



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

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

**Práctica docente y evaluación formativa en docentes de  
secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL  
Canchis. Cusco, 2022**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
MAESTRA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

**AUTORA:**

Condori Jalixto, Ana Maria ([orcid.org/0000-0002-6335-2332](https://orcid.org/0000-0002-6335-2332))

**ASESOR:**

Dr. Asmad Mena, Gimmy Roberto ([orcid.org/0000-0001-9630-6511](https://orcid.org/0000-0001-9630-6511))

**CO-ASESORA:**

Dr. Brizuela Lopez, Mariella Pilar ([orcid.org/0000-0002-8610-4681](https://orcid.org/0000-0002-8610-4681))

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN :**

Gestión y calidad educativa

**LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:**

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

LIMA – PERÚ

2023

### **Dedicatoria**

A mi querido hijo Eliud Alexander por ser mi fuente de motivación, inspiración y por su apoyo incondicional. A mi madre que se encuentra en el cielo, a mi padre y hermanos que creyeron y confiaron en mí, apoyando en el logro de mis metas y a todos aquellos quienes tuvieron una palabra de aliento.

### **Agradecimiento**

A Dios por iluminar y guiar mi camino, que ha permitido cumplir una meta más en la trayectoria de mi vida. Mi gratitud a la Universidad César Vallejo, al docente asesor Dr. Gimmy Roberto Asmad Mena y al Mg. Nicanor Piter Saavedra Carrión por transmitir su sabiduría y orientación permanente en el desarrollo de este trabajo de investigación.

## Índice de contenidos

	Pág.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	23
3.1. Tipo y diseño de investigación	23
3.2. Variables y operacionalización	24
3.3. Población, muestra y muestreo	25
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	27
3.5. Procedimientos	30
3.6. Método de análisis de datos	31
3.7. Aspectos éticos	32
IV. RESULTADOS	33
V. DISCUSIÓN	47
VI. CONCLUSIONES	58
VII. RECOMENDACIONES	60
REFERENCIAS	62
ANEXOS	

## Índice de tablas

	Pág.
Tabla 1. Población	25
Tabla 2. Muestra de la investigación	27
Tabla 3. Validez de expertos	28
Tabla 4. Confiabilidad de los cuestionarios de recojo de datos	29
Tabla 5. Baremación de las variables y dimensiones	29
Tabla 6. Cruce entre la práctica docente y la evaluación formativa	32
Tabla 7. Cruce entre la preparación del aprendizaje y la evaluación formativa	33
Tabla 8. Cruce entre el manejo del espacio y la evaluación formativa	34
Tabla 9. Cruce entre el manejo del tiempo y la evaluación formativa	35
Tabla 10. Cruce entre el material educativo y la evaluación formativa	36
Tabla 11. Cruce entre la reflexión y evaluación y la evaluación formativa	37
Tabla 12. Informe del modelo de la hipótesis general	40
Tabla 13. Pseudo R2 de la hipótesis general	40
Tabla 14. Informe del modelo de la hipótesis específica 1	41
Tabla 15. Pseudo R2 de la hipótesis específica 1	41
Tabla 16. Informe del modelo de la hipótesis específica 2	42
Tabla 17. Pseudo R2 de la hipótesis específica 2	42
Tabla 18. Informe del modelo de la hipótesis específica 3	43
Tabla 19. Pseudo R2 de la hipótesis específica 3	43
Tabla 20. Informe del modelo de la hipótesis específica 4	44
Tabla 21. Pseudo R2 de la hipótesis específica 4	44
Tabla 22. Informe del modelo de la hipótesis específica 5	45
Tabla 23. Pseudo R2 de la hipótesis específica 5	45

## Índice de figuras

	Pág.
Figura 1. Barras entre la práctica docente y la evaluación formativa	32
Figura 2. Barras entre la preparación del aprendizaje y la evaluación formativa	33
Figura 3. Barras entre el manejo del espacio y la evaluación formativa	34
Figura 4. Barras entre el manejo del tiempo y la evaluación formativa	35
Figura 5. Barras entre el material educativo y la evaluación formativa	36
Figura 6. Barras entre la reflexión y evaluación y la evaluación formativa	37

## Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo de determinar la influencia de la práctica docente en la evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.

Para este trabajo de investigación se ha empleado el tipo de estudio aplicado, enfoque cuantitativo, método hipotético-deductivo, nivel explicativo y de diseño no experimental, correlacional causal, siendo la población conformada por 238 docentes de tres instituciones educativas, a quienes mediante un muestreo probabilístico estratificado se determinó a la muestra constituida por 148 docentes. Además, para recoger la información de las variables se seleccionó como técnica a la encuesta y como instrumentos al cuestionario, que se han validado por especialistas, siendo 0.956 de confiabilidad para la práctica docente y 0.973 para la evaluación formativa.

Respecto a los resultados, mediante la regresión logística ordinal, se determinó que la práctica docente influye sobre la evaluación formativa, porque la significancia fue de 0.000. Además, tal aseveración tuvo soporte en los resultados Pseudo R<sup>2</sup>, donde para Cox y Snell, la práctica docente permite explicar el 64.6 % de la variabilidad de la evaluación formativa, y según Nagelkerke, el 64.6 % de la evaluación formativa es producto de la influencia de la práctica docente.

**Palabras clave:** Práctica docente, evaluación formativa, desempeño docente.

## **Abstract**

The objective of this research was to determine the influence of teaching practice on formative assessment in secondary school teachers of three public educational institutions, UGEL Canchis. Cusco, 2022.

For this research work has been used the type of applied study, quantitative approach, hypothetical-deductive method, explanatory level and non-experimental design, causal correlational, being the population 238 teachers from three educational institutions, who through a stratified probability sampling was determined to the sample consisting of 148 teachers. In addition, to collect the information on the variables, the survey was selected as a technique and the questionnaire as instruments, which have been validated by specialists and have a reliability of 0.956 for teaching practice and 0.973 for formative assessment.

Regarding the results, by means of ordinal logistic regression, it was determined that teaching practice influences formative assessment, due to the significance was 0.000, in addition, such assertion was supported by the Pseudo R2 results, where for Cox and Snell, teaching practice explains 64.6 % of the variability of formative assessment, and according to Nagelkerke, 64.6 % of formative assessment is a product of the influence of teaching practice.

**Keywords:** Teaching practice, formative assessment, teaching performance.

## I. INTRODUCCIÓN

Desde la perspectiva internacional, a partir de las cuestiones pasadas generadas por ciertos problemas suscitados a causa del cierre de las escuelas, ha incidido sobre el surgimiento de preocupaciones que los sistemas educativos deben de responder en relación a la manera de medir el avance sobre los aprendizajes que deben desarrollar los escolares y también la efectividad del proceso educativo que necesariamente debe dar a conocer la condición actual de los escolares en comparación de los aprendizajes proyectados (UNICEF, 2021).

Asimismo, la UNESCO (2021) mencionó que para que se den evaluaciones que apoyen a evidenciar precisamente el logro de los estudiantes y del proceso educativo, se deben proponer situaciones desafiantes en todo momento de la clase, pero a partir de factores no reforzados de la labor docente como la planeación deficiente se evidencia problemas al proponer tal acción, como también bajo manejo de gran gama de métodos, conocimiento no sustentable y experiencias que no aportan a la construcción e interpretación adecuada de la evidencia recabada, puede que tal propuesta de evaluación formativa posea debilidades latentes y por ende influya sobre la mala determinación de la necesidad estudiantil. También UNESCO (2020) señaló que en las prácticas evaluativas aún persiste un enfoque tradicional donde predomina aprendizajes memorísticos, sin considerar las particularidades, necesidad e interés de los escolares.

En cuanto al Banco Mundial (2019) una principal razón por la que aún se evidencia inconsistencia en el aprendizaje y de la acción de muchos sistemas de educación a nivel mundial en pleno desarrollo es el proceso de recabar poca información sobre que aprenden o no los escolares, siendo complicado realizar alguna propuesta al respecto, debido que se posee incertidumbre sobre la actividad o habilidad requerida para labores futuras, asimismo, la deficiente evaluación que solo se basa en evaluar el manejo del conocimiento, influye sobre la capacidad de interpretación, formulación de opinión, creatividad, comunicación, colaboración y la resiliencia de los escolares.

Desde el ámbito nacional, la UNICEF (2022) mencionó que Perú vive una complicada crisis en el campo educativo sin precedente, debido que no se posee claramente que aprendizajes son prioritarios y necesitan recuperarse, asimismo, la

evaluación formativa dentro de los ambientes escolares, ha decaído debido al poco compromiso de los profesores por la evidente déficit de infraestructura de los centros educativos, como también la falta de material y la alta tasa de deserción escolar, ocasionado por la situación de pobreza calculada en un 35.0 % según fuentes del Instituto Nacional de Estadística e Informativa (INEI).

Además, según el Banco Mundial (2022) con relación a la educación básica, se ha identificado deficiencias en la capacidad del MINEDU para valorar el aprendizaje de los escolares, la prácticas educativas y el liderazgo en las entidades educativas de los tres niveles de educación básica, asimismo, la evidente existencia de diversos elementos incidentes sobre el proceso de motivación de los escolares asociado a lo que están aprendiendo aporta a que la evaluación formativa que se vaya a considerar sufra consecuencias en los ambientes escolares.

Aportando a lo mencionado, el MINEDU (2020) mencionó que el proceso de evaluación debe darse considerando como centro a los escolares, aportando a su bienestar y promoviendo la construcción de su perfil integral, por ello, se debe considerar ciertas necesidades y demanda educativa y motivar de manera constante para que siga aprendiendo, siendo este proceso evaluativo permanente y sistémico, pero a pesar de ello aún se evidencia docentes que a partir de enfoques tradicionales, no consideran lo que en realidad necesitan los escolares y evalúan solamente el conocimiento y no la habilidad, lo cual evidencia la no pertinencia de tales evaluaciones que solo apuntan a procesos memorísticos, no innovadores, donde los escolares tienen un rol pasivo en vez de activo.

