En un estudio propuesto por OCDE en México; se da a conocer que el papel de los maestros es muy importante al momento de evaluar a los estudiantes, pero, tanto la enseñanza como el aprendizaje y la evaluación siguen realizándose de manera tradicional (Santiago et al., 2014). Es de aquellas que utiliza preferentemente exámenes y pruebas escritas cuya finalidad es obtener un número para satisfacción de los padres de familia así como de los mismos docentes; es más cómodo y mejor visto señalar una cantidad para medir el conocimiento (Valverde, 2017).

Lo que realmente importa es que las cifras se obtengan al final del semestre /trimestre sin cuestionar los factores más relevantes como el nivel de desarrollo de las competencias, del aprendizaje adquirido o la utilidad (Hortigüela et al., 2019).

Así se observa que generalmente el maestro es quien expone la clase, los estudiantes no participan en la planificación y organización de sus aprendizajes y la evaluación se concentra más en recibir calificaciones de tipo sumativa (Santiago et al., 2014). Además la evaluación “debido a su complejidad y a la escasa formación de los docentes en este campo, ha sido mal comprendida y mal aplicada” (Pulverenti et al. 2019, p.1). Se hace necesario que los docentes fortalezcan sus prácticas evaluativas ya que cuando se diseña la evaluación para cualquier proceso educativo, éste debe garantizar condiciones para un verdadero aprendizaje (Hortigüela, et al. 2019).

Hay autores como Pérez et al. (2017) que resaltan la necesidad de fomentarse una preparación teórico-metodológica del profesor que le permita concebir y aplicar el enfoque de la evaluación, que es el formativo, tomando en cuenta lo que los estudiantes necesitan aprender. Este enfoque, en nuestro país, es propuesto por el Ministerio de Educación en el Currículo Nacional de la Educación Básica, reconociéndolo como un proceso ordenado que recoge y valora el nivel de las competencias y así contribuye al aprendizaje. Si la evaluación se realiza

de manera tal, entonces ya no solo se centra en verificar de manera aislada contenidos o habilidades, sino que aprecia el desempeño, sobre todo cuando se resuelven situaciones que requieren la solución de retos donde los estudiantes movilizan y combinan sus capacidades; asimismo identifica el nivel actual de la competencia a evaluar para ayudar a avanzar en su desarrollo en base a las evidencias alcanzadas en un tiempo o periodo definido (Ministerio de Educación, 2017).

Sin embargo es la evaluación uno de los puntos más conflictivos que puede presentarse en cada propuesta curricular ya que estos cambios sin la preparación adecuada originan confusiones cognitivas en gran parte de los maestros y muchos deciden continuar con prácticas evaluativas tradicionales lejos de sostener el liderazgo pedagógico en sus aulas. Según investigaciones, Ravela (2015) señala que en el Perú aún se aprecia el dominio de un paradigma de evaluación que concede relevancia a los resultados y estándares numéricos, antes que la verificación de procesos de aprendizaje basados en retroalimentación y reflexión (Medina-Zuta, P y Deroncele-Acosta, A., 2020).

Esta realidad problemática que se observa a nivel internacional y nacional también se da a nivel regional y local. En la Región Piura los docentes muestran dificultades para comprender y ejecutar de manera formativa el proceso evaluativo con los estudiantes, así lo demuestran resultados de las Rúbricas de observación de aula en la evaluación ordinaria de desempeño docente, año 2017. En el desempeño que hace referencia a la evaluación, solo el 31% tiene logro destacado mientras que un 52% se ubica en suficiente y un 17% se encuentra en proceso. Este desempeño es el segundo con más bajos resultados.

A nivel institucional, los docentes muestran asimismo dificultad para desarrollar una buena práctica en evaluación formativa. Así, la Institución Educativa Rosa Cardo de Guarderas del distrito de Marcavelica, provincia de Sullana, según Informe de Gestión anual (2019) señala que un porcentaje considerable de docentes no logran clarificar definiciones de estándares y desempeños por tanto poco aplican estrategias adecuadas para desarrollar la evaluación formativa y/o se notan contradicciones en su práctica. Los docentes construyen pruebas y las califican sin explorar nuevas posibilidades para evaluar, se replica lo visto y

conocido tanto en formatos como en centrar la evaluación en calificación y no en aprendizaje. (IE Rosa Cardo de Guarderas, 2020).

Analizando lo anteriormente mencionado surge la interrogante: ¿En qué medida el Modelo de gestión educativa permitirá fortalecer la evaluación formativa que desarrollan los docentes del nivel secundaria de la IE Rosa Cardo de Guarderas, Mallares – Sullana 2020?

La investigación sostuvo su justificación en bases teóricas que fueron consideradas a lo largo del estudio. Fue conveniente por las posibilidades que ofreció de aportar a la práctica docente con la elaboración de un modelo de gestión educativa que incluyó elementos intervinientes para reconocer y mejorar la evaluación formativa que desarrollan los docentes en su práctica pedagógica.

El estudio fue relevante socialmente porque a partir de él en la IE se buscó propiciar la reflexión docente y el acercamiento al conocimiento sobre prácticas de evaluación formativa que mejoren el desenvolvimiento pedagógico, haciendo prever un mejoramiento también del logro de aprendizaje en los estudiantes. En cuanto a las implicancias prácticas, se espera que los resultados del estudio beneficien a los docentes del nivel secundaria, estudiantes así como a padres de familia de manera indirecta y ayudar a la toma de decisiones.

Asimismo el estudio tuvo valor teórico ya que aun cuando las investigaciones sobre evaluación son múltiples y variadas, sin embargo no existe un modelo de gestión educativa específico para la realidad que circunscribe a la investigación, y para realizarlo se tomaron diversos aportes teóricos. Su utilidad metodológica, se reflejó en proponer el diseño de un modelo que priorice y señale qué elementos de la gestión educativa son relevantes para abordar el problema antes expuesto.

En este contexto el estudio se planteó el objetivo general: Proponer un modelo de gestión educativa que permita fortalecer la evaluación formativa que desarrollan los docentes del nivel secundaria de la IE Rosa Cardo de Guarderas, Mallares – Sullana. Asimismo se plantearon los siguientes objetivos específicos:

Conocer la evaluación formativa que desarrollan los docentes en el nivel secundaria.

Identificar las dimensiones del modelo de gestión educativa para fortalecer la evaluación formativa

Diseñar el modelo de gestión educativa para fortalecer la evaluación formativa que desarrollan los docentes en el nivel secundaria.

II. MARCO TEÓRICO

Mejías Macías (2019) concluye que “la relación entre las actuales teorías y concepciones del aprendizaje y de la enseñanza, que reclaman un enfoque competencial, un aprendizaje significativo y una educación inclusiva, tienen implicaciones en la evaluación” (p.27). Después de un proceso de análisis se afirma que la evaluación debe situarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje con la participación de los estudiantes.

De Jesús Pérez (2016) en su investigación plantea como objetivo principal que los estudiantes y docentes reflexionen acerca del uso y práctica de los procesos formativos de la evaluación y su relación con el currículum integral. En un estudio de investigación acción examina el impacto de los estudiantes y maestros en el aprendizaje y el desarrollo personal, emocional, social y cognitivo. Los resultados indican que la evaluación y los planes curriculares requieren promover la significatividad e integralidad de los aprendizajes en los estudiantes. (p.19)

El objetivo de lo investigado por Sepúlveda Flores (2017) fue observar y analizar la praxis evaluativa de los profesores recurriendo a las evidencias provenientes de diferentes fuentes de información, estos pueden ser documentos del currículo, informes y entrevistas a los profesores de asignatura; posteriormente se analizaron las evidencias encontradas, ultimando una propuesta para el mejoramiento en los aspectos evaluativos.

Del Pino Sepúlveda (2016) en su estudio tiene como finalidad resaltar que las personas son protagonistas en la evaluación cuando esta se da desde un enfoque participativo, planteando como conclusión que los roles de participación son elementales y la evaluación debe ser entendida como instancia de aprendizaje y no de medición.

Huamaní Gallo (2018) da a conocer las imprecisiones con que los docentes aplican instrumentos de evaluación formativa previamente estandarizados, cuando evalúan actividades artísticas; por lo que realiza la investigación con un grupo

cuasi experimental y un grupo control, donde los docentes del primer grupo alcanzaron excelentes puntuaciones de mejora frente al segundo que no desarrolla cambios ni mejoras en su desempeño. Concluye afirmando que en la calidad de la práctica docente influyen significativamente los instrumentos estandarizados de evaluación formativa.

Según Pasek de Pinto y Mejía (2017) el proceso de evaluación formativa está bien aceptado para mejorar el aprendizaje, pero muy pocos lo implementan, siendo de mayor relevancia el enfoque tradicional que reduce la evaluación a un acto terminal. El objetivo del estudio cualitativo fue estructurar que desde la práctica evaluativa de los profesores se valore lo procesual y se priorizan actividades propias que mejoran los aprendizajes.

Joya Rodríguez (2018) en su investigación presenta como objetivo general otorgar valor a la evaluación formativa en lo referido a la práctica en el desempeño pedagógico de los docentes de educación secundaria y ofrecer retroalimentación a la enseñanza tomando en consideración las diferentes necesidades de los estudiantes. Con un diseño de investigación- acción con enfoque cualitativo, diseñó una estrategia para recopilar información, aplicando entrevistas dirigidas a estudiantes, docentes; asimismo realizar observaciones de sesiones de clases.

“A la luz de las investigaciones es necesario reconocer que la evaluación desde siempre ha formado parte de la práctica docente sin embargo sigue siendo el componente más controvertido para profesores y estudiantes” (Pulverenti et al., 2019). Esto se debe a que tradicionalmente se le enmarca en la enseñanza y que “la evaluación tan solo consiste en la obtención de resultados numéricos que señalan cuánto se ha aprendido y no el qué, el cómo ni el para qué se habían adquirido nuevos aprendizajes” (Mazzitelli, C.A. et al., 2018).

“No es lo mismo evaluar la enseñanza y el aprendizaje como procesos para medirlos y certificar, que hacerlo para obtener evidencias que ayuden a saber de qué manera mejorarlos” (Mejías Macías, 2019).

Es la evaluación un acto difícil de realizar por la complejidad del ser humano y se hace necesario que “la evaluación se realice en forma integral y la información recogida sirva para tomar decisiones” (Joya Rodríguez, 2018, p.18).

El problema de estudio es observado desde los supuestos epistemológicos; en la presente investigación se conoce la realidad dado que se observa en las visitas de aula la tradicionalidad con que la evaluación es aplicada; esto es en estrategias, elaboración de instrumentos así como en la percepción que sobre esta se tiene. Recientemente, debido a la coyuntura por efecto de la pandemia, los docentes realizan sus sesiones de aprendizaje utilizando principalmente la aplicación whatsapp y aun cuando ya se reconoce la importancia de evaluar a partir de criterios, estos no son evidenciados siempre en instrumentos de evaluación impidiendo el recojo de resultados más precisos del aprendizaje y por tanto la implementación de estrategias para mejorar dichos resultados si fuera necesario. Actualmente se muestra mayor apertura a las investigaciones acerca de las creencias que tienen los docentes sobre evaluación pues esto influye en sus apreciaciones y tarea profesional. Al intentar conocer cuál es lo cotidiano de la práctica evaluativa que aplican los docentes, se hace necesario reconocer sus creencias sobre ellas, así Brown (2003, 2004); Harris y Brown (2008, 2009); Brown y Hirschfeld (2008) citados por Hidalgo y Murillo (2017, p.111) plantean que existen cuatro grandes concepciones”:

Tabla 1

Concepciones de evaluación

Concepción	Características
Evaluación como oportunidad de mejora	Es pertinente para que los docentes transformen su práctica y que con ello mejoren los aprendizajes.
Evaluación para rendir cuentas	Relevante para que los docentes demuestren una práctica evaluativa coherente con los resultados de aprendizaje.

Evaluación donde el estudiante rinda cuentas	Cuando los estudiantes dan a conocer lo que aprendieron así como los objetivos propuestos.
Evaluación como proceso poco relevante	Considerada como un proceso que no asegura el aprendizaje porque solo califica y por tanto clasifica al estudiante.

Fuente: elaboración propia

Al centrarse el presente en el estudio de la evaluación formativa, se encuentra que “el término formativo fue utilizado por primera vez por quien señalaba que la evaluación es un proceso básico para evaluar la calidad del sistema de educación y los resultados se utilizan para alcanzar la calidad educativa (De Jesús Pérez, 2016, p.90).

Los estudios sobre evaluación formativa son variados por ello en la revisión realizada se encuentran concepciones, características, funciones, relaciones entre los distintos tipos de evaluación, etc. Se abordará la evaluación formativa dada como oportunidad de aprendizaje.

Según Anijovich y Capelleti (2017, p.13) “entender la evaluación como oportunidad implica que los estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas”, además es pensar en la mejora de la enseñanza. Este tipo de evaluación, formativa en esencia, tiene como objetivo mejorar los aprendizajes.

Portocarrero-Méndez (2017) señala que las estrategias a considerar en una evaluación de tipo formativa, son los métodos y técnicas utilizados para determinar el nivel de logro de los estudiantes, reconocer el progreso e identificar las distracciones para implementar intervenciones en el proceso de aprendizaje.

Wiggins (1998) mencionado por Ravela et al. (2017, p.151) “señala que para desarrollar una estrategia de evaluación formativa es importante distinguir tres conceptos: valoración, orientación y retroalimentación ya que los docentes tienden

a brindar muchas valoraciones, pocas orientaciones y poco o nada de devoluciones”

Cuando se califica, se valora dando una pista de lo cerca o lejos que se está de lo esperado lo que para el estudiante solo significa conocer si se acerca o no a lo requerido por el docente y si está peor o mejor que sus compañeros; esto ocurre porque los criterios y/o el significado de la calificación no son explícitos (Ravela et al., 2017).

Se brinda orientación cuando además de indicar insuficiencias o aspectos no logrados “se ofrecen pistas para mejorar el desempeño, sin embargo el problema radica en que muchas veces los estudiantes no logran comprender porqué su trabajo no es satisfactorio, entonces la orientación no le sirve de mucho” (Ravela et al., 2017).

Wiggins, 1998 mencionado por Ravela et al. (2017, p.152) “propone como elemento central de la evaluación formativa el concepto de devolución o retroalimentación. Wiggins utiliza el término anglosajón feedback que en castellano significa retroalimentación”. Los profesores proporcionan a los estudiantes la devolución o respuesta de la información y ésta les ayuda a comprender la tarea esperada y las diferencias que han logrado.

“La retroalimentación tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a generar mecanismos cognitivos que les permitan redirigir su pensamiento y reconstruir sus representaciones sobre el aprendizaje” (García-Jiménez, 2015)

El proceso de evaluación incluye el hecho de que no solo implementa, orienta y proporciona aprendizaje, sino que también planifica y aporta ideas para el proceso educativo tal como señala González (2012) citado por Ortega Paredes (2015), detallando las siguientes dimensiones:

En la dimensión Reguladora, Jorba y Sanmartí (2012) citado por Ortega Paredes (2015) menciona que la evaluación formativa regula la enseñanza y autorregula los aprendizajes, por tanto se debe atender la caracterización de los estudiantes, las voces de aprendizaje, los estilos de aprendizaje, los problemas, las debilidades y las potencialidades necesarias para el éxito. En la dimensión Procesual, la evaluación formativa es efectiva porque el docente promueve en el estudiante estrategias, medios o métodos necesarios y apropiados para pensar, razonar, asumir y observar los hechos y contextos del currículo (Ortega Paredes, 2015). En

la dimensión continua, muestra el seguimiento constante al accionar de los estudiantes cuando construyen conocimiento, “por tanto una práctica habitual es el diálogo para crear oportunidades de que expresen sus ideas e identifiquen sus errores y que el profesor identifique mejor cuál es el nivel de aprendizaje” (Anijovich y Capelleti, 2017) y la dimensión retroalimentadora que según (García-Jiménez, 2015) considera que esta dimensión “tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a generar mecanismos cognitivos que les permitan redirigir su pensamiento y reconstruir sus representaciones sobre el aprendizaje”. Para ello es necesario “haber analizado evidencias que muestren el desempeño y conocer el perfil de aprendizaje del alumno” (Mejías Macías, 2019, p.54).

Es indudable que la evaluación formativa, en todas sus dimensiones, lo que busca en suma es valorar el desempeño, determinar niveles de aprendizaje y ofrecer oportunidades permanentes para que se demuestre el nivel real del progreso en las competencias.

Por otro lado, si todo lo que aprenden los estudiantes es prioritario y de vital importancia, entonces debe convertirse en el eje central de cualquier gestión educativa, siendo esta entonces el soporte para apoyar en la solución de la problemática presentada.

Los estudios sobre gestión educativa la ubican como una disciplina en constante desarrollo, en América Latina data de los años ochenta, encontrándose en gestación de su proceso de identidad y formación. No predomina en ella lo teórico, su trasfondo disciplinar lo determinan tanto los contenidos como la práctica, además se rige por fundamentos de gestión y educación. Se trata entonces de una disciplina aplicada, un campo de acción (Casassus, 2002). El concepto fue introducido en las instituciones educativas desde las teorías empresariales y se entiende como la forma de impulsar y administrar los procesos de mejora y desarrollo de programas diseñados para alcanzar metas y establecer, coordinar, planificar y ejecutar programas, mostrando cómo gestionarlos al mismo tiempo que administrar los recursos físicos y financieros, para apoyar a la organización educativa (Pedrozo-Conedo et al. 2018).

Giménez (2016) considera que la gestión educativa ha sido tradicionalmente un aspecto secundario de la escuela centrándose principalmente en procesos administrativos sin ser profesionalizada. De allí la importancia del cambio y

centrarla más en procesos pedagógicos, siendo relevante el liderazgo que asume el director. Esto permite vincularlo con la calidad educativa, específicamente de los procesos desarrollados, así como en la satisfacción de los profesores y toda la comunidad escolar (Simbron-Espejo, 2020).

Acevedo et al. (2017) al referirse a la gestión educativa, señala que los esfuerzos demostrados por la comunidad educativa deben dirigirse al desarrollo del trabajo escolar junto con la mística de promover la colaboración, priorizando propósitos comunes para alcanzar aprendizajes, acompañar, monitorear y evaluar la práctica docente e intervenir en los procedimientos administrativos (p. 60) y quien principalmente debe dirigir este proceso es el director de escuela. Todo líder escolar debe procurar la participación equitativa y en equipo, en el que todos participen en los procesos de mejora, decidiendo juntos y comprometiéndose con metas alcanzables Gamboa et al. (2017).

Es entonces en la gestión educativa muy relevante la intervención de quien dirige el centro siendo también de suma importancia intervenir en la mejora de competencias de su personal actuando como líder pedagógico. Hallinger (2005) citado en Montecinos et. al. (2016) señalan que, cuando hablamos de liderazgo pedagógico se refiere al trabajo centrado en objetivos asociado a la planificación curricular, a la evaluación, monitoreo y efectivo acompañamiento a los docentes, a la búsqueda de su crecimiento profesional.

En tiempos de inestabilidad la gestión educativa se torna aún más compleja, como es el caso de la ocurrencia y los cambios dados debido a los efectos del covid 19. Por ello es importante prevenir elaborando planes de trabajo o formas de actuar ya que esto le otorga dirección y disminuye impactos ya sea a corto, mediano o largo plazo (Mondragón, 2020), Aldana (2005) citado por Díaz Lara (2018) plantea que, no prever ni planificar es permitir que una institución sea configurada por el capricho del azar, sin tener en cuenta procesos, etapas ni sistemas, es importante programar lo que queremos ser; es decir toda institución educativa debe tener en cuenta la realidad presente con la realidad perspectiva, todo ello en función a un diagnóstico estratégico.

La gestión educativa tiene amplitud en cuatro dimensiones, estas son la institucional, pedagógica, administrativa y la dimensión comunitaria. La primera de

ellas relaciona a los integrantes de la comunidad escolar con el modelo de gestión, para ofrecer calidad en el servicio. En este sentido, es posible planificar, organizar y analizar diversas actividades relacionadas con los procesos así como con la configuración organizativa, la asignación de compromisos y responsabilidades a los operadores de las diferentes actividades y la programación. Además de documentar los procesos relacionales que se dan entre las áreas de la institución, Unesco (2011). La dimensión pedagógica se relaciona directamente con la programación y ejecución, comprende la elaboración o replanteamiento consensuado de los aspectos pedagógicos considerados en la propuesta institucional, en la que están presentes los enfoques metodológicos, planificación curricular, lineamientos generales de programación, metodologías y didácticas por área curricular y de acuerdo a los niveles y grados de estudio; asimismo comprende lineamientos de evaluación curricular relacionada con los enfoques de las áreas y considera el entorno social y los lineamientos de tutoría y convivencia escolar, Unesco (2011). En cuanto a la dimensión administrativa, esta dimensión debe ser el soporte del funcionamiento de la institución educativa. Comprende la realización de actividades variadas, condiciones procesuales, recursos como materiales y tiempo; también la seguridad e higiene y la capacidad e intelecto humano. Permite desarrollar acciones para monitorear y acompañar a los agentes educativos y alcanzar óptimos resultados de aprendizaje en los estudiantes (Unesco, 2011, p.36). Finalmente la dimensión comunitaria toma en cuenta las alianzas y convenios con las organizaciones comunitarias para abordar y solucionar problemas relacionados con el contexto (Unesco, 2011, p.37)

Desde la conceptualización y dimensiones de la gestión educativa se considera la epistemología de la investigación; estimando el planteamiento de un modelo que respalde la incorporación de elementos, que si bien han sido en cierta parte intervenidos; estos avalan a la solución de la dificultad encontrada que se exterioriza en la forma como los docentes aplican la evaluación formativa.

Un modelo es un conjunto de ideas, pautas, concepciones y afirmaciones y su principal característica es el dinamismo. Su soporte teórico varía con el tiempo, es posible que sus principios cambien, que sus fundamentos se transformen; pero

siempre se distingue por buscar, percibir, aprehender y comprender los momentos que advierten su intervención. (Farfán-Tigre, Á. E et al 2016).

En la gestión educativa, de acuerdo a las teorías de las organizaciones, un modelo es un instrumento con elementos motivacionales pero también estratégicos, es institucional y considera una relación estrecha entre las características del liderazgo y el desenvolvimiento de los demás miembros de la organización (Estrada y Cruz García, 2019). Este vínculo es cimiento de una gestión adecuada en las instituciones educativas sobre todo porque prepara, es soporte para el cambio y facilita afrontar dificultades de cualquier índole debilitando barreras que impiden el avance. Siendo así es importante retomar la importancia del liderazgo directivo según las teorías consideradas para la propuesta del modelo de gestión del presente.

Los numerosos estudios de Leithwood dan a conocer que el liderazgo educativo se vincula con ciertas actuaciones que los líderes desarrollan. Este se caracteriza por dar orientación a la organización sobre todo por influir en su actuación, siendo el objetivo principal desarrollar aprendizajes de calidad en los estudiantes. Asimismo, Weinstein (2019), señala que el liderazgo es el principal impulsor para la mejora organizativa del centro escolar y señala también la finalidad principal que es mejorar los aprendizajes.

Para llegar a esta afirmación se ha dado un proceso que se construyó en etapas desde teoría de la administración, con una visión positivista y un liderazgo entendido desde la perspectiva de las ciencias naturales, hasta la actualidad donde se evidencia que el desarrollo del liderazgo escolar efectivamente es uno de los diferentes factores indirectos que determinan el aprendizaje (Blanch, et.al., 2016).

Desde el año 2008 Leithwood junto a diferentes especialistas en el tema desarrollaron lo que se denominan las prácticas de liderazgo efectivas, las mismas que permanecen en la actualidad. "Colectivamente esta evidencia continúa respaldando los cuatro dominios de liderazgo identificados en el artículo de 2008" (Leithwood, 2019). Estos dominios o prácticas encierran a su vez 21 prácticas específicas

Tabla 2*Prácticas del líder educativo*

Qué hacen los líderes educativos exitosos	
Dominios de práctica	Prácticas de liderazgo específicas
Establecer direcciones	Construya una visión compartida, identifique metas específicas, compartidas y a corto plazo, cree expectativas de alto rendimiento, comunique la visión y los objetivos
Construye relaciones y desarrolle	Estimule el crecimiento de capacidades del personal, brinde apoyo y demuestre consideración a los miembros del personal, modele los valores y prácticas de la escuela, construya relaciones de confianza con y entre el personal, los estudiantes y padres; establezca relaciones de trabajo productivas con el maestro
Desarrollar la organización para apoyar prácticas deseadas	Construya una cultura colaborativa y distribuya el liderazgo, estructurar la organización para facilitar la colaboración, construya relaciones productivas con familias, conecte la escuela a su entorno más amplio, mantenga un ambiente escolar seguro y saludable, asigne recursos en apoyo a la visión y objetivos priorizados.
Mejorar el programa de instrucción	Personal del programa instructivo, brinde apoyo educativo, monitorear los aprendizaje y el progreso escolar, proteger al personal de las distracciones en su trabajo

Fuente: K. Leithwood (2019)

Asimismo el liderazgo es esencial para alcanzar el cambio y señala que se deben considerar tres variables mediadoras a tener en cuenta por los equipos directivos: En primer lugar las motivaciones vinculadas al compromiso con las metas, con las creencias de nuestras capacidades y las de nuestro contexto; las condiciones, generadas al interior de las instituciones como los espacios, los tiempos, maneras de comunicarse, etc y las capacidades reconocidas como una característica de la organización Leithwood (2009).

Por su parte Botia B. (2015) al abordar el tema del liderazgo educativo, menciona la preocupación sobre qué se puede hacer para conseguir instituciones más dinámicas, de forma tal que se pueda lograr esto que se menciona recurrentemente, el aprendizaje para todos los estudiantes y en consecuencia la mejora educativa.

Si se reconoce la importancia y que sus prácticas dejan huellas positivas en las condiciones y trabajo de los docentes, entonces serían más relevantes allí donde son más necesarias, es decir en aquellas instituciones con alguna desventaja o problemática que afecta sus resultados Para ello es indispensable constituir instituciones educativas como comunidades de aprendizaje, que adquieran una función pedagógica (Bolívar, 2010). Al respecto las investigaciones de Hallinger (2017) exponen como el liderazgo educativo y la calidad de aprendizajes se vincula con el aprendizaje docente, el desarrollo de comunidades de aprendizajes, así como el mejoramiento del entorno escolar.

Si la información es una fuente importante de valor debe convertirse en conocimiento agregando experiencias, valores y habilidades. El conocimiento no siempre se adquiere a través de programas académicos formales, por lo que los profesionales deben encontrar otras formas de enriquecer aún más sus organizaciones y una forma de hacerlo es facilitar métodos informales para que los intercambios y transferencias entre pares puedan realizar funciones similares (Maciá Gravier y Noa Silverio, 2020). El aprendizaje no se detiene al final de la educación formal, sino que continúa durante toda la vida laboral; de allí la importancia de fortalecerlo en las comunidades de aprendizaje. “E. Wenger, uno de los primeros que las sistematizó, las define como grupos sociales constituidos con el fin de desarrollar un conocimiento especializado, compartiendo

aprendizajes basados en la reflexión compartida sobre experiencias prácticas” (Latorre, 2017)

La Comunidad de Aprendizaje Profesional (CPA) es una herramienta educativa para mirar hacia atrás en las prácticas, el aprendizaje y el desarrollo profesional de maestros y directivos y crear una cultura escolar que siga nuevas direcciones de cambio para el beneficio de la comunidad estudiantil (Fullan, 2016)

Hargreaves (2005) citado por (Flores-Fahara et al., 2021) afirma que la CPA, a la que llama comunidad del conocimiento, permite a los maestros aprender y trabajar juntos en lugar de erosionar el individualismo o colectivismo emulado. La literatura muestra que son un medio de cambio y mejora organizacional. (DuFour et al., 2016) señala que las CPA son una fuente prometedora de información para mantener la mejora de la escuela y desarrollar la colaboración de los docentes. Sus acciones están dirigidas a mejorar la efectividad de los profesionales para favorecer a los estudiantes, así también pueden llamarse comunidades de indagación y mejora continua. Resultados de investigaciones muestran que considerar a la escuela como una CPA es un camino de mejora para su desarrollo, asimismo señalan que el trabajo colaborativo deja un sello positivo pero esfuerzos de profesores y directivos para el desarrollo de la comunidad de manera sostenida. (Doğan y Adams, 2018). Por lo tanto, también se debe enfatizar que la gestión desarrollada por los directivos sobre el trabajo y la cultura de las CPA deben promover el liderazgo distribuido entre los miembros de la comunidad.

Cosenza (2015) y Klar (2016) mencionados por (Flores-Fahara et al., 2021) concluyen que bajo el enfoque del liderazgo distribuido los directores reconocen líderes potenciales y generan oportunidades de liderazgo y crecimiento personal y profesional para los docentes permitiéndoles ampliar su participación más allá del aula de clases, por ello estimulan a directivos a mejorar la organización de las escuelas, el crecimiento y el aprendizaje de los estudiantes, a partir de un liderazgo distribuido y con ello se fortalece la autonomía y el autoaprendizaje, formando instituciones educativas que aprenden. Se espera que los directores dirijan y fomenten activamente el cambio entre los docentes y el resto del personal, además que dentro de las comunidades, no se pierda ni se desconozca el conocimiento, ni las particularidades de cada persona.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

La presente investigación se realizó bajo el enfoque positivista, de tipo descriptivo con diseño propositivo. Descriptivo, porque se señaló la aplicación de la evaluación formativa actual utilizada por los docentes del nivel secundaria en una realidad específica. Un estudio de tipo descriptivo indaga las propiedades y particularidades consideradas importantes de los fenómenos que se analicen, describiendo las tendencias de la población o grupo de estudio (Hernández Sampiere, 2014).