A partir del ámbito local, en las tres instituciones educativas públicas de nivel secundaria de la UGEL Canchis, en Cusco, los profesores poseen problemas al momento de proponer y llevar a cabo procesos de evaluación, debido al bajo conocimiento sobre la ejecución de los mismos, para la obtención de evidencias consistente en relación al logro de aprendizaje de los escolares, concordante con la competencia que se ha trabajado, conllevando a no precisar la capacidad que se debe retroalimentar. Asimismo, una mala praxis al proyectar de diferente forma los patrones enfocados en la motivación que tienen los escolares, trae consigo problemas para el proceso de evaluación formativa en las aulas, porque el proceso retroalimentador se da a los escolares que llegan a cometer errores, lo cual en

algunos casos afecta a su autoestima, siendo estos escolares señalados por sus compañeros por equivocarse constantemente, llegando a incrementar la dificultad por aprender por el miedo al verse en esa situación en reiteradas veces.

En tal sentido, se ha propuesto como problema general: ¿De qué manera la práctica docente influye en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022?; y como problemas específicos: (1) ¿De qué manera la preparación del aprendizaje influye en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022?, (2) ¿De qué manera el manejo del espacio influye en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022?, (3) ¿De qué manera el manejo del tiempo influye en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022?, (4) ¿De qué manera el material educativo influye en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022?, y (5) ¿De qué manera la reflexión y evaluación influye en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022?

En base a lo planteado, se llega a justificar la presente investigación desde lo teórico, debido que se ha seleccionado para brindar soporte a la investigación de la práctica docente a la propuesta denominada continuidad de la práctica docente realizado por Davini (2015) llegando a entenderla como el trabajo propiamente dicho de los profesores para con los escolares no limitante a solo diseñar o aplicar estrategias pedagógica en los ambientes escolares y para la evaluación formativa a partir del estudio propuesto por Cruz y Valero (2022), quienes lo señalaron como un componente esencial el cual define al aprendizaje efectivo. Asimismo, aportará a futuros trabajos debido a que va mostrar resultados objetivos y conclusiones y recomendaciones que pueden considerarse en trabajos que consideren a ambas o a una de las variables.

En cuanto a lo metodológico, se va a justificar porque se proyecta tomar en cuenta un proceso metódico de tipo aplicado, de nivel explicativo, con diseño no experimental, correlacional causal y de enfoque cuantitativo de investigación, el

cual va a aportar a que las variables, se puedan cuantificar a partir de la construcción de cuestionarios, que van a ser validados con anticipación al solicitar la valoración del contenido por especialistas en la materia y confiables, al procesar la información que se pretende recolectar y la cual va a procesarse con sustento en el alfa de Cronbach.

También convenientemente, se justifica desde lo práctico, porque a partir de la comprobación de lo que se propone establecer, se van a realizar con participación de las tres comunidades educativas, una propuesta que aborde el fortalecimiento de la práctica docente en proyección a desarrollar procesos de evaluación formativa, lo cual va a beneficiar a la plana docente porque se va a abordar el desconocimiento y fortalecer las estrategias de evaluación en función a un enfoque formativo y también va a beneficiar a los escolares, porque van a llegar a conocer a profundidad su logro y su dificultad, para poder afianzar el aprendizaje de los estudiantes conjuntamente con los profesores y desarrollando plenamente sus competencias y capacidades.

De igual modo, se llegó a proponer como objetivo general: Determinar la influencia de la práctica docente en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022, y como objetivos específicos: (1) Establecer la influencia de la preparación del aprendizaje en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022; (2) Establecer la influencia del manejo del espacio en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022; (3) Establecer la influencia del manejo del tiempo en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022; (4) Establecer la influencia del material educativo en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022; y (5) Establecer la influencia de la reflexión y evaluación en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.

Consecuentemente, se ha planteado como hipótesis general: La práctica docente influye significativamente en la evaluación formativa en los docentes de

secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022, y como hipótesis específicas: (1) La preparación del aprendizaje influye significativamente en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022; (2) El manejo del espacio influye significativamente en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022; (3) El manejo del tiempo influye significativamente en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022; (4) El material educativo influye significativamente en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022; y (5) La reflexión y evaluación influye significativamente en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.

## II. MARCO TEÓRICO

Respecto al ámbito internacional, se consideró la investigación de Naseer y Akbar (2020) quienes han determinado la asociación del compromiso profesional y la práctica de evaluación formativa en las escuelas de secundaria de Punjab, en Pakistán, el cual tuvo como base metódico, un trabajo cuantitativo, y de diseño correlacional-explicativo, el cual por medio de un muestreo probabilístico estratificado llegó a hallar que la muestra va a ser integrada por 576 profesores, a quienes se les aplicaron dos encuestas, con motivo de recabar información de ambas variables, los cuales se validaron y mediante el alfa de Cronbach se evidenció que la confiabilidad para el cuestionario del compromiso profesional fue de 0.890 y para la evaluación formativa en 0.910, concluyendo que ambos son confiables. En referencia a los resultados que se llegaron a obtener, se puede aseverar que la media de la práctica de evaluación formativa fue de 3.47 y la desviación estándar de 1.22, asimismo a partir de la utilización de la prueba correlacional de Spearman, se evidenció que la significancia se valoró en 0.009 y la asociación en 0.109, lo cual se ha interpretado como una asociación positiva y de baja potencialidad, en tal sentido, se afirmó que el compromiso profesional de los profesores aporta a la implementación o desarrollo de las prácticas de evaluación formativa.

Asimismo, se consideró lo investigado por Muhiudin et al. (2022) porque estableció la asociación de la evaluación formativa y el aprendizaje de los escolares en escuelas de nivel secundaria de Sindh, en Pakistán desde la perspectiva de los profesores, basándose en un proceder metódico de tipo aplicado, de alcance explicativo y de enfoque cuantitativo, porque se va a alcanzar los objetivos probando las hipótesis planteadas, además, la población la conformaron 498 profesores de cinco entidades educativas de Sindh, donde a partir del uso de la regla de oro de Curry, se estableció la muestra, conformada por 50 profesores, a quienes se le aplicó un cuestionario para recabar información de las variables cuya consistencia interna fue valorada a partir del procesamiento de la información recabada por el alfa de Cronbach, aseverando que el cuestionario posee confiabilidad porque tiene un coeficiente de 0.761. En referencia a los resultados, mediante el test de Pearson, se constató que la significancia se valoró en 0.000 y

la asociación de 0.628, llegando a aseverar que existe asociación entre las variables positiva y de considerable fortaleza, asimismo, el análisis de regresión permitió afirmar que el 38.1 % del desarrollo del aprendizaje de los escolares es causado por el fomento de una evaluación formativa óptima.

De igual modo, se consideró el trabajo de Lozano-Rodríguez et al. (2020) porque establecieron la asociación del estilo de enseñanza y la evaluación formativa a partir de la percepción de profesores de secundaria en México, cuya estrategia metódica fue de tipo aplicado, de enfoque cuantitativo y de alcance explicativo, donde la muestra fue constituida por 240 profesores de secundaria de tres municipios de Sonora, a quienes se les aplicó dos cuestionarios con motivo de recabar la información a partir de la percepción de los profesores sobre las variables. En cuanto a los resultados, referente a la acción de la práctica la media fue de 36.44 y la desviación de 3.522, sobre la comunicación de los hallazgos, 29.38 y 2.852 respectivamente y sobre la retroalimentación la media se valoró en 52.57 y la desviación en 5.993, en cuanto a los resultados inferenciales, se constató que la significancia se valoró en 0.000 y la asociación de 0.491, 0.543 y 0.398 sobre la asociación del estilo dinámico, estilo analístico y estilo sistemático con la evaluación formativa, concluyendo que el desarrollo de los tres estilos de aprendizaje aporta al desarrollo de la evaluación formativa.

También se seleccionó la investigación de Álvarez (2019) porque determinó el vínculo de la actitud al cambio y la práctica de los profesores de una entidad educativa de Guayaquil, donde la base metódica se construyó a partir de un trabajo básico y de profundidad correlacional, la cual tuvo como muestra de tipo censo a 44 profesores a los que se les aplicó dos instrumentos, que fueron cuestionarios para recabar la perspectiva de los profesores sobre las variables, asimismo, antes de aplicarse pasaron por una verificación de la validez por juicio de especialistas y de confiabilidad, desde el procesamiento de los datos recabados mediante el test de alfa de Cronbach. En referencia a los hallazgos, se evidenció que el 100.0 % del profesorado calificó a la práctica de los docentes en nivel alto, de igual manera, se procesó la información a partir de la consideración de la prueba de Spearman, llegando a evidenciar que la significancia se valoró en 0.002 y la asociación de 0.588, llegándose a interpretar como una asociación positiva y de considerable potencialidad. En tal sentido, dichos resultados llevaron a concluir que la promoción

de estrategias para el cambio organizacional aporta al desarrollo de la práctica de los docentes.

Finalizando la redacción de antecedentes internacionales, se consideró lo realizado por Ramírez (2020) porque llegó a determinar el vínculo de la gestión educativa con la práctica de los profesores de los establecimientos educacionales de Guayaquil, en Ecuador, basándose en un trabajo de enfoque cuantitativo y de tipo básico y de alcance correlacional, cuya población la conformaron 602 profesores de las entidades educativas del circuito 2, donde mediante un muestreo probabilístico simple, se llegó a constatar que la muestra la van a conformar 235 profesores, a quienes se les aplicaron dos cuestionarios los cuales con anticipación llegaron a validarse desde la perspectiva de especialistas quienes han concordado que los instrumentos son aplicables, y para determinar la confiabilidad se recabó información de un pequeño grupo de profesores, donde con apoyo del alfa de Cronbach se analizó y se obtuvo como resultados un coeficiente de 0.912 y 0.946 respectivamente. En cuanto a los resultados, con soporte en el Chi<sup>2</sup>, se llegó a identificar que el  $\chi$  calculado fue de 9.55 y el  $\chi$  de la tabla de 9.48, siendo el calculado mayor, por ende, se concluyó que existe asociación entre las variables, llegando a concluir, que una buena gestión educativa aporta al desarrollo de la práctica de los profesores.

En cuanto al ámbito nacional, se llegó a considerar lo realizado por Marquez (2021) porque ha establecido la incidencia de la gestión directiva sobre la práctica de los profesores de una entidad educativa en Yarinacocha, ubicada en Ucayali, donde la estrategia metódica para corroborar el supuesto general, se basó en un tipo de trabajo aplicado y de alcance explicativo, donde la muestra fue comprendida por 67 profesores, donde para recoger la información de las variables, se propusieron dos cuestionarios, los que han sido sometidos a validez mediante el juicio de especialistas, quienes aseveraron que poseen suficiencia para ser aplicados y luego para determinar la confiabilidad se procesó los datos que se recabaron de un grupo de profesores mediante el alfa de Cronbach. En base a los resultados, se llegó a afirmar que el 13.4 % de los profesores calificó su práctica en deficiente, 29.9 % regular y 56.7 % buena, en cuanto al test de ajuste del modelo, se evidenció que la significancia se ha valorado en 0.000 y el Chi<sup>2</sup> de 35.634, aseverando que la gestión directiva aporta al desarrollo de la práctica docente.