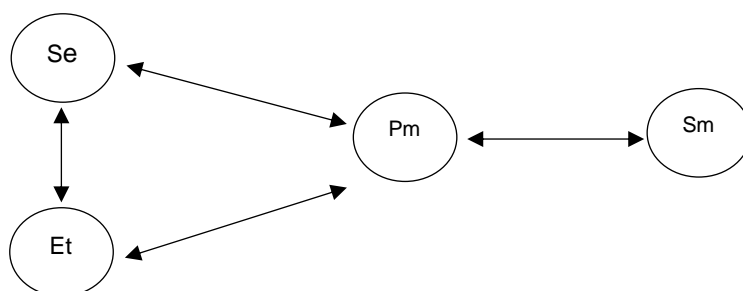
El diseño es propositivo porque se elaboró un modelo de gestión educativa como propuesta, para fortalecer la evaluación formativa que desarrollan los docentes, es decir recoge información de un fenómeno, se realiza un análisis y fundamentación de teorías y finaliza con una propuesta de solución.

El diseño de la propuesta corresponde al objetivo general de la investigación: Proponer el plan o estrategias para mejorar o reducir o aumentar la categoría problema. Sin embargo, debemos de destacar que el desarrollo de la propuesta requiere del fundamento de las herramientas para la solución del problema. (Carhuancho, 2019, p. 98)

El esquema del diseño descriptivo-propositivo es el siguiente:

Figura 1

Esquema de tipo de investigación



Se: Situación encontrada

Et: Enfoques teóricos de gestión educativa

Pm: Propuesta mejorada

Sm: Situación final mejorada

3.2. Variables y operacionalización

Variable independiente: Gestión educativa

Definición conceptual

Es la forma de estimular y administrar los procesos de mejora y desarrollo de las organizaciones, diseñada para el logro de metas y objetivos a la vez que administra los recursos materiales y financieros, para darle un soporte a la organización escolar (Pedrozo-Conedo, Z. E. et al., 2018).

Definición operacional

La variable independiente es abordada a partir de un modelo que se dimensiona para mejorar la evaluación formativa desarrollada por los docentes del nivel secundaria de la IE Rosa Cardo de Guarderas.

Variable dependiente: Evaluación formativa

Definición conceptual

Son aquellos procedimientos, técnicas e instrumentos empleados para valorar el aprendizaje de los estudiantes, reconocer sus avances e identificar las interferencias, con el fin de realizar una intervención efectiva en su proceso de aprendizaje (Portocarrero-Méndez, 2017)

Definición operacional

La variable se operacionaliza a través del desarrollo de un cuestionario aplicado a los docentes del nivel secundaria de la Institución Educativa Rosa Cardo de Guarderas del Centro Poblado Mallares del distrito de Marcavelica con la finalidad de analizar el proceso de evaluación formativa que emplean para valorar el aprendizaje de los estudiantes.

3.3. Población, muestra y muestreo

Para Hernández Sampiere (2014) el universo o población son todos casos que corresponden a un conjunto de datos que se completan por sí mismos formando un todo. En la investigación, la población estuvo integrada por 30 docentes que laboran en el nivel secundaria de la Institución Educativa Rosa Cardo de Guarderas perteneciente al Centro Poblado Mallares, Marcavelica, UGEL Sullana.

Tabla 3

Descripción de la población

Nivel	N° de docentes
Inicial	9
Primaria	24
Secundaria	30

Fuente: Cuadro Asignación de Personal IE Rosa Cardo de Guarderas

Criterio de inclusión: Docentes del nivel secundaria

Criterio de exclusión: Docentes del nivel inicial y primaria

Muestra

La muestra representa un “segmento de la población, sus componentes son muy importantes y se apoyan en los resultados obtenidos en el producto para que puedan adaptarse a todos los aspectos de la población” (Hernández Sampiere, 2014, p.172). Para la selección de la muestra se utilizó el muestreo no probabilístico intencionado dado que de manera intencional la muestra fue toda la población, es decir 30 docentes del nivel secundaria.

Tabla 4

Descripción de la muestra

Nivel	N° de docentes
Secundaria	30

Fuente: Cuadro Asignación de Personal IE Rosa Cardo de Guarderas

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En la operacionalización de la variable dependiente se empleó la técnica encuesta que es una recopilación de datos de la población que se obtiene al entrevistar a una persona. (Hernández Sampiere, 2014, p.217). En cuanto al instrumento, las referencias revisadas señalan que para la técnica encuesta se debe utilizar como instrumento el cuestionario, el cual se define como una serie de preguntas diseñadas para brindarle la información que necesita para lograr sus objetivos. Este es un proceso de recopilación de datos de rutina de la unidad de investigación y el centro de análisis de problemas. (Hernández Sampiere, 2014, p.217).

El instrumento fue sometido a los constructos de validez y confiabilidad. La validez la realizaron expertos y dejaron constancia de haber observado y brindado aportes para su mejora. Para la confiabilidad se sometió el instrumento al estadístico Alfa de Cronbach para lo cual fue aplicado a una muestra piloto. El cuestionario mide "Evaluación formativa", integrado por cuatro dimensiones (20 ítems): Dimensión 1 "Reguladora" (5 ítems), Dimensión 2 "Procesual" (5 ítems), Dimensión 3 "Continuidad" (5 ítems) y Dimensión 4 "Retroalimentación" (5 ítems) en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos y el reporte de validez y fiabilidad señala un valor de fiabilidad alto (Alfa de Cronbach = 0.916), con indicadores adecuados del análisis factorial exploratorio mediante el método de componentes principales y rotación varimax (KMO = 0.536, Prueba de esfericidad de Bartlett = 733.090***, Varianza total explicada = 75,385%, Comunalidades: 0.622 – 0.896, Cargas factoriales: 0.701 – 0.943), que evidencian la validez del constructo.

Asimismo para la fundamentación de la propuesta contenida en la investigación se realizó análisis documental, a través del cual y haciendo uso de procesos intelectuales se extraen ideas del documento para representarlas y facilitar el acceso a los originales (Rubio, 2020). La técnica utilizada fue análisis de contenido, instrumento ficha de investigación con la finalidad de identificar los elementos del modelo y las estrategias pertinentes.

3.5. Procedimientos

En la circunstancia de emergencia presentada por el Covid 19, fue necesario que los datos sean recolectados por medio de un cuestionario en google drive, formulario virtual, enviado a los docentes del colegio Rosa Cardo de Guarderas, previa coordinación y autorización documentada de la subdirectora encargada de la dirección en la fecha de aplicación.

Se aplicó el cuestionario en base a las teorías cuyos ítems se distribuyeron de acuerdo a las dimensiones e indicadores de la variable dependiente evaluación formativa. El instrumento constó de 20 preguntas, con opciones de respuestas de opción múltiple según escala de Likert (1 = nunca, 2 = casi nunca, 3 = a veces, 4= casi siempre y 5= siempre), donde los cinco primeros (5) ítems permitieron medir la dimensión reguladora (D1), los cinco (5) ítems siguientes evaluaron la dimensión procesual (D2), cinco (5) ítems más midieron la dimensión continuidad (D3) y finalmente los últimos cinco (5) ítems aportarán a la medición de la dimensión retroalimentación (D4). A partir de los resultados obtenidos se conoció el nivel en que la evaluación formativa es empleada por los docentes en sus sesiones cotidianas.

En cuanto al procedimiento de análisis documental, este incluyó la búsqueda y selección de los documentos en torno a la temática gestión educativa, monitoreo, acompañamiento, comunidades de aprendizaje, capacitación. La búsqueda se realizó en bases de datos como Ebsco Host y Scopus del grupo Eselvier, las mismas que son reconocidas a nivel científico y se encuentran en el índice de impacto JCR y SJR respectivamente; además se realizaron búsquedas utilizando google académico. La selección de documentos se realizó a partir de las palabras clave de la temática y que cumplen con los siguientes criterios: 1) Que sean artículos de revista de impacto con acceso abierto 2) Documentos recientes y de producción científica, con una antigüedad de 5 años a la fecha preferentemente, 3) Que considere autor, título, fecha de edición; 4) Que contengan elementos teórico-metodológicos que ayuden a la elaboración del modelo.

Para obtener los documentos que se utilizarían en la elaboración del modelo de gestión educativa se aplicaron criterios que faciliten y/o delimiten el número de documentos a utilizar. Esto son: acceso abierto/cerrado, fecha, área temática,

tipo de documento, etc. Así se encontraron 118 artículos en un primer momento, 21 después de aplicar criterios de exclusión y finalmente se trabajó con 5 documentos seleccionados.

3.6. Método de análisis de datos

Posteriormente a la aplicación del instrumento cuestionario a toda la muestra, los datos se consolidaron en una tabla excel, siendo sometidos al programa estadístico SPSS 25 lo que permitió elaborar tablas y gráficos para organizar las frecuencias absolutas con respecto a objetivos, dimensiones e indicadores de la variable dependiente con el fin de mostrarlos claramente asociados a cada objeto así como dar apreciaciones objetivas e interpretaciones que permitan formular conclusiones y recomendaciones apropiadas.

En lo referido al análisis documental, se analizó información recopilada en las fichas de investigación y a su vez fueron consignadas en tablas excel, seleccionando mediante técnicas de lectura comprensiva y puntual aquellas que aportaron a la elaboración del modelo.

3.7. Aspectos éticos

Las características que se consideran éticas para los estudios de investigación científica requieren para la aplicación de instrumentos, el permiso del director, pero en el presente se ha solicitado además la aprobación del Consejo Educativo Institucional (CONEI) que es el órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana de la Institución Educativa y precisamente promueve la actuación de una gestión eficaz, transparente, ética y democrática. Se tomó esta determinación debido a que la investigadora es parte del equipo directivo de la Institución Educativa. También se consideró mantener en reserva los datos de los sujetos de estudio, para el caso, los docentes del nivel secundaria, quienes completaron el cuestionario utilizando un formulario de google anónimo.

Asimismo se respetó la autoría de los documentos consultados citando siempre de acuerdo con las normas establecidas por el sistema la APA (Asociación Americana de Psicología) para citar y referencias los documentos consultados.

IV. RESULTADOS

El diagnóstico se realizó a través del cuestionario virtual aplicado a 30 docentes que facilitan el aprendizaje de los estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa Rosa Cardo de Guarderas de Mallares. El instrumento aplicado proporcionó información sobre el nivel de aplicación de la evaluación formativa que realizan los docentes. Para organizar estos resultados se elaboró la tabla de frecuencias a partir de los datos según escala de Lickert, sin llegar a recabar respuestas significativas para toda la escala, ubicándose mayoritariamente en tres tipos de respuesta, de las cinco que contiene. Esto se realizó para cada una de las dimensiones: Reguladora, procesual, continuidad y retroalimentación. Seguidamente se dan a conocer los resultados de este primer procedimiento.

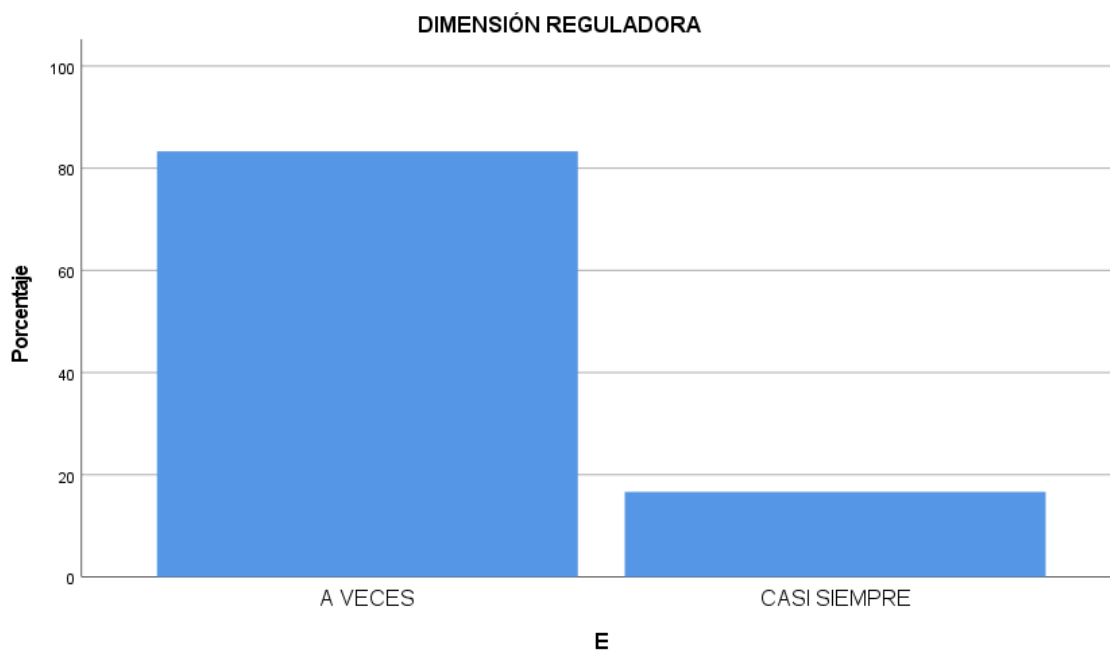
Tabla 5

Frecuencias y porcentaje de la dimensión Reguladora

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
A veces	25	83.3%	83.3%
Casi siempre	5	16.7%	100.0%
Total	30	100.0%	100.0%

Figura 2

Dimensión reguladora



En la tabla 5 y figura 2 se observa que del total de docentes del nivel secundaria encuestados en la dimensión reguladora el 83,3% responde *a veces*, esto equivale a 25 docentes; mientras que el 16,7% responde *casi siempre* lo que equivale tan solo a 5 docentes. Ningún docente responde a las posibilidades de *nunca* y *siempre*.

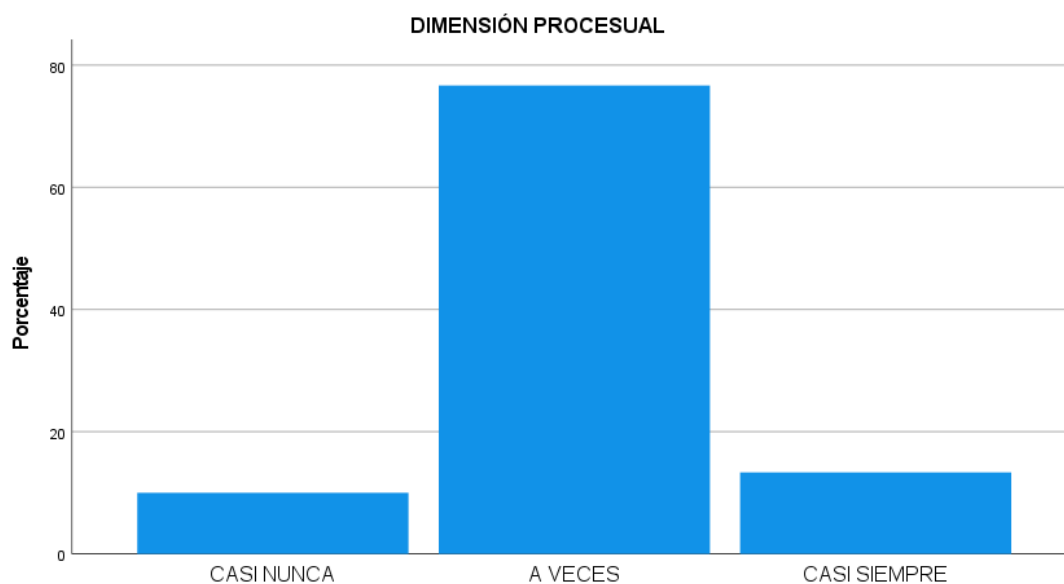
Tabla 6

Frecuencias y porcentaje de la dimensión procesual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	3	10.0%	10.0%
A veces	23	76.7%	86.7%
Casi siempre	4	13.3%	100.0%
Total	30	100.0%	100.0%

Figura 3

Dimensión procesual



En la tabla 6 y figura 3 se observa que del total de los docentes del nivel secundaria encuestados, en las preguntas que involucran la dimensión procesual, el 10% responde *casi nunca*, lo que equivale a 3 docentes; el 76.7% responde *a veces*, es decir 23 docentes y un 13.3% *casi siempre*, lo que equivale a 4 docentes. Se observa que ningún docente responde *nunca* o *siempre*.

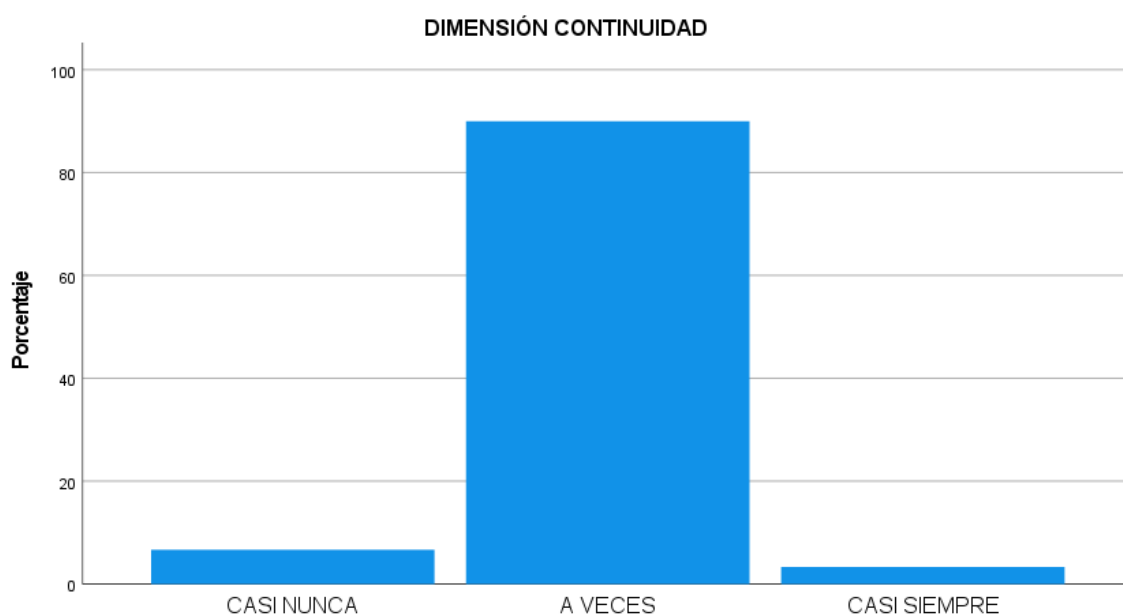
Tabla 7

Frecuencias y porcentaje de la dimensión continuidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	2	6.7%	6.7%
A veces	27	90.0%	90.7%
Casi siempre	1	3.3%	100.0%
Total	30	100.0%	100.0%

Figura 4

Dimensión continuidad



En la tabla 7 y figura 4 se observa que del total de docentes del nivel secundaria encuestados, para la dimensión continuidad, 2 docentes que representan el 6,7% responden *casi nunca*; 27 docentes, es decir el 90% responde *a veces* y solo 1 docente que equivale al 3,3% responde *casi siempre*. También observamos que ningún docente responde a las alternativas *nunca* y *siempre*.

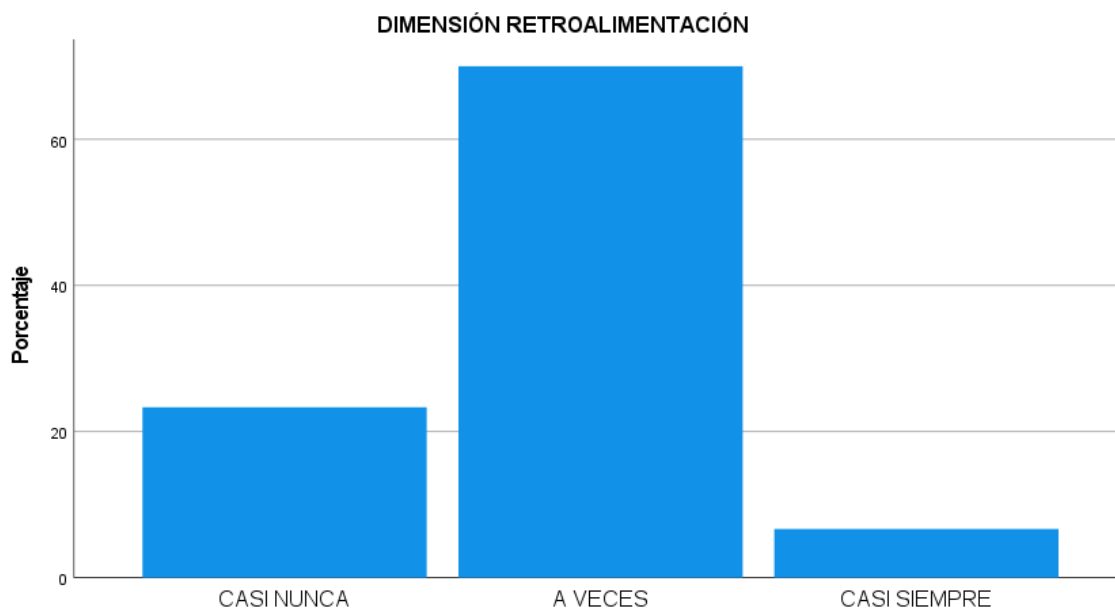
Tabla 8

Frecuencias y porcentaje de la dimensión retroalimentación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	7	23.3%	23.3%
A veces	21	70.0%	93.3%
Casi siempre	2	6.7%	100.0%
Total	30	100.0%	100.0%

Figura 5

Dimensión retroalimentación



En la tabla 8 y figura 5, del total de docentes del nivel secundaria encuestados, para la dimensión procesual, el 23.3% responde *casi nunca*, esto es 7 docentes; el 70.0%, es decir 21 docentes responde *a veces*, 6.7% que equivale al 2 docentes responde *casi siempre*. Asimismo se recoge que ningún docente responde *nunca* o *siempre*.

Con respecto al modelo, para identificar las dimensiones, se utilizó la técnica de análisis documental, y el resultado se categorizó en el siguiente cuadro, cuyo contenido es considerado en el diseño del modelo.

En el resultado del análisis documental, se muestra que de las teorías de Kenneth Leitwood y Antonio Bolívar se extrae, para la elaboración del modelo, ideas centrales que engloben una buena gestión educativa para revertir los resultados de la aplicación de la evaluación formativa por parte de los docentes. De ambas teorías se obtienen las dimensiones y prácticas las cuales se relacionan entre sí.

Tabla 9

Dimensiones y prácticas de liderazgo

DIMENSIONES Y PRÁCTICAS DE LIDERAZGO	
KENNETH LEITWODD	ANTONIO BOLÍVAR
Desarrollar personas: Atención, apoyo técnico colectivo e individual	Desarrollo profesional del profesorado: Promoción y participación
CAPACITACIÓN	COMUNIDADES DE APRENDIZAJE
Gestionar la instrucción: Monitoreo de prácticas docentes y aprendizajes de estudiantes.	Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo: Visitas al aula, <i>feedback</i> a profesorado, centralidad en la calidad de la enseñanza
MONITOREO	ACOMPañAMIENTO

Elaboración propia

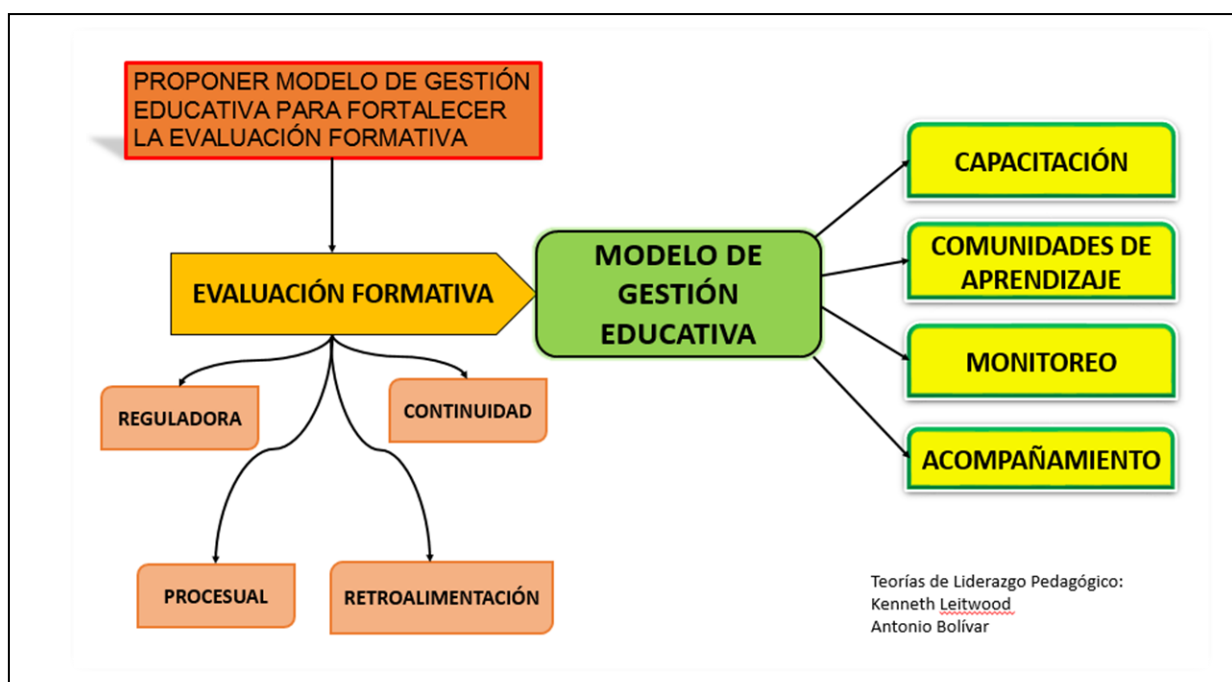
De la teoría de Keneeth Leitwoodd, se toman las dimensiones capacitación y monitoreo. En ambas una práctica destaca: El desarrollar personas brindándoles atención y apoyo en lo técnico así como en lo estratégico.

En cuanto a Antonio Bolívar se desarrollan las dimensiones: comunidades de aprendizaje y acompañamiento. De igual manera en cada una de ellas las prácticas relacionas a desarrollar profesionalmente y sobre la planificación y evaluación del currículo.

El resultado del análisis es la propuesta del modelo de gestión pedagógica.

Figura 6

Modelo de gestión educativa



V. DISCUSIÓN

En el presente trabajo de investigación el objetivo general está dirigido a proponer un modelo de gestión educativa que permita fortalecer la evaluación formativa que desarrollan los docentes del nivel secundaria de la IE Rosa Cardo de Guarderas, Mallares, ya que se encuentran dificultades y esto no permite aprovechar el proceso como un momento más de aprendizaje. Esto se puede evidenciar en los resultados del cuestionario sobre evaluación formativa que desarrollaron los 30 docentes de la muestra, así como en el análisis a nivel de diagnóstico que se aprecia en el presente. Lo encontrado nos indica que existen limitaciones en el citado grupo de docentes con respecto a estrategias, procesos y otros sobre evaluación formativa, aun cuando los porcentajes se encuentran mayormente concentrados en un nivel intermedio. Tal como lo señala Sepúlveda Flores (2017) es necesario analizar en los docentes qué prácticas evaluativas realizan para lo cual es necesario recurrir a diferentes fuentes de información que pueden ser los informes curriculares y entrevistas. Posteriormente se analizó lo encontrado

concluyendo con una propuesta de mejoramiento en el área evaluativa. Hay coincidencia de la presente investigación con el autor, ya que al encontrar la dificultad se procede al análisis de resultados y en un modelo propuesto se incluyen elementos de mejora de la práctica docente en cuanto a evaluación formativa.

Asimismo Mejías Macías (2019) tiene como objetivo la formación de docentes en evaluación auténtica de manera que evalúen competencias formativa e inclusivamente, siendo esto un fundamento importante para impactar en su identidad docente. Considera que para lograrlo es necesario también reconocer la postura docente en cuanto a evaluación ya que considerarlo mejora la estructura de la intervención, con lo cual el esquema de intervención que se adjunta en la propuesta coincide con la investigación del autor.

Ante lo manifestado en los párrafos anteriores podemos aseverar que al encontrar falencias en la práctica evaluativa de los maestros, es preciso realizar un diagnóstico y analizando resultados intervenir con programas y/o modelos de mejora de competencias.

La presente investigación, referida a la propuesta de un modelo que apoye el mejoramiento de la evaluación formativa y como parte del aporte hacia la institución educativa, presenta resultados de mucha importancia, los cuales a continuación se discuten haciendo uso de los antecedentes y fundamento teórico de la investigación.

La aplicación del instrumento cuestionario sobre evaluación formativa se realizó empleando escala de Likert con posibilidades de respuesta: Nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre. Así, en la dimensión reguladora se encuentra que el 83,3% de los docentes ubican su respuesta en la alternativa *a veces*, lo cual hace entrever dificultad en los aspectos que comprende esta dimensión. Este alto porcentaje de docentes presenta inconvenientes para identificar las necesidades e intereses, ritmos, estilos o problemáticas de los estudiantes; sin embargo Jorba y Sanmartí (2012) citado por Ortega Paredes (2015) señala que se debe considerar la caracterización y la voz de los estudiantes porque ello es importante para que la evaluación formativa funcione como reguladora de la enseñanza y autorreguladora de los aprendizajes. Asimismo solo *a veces* acompañan el proceso evaluativo de los estudiantes, relacionado además con la poca

expectativa acerca del aprendizaje de los estudiantes, por lo que esta práctica se contradice con lo considerado por Pasek de Pinto y Mejía (2017) quienes en su estudio afirman que el proceso de evaluación formativa es bien llevado para la mejora del aprendizaje, de no considerarlo estaríamos ante una perspectiva tradicional de la evaluación. El objetivo del estudio que realizaron precisamente fue organizar que en la práctica evaluativa de los docentes se tome en cuenta siempre a la evaluación formativa como un proceso propio para la mejora de los aprendizajes.