Asimismo, el valor de Nagelkerke, permitió que se concluya que el 48.5 % del desarrollo de la práctica docente es producto del fomento de la gestión directiva.

Además, también se consideró el trabajo de Panduro (2021) porque determinó el vínculo del acompañamiento pedagógico y la evaluación formativa desde la participación de los profesores de secundaria de establecimientos educativos de Manantay, en Ucayali, donde el proceso metódico fue de tipo básico y de profundidad correlacional, la cual contó con una muestra integrada por 91 profesores de tres entidades educativas, a quienes para recabar información sobre las variables, se les llegaron a aplicar dos cuestionarios, que con tiempo de antelación se sometieron a validez solicitando opinión de expertos quienes dieron su aceptación y para establecer la confiabilidad, se llegó a analizar la información recabada a partir del alfa de Cronbach. Referente a los resultados, el 100.0 % de los profesores mencionó que los procesos de evaluación formativa son altos, y sobre el análisis inferencial, se constató que la significancia de la prueba de Spearman se valoró en 0.634 y la relación en -0.051, llegando a interpretarse como una asociación que no posee significatividad, es inversa y de muy escasa potencialidad. Por ende, se ha concluido que la apuesta por el acompañamiento pedagógico no necesariamente aporta a que refuercen las estrategias de evaluación formativa.

Asimismo, se consideró la investigación de Laura (2021) porque estableció la asociación de la evaluación formativa y la práctica pedagógica de los profesores de las entidades educativas de Yura, ubicado en Arequipa, donde la muestra fue de carácter censal, conformada por 29 profesores, a quienes se les facilitó dos cuestionarios para poder recabar información sobre las variables, que con anticipación se han validado por especialistas y mediante el análisis de la información recabada por el alfa de Cronbach se ha determinado la confiabilidad. En referencia a los resultados, el 89.67 % de los profesores participantes del estudio, calificaron a la evaluación formativa en desarrollo medio y el 10.33 % en desarrollo alto, y sobre los resultados inferenciales, se evidenció que estuvieron apoyados en el análisis del test de Spearman, donde la significancia se valoró en 0.001 y la relación en 0.586, llegando a interpretarse como una asociación entre las variables significativo, positivo y de moderado fortalecimiento. En tal sentido, se manifestó que el uso de procesos de evaluación formativa sobresalientes, aporta al

desarrollo de la práctica pedagógica de los profesores.

De similar modo, se consideró el trabajo de Pariona (2019) porque llegó a establecer la asociación de la gestión educativa y la práctica de los profesores de una entidad educativa de Chanchamayo, en Junín, cuyo proceder metódico fue de tipo sustantivo y de alcance correlacional, el cual contó 40 profesores quienes formaron parte de la muestra, seleccionada de manera intencional. Además, para que se recoja la información de las variables, se han construido dos cuestionarios, que han sido validado por especialistas quienes aportaron mencionando que son aplicables, y para determinar la confiabilidad se procesó la información recolectada por el alfa de Cronbach, aseverando que ambos cuestionarios poseen confiabilidad. Respecto a los resultados, la media de la práctica docente fue de 17.69 y la desviación de 2.116, en cuanto a los resultados inferenciales, con apoyo en el test de Pearson, se constató que la significancia se llegó a valorar en 0.754 y la relación en -0.058, lo cual se interpretó como una asociación que no posee significancia, es inversa y de escasa, casi nula potencialidad. En tal sentido, se aseveró que una eficiente gestión educativa, no necesariamente aporta al desarrollo de la práctica de los profesores.

Finalizando la redacción de antecedentes, se llegó a tomar en cuenta la investigación de Lugo (2021) quien determinó la asociación del nivel conocimiento sobre la evaluación formativa con la perspectiva del plan curricular en instituciones educativas del Callao, donde el proceso metódico se basó en una investigación básica, de enfoque cuantitativo y de alcance correlacional, donde la población la integraron 404 docentes y por medios probabilísticos de tipo aleatorio simple, se llegó a establecer que la muestra la conformaron 100 docentes, además, para recabar información, se han edificado dos cuestionarios que se validaron por especialistas y de aceptable confiabilidad. En referencia a los resultados descriptivos, el 1.0 % posee nivel muy bajo sobre el conocimiento de evaluar formativamente, 50.0 % bajo, 42.0 % medio, 6.0 % alto y 1.0 % muy alto; además, con sustento en la prueba de Pearson, se constató que la significatividad fue de 0.565 y la relación se valoró en 0.058, lo cual se interpretó como una relación no significativa positiva, pero de casi nula potencialidad. De tal manera, tales resultados llevaron a concluir que el conocimiento sobre la evaluación no necesariamente aporta a conocer la perspectiva sobre el plan curricular.

Respecto a la palabra paradigma, Park et al. (2020) lo definió como una guía para abordar descubrimientos científicos mediante la propuesta de supuestos, a partir de principios lo cual deriva a que se ilumine la calidad de los resultados que se encuentran respaldados por conocimiento científico.

Asimismo, tal percepción del paradigma desde el enfoque teórico, faculta que se llegue a comprender su concepto y su utilización en un gran sector de investigación educativa, siendo este un ejercicio que influye sobre la perspectiva del debate, acerca del aprendizaje como un posible acercamiento a la consideración de la realidad y lo epistemológico como punto de un proceso reflexivo en la ciencia, sobre ello que llega a concebirse como el procedimiento para conocer un fenómeno de interés por los que investigan (Miranda y Ortiz, 2020).

Por tales motivos, la postura que se ha considerado para el presente trabajo de investigación se basa en el paradigma positivista, porque posee la particularidad de dar inicio, a partir de una proyección hipotética que aporta a la reafirmación de lo trascendente, de tomar en cuenta el conocimiento como un proceso sistemático, el cual puede cuantificarse desde un marco controlado de manera empírica y la convicción de un proceso de análisis del fenómeno a investigar (Herrera, 2018).

En cuanto al sustento teórico sobre la práctica docente, se tiene a la Teoría de la Instrucción propuesta por Bruner, debido que incide sobre la promoción de aprendizajes de mayor significatividad y trascendencia a partir de una mirada social, destacando el rol de los profesores dentro de los ambientes escolares, dando sustento a todo el proceder de aprender y de los profesores como guías para conseguir la meta educativa que se pueda haber propuesto con anticipación (Ubillús et al., 2020).

Cabe mencionar, que es trascendente desde la perspectiva teórica la presente teoría, porque aporta al entendimiento de lo postulado por Bruner en relación a la categorización y reordenamiento de la información, para que se entienda el vínculo causal que aporta a conseguir aprendizajes significativos, mediante la acción de la práctica de los profesores, asociando los componentes que forman parte del proceso educativo existente, integrante el aprendizaje del profesor con su labor dentro de los ambientes escolares, considerando su disposición a seguir aprendiendo (Stapleton y Stefaniak, 2018).

Sobre la base conceptual, se llegó a definir a la práctica docente, desde la perspectiva de Castillo (2008) como la medida en que ciertas actuaciones realizadas intencionalmente, siguen cierta regla con la finalidad de buscar y lograr operar una transformación del saber, hacer o querer. Cabe mencionar, que para la transformación de la práctica docente, se derivan tres momentos: (1) El docente mediante diferentes procesos de mediación metódica, va definir la particularidad de su práctica en un instante preestablecido, suponiendo que luego de tomar nota sobre lo realizado en las aulas se llega a obtener una gran gama de elementos didácticos, (2) Basado en la problemática de la práctica cuya particularidad se da desde la visión que se tenga del campo escolar, donde el docente comúnmente al darse cuenta de cierto acontecimiento en su práctica, quiere llegar a realizar algunos cambios al considerar si está dificultando en algún aspecto, y (3) Donde se realiza la previsión para que se lleve a la práctica propiamente dicha el cambio y planeaciones; es decir, que se define la acción a realizar, el proceso, el recurso, medios, para ir asociando lo que pasa al instante de aplicar tales cambios a su práctica dentro de los ambientes escolares.

Además, Davini (2015) dio a entender que la práctica docente se integra por un conjunto de capacidades concretas asociadas al eje central del actuar profesional, a partir de diversas realidades escolares en específico donde el profesor particularmente se llega a desempeñar. Asimismo, manifestó que el eje de la práctica docente radica en la diversidad de enfoques formativos para la práctica, siendo significativo en medida que se integre pertinentemente una estrategia general y que este alrededor de un eje sustancial, es decir, que existen momentos donde es preferible hacer uso de dispositivos investigativos en la práctica docente, otro donde se llegue a desarrollar actividades y en otros que sea productivo experimentar, siempre realizando procesos de reflexión, alimentando todo lo mencionado a un eje sustancial que se basa en la formación para la práctica pedagógica, incluso también aportando a la didáctica y su distinta consideración respondiendo al contexto donde se desenvuelve la práctica docente.

De similar modo, Herrera y Moreno (2016) calificaron a la práctica docente como la praxis que conlleva a pensar en lo realizado en los ambientes escolares y también fuera de ellos, a partir del cual, se deriva el trabajo con soporte en la

construcción teórica, política y cómo la reflexión frente al proceso educativo se ha edificado desde los componentes que integran siendo uno de ellos la evaluación.

También de acuerdo con Barcia et al. (2017) se entiende a la práctica docente como práctica pedagógica que poseen un sentir reflexivo e inciden sobre la promoción del desarrollo del aprendizaje, las cuales se encuentran intencionalmente y orientada a generar procesos de formación y a influenciar sobre la transformación social en un sentir crítico. Por ello, se constituye a la práctica docente como un objeto de la didáctica que llega a compartir su supuesto educativo con la pedagogía, conformando de esa forma un actuar pedagógico-didáctico.

En cuanto a aspectos que dificultan y producen tensión en la práctica docente según Herrera y Moreno (2016) da a entender que: (1) la resiliencia de los docentes a la ejecución de proyectos, significa alguna modificatoria en la función y el horario docente que generan desilusión a la práctica profesional, (2) la frustración de los docentes por no tener apoyo, recursos e infraestructura institucional, que causa frustración por no haber dotación, ambientes adecuados para que se dicte las clases, (3) el desgaste de los docentes, evidenciado al expresar que tener actividad en jornada regular y luego continuar con otros deberes genera cansancio, (4) la discontinuidad del proceso, referido a la no certeza de que en años consecutivos se tendrá la continuidad de los mismos docentes, pues de acuerdo al resultado y a la acogida ello puede suceder, (5) El bajo salario, porque el docente siente que su trabajo no es bien recompensado, y (6) la realidad asociado al plan curricular, referido a intensidad, que no se asocia con la práctica debido al surgimiento de ciertas dudas o desconocimiento de algún proceso.

Cabe mencionar que, a partir de la importancia de la práctica docente, surge la necesidad de participar en diversos medios de capacitación, actualización para fortalecer sus competencias, teniendo en cuenta que los profesores son pieza clave para optimizar la calidad de los aprendizajes. Por ese motivo, se ha llegado a evidenciar que el profesor debe presentar poseer liderazgo, tener una elevada motivación incidente sobre su compromiso y comunicarse asertivamente con todos quienes integran la comunidad educativa en donde labora (Cubas, 2021).

En cuanto a los modelos sobre la práctica docente, desde la perspectiva de Hernández-Maldonado et al. (2019) existen diversas situaciones por la cual se llega

a estudiar, a comprender y aplicar el enfoque de los aprendizajes cuyo soporte es el desarrollo de las competencias, la cual a partir de la valoración de: (1) Proceso de instrucción, (2) Proceso de desarrollo, (3) Percepción curricular, (4) Perspectiva pedagógica y (5) Estrategia didáctica a considerar, se puede medir al docente en su diversidad de niveles de formación, evidenciando la existencia de alguna necesidad de aprendizaje para el soporte a su desempeño en los ambientes escolares incidente en la orientación del proceso educativo. En tal sentido, se puede aseverar que evaluar la práctica docente, se ha convertido en una necesidad para que se llegue a identificar a los profesores que son realmente competentes en su centro de labores, y a los que poseen deficiencias.

A partir del estudio realizado por Suárez et al. (2016) se entiende que la práctica docente posee gran influencia en la formación de las personas éticas y respalda el discurso de moralidad, permitiendo reivindicar la subjetividad para que se evidencie una excelente edificación social. Por tal motivo, se destacan los siguientes elementos que se asocian a la experiencia del profesorado, como lo es la formación académica y la profesional, la experiencia que posee laboralmente, su condición laboral, el dinamismo dentro de los ambientes escolar, la contextualización sociocultural e histórica donde se desarrolla las experiencias de aprendizaje con los escolares y se llegan a abordar a partir de la perspectiva inclusiva y la consideración de la política pública que rige al sistema educativo.

Por otra parte, la investigación efectuada por Solis et al. (2022) manifiesta que la práctica docente favorece a los maestros y escolares a desarrollar diferentes destrezas y habilidades como son toma de decisión, aprender a aprender es decir la metacognición del pensamiento reflexivo, el desarrollo de la creatividad, la habilidad de enseñanza y aprendizaje y docentes que sean investigadores para hallar resoluciones colectivas, asimismo, aumentar la reflexión crítica del proceso de la práctica docente.

En relación a las dimensiones, se consideró la perspectiva de Davini (2015) quien aseveró que la práctica docente está integrada por una amplia gama de capacidades en concreto que se asocian a los ejes centralizados del actuar profesional, considerando cualquier contexto educativo donde el profesor se llegue a desempeñar. Asimismo, para formar tal capacidad se deben desarrollar cinco

aspectos esenciales, las cuales se van a describir a continuación:

La primera dimensión es la preparación del aprendizaje, el cual resulta relevante para que se asegure una excelente marcha de los trabajos y orientarlos hacia la consecución de los logros de aprendizaje. Además, es de necesidad construir una propuesta de aprendizaje, elaborando estrategias apropiadas para los escolares y considerando su contexto en particular. Asimismo, programar va a permitir que se coordine entre los profesores, que favorezca un trabajo colaborativo y fortalezca la comunicación, con la finalidad de que se acompañe el logro conjuntamente, la necesidad y dificultad de los escolares. Además, la preparación anticipada facilita que se promueva la reflexión sobre la intención, reforzando la definición del propósito y el objeto de aprendizaje a abordar, organización secuencial del contenido, metodología, actividades de aprendizaje y selección del material y recurso.

La segunda dimensión es el manejo del espacio, donde la clase, se considera como un espacio interno donde se asocian los escolares, profesores y el recurso de aprendizaje que se encuentra enmarcado en coordenada espacial, temporal y sociocultural. Cabe señalar, que los espacios deben ser ambientes agradables y propicios para que se haga lo que se debe hacer; por ende, el profesor se perciba como el gestor del manejo y mejora de los espacios. Asimismo, para que resulte evidente el manejo del espacio, el profesor debe evidenciar controlar el espacio desplazándose a distintos espacios, evitando quedarse en un punto fijo, también debe alcanzar comunicarse con los escolares que se encuentran lejos y no solo con los cercanos e invitar a cambiarse de lugar hacia zonas más integradas y observar la selección de los escolares de la zona preferida en el ambiente.

La tercera dimensión es el manejo del tiempo, la enseñanza comúnmente se realiza enmarcado en un tiempo, donde el desarrollo debe ser lineal y uniforme, regulado por acuerdos tomados con anticipación sobre el horario fijado, turno y calendario escolar, es decir que se basa en un tiempo que se proyecta a futuro. Asimismo, la gestión del tiempo, puede considerar criterios de jerarquía, donde se evidencia que no todo trabajo o actividad posee el mismo valor educacional, por lo que es mejor que se dedique más tiempo a lo más importante, también indica no invertir tiempo en trabajos que no necesitan un apoyo constante del profesor,

aportando a desarrollar la autonomía, además, el ritmo manifiesta la frecuencia de lo diferente de las actividades para que se logre un aprendizaje y la secuencia integradora, la cual indica que los trabajos no son actividades sueltas, sino que forman parte de un proceso prolongado.

La cuarta dimensión es el material educativo, basado en el aprovechamiento del recurso y material como soporte a las actividades propuestas, por ello, al momento de planificar los profesores deben de seleccionar el material y recurso apropiado para abordar la experiencia de aprendizaje que se va a enseñar y para que se desarrollen las actividades. En cuanto a la finalidad, su valor y uso de manera apropiada es relevante que se tome en consideración que la función del material y recurso educacional en el proceso educativo es el de ofrecer distinta manera de representar al conocimiento. Asimismo, a partir de sus particularidades, el recurso y material educativo incluye una variedad de herramientas culturales y soporte para que se aprenda. Cabe mencionar, que se debe considerar usar material educativo para que se amplie progresivamente la manera de representar la temática o problemática, provocando la creación de puentes entre el conocimiento anterior y la ampliación del conocimiento.

Y finalmente, la quinta dimensión es la reflexión y evaluación, cuya finalidad radica en recabar información sobre el aprendizaje que alcanzaron los escolares, registrar tal logro o dificultad y reunir evidencia relación al resultado obtenido, lo cual debe ser público y que se pueda compartir con los escolares, sus familiares y otros profesores, además, la entidad educativa necesita de registro de esta información sea para promover a los escolares o para tener evidencia de los que necesitan de apoyo académico. Cabe mencionar que el actual enfoque de evaluación es la formativa acompañado de diversas actividades realizadas por los escolares, permitiendo que se detecte su avance, retroceso y dificultad , el cual facilita que se tomen decisiones durante el proceso y reorientar la actividad y modificar las acciones apoyando a la dinámica y gestión de las clases, también la evaluación posibilita ponderar la valoración y pertinencia de la planeación tanto como la adecuación al ambiente y a los escolares (Davini, 2015).

Ahora bien, en cuanto a la base teórica de la evaluación formativa, se llegó a analizar a partir de una perspectiva pedagógica de la racionalidad crítica, donde

se postula que la evaluación sirve para estimar alguna particularidad, para llegar a apreciarla, pero de similar modo sirve para emitir un juicio de basto valor que aporte elementos que puedan compararse con otros, en tal sentido, a partir de la presente perspectiva, se entiende a la evaluación formativa, como una indagación subjetiva, que se suscita a nivel individual en la transformación formativa que experimenta cada persona a partir de la intervención de la educación, asimismo, la funcionalidad operatoria de las evaluaciones sumativas, brindan soporte a la funcionalidad de información propia de la evaluación formativa cuyo objetivo no acredita al conocimiento, sino a brindar un mejor al proceso educativo, además, los hallazgos evolutivos que no son determinista ni comparables, poseen valoración intrínseca y descriptiva asociado al logro alcanzado por medio de un propósito flexible y adaptable de cada persona (Mellado-Moreno et al., 2021).

En relación a la base conceptual, desde lo investigado por Moreno (2016) el término evaluación se puede entender a partir de tres perspectivas: (1) Evaluación como tecnología, es decir que en la actualidad la evaluación en mayor medida es un discurso tecnológico, porque desde hace mucho tiempo el objetivo de la evaluación no se ha transformado sustancialmente, porque principalmente sirve para que se tome una decisión asociada a la clasificación y medición de lo que saben las personas, manteniéndose fundamentalmente tales procesos, el cual es medido por un diseño de instrumento asignando puntuación e interpretación con apoyo tecnológico, (2) Evaluación como práctica cultural, a partir de la propuesta educativa la evaluación pertenece al sector práctico, situado en el ambiente de interacción de la persona asociado a la relación docente y estudiante, es decir, si se acepta que la evaluación deriva de asuntos prácticos, entonces todo las personas deben de considerarse sujetos y no objetos, por ende poseen raciocinio y diferencian lo prudente y aportan su juicio personal mediante procesos de reflexión, y (3) Evaluación como práctica socio-política, referida a su uso como herramienta que aporte a la modificación y verificación del aprendizaje y adquisición individual del conocimiento establecido.

Asimismo, Anders et al. (2022) señalaron que la evaluación formativa sugiere que necesariamente se llegue a la adaptación del proceso de enseñanza propuesta por el profesorado, el cual debe de proporcionar una respuesta inmediata a un

modo eficiente de valoración del aprendizaje de los escolares que necesariamente debe de dar respuesta a la demanda y necesidad del escolar, donde la intervención puede apoyar a que se reduzca la brecha relacionada con su rendimiento anterior sea alto o bajo.