Otro indicador que abarca la dimensión, recoge también la intención del docente de permitir al estudiante identificar lo logrado así como las dificultades en el aprendizaje, donde se aprecia que no siempre se realiza, a lo cual Anijovich y Capelleti (2017) dicen que los estudiantes deben activar sus saberes, visibilizar sus logros y reconocer sus debilidades y fortalezas y así la evaluación sea vista como una oportunidad, esto es mejorar la enseñanza pero como objetivo principal mejorar los aprendizajes.

Lo analizado anteriormente requiere de una mejora en la práctica evaluativa de los docentes tal como lo sustenta (Hortigüela et al., 2019), es imprescindible que cuando se recurra al diseño de la evaluación ya sea a nivel de la Institución Educativa y/o a nivel de aula, ésta debe considerar y respaldar condiciones para posibilitar el aprendizaje; pero para ello es necesario que los docentes fortalezcan sus prácticas evaluativas y reconozcan tales condiciones.

En una segunda dimensión denominada Procesual, los resultados indica que del 100% de la muestra, el 86,7% responde *a veces* y el 10% *casi nunca* mientras que un 13,3% responde *casi siempre*; esto significa que un mayor porcentaje de docentes presenta dificultad para desempeñarse como mediador en todo el proceso de la actividad de aprendizaje, tal como señala un primer indicador, siendo necesario mejorar tal condición ya que como afirman (Alzate-Ortiz y Castañeda-Patiño, 2020) en un ensayo sobre Mediación Pedagógica, es ésta una práctica que da sentido y reconoce a las personas y no solo dispone de estrategias y recursos estudiados y seleccionados para impulsar el desarrollo de capacidades a través de la apropiación del conocimiento, sino que procura mejorar aquellas ideas que sobre didáctica y evaluación tradicionalmente se han tenido.

Asimismo los resultados en esta misma dimensión demuestran que mayormente solo a veces se reconoce al estudiante ser protagonista de su aprendizaje lo cual influye en su actuación dentro del proceso evaluativo, tal como lo señala Del Pino Sepúlveda (2016) en el resultado de su estudio: Ha de considerarse el rol del estudiante como agente que aprende y enseña, es decir el cambio del rol tradicional de un estudiante solo receptor de saberes al de un rol participativo, colaborativo e integrador de saberes que toma protagonismo también en la evaluación. La persona toma por decisión propia su lugar dentro del proceso educativo que es central, porque se involucra en todos los aspectos de la evaluación y esto mejora la evaluación

En esta dimensión también se responde acerca de la facilidad que los docentes brindan a los estudiantes de contrastar sus saberes previos con lo nuevo que aprendieron donde según los resultados se evidencia dificultad, contradiciendo la teoría de Ausbel relacionada con el aprendizaje significativo la cual reconoce al estudiante como procesador activo de la información y al docente como organizador de la información que tiende puentes cognitivos y es promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje.

Finalmente encontramos en esta misma dimensión indicadores relacionados con las estrategias adecuadas que el docente brinda a los estudiantes para que se involucren activamente en sus diversos trabajos asignados en forma grupal e individual, además de plantear el trabajo en equipo y monitorearlo oportunamente para lograr el involucramiento y participación de todos los integrantes. Al respecto (Oblitas De Las Casas, 2020) señala la importancia de que el estudiante aprende a través de la interacción con sus pares, pero también debe darse importancia al trabajo individual que realiza en forma independiente y a su estilo o ritmo de aprendizaje. El docente debe monitorear, así como evaluar la calidad de los aprendizajes del estudiante y las fuentes de referencia que consulta.

En cuanto a la tercera dimensión los resultados muestran que solo un 3,3% de docentes responde *casi siempre*, mientras que el 90% responde a veces y el 6,7% *casi nunca*, mostrando con ello un alto porcentaje que no cumple con los indicadores de la dimensión siendo un inconveniente que afecta el proceso de enseñanza aprendizaje específicamente en la evaluación formativa. Un primer indicador en el que se muestra esta dificultad es el referido a la empatía que debe

mostrar el docente al momento de interactuar con los estudiantes, el cual es un primer contacto que prevalece para iniciar la enseñanza aprendizaje en un ambiente de comprensión que facilite y motive la relación docente-estudiante. Asimismo el docente presenta dificultades para informar oportunamente a los estudiantes los resultados de su evaluación con lo cual no les brinda oportunidad de reconocer a tiempo el avance en el desarrollo de sus competencias. Asumiendo lo señalado por Joya Rodríguez (2018) que menciona acerca de la importancia de que la evaluación se realice de manera integral y que la información sirva para tomar decisiones, entonces al no cumplir a cabalidad con la entrega de resultados estaría obstruyendo este logro tan importante.

En esta misma dimensión otro criterio relevante está referido a la orientación que brinda el docente a los estudiantes para que identifiquen sus desaciertos y mejoren su aprendizaje el cual se relaciona con lo anteriormente analizado. Esa dificultad encontrada obstruye también la mejora del aprendizaje debido a la importancia de la mediación docente en el proceso reflexivo de la identificación de errores por parte del estudiante, que no se está cumpliendo a cabalidad. Es el docente quien debe actuar por un lado con celeridad en la entrega de resultados y también realizar el proceso con acierto para que redunde en el avance, además debe realizarse, tal como señala Ravela (2017) brindando orientaciones y que además de indicar insuficiencias o aspectos no logrados, el docente ofrezca pistas para mejorar el desempeño. Ravela encuentra en sus estudios que frecuentemente el problema radica en que los estudiantes no logran comprender porqué su trabajo no es satisfactorio, entonces la orientación no le sirve de mucho. De allí la importancia de completar el ciclo con lo señalado en la última dimensión la cual se denomina retroalimentación. En esta dimensión los resultados señalan que 23,3% responde *casi nunca*, un 70% *a veces* y el 6,7% lo hace *casi siempre*. Los porcentajes más elevados revelan que para el criterio relacionado con dar a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación; los docentes presentan dificultades y poco los elaboran para compartirlos, aun cuando conocen la importancia de la comunicación con los estudiantes. Este resultado contradice lo establecido en el Currículo Nacional de Perú (2017) que menciona la importancia de comunicar a los estudiantes en qué serán evaluados así como los criterios de evaluación. Esto consiste en informarles desde el inicio del proceso de enseñanza

aprendizaje, es necesario que sepan en qué competencias serán evaluados, cuál es el nivel esperado y también los criterios sobre los que se les evaluará.

Asimismo el resultado en la dimensión contempla la orientación a los estudiantes de manera oportuna de acuerdo a los evidencias de aprendizaje, siendo este aspecto muy relevante para valorar el desempeño de cada estudiante; ya que los docentes describen lo que los estudiantes sabe hacer y los saberes que pone en juego así como cuáles son los aciertos y errores cometidos. Además, tal como lo menciona también el Currículo Nacional de nuestro país (2017), este análisis implica comparar el actual estado del desempeño del estudiante con respecto al nivel esperado de la competencia y que los estudiantes tienen la oportunidad de valorar su propio aprendizaje incrementando su responsabilidad. De acuerdo con lo que manifiesta Mejías Macías (2019) hay una diferencia clara entre evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje solo para medir y certificar que hacerlo para obtener evidencias del progreso del aprendizaje.

Los resultados en esta misma dimensión también demuestran que los docentes no siempre consideran el error como una oportunidad de aprendizaje. Como afirma (Álvarez Herrero, 2019) los errores se consideran como fallos del aprendizaje que se deben castigar, pero el castigo lleva a que los estudiantes recuerden con recelo el momento y el aprendizaje se ve muchas veces obstaculizado. En las conclusiones de su estudio afirma que la experiencia a partir de la realización de errores forzados, demuestra que el error se puede aprovechar como una excelente oportunidad de aprendizaje. Gestionar el error dándole participación a los estudiantes, permite obtener un aprendizaje más duradero y de calidad.

Asimismo los resultados dejan entrever que no siempre consideran el refuerzo oportuno de los aciertos y poco se les brinda herramientas necesarias para que demuestren sus aprendizajes. Si se trata de aciertos es meritorio que estos sean reconocidos como logro pero también como oportunidad de afianzar y adquirir nuevos aprendizajes. En ambos casos, aprovechado el error o consolidando a través del reconocimiento implica que el docente sea quien ofrezca situaciones para que los estudiantes evidencien lo aprendido, es decir concebir la evaluación como un proceso que permite alcanzar aprendizajes

Las respuestas de los docentes en la dimensión retroalimentación donde mayormente alcanzan niveles de poca atención implica, como bien estudia

Wiggins que el docente realice la devolución o respuesta de la información porque ésta ayuda a la comprensión de lo esperado. El objetivo de la retroalimentación concordando con (García-Jiménez, 2015) es apoyar a los estudiantes a producir cognitivamente, direccionar el pensamiento y construir su aprendizaje.

En las cuatro dimensiones y 20 ítems que consta el cuestionario se evidencian respuestas que se ubican con mayor porcentaje en *a veces* lo cual significa que hay dudas en la aplicación de la evaluación formativa descritas en los criterios establecidos, esto contradice los estudios de la OCDE (2014) que menciona la importancia del desempeño de los docentes en la evaluación de los estudiantes que muchas veces no se logra porque las prácticas tradicionales siguen presentes, como afirma Valverde (2017) este tipo de evaluación se centra más asignar una cantidad o calificativo que satisface a padres y maestros sin comprender que la evaluación debe ser tal que ayude al estudiante a ser más autónomo en su aprendizaje y a identificar sus fortalezas y dificultades, porque solo así se le brinda la confianza de asumir desafíos, superar sus errores, identificar lo que saben pero también lo que no.

Igualmente los resultados avalan lo estudiado por Pérez Pino et al. (2017) quienes destacan que debe promoverse en el docente la preparación en metodología que le permita concebir y aplicar un enfoque formativo de la evaluación tomando en cuenta lo que el estudiante necesita aprender

Los resultados dejan en evidencia la necesidad de una preparación del docente para que no existan confusiones cognitivas ya que es una de las razones por las que muchos deciden continuar con las mismas prácticas tradicionales.

Con respecto a los objetivos relacionados a la incorporación de un modelo que apoye a la solución de la problemática, Farfán-Tigre, Á. E et. al., 2016 explica que un modelo es un conjunto de ideas, pautas, concepciones y afirmaciones y su principal característica es ser dinámico. De acuerdo a esta definición, lo que aporta teóricamente varía con el tiempo, posiblemente haya un cambio en los principios, pero según el autor siempre se caracteriza por buscar, distinguir y comprender el momento preciso de la intervención. El presente se apoya en la postura dado que se hace necesario intervenir con el planteamiento del modelo en circunstancias que se advierte necesidad de mejorar la práctica pedagógica.

Según las teorías de las organizaciones, en la gestión educativa y de acuerdo con Estrada y Cruz García (2019) un modelo debe contener elementos motivacionales pero también estratégicos, ser institucional y tomar en cuenta las características del liderazgo y su relación con los demás miembros de la organización, siendo este vínculo el soporte para afrontar obstáculos, con lo cual se concuerda al proponer actividades inmersas en el modelo que requieren definitivamente del involucramiento y compromiso de directivos y personal docente. Es decir se destaca la importante influencia del liderazgo directivo, de allí que se coincida con Weinstein (2019) cuando señala que el liderazgo es el impulsor por excelencia para mejorar la organización escolar, además señala que la finalidad principal es la mejora de los aprendizajes, con lo cual el modelo también armoniza.

Leithwood (2009) de quien con su teoría se fundamenta parte del modelo propuesto, señala tres variables como mediadoras y que deben considerar los equipos directivos; estas son: Las motivaciones, porque así se logra compromiso con las metas; las condiciones, cuya importancia de generarlas asegura fluidez en el trabajo y; las capacidades, las mismas que son reconocidas como una peculiaridad de la institución. Estos elementos son importantes también y han sido estimados.

Asimismo el segundo autor considerado como base para el modelo de gestión educativa es Antonio Bolívar quien en 2009, reconoce que en la armonización del éxito en las instituciones educativas es indispensable constituir las comunidades de aprendizaje. Con respecto a ello Hallinger (2017) plantea que el liderazgo educativo y la calidad de los aprendizajes se relacionan con la preparación docente y por tanto con las comunidades y el mejoramiento en conjunto del entorno escolar.

VI. CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados obtenidos en relación a la aplicación del instrumento cuestionario, se concluye que es importante conocer la evaluación formativa que desarrollan los docentes en el nivel secundario, como punto de partida para diagnosticar la realidad problemática.

Se identificaron las dimensiones de la propuesta de un modelo para fortalecer la evaluación formativa que desarrollan los docentes del nivel secundaria, estos son: capacitación, comunidades de aprendizaje, monitoreo y acompañamiento.

Se diseñó un modelo de gestión educativa para fortalecer la evaluación formativa en los docentes del nivel secundaria, a partir del análisis documental asegurando que la propuesta del modelo es apropiada para el tratamiento de la problemática abordada en la investigación.

Se confirmó con la aplicación del instrumento de recojo de información que los resultados no son favorables ya que en las cuatro dimensiones las respuestas se ubican con mayor porcentaje en las opciones “a veces” o “casi nunca” de la escala de Lickert utilizada, lo que evidencia poca práctica en el uso de la evaluación formativa.

VII. RECOMENDACIONES

Aplicar variados instrumentos para reconocer la evaluación formativa que desarrollan los docentes, tomándolo como punto de partida para identificar fortalezas y/o debilidades para futuras intervenciones.

A partir de la identificación de las dimensiones del modelo de gestión educativa, se sugiere ampliar la cobertura de aplicación a los niveles inicial y primaria de la institución, adaptando las estrategias a utilizar según la realidad y características de los estudiantes.

Considerando el diseño del modelo de gestión educativa propuesto, se recomienda su aplicación, tomando en cuenta sus dimensiones y las estrategias a seguir.

A los docentes del nivel secundaria, lograr relacionar la evaluación que desarrollan con aprendizajes de calidad, para ello su involucramiento en la aplicación del modelo será de mucha importancia no solo para lograr mejorar su práctica sino para crecer profesionalmente.

A la comunidad educativa en general se recomienda profundizar las investigaciones sobre las estrategias de evaluación formativa específicas por área de estudio.

VIII. PROPUESTA

MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA PARA FORTALECER LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Introducción

Como consecuencia de lo acontecido en los últimos años y más aún la peculiaridad de los cambios en todos los campos por la presencia del Covid-19; las instituciones educativas han tenido que irse adaptando y transformando según las exigencias, lo cual implica que muchas prácticas asumidas como válidas en otra época o contexto quedan obsoletas y la tarea es buscar nuevas formas de desarrollarse.

En este sentido es la gestión educativa la que permite la intervención de todos los actores involucrados para actuar en cambiar la realidad y construir nuevos escenarios de comportamiento con fines educativos (Jimenez-Cruz 2019). Además es una parte integral de la calidad del desempeño escolar, debido a que se precisan directivos que alineen los factores de calidad con el proceso de aprendizaje, sean facilitadores del cambio para optimizar los resultados de la gestión educativa, es por ello que la gestión tiene que ver con la realidad del contexto y las diversas opciones que se pueden utilizar para lograr metas a corto, mediano y largo plazo. (Acuña y Bolívar, 2019)

Un modelo de gestión educativa que actúa estratégica y motivacionalmente en los actores es aquella donde se une el liderazgo del directivo a las capacidades de todos integrantes para lograr cambios a favor de la institución estableciendo metas y objetivos alcanzables (Cruz García et al. 2019).

En la presente investigación se da a conocer la propuesta de un Modelo de gestión educativa que busca fortalecer la evaluación formativa que desarrollan los docentes del nivel secundario de la IE Rosa Cardo de Guarderas, institución donde al aplicar un instrumento de diagnóstico, arrojó resultados poco favorables para la variable. En las cuatro dimensiones que comprende, los porcentajes más altos se ubican en una postura donde usualmente los docentes no aplican las estrategias que los lleven a realizar una evaluación formativa eficiente. En la dimensión reguladora referida a la atención de la caracterización de los estudiantes donde la evaluación formativa regula la enseñanza y autorregula los aprendizajes, un 83,3% responde que solo a veces cumple con los criterios consultados. En la dimensión

procesual donde la evaluación formativa es efectiva porque el docente promueve estrategias para pensar, razonar; el 76% responde también que “a veces” efectúa las acciones descritas. En la dimensión continuidad referida al acompañamiento permanente durante la construcción del conocimiento en los estudiantes y que por tanto debe ser el diálogo una forma habitual de dar oportunidades; el porcentaje de docentes que responden “a veces” es mayor y llega al 90%. En la última dimensión denominada retroalimentación donde es necesario analizar evidencias para brindar apoyo al estudiante, el 70% responde que solo “a veces” cumple con los criterios de la dimensión y un considerable 23,3 nunca lo hace.

El modelo de gestión que se propone combina elementos relacionados al fortalecimiento de capacidades docentes y al liderazgo del equipo directivo en cuanto a sus funciones de monitoreo y acompañamiento.

1. Objetivos

1.1. Objetivo General

Diseñar un modelo de gestión educativa para fortalecer la evaluación formativa en los docentes del nivel secundaria de la IE Rosa Cardo de Guarderas del Centro Poblado Mallares, distrito Marcavelica, provincia Sullana

1.2. Objetivos específicos

- Desarrollar un plan de capacitación integral para el fortalecimiento de capacidades en evaluación formativa dirigido a docentes del nivel secundaria.
- Desarrollar estrategias de monitoreo y acompañamiento a docentes del nivel secundaria.

2. Fundamentación de la propuesta

El modelo de gestión pedagógica se fundamenta en las teorías de liderazgo propuestas por Leitwood y Bolívar. El primero menciona que el impulso del liderazgo en los directivos es necesario si se quiere dar un salto en los resultados de aprendizaje de los alumnos. No es que los directores puedan reemplazar el trabajo cotidiano de los docentes de aula, pero pueden potenciarlo y cualificarlo,

ayudando a que cada profesor realice mejor su compleja tarea, así como a que se cree una verdadera comunidad de profesionales en la escuela (Leithwood, 2009). En sus investigaciones el autor afirma que el liderazgo educativo más allá de sus distintos enfoques o diferentes posiciones, es congruente en la idea de que la influencia del director en la mejora de los aprendizajes se aprecia en comportamientos o prácticas de liderazgo respecto principalmente de los docentes (Leithwood, 2009). Al respecto, se han realizado muchos estudios sobre el tema en los últimos 20 años y de los cuales Leithwood identifica cuatro categorías que incluyen las prácticas esenciales para reconocer un liderazgo exitoso o efectivo. Estas categorías son: 1) Establecer direcciones; 2) Rediseñar la organización; 3) Desarrollar personas; y 4) Gestionar la instrucción. Cada una de ellas contiene a su vez de comportamientos o prácticas específicas:

Antonio Bolívar afirma que si las instituciones están para ofrecer la mejor educación a sus estudiantes, de su servicio depende el ejercicio de la dirección escolar y del trabajo docente. Se precisa del liderazgo pedagógico del equipo directivo y de docentes con oportunidades para que puedan innovar, intercambiar experiencias y aprender juntos a hacerlo mejor (Acuña y Bolívar, 2019).

“Si queremos que el profesorado se implique y tenga un papel profesional en sus respectivas áreas y ámbitos, deben asumir dirección y autoridad en sus respectivos ámbitos” (Bolívar, 2015).

Directivos y profesores deben colaborar para resolver las dificultades colectivamente, asumiendo con responsabilidad los éxitos y esforzándose también por su capacitación; compartir conocimientos y soluciones a problemas individuales y comunes relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Es necesario convertir las instituciones educativas en comunidades de aprendizaje para los estudiantes, como es obvio, pero para lograrlo, también debe ser para el propio profesorado (Bolívar, 2015)

Ya el autor el 2010 había dado a conocer las prácticas de eficaces de liderazgo que son 1) Establecimiento de metas y expectativas, 2) Obtención y asignación de recursos de manera estratégica, 3) Planificación, coordinación y evaluación de la enseñanza y el currículo, 4) Promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional del profesorado y 5) Asegurar un entorno ordenado y de apoyo (Ministerio de educación, 2014)

3. Desarrollo

El modelo de gestión educativa para fortalecer la evaluación formativa dirigido a los docentes del nivel secundaria, contempla las dimensiones: Capacitación, comunidades de aprendizaje, monitoreo y acompañamiento.

La capacitación es un proceso esencial al interior de las organizaciones dedicadas a la educación, ya que posibilitan el desarrollo y optimizan las competencias educativas, además proveen un sólido soporte teórico, operativo y compromiso ético-social que abre el camino a una educación de calidad (Vite, 2017). Las capacitaciones se realizarán con la participación de expertos que son invitados para compartir conocimiento y experiencia con el personal docente.

Las comunidades de aprendizaje representan una forma de desarrollar profesional y estructuralmente al personal de las instituciones educativas, donde los docentes participan en cooperación por el mejoramiento de su enseñanza que repercute en el progreso del aprendizaje de sus estudiantes (Vaillant, 2019). La comunidad de aprendizaje de la institución educativa Rosa Cardo de Guarderas en el nivel secundaria se organiza consolidando una comunidad de aprendizaje y comparte en grupos de interaprendizaje (GIA).

Con el monitoreo se identifican logros y dificultades de la práctica a fin de optimizarla, es un proceso sistemático de recojo y análisis de la información (MBDD). Este se realiza en momentos oportunos tales como antes y después de la capacitación docente y/o grupos de interaprendizaje.

El acompañamiento tiene centralidad en el desarrollo de capacidades docentes partiendo de la reflexión sobre la práctica docente, el diálogo y la asistencia técnica (Rodríguez Molina 2011 mencionado por MBDD). En la estrategia a seguir en la propuesta del modelo, el acompañamiento siempre se dará como un complemento del monitoreo.

Las cuatro dimensiones se conjugan en estrategias que se detallan a continuación:

Tabla 10*Estrategias del modelo*

ESTRATEGIAS		SESIONES
CAPACITACIÓN		Sesión 1
<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar el conocimiento en la mejora de las prácticas de evaluación formativa. - Impulsar conductas de compromiso con la mejora cualitativa la práctica pedagógica - Utilizar adecuada y creativamente las estrategias de evaluación formativa 	<ul style="list-style-type: none"> - Aliados externos (Talleres) - Autocapacitación en línea 	- Evaluación en el contexto educativo. Concepciones.
		Sesión 2
		- Enfoque enseñanza-aprendizaje y la evaluación.
		Sesión 3
		- Modelos de evaluación. Formas de evaluar.
		Sesión 4
		- Componentes de la evaluación en la educación. Finalidad. Objeto. Agentes. Momentos.
		Sesión 5
		- Evaluación formativa. Dimensiones.
Sesión 6		
- Implicancias de las teorías del aprendizaje.		
Sesión 7		
- Evaluación formativa en las competencias		
Sesión 8		
- Evaluación formativa. Finalidad. Características. Fases		
Sesión 9		

- Efectos frecuentes de a evaluación formativa en la docencia.
- Efectos frecuentes de a evaluación formativa en los estudiantes

Sesión 10

- Implicancias de las teorías del aprendizaje en la evaluación formativa.

Sesión 11

- Ventajas de la evaluación formativa.
- Estrategias de evaluación formativa.

Sesión 12

- Técnicas e Instrumentos de evaluación formativa.

Sesión 13

- Elaboración de instrumentos de evaluación formativa.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE	- Grupos de interaprendizaje	Actividad 1 - Evaluación diagnóstica. ¿Para qué evaluar?
- Compartir experiencias que contribuyan al mejoramiento de la práctica educativa relacionado a la evaluación formativa	- Diálogos reflexivos - Colegiados de aprendizaje	Actividad 2 - Planificación de la evaluación de aula. ¿Qué evaluar? Actividad 3 - Momento en que se llevará a cabo la evaluación. ¿Cuándo evaluar? Actividad 4 - Finalidad de la evaluación. ¿Para qué evaluar?

- Cumplir con entusiasmo, eficiencia el rol protagónico como agentes del proceso de transformación educativa.

Actividad 5

- Agente evaluador. ¿Quiénes evalúan?

Actividad 6

- Referente con el cual se contrastan los resultados alcanzados.
¿Cómo evaluar?

Actividad 7

- Tipo de situación evaluativa que se utilizará para la llevar a cabo la evaluación.

Actividad 8

- Preparación de la Evaluación

Actividad 9

- Implementación de la evaluación. Estrategias de evaluación formativa

Actividad 10

- Análisis y usos de la información entregada por la evaluación:
Evidencias de aprendizaje

Actividad 11

- Reflexión de la práctica: Retroalimentación

Actividad 12

- Autoevaluación y evaluación entre pares

MONITOREO

Acciones del equipo directivo

- Recoger y analizar información de la práctica docente.	Visita a las aulas y/o espacios virtuales	El director o equipo directivo realiza observación a la práctica del docente visitado. Identifica fortalezas, debilidades o avances en función de los indicadores priorizados.
- Tomar decisiones para la mejora de la gestión de aprendizajes.	Observación entre pares	Identifica buenas prácticas docentes y favorece el intercambio de experiencias
- Proyectar el crecimiento profesional del profesorado.		

ACOMPANAMIENTO

- Facilitar al docente aprender de su experiencia.	- Plan de monitoreo y acompañamiento	Pasantías con docentes que demuestren prácticas exitosas Sistematización de la práctica docente
- Efectivizar la comunicación entre docentes y equipo directivo.	- Diálogo reflexivo, escucha activa	Identificación de buenas prácticas Retroalimentación a la práctica

REFERENCIAS

- Acevedo, Carlos, Valenti, Giovanna, & Aguiñaga, Eduardo. (2017). Gestión institucional, involucramiento docente y de padres de familia en escuelas públicas de México. *Calidad en la educación*, (46), 53-95. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000100053>
- Acuña, A. y Bolívar, C. (2019). *Estilos de liderazgo de los directivos docentes y su relación con el modelo de gestión educativa* [Tesis de Maestría, Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5172>.
- Álvarez Herrero, J. F. (9 – 10 de Octubre de 2019). *El error como estrategia pedagógica para generar un aprendizaje eficaz*. 3rd International Virtual Conference on Educational Research and Innovation. Redine.
- Alzate-Ortiz, Faber Andrés & Castañeda-Patiño, Juan Carlos. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.21>
- Anijovich, R. y Capelleti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. <https://n9.cl/98gcw>
- Blanch, Javier; Gil, Francisco; Antino, Mirko y Rodríguez-Muñoz, Alfredo (2016). Modelos de liderazgo positivo: marco teórico y líneas de investigación. *Papeles del Psicólogo*, 37(3), 170-176. ISSN: 0214-7823: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77847916003>
- Bolívar Botia, A (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, ISSN- e 0718-6924, (9, 2), 9-33
- Bolívar Botia, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (361), 23-27. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, 19(75). <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2570/2308>

- Carhuancho Mendoza, I. M., Sicheri Monteverde, L., Nolazco Labajos, F. A., Guerrero Bejarano, M. A., & Casana Jara, K. M. (2019). *Metodología de la investigación holística*. <https://n9.cl/t0s2>
- Cruz García Lirios, Oscar Valdés Ambrosio, Gregorio Elizarraráz Guarneros, Rigoberto Sánchez Rosales, José Alfonso Aguilar Fuentes, Erle Garcia Estrada y Cruz García, L. (2019). Contraste de un modelo de Gestión Educativa. *Eureka*, 16(1), 100-115.
<https://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-16-1-13.pdf>
- De Jesús Pérez, E. A. (2016). *La función formativa de la evaluación en un curriculum integral* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/40433/1/T38099.pdf>
- del Pino Sepúlveda, Miguel Antonio (2016). Comunidad de evaluación: protagonistas en las decisiones evaluativas. *Educere*, 20 (65), 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35646429007>
- Díaz Lara, M. (2018). *Modelo de gestión educativa para el desarrollo de habilidades de la cultura tributaria en las Instituciones Educativas de Educación Básica Regular en la provincia Utcubamba* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/25212>
- Doğan, S. y Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: reporting updated results and raising questions about research design. *Journal School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634–659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921>
- DuFour Richard; DuFour, Rebeca; Eaker, Robert; Many, Thomas y Mattos, Mike (2016). *Learning by doing. A handbook for professional learning communities at work*. <https://bit.ly/3iVnH9m>
- Farfán-Tigre, Á., Mero-Delgado, O., & Sáenz-Gavilanes, J. (2016). Consideraciones generales acerca de la gestión educativa. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 179-190. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v2i4.225>
- Flores-Fahara, M., Bailey-Moreno, J., & Mortera-Cavazos, L. E. (2021). Comunidades profesionales de aprendizaje en escuelas públicas mexicanas: Explorando su desarrollo. *Educación XX1*, 24(2), 283–304. <https://doi.org/10.5944/educxx1.28556>
- Fullan, M. (2016). *The New meaning of educational change*. <https://n9.cl/z9d5d>
- Montecinos, C., Aravena, F. y Tagle, R. (2016) *Liderazgo Escolar en los Distintos Niveles del Sistema: Notas Técnicas para Orientar sus Acciones*. <https://n9.cl/nehf>
- Latorre, J. (2017). *Innovando en formación. Nuestra experiencia con las comunidades de aprendizaje*. Premios Novagob. <https://n9.cl/ru5qh>

- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *Relieve*, 21(2). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Giménez Giubanni, Analia (2016). El papel de la gestión de centros educativos en un modelo de aprendizaje basado en competencias. *Páginas de Educación*, 9(1), 5–15. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682016000100001&lng=es&tlng=es
- Hernández Sampiere, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. <https://n9.cl/l0j5h>
- Hidalgo, N. y Murillo, F. J. (2017). Las Concepciones sobre el Proceso de Evaluación del Aprendizaje de los Estudiantes. *REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(1), 107–128. <https://doi.org/doi:10.15366/reice2017.15.1.007>
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., y González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13–27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Huamaní Gallo, A. (2018). *Aplicación de instrumentos estandarizados de evaluación formativa y su influencia en el mejoramiento de la calidad del desempeño de docentes de educación secundaria del área de Arte de instituciones educativas de Huaraz, 2018* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://n9.cl/8kofa>
- IE Rosa Cardo de Guarderas, M.(2019). Informe de Gestión anual
- IE Rosa Cardo de Guarderas, M.(2020).Informe de monitoreo y acompañamiento anual.
- Jimenez-Cruz, J. (2019). Transformando la educación desde la gestión educativa: hacia un cambio de mentalidad. *Praxis*, 15(2), 223–235. <https://doi.org/10.21676/23897856.2646>
- Joya Rodríguez, M. Z. (2018). *La evaluación formativa desde la práctica docente en la Institución Educativa Sor Querubina de San Pedro de Surquillo* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. <https://n9.cl/r0e7>
- Leithwood Kenneth, Alma Harris and David Hopkins (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management*. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Maciá Gravier, María Elena, & Noa Silverio, Luisa. (2020). Comunidades de aprendizaje para contribuir a la superación de los especialistas de DESOFT. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(3), http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142020000300003&lng=es&tlng=pt.