También Moreno (2016) mencionó que la evaluación formativa se entiende como un procedimiento sistemático, cuyo objetivo radica en obtener evidencia constante asociado al aprendizaje; es decir, que tal información que se reúne se utiliza para la identificación del rango actual de los escolares y también para que se adapte el proceso educativo para brindar soporte al logro de las metas referidas al aprendizaje que se desea alcanzar, en tal sentido, la evaluación formativa, destaca que los escolares se consideran participantes activos en el proceso educativo, y que comparten metas relacionadas al aprendizaje y llegan a comprender cómo va su progreso, cual es el paso que debe dar y como debe hacerlo.

Y también, Cruz y Valero (2022) mencionaron que la evaluación formativa posee una peculiaridad relevante que aporta a la consolidación de una enseñanza efectiva, porque es el único proceso que brinda información sobre si realmente lo enseñado llegó a ser aprendido y sobre cómo la información que se obtiene se utiliza al retroalimentar, con el propósito de mejorar la actividad de aprendizaje que involucra a los escolares, además, tal ajuste puede darse de manera inmediata o futura, de tal manera, se puede aseverar que la evaluación formativa, involucra al pensamiento y la planificación de cómo evaluar en el instante que se está enseñando.

Por su parte, el MINEDU (2020) manifestó que la evaluación formativa en la última instancia tiene por finalidad evaluar las competencias perceptibles de los escolares, pero para que ello se constate se deben formular criterios precisos que deben ser referentes específicos para valorarlos, describiendo las cualidades y particularidades de lo que se pretende certificar al momento de poner a los escolares bajo situaciones desafiantes en contextos determinados.

Asimismo, la Subsecretaría de Educación Pública de México – SEP (2012) señaló que la evaluación a partir de una perspectiva formativa, además de considerar como finalidad aportar a mejorar los aprendizajes, regular el proceso educativo y de manera principal, permitir que se adapte o reajuste la condición

pedagógica asociado a la función de la necesidad escolar, también favorece al seguimiento del fortalecimiento del saber de los escolares como resultado de las experiencias, enseñanza o procesos de observación, por tanto, el enfoque formativo de la evaluación constituye un procedimiento constante de transformación derivado de la acción de los escolares y la propuesta pedagógica promovida por los docentes, en tal sentido, cabe destacar que durante el proceso de evaluación se puede identificar las necesidades y nueva oportunidad para aprender. Por ello, se resalta mayormente el proceso convirtiéndose en un componente reflexivo para la mejora continua escolar.

En cuanto a lo manifestado por Ravela et al. (2017) durante la evaluación formativa se evidencian tres elementos relevantes y tres procesos de gran importancia; es decir, que los elementos quienes interactúan son el docente los escolares y grupo de compañeros, y el proceso de gran importancia es el de clarificar y compartir la intención educativa de modo que los escolares lleguen a comprenderlo, además, generar evidencia sobre qué están llegando a aprender, donde se encuentran los escolares con asociación a la intención educativa y realizar la devolución y proporcionar procesos de acompañamiento que faculten a los escolares poder ajustar el desarrollo de su aprendizaje y seguir aprendiendo, evidenciando el avance hacia lo que se quiere.

En referencia a un modelo de evaluación formativa, es preciso mencionar, que Cuahonte et al. (2019) dieron a entender que evaluar de manera formativa, deriva de la obtención de evidencias asociados al logro de los aprendizajes y la mejora continua de los procesos educativos, los cuales permiten que se valore la planificación debiéndose encontrar relacionada con lo planeado anticipadamente, por tal manera, identificó tres regulaciones: (1) Interactiva, evaluaciones que ocurren al asociarse con el proceso de enseñanza, la cual está integrada y la que se da de manera inmediata desde la interrelaciones frecuentes y sistemáticas del profesorado y los educando, (2) Retroactiva, evaluaciones que promocionan la creación de la oportunidad de aprendizaje luego de realizar una evaluación puntual al finalizar una experiencia o secuencia didáctica, y (3) Proactiva, derivada de la evaluación que aporta a la contextualización y adaptación asociado con la necesidad y demanda de los escolares a futuro.

Con respecto a las dimensiones, se ha considerado que se cuantifique a la evaluación formativa a partir de la perspectiva de Cruz y Valero (2022) quienes señalaron que la esencia de evaluar formativamente, radica en la sola idea que las evidencias del avance de los aprendizajes de los escolares se obtiene e interpreta por los mismos escolares y el docente, esperando que se conduzca una acción que resulte en mejores aprendizajes que aquellos que se logren teniendo ausente tales evidencias, por tal motivo, se consideró el ciclo de evaluación formativa, uno que contiene ocho procesos involucrados, los cuales pasaron a describir:

La primera dimensión es el compartir metas de aprendizaje, basado en la propuesta de metas especificadas y que son comunicadas con anticipación y con claridad a los escolares, ayudando a que realicen la conexión entre lo que aprende y una secuencialidad de sesiones, además, se evidencia al focalizar en cómo los profesores determinan la meta de aprendizaje de una sesión alineada al currículo y se llega a comunicar esperando brindar soporte a lo que se quiere instruir, de tal manera, cuando los escolares llegan a entender lo que se quiere que aprendan se está preparado mejor e involucrado con sus aprendizajes.

La segunda dimensión es la clarificación del criterio de logro, los cuales deben comunicarse con claridad a los escolares, es decir, que este proceso, consiste en cómo los profesores llegan a identificar el criterio de logro de sus sesiones y las comunican efectivamente, de tal manera, la forma de clarificar tales criterios es al momento que se explicita la expectativa de un proceso formativo de calidad, brindando ejemplos y también contraejemplos usando diversa metodología.

La tercera dimensión es la recolección de evidencia, donde el foco del presente proceso se da en aquella actividad diseñada por los mismos profesores, que les permite que los escolares lleguen a involucrarse en el proceso educativo, logrando producir evidencia en relación a su entender o del estado actual. Además, el profesorado puede utilizar una gran gama de trabajos y actividades con el fin de recabar evidencia, a partir de interrogantes efectivas, la observación, respuesta escrita o verbal de los escolares, entre otros.

La cuarta dimensión es la interpretación de evidencia, la cual aporta a la determinación del avance de los escolares asociado a las metas de aprendizaje y

al criterio de logro, para de esa manera llegar a establecer qué paso se debe de seguir para que se alcancen las metas, tal información llega a interpretarse para que se defina que ha comprendido y cuál es el error común. Cabe mencionar, la importancia del uso de tal evidencia, la cual influye sobre el ajuste de la enseñanza, porque el profesor al analizar la evidencia, puede apreciar que la no existencia de suficiente información sobre el logro de los escolares, indica que se debe de necesariamente recabar información adicional, caso contrario no hay necesidad de realizar ningún ajuste, debido a que los escolares han cumplido el criterio de logro evidenciando haber alcanzado las metas propuestas.

La quinta dimensión es la identificación de la brecha de aprendizaje, basado en el ajuste de las enseñanzas con soporte en la necesidad de los escolares, interpretando las evidencias obtenidas al evaluar formativamente, lo cual es clave para la identificación de la brecha del aprendizaje actual de los escolares y las metas de aprendizaje. Además, en el instante que un docente llega a interpretar las evidencias, es realmente sencillo que se identifique una zona de desarrollo próximo, asociado al criterio de logro preestablecido. En tal sentido, al momento que los escolares aprenden algo nuevo, se llega a presentar ciertas brechas, brindando evidencia que el aprendizaje puede no estar avanzando o que no posee reales desafíos para él.

La sexta dimensión es la retroalimentación para cerrar la brecha, basado en la entrega por parte de los profesores de una retroalimentación, la cual debe describir a los escolares, su actual estado asociado a sus logros o dificultades de aprendizaje, relacionados con el criterio de logro planteado para abordar las metas y brindar una orientación para que los escolares conozcan qué deben hacer para que mejoren y definitivamente cierren la brecha de aprendizaje. Cabe mencionar, que el aprendizaje de los escolares llega a mejorar en el instante que los profesores proporcionan una retroalimentación descriptiva y por descubrimiento que estas son apropiadas en esta fase, la cual se asocia claramente con la meta de aprendizaje, el cual entre una guía del qué hacer para llegar a mejorar.

La séptima dimensión es el ajuste de la enseñanza, asociada a la necesidad de aprender de los escolares, tomado como hallazgo de retroalimentación, donde los docentes van a planificar la manera de actuar y cuáles serían las decisiones

para que se consideren y resulte beneficioso a que la enseñanza se llegue a adaptar a la necesidad y demanda de aprendizaje de los escolares. En tal sentido, para ajustar la enseñanza, se debe seleccionar diversas experiencias que permitan responder a tal necesidad y demanda, con el fin de que los escolares lleguen a cerrar esa brecha de aprendizaje.

Finalmente, la octava dimensión es el cierre de la brecha, percibida como un proceso concluyente, es decir, que para el cierre de la brecha de aprendizaje, entre donde se encuentran los escolares y dónde se necesita que estén para que alcancen las metas de aprendizaje, faculta y aporta a que el docente seleccione una nueva meta para que los escolares continúen reforzando y evidencien progresos en su aprendizaje, en tal sentido, cuando ello llega a ocurrir, una nueva brecha llega a sobresalir, lo cual renueva el ciclo de la evaluación formativa (Cruz y Valero, 2022).

### III. METODOLOGÍA

#### 3.1. Tipo y diseño de investigación

En cuanto al tipo de investigación, el presente trabajo fue aplicado, porque se ha abastecido del conocimiento que fue generado por la investigación básica, lo cual aportó a la proyección de encarar la resolución tentativa de problemas prácticos, con la finalidad de enriquecer el fortalecimiento de la práctica docente en función a la promoción de la evaluación formativa. De tal manera, Arias y Covinos (2021) se han referido a la investigación aplicada como la encargada de proporcionar soluciones a las problemáticas prácticas por medio de la búsqueda y construcción del conocimiento a partir de la aplicación de los mismos, es decir, que se edifica a partir del resultado, descubrimiento y solución que se ha propuesto.

Asimismo, el enfoque de investigación fue el cuantitativo, porque se siguió un proceso donde se utilizaron procesos de recolección y análisis de información cuya finalidad fue el de contestar las interrogantes propuestas y llegando a poner a prueba las hipótesis que se formularon con anticipación, confiando en la medición de los fenómenos, en la objetividad de los instrumentos y en el soporte del trato estadístico llegando a corroborar si la práctica docente influye en la evaluación formativa. Desde tal perspectiva, Ñaupas et al. (2018) aportan mencionando que el enfoque cuantitativo tiene la particularidad de considerar métodos y técnicas de cuantificación, por ello, se asocia a la medición, uso de magnitud, observación, muestreo y trato estadístico.