- Gamboa M., Patiño, M. y García, M. (2017) El liderazgo del director escolar: ¿influyen la calidad educativa de la escuela secundaria? 1-12, <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2865.pdf>
- Mazzitelli, C. A., Guirado, A. M. y Laudadio, M. J. (2018). Estilos de Enseñanza y Representaciones sobre Evaluación y Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 57–72. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.004>
- Medina Zuta, P. y Deroncele Acosta, A. (2020). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*, 16(3), 597–610. <https://n9.cl/q075>
- Mejías Macías, E. M (2019). *Evaluación e identidad docente: impacto de una formación sobre evaluación auténtica de competencias* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://n9.cl/ugal0>
- Ministerio de Educación, P (2014). *Marco del buen desempeño directivo*. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Ministerio de Educación, P. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/>
- Mondragón, A. R. . (2020). Covid-19: el efecto en la gestión educativa. *Revista Latinoamericana De Investigación Social*, 3(1), 37–41.
- Oblitas De Las Casas, K. M. (2020). *Modelo didáctico basado en el trabajo colaborativo para mejorar el aprendizaje del pensamiento lógico en estudiantes del nivel superior* [Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40972>
- Ortega Paredes, M. A. (2015). *Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de ciencia, tecnología y ambiente en el distrito de Hunter. Arequipa*, [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. <https://n9.cl/2np7d>
- Pasek de Pinto, E. y Mejía, M. T. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>
- Pedrozo-Conedo, Z. E., Fernández, P. A., & Raspa-D'Inzeo, G. (2018). Características del modelo de gestión educativa estratégica en instituciones públicas. *Praxis*, 14(2), 125–133. <https://doi.org/10.21676/23897856.2666>
- Pérez Pino, M., Enrique Clavero, J. O., Carbó Ayala, J. E., y González Falcón, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EduMeCentro*, 9, 263–283. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2077-28742017000300017&script=sci_arttext&lng=en
- Portocarrero-Méndez, F. de M. (2017). *Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del colegio peruano norteamericano Abraham Lincoln* [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. <https://n9.cl/crbj8>

- Pulverenti, M. de B., Noussan Lettry, R., Villegas, A., y Gallardo Martínez, R. (2019). La evaluación de los aprendizajes, un desafío constante. *Cuyonomics. Investigaciones En Economía Regional*, 2(4), 114–147. <https://n9.cl/wq97b>
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* México. Grupo Magro Editores
- Rubio Liniers, M. C. (s.f.). El análisis documental. Indización y resumen en bases de datos especializadas. *UDG virtual*, http://eprints.rclis.org/6015/1/An%C3%A1lisis_documental_indizaci%C3%B3n_y_resumen.pdf
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P., y Toledo, D. (2014). *Revisiones de la OCDE sobre la Evaluación en Educación*. <https://n9.cl/3c0l4>
- Sepúlveda Flores, I. P. (2017). *Análisis de caso de las prácticas evaluativas de las docentes de Lenguaje y Comunicación de 1° a 6° básico en un colegio de la comuna de Las Condes* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/21538>
- Simbron-Espejo, S., & Sanabria-Boudri, F. (2020). Liderazgo directivo, clima organizacional y satisfacción laboral del docente. *Cienciamatria*, 6(1), 59-83. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i10.295>
- UNESCO, P. (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219162s>
- Valverde, X. (2017). La evaluación tradicional vs. evaluación alternativa en la FAREM-Carazo. *Revista Torreón Universitario*, 6(15), 75–82. doi: <https://doi.org/10.5377/torreon.v0i15.5563>
- Weinstein, José, Muñoz, Gonzalo, & Flessa, Joseph. (2019). Liderazgo directivo para la calidad de la educación: aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad en la educación*, (51), 10-14. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.793>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de operacionalización de variables

Variables de estudio	Definición Conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Ítems	Escala de medición
Gestión educativa	Es la forma de estimular y administrar los procesos de mejora y desarrollo de las organizaciones, diseñada para el logro de metas y objetivos a la vez que administra los recursos materiales y financieros, para darle un soporte a la organización escolar (Pedrozo-Conedo, Z. E., Fernández, P. A., Raspa-D'Inzeo, 2018)	La variable independiente es abordada a partir de un modelo que se dimensiona para mejorar la evaluación formativa desarrollada por los docentes del nivel secundaria de la IE Rosa Cardo de Guarderas	Institucional Pedagógica Administrativa Comunitaria			
Evaluación formativa	“Son aquellos procedimientos, técnicas e	La variable se operacionalizará a través del desarrollo	Reguladora	<ul style="list-style-type: none"> • Gradualidad 	1,4,8	Ordinal

	instrumentos empleados para valorar el aprendizaje de los estudiantes, reconocer sus avances e identificar las interferencias, con el fin de realizar una intervención efectiva en su proceso de aprendizaje” (Portocarrero-Méndez, 2017)	de un cuestionario, para ser aplicado a los docentes de la Institución Educativa Rosa Cardo de Guarderas del Centro Poblado Mallares del distrito de Marcavelica para analizar el nivel de dominio de aplicación de la evaluación formativa que emplean para valorar el aprendizaje de los estudiantes.		<ul style="list-style-type: none"> • Características de los estudiantes 	2,5	
				<ul style="list-style-type: none"> • Conductas o acciones 	3,6,7	
			Procesual	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de actividades • Resultados de aprendizaje • Seguimiento • Socialización 	9,14 12, 13 10, 15 11, 16	
			Continua	<ul style="list-style-type: none"> • Examina los aprendizajes • Detecta aciertos y desaciertos 	18,19,21,22 17,20,	

			Retroalimentadora	<ul style="list-style-type: none">• Retroalimentación• Reflexión• Autoevaluación• Error constructivo	23,28,30 24,27 25 26	
--	--	--	-------------------	---	-------------------------------	--

Anexo 2

Instrumento de recolección de datos

CUESTIONARIO SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA

Objetivo: Conocer la evaluación formativa que desarrollan los docentes en el nivel secundaria

INDICACIONES: Estimado (a) docente lea atentamente cada uno de los enunciados y marque la alternativa que crea conveniente con un aspa (X). Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, responda con sinceridad de acuerdo a su criterio.

Escala de valoración:

1) Nunca 2) Casi nunca 3) A veces 4) Casi siempre 5) Siempre

	ÍTEMS	1	2	3	4	5
	D1: Dimensión Reguladora					
1	Planifico experiencias basadas en los sustentos teóricos de la enseñanza formativa acorde a los nuevos paradigmas de la educación.					
2	Presento actividades de aprendizaje emergentes que ayuden a atender los ritmos, estilos, características, intereses o problemáticas de los estudiantes.					
3	Permito a los estudiantes identificar sus logros y debilidades de aprendizaje					
4	Acompaño el proceso evaluativo de las actividades de los estudiantes en clase					
5	Tengo altas expectativas acerca del aprendizaje de los estudiantes					
	D2: Dimensión Procesual					
6	Participo como mediador en todo el proceso de la actividad de aprendizaje.					
7	Proporciono al estudiante oportunidades de ser el protagonista de su aprendizaje.					
8	Facilito a los estudiantes contrastar sus saberes previos con lo nuevo que aprendieron.					
9	Facilito a los estudiantes estrategias adecuadas para que se involucren activamente en sus diversos trabajos asignados en forma grupal e individual.					

10	Planteo el trabajo en equipo y monitoreo oportunamente para lograr el involucramiento y participación de todos los integrantes.					
D3: Dimensión Continuidad						
11	Me muestro empático al interactuar con mis estudiantes					
12	Informo oportunamente a los estudiantes sobre su evaluación.					
13	Brindo materiales didácticos para facilitar la comprensión de las actividades.					
14	Oriento a los estudiantes para que identifiquen sus desaciertos y mejoren su aprendizaje					
15	Desarrollo un aprendizaje significativo en los estudiantes.					
D4: Dimensión Retroalimentación						
16	Al inicio de cada actividad suelo dar a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación					
17	Oriento a los estudiantes oportunamente de acuerdo a las evidencias de aprendizaje.					
18	Considero el error como una oportunidad de aprendizaje.					
19	Brindo las herramientas necesarias a los estudiantes para que demuestren sus aprendizajes					
20	Considero que refuerzo oportunamente los aciertos de los estudiantes					

Anexo 3



VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

DATOS DEL DOCTORANTE		
Apellidos y Nombre:	Salazar Canillo, Maritza Gloria	
TÍTULO DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN		
MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA PARA FORTALECER LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ROSA CARDI DE GUARDERAS, MALLARIN-SULLANA 2021		
DATOS DEL INSTRUMENTO		
Nombre del instrumento:	Cuestionario	
Objetivo:	Conocer la percepción sobre evaluación formativa	
Dirigido a:	Docentes	
JUEZ EXPERTO		
Apellidos y Nombre:	FRISOLA ESTELITA LUJÁN VERA	
Documento de Identidad:	8159892	
Grado Académico:	DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	
Especialidad:	DC EDUCACIÓN ESPECIALIDAD LENGUA Y LITERATURA	
Experiencia Profesional (años):	<ul style="list-style-type: none"> - Más de ocho años de experiencia profesional enfocada en la educación superior. - Investigadora Renazayt, María Romanowski Nivel I 	
TIPO DE APLICABILIDAD		
Aplicable	Aplicable después de corregir	No Aplicable

Doc. Frisola Estelita Luján Vera

MATRIZ DE CONSISTENCIA

VARIABLE	DIMENSIONES	ITEMS		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión y el ítem		Relación entre el ítem y la pregunta		Relación entre la pregunta y la opción de respuesta			
									SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
Monitoreo dependiente Evaluación formativa	R E F O R M A T I V A	1	Planifico experiencias basadas en los sustenidos teóricos de la enseñanza formativa acorde a los nuevos paradigmas de la educación.						X		X		X					
		2	Presento actividades de aprendizaje emergentes que ayudan a atender los ritmos, estilos, características, intereses o problemáticas de los estudiantes.							X		X		X				
		3	Permito a los estudiantes identificar sus logros y debilidades de aprendizaje.								X		X		X			
		4	Acompaño el proceso evaluativo de las actividades de los estudiantes en clase.							X		X		X				

P R O C E S O E S T R A T E G I A L C O N T R O L	5	Tengo altas expectativas acerca del aprendizaje de los estudiantes.							X		X		X			
	6	Participo como mediador en todo el proceso de la actividad de aprendizaje.							X		X		X			
	7	Proporciono al estudiante oportunidades de ser el protagonista de su aprendizaje.							X		X		X			
	8	Facilito a los estudiantes contrastar sus saberes previos con lo nuevo que aprendieron.							X		X		X			
	9	Facilito a los estudiantes estrategias adecuadas para que se involucren activamente en sus diversos trabajos asignados en forma grupal e individual.							X		X		X			
	10	Planifico el trabajo en equipo y monitoreo oportunamente para lograr el involucramiento y participación de todos los integrantes.							X		X		X			
	11	Me muestro empático al interactuar con mis estudiantes.							X		X		X			
	12	Informo oportunamente a los estudiantes sobre su evaluación.							X		X		X			

I N U I D A D	13	Brindo materiales didácticos para facilitar la comprensión de las actividades.						X		X		X		X	
	14	Oriento a los estudiantes para que identifiquen sus desaciertos y mejoren su aprendizaje						X		X		X		X	
	15	Desarrollo un aprendizaje significativo en los estudiantes.						X		X		X		X	
R E T R O A L I M E N T A C I Ó N	16	Al inicio de cada actividad suelo dar a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación.						X		X		X		X	
	17	Oriento a los estudiantes oportunamente de acuerdo a las evidencias de aprendizaje.						X		X		X		X	
	18	Considero el error como una oportunidad de aprendizaje.						X		X		X		X	
	19	Brindo las herramientas necesarias a los estudiantes para que demuestren sus aprendizajes						X		X		X		X	
	20	Considero que refuerzo oportunamente los aciertos de los estudiantes						X		X		X		X	



Dra. Priscila Estelita Luján Vera
 Experta en validación



VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

DATOS DEL DOCTORANTE		
Apellidos y Nombres:	Salazar Carrillo, Maritza Gloria	
TÍTULO DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN		
MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA PARA FORTALECER LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIA DE LA IE ROSA CARDO DE GUARDERAS, MALLARÉS-SULLANA 2023		
DATOS DEL INSTRUMENTO		
Nombre del instrumento:	Cuestionario	
Objetivo:	Conocer la percepción sobre estrategias de evaluación formativa	
Dirigido a:	Docentes	
JUEZ EXPERTO		
Apellidos y Nombres:	CHUNGA AMAYA WILSON HUGO	
Documento de identidad:	41651621	
Grado Académico:	DOCTOR EN DERECHO	
Especialidad:	EDUCACIÓN – ARTE Y DERECHO	
Experiencia Profesional (años):	<ul style="list-style-type: none">- Docente universitario en Universitario en Universidad Privada Cesar Vallejo y Universidad privada Antenor Orrego.- Experto en validación de instrumentos de investigación de pregrado y postgrado.- Abogado.- Autor de artículos científicos de investigación y publicación de libros.	
JUICIO DE APLICABILIDAD		
Aplicable	Aplicable después de corregir	No Aplicable