Respecto al método de investigación se usó el hipotético-deductivo, porque a partir de leyes y generalidades, se propuso hipótesis tentativamente llegando a verificar la pertinencia de las hipótesis, para proporcionar una respuesta al problema de investigación desde su deducción al haberlos contrastado con la realidad desde la perspectiva de los profesores participantes. Al respecto de acuerdo con Sánchez et al. (2018) el método hipotético-deductivo, se asocia con el método científico, haciendo uso de procesos lógicos y deductivos, que inician a partir de un supuesto o propuesta a priori que se debe demostrar.

De similar modo el nivel de la investigación fue el explicativo, porque no se atinó en solo describir o establecer alguna influencia entre la práctica docente y la evaluación formativa, sino que se ha dado a conocer la causalidad, buscando

expresar la ocurrencia en términos de causa efecto de la variable práctica docente sobre la evaluación formativa. Desde tal perspectiva, según Cabezas et al. (2018) la profundidad de investigación explicativa está llamado a proporcionar respuesta sobre la causalidad del evento, suceso y fenómeno de la sociedad.

Finalmente, resulta oportuno manifestar que el diseño seleccionado fue el no experimental, correlacional causal, porque la presente investigación se realizó sin experimentar ni manipular alguna de las variables consideradas, porque solo se atinó a observar y poder medir a la práctica docente como también a la evaluación formativa, asimismo, porque el recojo de información va darse en una única situación con proyección a evidenciar la causalidad de la práctica docente sobre la evaluación formativa. Desde tal perspectiva, según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) los estudios que poseen diseño no experimental, se llegan a realizar a partir de la nula manipulación de los fenómenos, donde solo se proyecta a observarlos en el ámbito donde se desarrollan.

Cabe agregar, que la representación del esquema de acción del presente trabajo fue adaptada de la propuesta de Hernández et al. (2014, p.157) el cual se muestra a continuación:

$$X \rightarrow Y$$

Donde:

X: Medición de la práctica docente

Y: Medición de la evaluación formativa

→: Influencia de x1 en x2.

### **3.2. Variable y operacionalización**

#### **Variable independiente: Práctica docente**

Definición conceptual: La práctica docente es un conjunto de capacidades concretas asociadas al eje central del actuar profesional, a partir de diversas realidades escolares en específico donde el profesor particularmente se llega a desempeñar (Davini, 2015).

Definición operacional: La práctica docente fue medida a partir de la creación de un cuestionario, la cual contiene 34 interrogantes, que cuantificaron con precisión a cinco dimensiones, valoradas por una escala Likert, con cinco distintas

opciones de respuesta, cuya puntuación que se llegó a obtener fue clasificado en tres niveles: Bajo, medio y alto (Anexo 2).

### **Variable dependiente: Evaluación formativa**

Definición conceptual: La evaluación formativa es la consolidación de una enseñanza efectiva, porque es el único proceso que brinda información sobre si realmente lo enseñado llegó a ser aprendido y sobre cómo la información que se obtiene se utiliza al retroalimentar, con el propósito de mejorar la actividad de aprendizaje que involucra a los escolares (Cruz y Valero, 2022).

Definición operacional: La evaluación formativa fue medida a partir de la creación de un cuestionario, la cual contiene 40 interrogantes, que cuantificaron con precisión a ocho dimensiones, valoradas por una escala Likert, con cinco distintas opciones de respuesta, cuya puntuación que se llegó a obtener fue clasificado en tres niveles: Malo, regular y bueno (Anexo 3).

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

En este estudio se llegó a considerar a los 238 docentes de nivel secundaria de tres instituciones educativas de gestión pública de la UGEL Canchis, ubicadas en Cusco, para que formen parte de la población. En tal sentido, para Arias y Covinos (2021) la población se refiere a un grupo finito de personas que poseen similares particularidades, el cual se delimita por la investigación de acuerdo a la perspectiva formulada en la investigación.

**Tabla 1**

*Población*

Institución educativa	Hombres	Mujeres	N.º de docentes
IE 01	59	46	105
IE 02	45	32	77
IE 03	27	29	56
Total	131	107	238

Criterios de inclusión: Los docentes que se encontraron laborando en las tres instituciones educativas seleccionadas para la presente investigación, los docentes

en su condición de nombrados y contratados, los docentes que consideraron formar parte de la presente investigación.

Criterios de exclusión: Los docentes que estuvieron laborando en otras instituciones educativas que no se han considerado en la presente investigación, los docentes que no aceptaron ser parte de la investigación y los docentes que en el momento de llevarse a cabo el estudio estuvieron de licencia o permiso por diversas causales.

Referente a la determinación de la muestra, se aseveró que por conveniencia se procedió a hacer uso de una fórmula denominada finita, con motivo de calcular el tamaño de la muestra, donde el límite de confianza fue de un 95.0 % y el límite de error de 5.0 %.

$$n = \frac{z^2 p x q x N}{E^2 (N - 1) + z^2 p x q}$$

Donde: N = Tamaño de la población; n = Tamaño de la muestra; Z = Confianza (1,96); E = Error (0,05); p = Ocurrencia (0,5), y q = No ocurrencia (0,5). Desde tal situación dada anteriormente, se ha iniciado con el cálculo del tamaño que tuvo la muestra, donde el valor de N fue de 238 docentes.

$$n = \frac{(1,96)^2 (0,50) (0,50) (238)}{(0,05)^2 (238-1) + (1,96)^2 (0,50) (0,50)} = 148$$

A partir de tal resultado, se llegó a constatar que la muestra fue integrada por 148 docentes que estuvieron laborando en tres instituciones educativas de nivel secundario de la UGEL Canchis. Asimismo, a partir de lo mencionado por Domínguez et al. (2018) se puede constatar que la muestra se le denomina a un pequeño conjunto parte de la población de estudio que posee suficientes componentes como para generalizar la información alcanzada a la totalidad de personas que conforman la población.

Finalmente, el muestreo que se ha seleccionado fue el probabilístico de tipo estratificado porque se llegó a recopilar información precisa de cada una de las instituciones educativas, de donde se determinó una muestra representativa, esperando generar precisión debido que dividir la población en estrato reduce el error por su homogeneidad. Cabe agregar que para Cabezas et al. (2018) el

muestreo de tipo estratificado, se basa en la división por estratos de la población de manera que la principal ventaja radica en desagregar la población en categoría creando subgrupos de componentes excluyentes.

Cabe mencionar, que para realizar la representación de la muestra de cada estrato se ha determinado el factor de proporción dividiendo la muestra (n) entre la población (N) y el cual se va a multiplicar con la población para sacar a los integrantes de la muestra de cada una de las instituciones educativas, en tal sentido el  $f=n/N=148/238=0.622$ .

**Tabla 2**

*Muestra de la investigación*

Institución educativa	Población		N.º de docentes	Factor	Muestra		N.º de docentes
	Hombres	Mujeres			Hombres	Mujeres	
IE. 01	59	46	105	0.622	37	28	65
IE. 02	45	32	77	0.622	28	20	48
IE. 03	27	29	56	0.622	17	18	35
Total			238				148

### 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

De igual manera, es preciso mencionar, que la técnica que se utilizó para apoyar a la recolección de datos fue la encuesta para ambas variables de estudio, porque se aplicó de manera presencial, asimismo permitió abordar diferentes temas de estudio y también porque se pudo aplicar a personas de diferentes edades, además, tales resultados que se recabaron fueron representados en tablas porque permitieron obtener solo información numérica. En tal situación, para Arias (2020) la encuesta es considerada como una herramienta que se activa por medio de la estructuración de un cuestionario direccionado a sujetos con motivo de recoger información de su opinión, comportamiento o perspectiva de un tema determinado.

En cuanto al instrumento, se tomó en cuenta al cuestionario, construido para cada variable de estudio, fue de fácil construcción y las interrogantes fueron propuestas de manera sucinta, donde para ser aplicados no necesariamente se necesita que esté presente quien investiga o un personal que lo aplique, además,

se consideró que el cuestionario no se extienda demasiado porque los sujetos pueden responder diferente a lo percibido en su ambiente, también las preguntas fueron propuestas de forma sencillo, para que sean respondidos en un mínimo de tiempo. Para Cisneros-Caicedo et al. (2022) el cuestionario se refiere a un instrumento estructurado de manera ordenada donde se proponen una gran gama de interrogantes, estructurados y específicos que van a aportar a cuantificar y valorar varios fenómenos de estudio permitiendo que se responda la propuesta de problemas e hipótesis de investigación.

Sobre la validez, los dos cuestionarios que se llegaron a construir, se sometieron a verificación del contenido propuesto a partir de la valoración de tres criterios, los cuales fueron de pertinencia, relevancia y claridad de cada una de las preguntas, asimismo, dicha tarea fue realizada por tres especialistas, llegando a la conclusión que ambos cuestionarios poseen suficiencia y por tal motivo son aplicables. Al respecto, Bernal (2016) manifestó que los instrumentos construidos para medir un fenómeno llegan a ser válido desde el momento que evidencia medir aquello para lo cual ha sido construido, es decir, que tal valor indica el nivel con el que se puede inferir alguna conclusión desde los hallazgos previamente obtenidos (Anexo 5).

**Tabla 3**

*Validez de expertos*

Validadores	Práctica docente	Evaluación formativa
Dr. Benavente Ramirez, Edwin Romualdo	Aplicable	Aplicable
Mg. Yucra Pinedo, Aurelio	Aplicable	Aplicable
Mg. Saavedra Carrion, Nicanor Piter	Aplicable	Aplicable

De similar modo, en relación a la confiabilidad, ambos cuestionarios se han aplicado a un grupo integrado por 20 docentes, denominado piloto, con la finalidad de recabar información, que posteriormente se ha procesado haciendo uso de la prueba de alfa de Cronbach, la cual arrojó un coeficiente de 0.975 para la práctica docente y 0.838 para la evaluación formativa. Asimismo, en la tabla 4 se muestran los resultados de confiabilidad de la muestra total. En relación a lo manifestado, Bernal (2016) dio a entender que la confiabilidad de un instrumento de recopilación

de datos que hace referencia a lo consistente de la puntuación que se obtiene cuando se llega a examinar en diferentes situaciones con el mismo instrumento, es decir, que se refiere a la capacidad del instrumento para que produzca resultados similares al instante de aplicarlos en diversas situaciones, pero en condiciones lo más parecida posibles.