Dr. Wilson Hugo Chunga Amaya
Experto

MATRIZ DE CONSISTENCIA

VARIABLE	DIMENSIONES	ÍTEMS		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión y el ítem		Relación entre el ítem y la pregunta		Relación entre la pregunta y la opción de respuesta	
									SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
									Variable Dependiente	REGULADORA	1	Planificó experiencias basadas en los sustentos teóricos de la enseñanza formativa acorde a los nuevos paradigmas de la educación.				
Estrategias de evaluación formativa	2	Presentó actividades de aprendizaje emergentes que ayuden a atender los ritmos, estilos, características, intereses o problemáticas de los estudiantes.						X			X		X			
	3	Permitió a los estudiantes identificar sus logros y debilidades de aprendizaje.							X			X		X		
	4	Acompañó el proceso evaluativo de las actividades de los estudiantes en clase.							X			X		X		

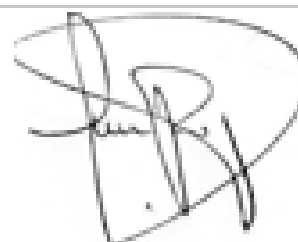
		5	Tengo altas expectativas acerca del aprendizaje de los estudiantes.						X		x		x		x		
	PROCESUAL	6	Participo como mediador en todo el proceso de la actividad de aprendizaje.						X		X		X		X		
		7	Proporciono al estudiante oportunidades de ser el protagonista de su aprendizaje.						X		X		X		X		
		8	Facilito a los estudiantes contrastar sus saberes previos con lo nuevo que aprendieron.							X		X		X		X	
		9	Facilito a los estudiantes estrategias adecuadas para que se involucren activamente en sus diversos trabajos asignados en forma grupal e individual.							X		X		X		X	
		10	Planteo el trabajo en equipo y monitoreo oportunamente para lograr el involucramiento y participación de todos los integrantes.							X		X		X		X	
	CONT	11	Me muestro empático al interactuar con mis estudiantes.						X		X		X		X		
		12	Informo oportunamente a los estudiantes sobre su evaluación.						X		X		X		X		

I N U I D A D	13	Brindo materiales didácticos para facilitar la comprensión de las actividades.						X		X		X		X	
	14	Oriento a los estudiantes para que identifiquen sus desaciertos y mejoren su aprendizaje						X		X		X		X	
	15	Desarrollo un aprendizaje significativo en los estudiantes.						X		X		X		X	
R E T R O A L I M E N T A C I Ó N	16	Al inicio de cada actividad suelo dar a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación.						X		X		X		X	
	17	Oriento a los estudiantes oportunamente de acuerdo a las evidencias de aprendizaje.						X		X		X		X	
	18	Considero el error como una oportunidad de aprendizaje.						X		X		X		X	
	19	Brindo las herramientas necesarias a los estudiantes para que demuestren sus aprendizajes						X		X		X		X	
	20	Considero que refuerzo oportunamente los aciertos de los estudiantes						X		X		X		X	

Dr. Wilson Hugo Chunga Amaya
Experto en validación

VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

DATOS DEL DOCTORANTE		
Apellidos y Nombres:	Salazar Carrillo, Maritza Gloria	
TÍTULO DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN		
MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA PARA FORTALECER LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIA DE LA IE ROSA CARDÓ DE GUARDERAS, MALLARÉS-SULLANA 2021.		
DATOS DEL INSTRUMENTO		
Nombre del instrumento:	Cuestionario	
Objetivo:	Conocer la percepción sobre estrategias de evaluación formativa	
Dirigido a:	Docentes	
JUEZ EXPERTO		
Apellidos y Nombres:	Rojas Bustamante, Wilmer	
Documento de identidad:	D.N.I. Nro. 03583658	
Grado Académico:	DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	
Especialidad:	Licenciado en Lengua y Literatura	
Experiencia Profesional (años):	30 años	
JUICIO DE APLICABILIDAD		
Aplicable	Aplicable después de corregir	No Aplicable



Dr. Wilmer Rojas Bustamante

DNI Nro. 03583658

MATRIZ DE CONSISTENCIA

VARIABLE	DIMENSIONES	ÍTEMS		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión y el ítem		Relación entre el ítem y la pregunta		Relación entre la pregunta y la opción de respuesta	
									SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO
									Variable Dependiente	Estrategias de evaluación formativa	1	Planificó experiencias basadas en los sustentos teóricos de la enseñanza formativa acorde a los nuevos paradigmas de la educación.				
2	Presentó actividades de aprendizaje emergentes que ayuden a atender los ritmos, estilos, características, intereses o problemáticas de los estudiantes.						X	X	X		X	X				
3	Permitió a los estudiantes identificar sus logros y debilidades de aprendizaje.							X	X		X	X	X			
4	Acompañó el proceso evaluativo de las actividades de los estudiantes en clase.							X	X		X	X	X			

		5	Tengo altas expectativas acerca del aprendizaje de los estudiantes.						X	x	x	x		
	P R O C E S U A L	6	Participo como mediador en todo el proceso de la actividad de aprendizaje.						X	X	X	X		
		7	Proporciono al estudiante oportunidades de ser el protagonista de su aprendizaje.						X	X	X	X		
		8	Facilito a los estudiantes contrastar sus saberes previos con lo nuevo que aprendieron.						X	X	X	X		
		9	Facilito a los estudiantes estrategias adecuadas para que se involucren activamente en sus diversos trabajos asignados en forma grupal e individual.						X	X	X	X		
		10	Planteo el trabajo en equipo y monitoreo oportunamente para lograr el involucramiento y participación de todos los integrantes.						X	X	X	X		
	C O N T	11	Me muestro empático al interactuar con mis estudiantes.						X	X	X	X		
		12	Informo oportunamente a los estudiantes sobre su evaluación.						X	X	X	X		

I N U I D A D	13	Brindó materiales didácticos para facilitar la comprensión de las actividades.						X		X		X		X	
	14	Orientó a los estudiantes para que identifiquen sus desaciertos y mejoren su aprendizaje						X		X		X		X	
	15	Desarrolló un aprendizaje significativo en los estudiantes.						X		X		X		X	
R E T O A L I M E N T A C I Ó N	16	Al inicio de cada actividad suelo dar a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación.						X		X		X		X	
	17	Orientó oportunamente a los estudiantes, de acuerdo a las evidencias de aprendizaje.						X		X		X		X	
	18	Consideró el error como una oportunidad de aprendizaje.						X		X		X		X	
	19	Brindó las herramientas necesarias a los estudiantes para que demuestren sus aprendizajes						X		X		X		X	
	20	Reforzó oportunamente los aciertos de los estudiantes						X		X		X		X	




Dr. Wilmer Rojas Bustamante



VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO


DATOS DEL DOCTORANTE		
Apellidos y Nombres:	Salazar Carrillo, Maritza Gloria	
TÍTULO DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN		
MODELO DE GESTIÓN EDUCATIVA PARA FORTALECER LAS ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS DOCENTES DEL NIVEL SECUNDARIA DE LA IE ROSA CARDO DE GUARDERAS, MALLARES-SULLANA 2021		
DATOS DEL INSTRUMENTO		
Nombre del instrumento:	Cuestionario	
Objetivo:	Conocer la percepción sobre estrategias de evaluación formativa	
Dirigido a:	Docentes	
JUEZ EXPERTO		
Apellidos y Nombres:	Vásquez Alburqueque, Iris Liliana	
Documento de Identidad:	42289748	
Grado Académico:	DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	
Especialidad:	Licenciada en educación artística / Maestría psicopedagogía	
Experiencia Profesional (años):	15 años desempeñándome como: <ul style="list-style-type: none">• Experta en validación de instrumentos de investigación.• Jurado de tesis de investigación• Investigadora de proyectos en educación• Autora de artículos de investigación indexados en revistas• Autora de libros de educación	
JUICIO DE APLICABILIDAD		
Aplicable	Aplicable después de corregir	No Aplicable


Dra. Iris Liliana Vásquez Alburqueque
Experta en validación.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

VARIABLE	DIMENSIONES	ÍTEMS		Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	Relación entre variable y dimensión		Relación entre dimensión y el ítem		Relación entre el ítem y la pregunta		Relación entre la pregunta y la opción de respuesta		
									SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ	NO	
									Variable Dependiente	REGULARIDAD	1	Planificó experiencias basadas en los sustentos teóricos de la enseñanza formativa acorde a los nuevos paradigmas de la educación.					
Estrategias de evaluación formativa	2	Presentó actividades de aprendizaje emergentes que ayuden a atender los ritmos, estilos, características, intereses o problemáticas de los estudiantes.						X			X		X				
	3	Permitió a los estudiantes identificar sus logros y debilidades de aprendizaje.							X			X		X			
	4	Acompañó el proceso evaluativo de las actividades de los estudiantes en clase.							X			X		X			
	PROCESUAL	5	Tengo altas expectativas acerca del aprendizaje de los estudiantes.						X		x		x		x		
		6	Participo como mediador en todo el proceso de la actividad de aprendizaje.						X		X		X		X		
		7	Proporciono al estudiante oportunidades de ser el protagonista de su aprendizaje.							X		X		X		X	
		8	Facilito a los estudiantes contrastar sus saberes previos con lo nuevo que aprendieron.							X		X		X		X	
		9	Facilito a los estudiantes estrategias adecuadas para que se involucren activamente en sus diversos trabajos asignados en forma grupal e individual.							X		X		X		X	
		10	Planteo el trabajo en equipo y monitoreo oportunamente para lograr el involucramiento y participación de todos los integrantes.							X		X		X		X	
	CONT	11	Me muestro empático al interactuar con mis estudiantes.						X		X		X		X		
		12	Informo oportunamente a los estudiantes sobre su evaluación.						X		X		X		X		

I N D I C E D O R	13	Brindo materiales didácticos para facilitar la comprensión de las actividades.						X		X		X		X	
	14	Oriento a los estudiantes para que identifiquen sus desaciertos y mejoren su aprendizaje						X		X		X		X	
	15	Desarrollo un aprendizaje significativo en los estudiantes.						X		X		X		X	
R E T O R O L I M E N T A C I Ó N	16	Al inicio de cada actividad suelo dar a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación.						X		X		X		X	
	17	Oriento a los estudiantes oportunamente de acuerdo a las evidencias de aprendizaje.						X		X		X		X	
	18	Considero el error como una oportunidad de aprendizaje.						X		X		X		X	
	19	Brindo las herramientas necesarias a los estudiantes para que demuestren sus aprendizajes						X		X		X		X	
	20	Considero que refuerzo oportunamente los aciertos de los estudiantes						X		X		X		X	




Dra. Iris Liliana Vásquez Alburquerque
Experta en validación

MATRIZ DE CONSISTENCIA

VARIABLE	DIMENSIÓN	ÍTEM	PREGUNTAS	OPCIÓN DE RESPUESTA	SEGUNDA OPCIÓN DE RESPUESTA (A)		TERCERA OPCIÓN DE RESPUESTA (B)		CUARTA OPCIÓN DE RESPUESTA (C)		QUINTA OPCIÓN DE RESPUESTA (D)		
					SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
					1	2	3	4	5	6	7	8	
Variable Dependiente "Espectro de competencias que facilitan el uso de los dispositivos digitales, las aplicaciones de la comunicación y las redes de información y llevar a cabo una mejor gestión de estas", Ureco, (2018)	TECNOLOGÍA INSTRUMENTAL	11	Presento herramientas de ayuda visual, sonora, cognitiva. (Cámara, escáner, materiales, etc.)			X	X	X	X				
		12	Instalo cualquier programa informático en mi computadora.			X	X	X	X				
		13	Ejecuto programas desde cualquier ubicación del sistema de archivos.			X	X	X	X				
		14	Creo mi portafolio visual empleando OneDrive, Google Drive, Dropbox, o similares.			X	X	X	X				
		15	Utilizo herramientas para videoconferencia empleando Skype, GoToMeeting, Meet, Teams, Zoom o similares.			X	X	X	X				
	CREACIÓN DE CONTENIDO	16	Elaboro presentaciones para la mediación de la enseñanza aprendizaje utilizando Microsoft Power Point, Google Presentations, Prezi, Genial, Canva, y/o similares.			X	X	X	X				
		17	Construyo tablas con información numérica y alfabética para realizar cálculos, organizar información o graficar datos en hojas electrónicas de cálculo.			X	X	X	X				
		18	Elaboro audios para la mediación de la enseñanza aprendizaje empleando WhatsApp, o similares.			X	X	X	X				
		19	Elaboro videos interactivos para la mediación de la enseñanza empleando, Movie Maker, Screencast-o-Matic, o similares.			X	X	X	X				
	COMUNICACIÓN COLABORACIÓN	110	Preparo actividades para desarrollar el proceso de enseñanza de manera lúdica empleando Eduplay, Quiz, Mentimeter, Kahoot o similares.			X	X	X	X				
		111	Trabajo de manera colaborativa con otros docentes empleando OneDrive, Classroom, Google Drive, Jamboard o similares.			X	X	X	X				
		112	Trabajo de manera colaborativa con otros docentes mediante videoconferencia empleando Skype, Hangouts, Meet, Zoom, o similares.			X	X	X	X				

	INFORMACIONAL	113	Utilizo la plataforma digital de la biblioteca Nacional del Perú que permite el acceso al Directorio de revistas científicas para investigar.			X	X	X	X			
		114	Utilizo un organizador gráfico (Mapa mental) para registrar las ideas principales y los datos de los contenidos recuperados de Internet.			X	X	X	X			
		115	Empleo referencias bibliográficas para utilizar fuentes de consulta.			X	X	X	X			
	ÉRICA LEGAL	116	Tomo en cuenta las normas legales sobre derechos de autor, tales como Copyright, entre otros.			X	X	X	X			
		117	Tomo en cuenta las condiciones de la licencia de uso de la información en la red.			X	X	X	X			
		118	Tomo en cuenta las normas legales respecto a la protección de la privacidad de los estudiantes (fotos, correos electrónicos, calificaciones, trabajos, etc.).			X	X	X	X			
	SEGURIDAD	119	Adopto precauciones al publicar contenido en línea, ya que este deja huella digital en la red.			X	X	X	X			
		120	Considero que enseñar habilidades para que los estudiantes gestionen la seguridad de manera autónoma en su interacción en internet es mejor que otros métodos para lograrlo.			X	X	X	X			
	DESARROLLO PERSONAL	121	Organizo talleres o asesorías en línea para dar seguimiento al desempeño académico de sus estudiantes.			X	X	X	X			
		122	Participo de Conferencias, Webinars sobre el uso de herramientas y recursos que le permitan mediar el proceso de enseñanza aprendizaje.			X	X	X	X			


 Dra. Susana del Rosario Aponte Tume
 Experta en validación