**Tabla 4**

*Confiabilidad de los cuestionarios de recojo de datos*

Variable	N.º ítems	N.º participantes	Alfa de Cronbach
Práctica docente	34	148	0.956
Evaluación formativa	40	148	0.973

**Tabla 5**

*Baremación de las variables y dimensiones*

Variables y dimensiones	Niveles o rangos		
Variable Independiente	Bajo	Medio	Alto
Práctica docente	34-79	80-125	126-170
D1: Preparación del aprendizaje	9-20	21-32	33-45
D2: Manejo del espacio	7-16	17-26	27-35
D3: Manejo del tiempo	6-13	14-21	22-30
D4: Material educativo	5-11	12-18	19-25
D5: Reflexión y evaluación	7-16	17-26	27-35
Variable Dependiente	Malo	Regular	Bueno
Evaluación formativa	40-93	94-147	148-200
D1: Compartir metas de aprendizaje	4-9	10-15	16-20
D2: Clarificación del criterio de logro	4-9	10-15	16-20
D3: Recolección de evidencia	7-16	17-26	27-35
D4: Interpretación de evidencia	6-13	14-21	22-30
D5: Identificación de la brecha de aprendizaje	4-9	10-15	16-20
D6: Retroalimentación para cerrar la brecha	7-16	17-26	27-35
D7: Ajuste de la enseñanza	4-9	10-15	16-20
D8: Cierre de la brecha	4-9	10-15	16-20

### Ficha técnica del instrumento que mide la variable práctica docente

Denominación	Cuestionario que mide la variable práctica docente
Autora:	Bach. Condori Jalixto Ana María
Lugar de aplicación:	UGEL Canchis, Cusco.
Objetivo:	Recopilar datos sobre la práctica docente.
Administración:	Docentes, individual, presencial.
Tiempo:	Aproximadamente 16 -19 minutos.
Valoración	Politómica.
Estructura:	Cuestionario constituido por 34 ítems: con cinco posibles alternativas de valoración: 1: Totalmente en desacuerdo, 2: En desacuerdo, 3: Indiferente, 4: De acuerdo y 5: Totalmente de acuerdo. Además, está conformado por cinco dimensiones: D1: de 1-9, D2: de 10-16, D3: de 17-22, D4: de 23-27 y D5: de 28-34.
Confiabilidad:	0.956 de alfa de Cronbach.
Baremo	VI: Bajo: 34-79; Medio: 80-125 y Alto: 126-170.

### Ficha técnica del instrumento que mide la variable evaluación formativa

Denominación	Cuestionario que mide la variable evaluación formativa
Autora:	Bach. Condori Jalixto Ana María
Lugar de aplicación:	UGEL Canchis, Cusco.
Objetivo:	Recopilar datos sobre la evaluación formativa.
Administración:	Docentes, individual, presencial.
Tiempo:	Aproximadamente 18- 20 minutos.
Valoración	Politómica.
Estructura:	Cuestionario constituido por 40 ítems: con cinco posibles alternativas de valoración: 1: Nunca, 2: Casi nunca, 3: A veces, 4: Casi siempre y 5: Siempre. Además, está conformado por ocho dimensiones: D1 del 1-4, D2: de 5-8, D3: de 9-15, D4: de 16-21, D5: de 22-25, D6: de 26-32, D7: de 33-36 y D8: de 37-40.
Confiabilidad:	0.973 de alfa de Cronbach.
Baremo	VD: Malo: 40-93, Regular: 94-147 y Bueno: 148-200.

### 3.5. Procedimientos

Sobre el proceso que se tomó en consideración para recoger apropiadamente la información necesaria de las variables, se ha llegado a proponer que de inicio se solicite una carta de presentación a la Universidad César Vallejo, el cual se presentó a la dirección de las instituciones educativas consideradas de

nivel secundaria de la UGEL Canchis, con motivo de petitionar el permiso para así aplicar los instrumentos y la facilidad para el desarrollo con normalidad del proceso de investigación.

Posterior a ello, se solicitó una reunión con los directivos, donde se proporcionó algunas aclaraciones referentes a en qué consiste el trabajo de investigación cuáles son los posibles beneficios que se vayan a generar con la realización del mismo, asimismo, se solicitó formar parte de una de las reuniones de maestros, para proporcionarles información a los profesores con la finalidad de invitar a que participen del mismo.

Asimismo, se llegó a coordinar una fecha tentativa para que se lleve a cabo la aplicación de los instrumentos con los profesores que aceptaron participar del estudio. Cabe precisar, que la aplicación de los cuestionarios se realizó de manera presencial, por ello se tuvo en cuenta brindar soporte a los profesores que tuvieron alguna dificultad en el instante de contestar las interrogantes, como también aclarar algunos puntos para que toda la recolección de datos se dé con normalidad.

### **3.6. Método de análisis de datos**

Concluida la etapa de recojo de información, es imprescindible que se inició con el almacenamiento y ordenamiento, por ello, se llegó a crear una base de datos con el programa Microsoft Excel, de acuerdo a las variables y a cada dimensión, asimismo, tal información de los cuestionarios se traspasó cuidadosamente tomando en cuenta la puntuación de la escala de Likert considerada para cada cuestionario.

Posterior a ello, se llegó a iniciar con el procesamiento de los datos recolectados, trasladando en primer lugar la puntuación de las variables y dimensiones al programa estadístico SPSS, luego de ello, se codificó para un mejor manejo de los mismos, además, tales puntajes para una mejor presentación se transformaron en niveles de acuerdo a la baremación evidenciada en la Tabla 5, con lo cual se llegó a mostrar la información descriptiva en tablas cruzadas y gráficos de barras, los cuales fueron interpretados para proporcionar mayor claridad de la información obtenida.

Por último, se consideró poner a prueba la normalidad de la información

recolectada, con motivo de evidenciar cual es la distribución de la que provienen, lo cual apoyó a la selección con basto sustento para la realización de la prueba hipótesis, asimismo, aclarar, que la normalidad que se obtuvo evidenció ser no normalidad para la práctica docente y sus variables, y los datos recopilados de la evaluación formativa si fueron normales, en tal sentido, se realizó la prueba de hipótesis con apoyo de la regresión logística ordinal.

### **3.7. Aspectos éticos**

Para llevar a cabo la presente investigación se ha considerado para la redacción seguir la normativa APA, en su séptima entrega, también garantizar el anonimato de los participantes y la confidencialidad de sus participaciones, asimismo, la normativa de productos de investigación de la Universidad César Vallejo y los principios éticos internacionales de beneficencia, porque la investigación se ha pensado para brindar beneficio a los participantes y a las comunidades educativas; el principio de no maleficencia, porque toda acción a realizar no pretende infringir algún daño a los participantes y a las comunidades educativas; el principio de autonomía, debido que toda la participación será por voluntad propia y el de justicia, porque toda intervención fue considerada.

## IV. RESULTADOS

### Práctica docente vs evaluación formativa

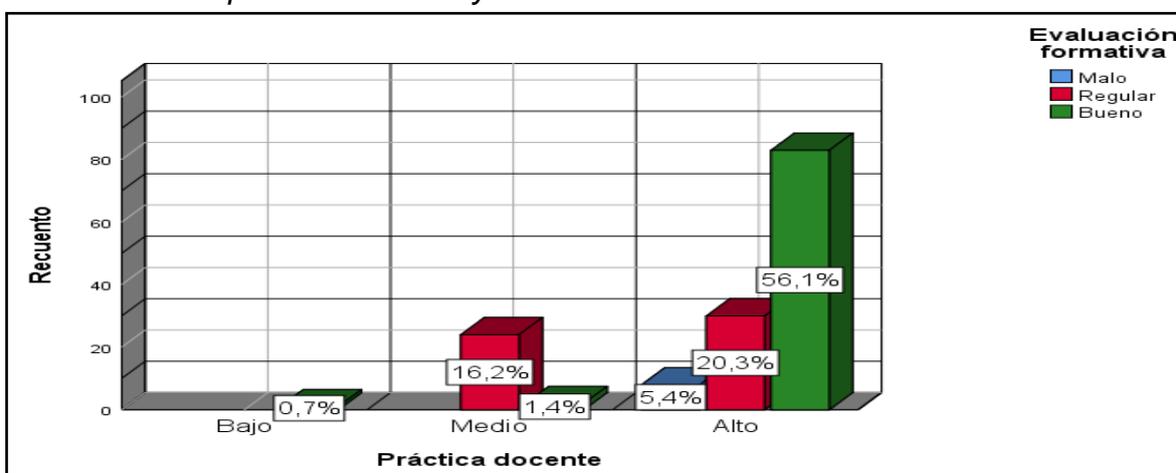
**Tabla 6**

*Cruce entre la práctica docente y la evaluación formativa*

			Evaluación formativa			Total
			Malo	Regular	Bueno	
Práctica docente	Bajo	Recuento	0	0	1	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,7%	0,7%
	Medio	Recuento	0	24	2	26
		% del total	0,0%	16,2%	1,4%	17,6%
	Alto	Recuento	8	30	83	121
		% del total	5,4%	20,3%	56,1%	81,8%
Total		Recuento	8	54	86	148
		% del total	5,4%	36,5%	58,1%	100,0%

**Figura 1**

*Barras entre la práctica docente y la evaluación formativa*



La tabla 6 y figura 1, evidencia el cruce de la práctica docente y la evaluación formativa, donde del 100,0 % (148) de docentes que participaron, se concluyó que el 0,7 % (1) de docentes participantes calificaron a la práctica docente como baja y el mismo 0,7 % (1) buena a la evaluación formativa, además, el 17,6 % (26) aseveraron que la práctica docente se ubicó en nivel medio, donde se evidenció que de los mismos, el 16,2 % (24) ubicaron a la evaluación formativa en nivel regular y el 1,4 % (2) bueno. Finalmente, el 81,8 % (121) señalaron que la práctica docente es alta, y que el 5,4 % (8) de los mismos calificaron a la evaluación formativa como mala, 20,3 % (30) regular y 56,1 % (83) buena. De tal situación se afirmó que, la preparación del aprendizaje, manejo del espacio y del tiempo, material educativo y la reflexión y evaluación, se llegó a fortalecer la evaluación formativa.

## Preparación del aprendizaje vs evaluación formativa

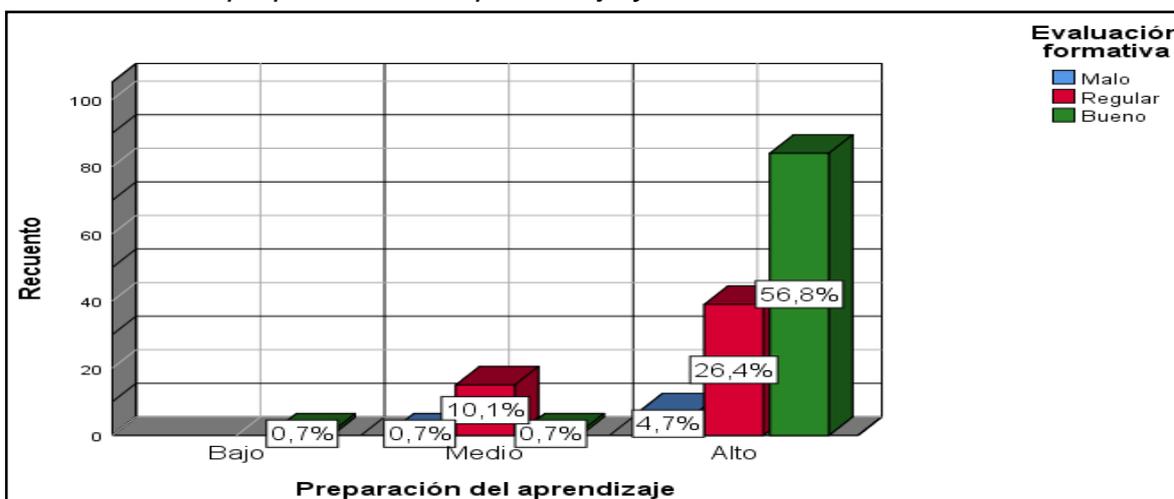
**Tabla 7**

*Cruce entre la preparación del aprendizaje y la evaluación formativa*

			Evaluación formativa			Total
			Malo	Regular	Bueno	
Preparación del aprendizaje	Bajo	Recuento	0	0	1	1
		% del total	0,0%	0,0%	0,7%	0,7%
	Medio	Recuento	1	15	1	17
		% del total	0,7%	10,1%	0,7%	11,5%
	Alto	Recuento	7	39	84	130
		% del total	4,7%	26,4%	56,8%	87,8%
Total		Recuento	8	54	86	148
		% del total	5,4%	36,5%	58,1%	100,0%

**Figura 2**

*Barras entre la preparación del aprendizaje y la evaluación formativa*



La tabla 7 y figura 2, evidencia el cruce de la preparación del aprendizaje con la evaluación formativa, donde del 100,0 % (148) de docentes que participaron el 0,7 % (1) de docentes participantes señalaron que la preparación del aprendizaje fue bajo, y que la evaluación formativa fue buena, además, el 11,5 % (7) señalaron que la preparación del aprendizaje tiene un valor medio y que, de los mismos, el 0,7 % (1) mencionaron que la evaluación formativa fue mala, 10,1 % (15) regular y 0,7 % (1) buena, por último, el 87,8 % (130) calificaron a la preparación del aprendizaje en nivel alto, donde el 4,7 % (7) se refirieron a la evaluación formativa en nivel malo, 26,4 % (39) regular y 56,8 % (84) bueno. Por ello, se concluyó que la orientación al logro de aprendizaje, elaboración de estrategias, trabajo colaborativo y la definición del propósito de aprendizaje aporta al fortalecimiento de la evaluación formativa.

## Manejo del espacio vs evaluación formativa

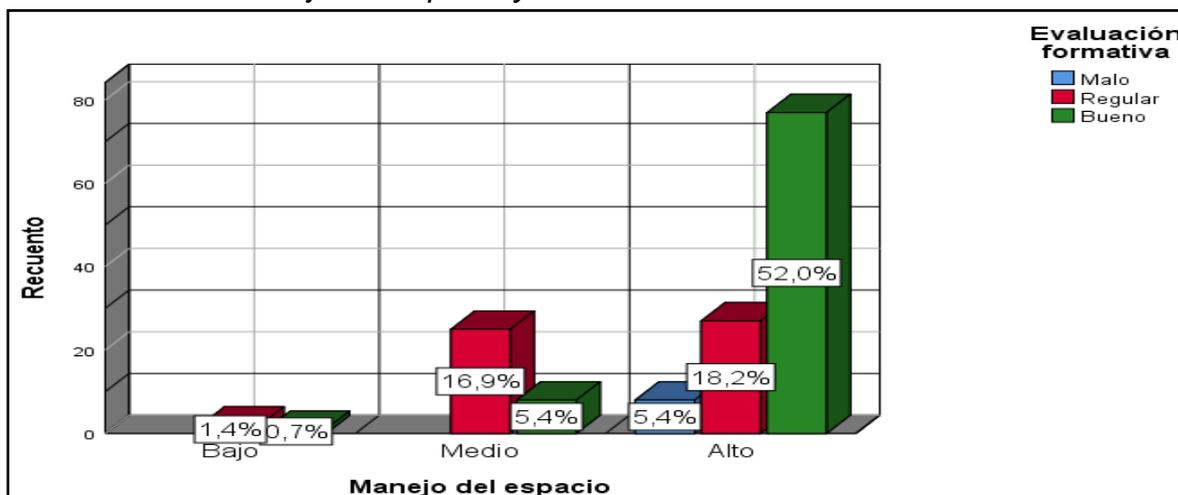
**Tabla 8**

*Cruce entre el manejo del espacio y la evaluación formativa*

			Evaluación formativa			Total
			Malo	Regular	Bueno	
Manejo del espacio	Bajo	Recuento	0	2	1	3
		% del total	0,0%	1,4%	0,7%	2,0%
	Medio	Recuento	0	25	8	33
		% del total	0,0%	16,9%	5,4%	22,3%
	Alto	Recuento	8	27	77	112
		% del total	5,4%	18,2%	52,0%	75,7%
Total		Recuento	8	54	86	148
		% del total	5,4%	36,5%	58,1%	100,0%

**Figura 3**

*Barras entre el manejo del espacio y la evaluación formativa*



La tabla 8 y figura 3, asociado al cruce del manejo del espacio y la evaluación formativa, evidencia que del 100,0 % (148) de docentes que participaron, el 2,0 % (3) mencionaron que el manejo del espacio fue bajo, donde el 1,4 % (2) aseveraron que la evaluación formativa fue regular y el 0,7 % (1) buena, además, el 22,3 % (33) mencionaron que el manejo del espacio se ubicó en nivel medio, donde el 16,9 % (25) calificaron a la evaluación formativa en regular y el 5,4 % (8) bueno, finalmente, el 75,7 % (112) aseveraron que el manejo del espacio fue alto, y que el 5,4 % (8) de los mismos aseveraron que la evaluación formativa fue mala, 18,2 % (27) regular y el 52,0 % (77) buena. De tal manera, se aseveró que, desde el desarrollo de la relación docente-escolar y recurso educativo, promoción del ambiente positivo y comunicación y movimiento en el espacio aporta al fortalecimiento de la evaluación formativa.

## Manejo del tiempo vs evaluación formativa

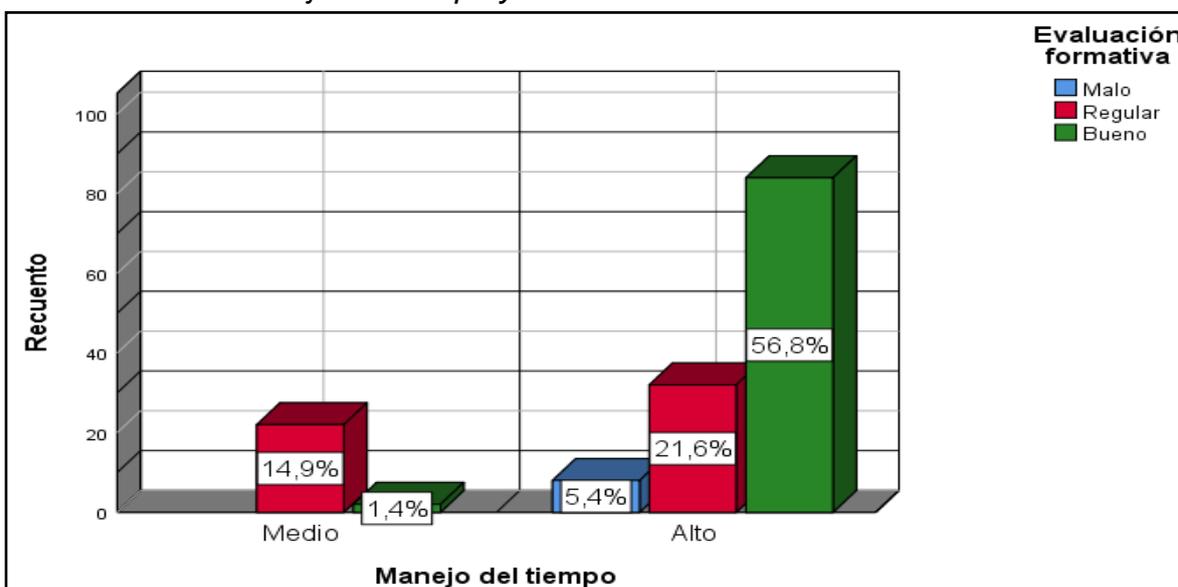
**Tabla 9**

*Cruce entre el manejo del tiempo y la evaluación formativa*

			Evaluación formativa			Total
			Malo	Regular	Bueno	
Manejo del tiempo	Medio	Recuento	0	22	2	24
		% del total	0,0%	14,9%	1,4%	16,2%
	Alto	Recuento	8	32	84	124
		% del total	5,4%	21,6%	56,8%	83,8%
Total		Recuento	8	54	86	148
		% del total	5,4%	36,5%	58,1%	100,0%

**Figura 4**

*Barras entre el manejo del tiempo y la evaluación formativa*



La tabla 9 y figura 4, relacionado al cruce del manejo del tiempo y evaluación formativa, permitió afirmar que del 100,0 % (148) de docentes participantes, el 16,2 % (24) de los docentes, manifestaron que el manejo del tiempo se valoró en nivel medio, donde el 14,9 % (22) aseveraron que la evaluación formativa fue regular y el 1,4 % (2) buena, finalmente, el 83,8 % (124) señalaron que el manejo del tiempo fue alto, donde el 5,4 % (8) calificaron a la evaluación formativa en nivel malo, 21,6 % (32) en nivel regular y el 56,8 % (84) bueno. De tal manera, se concluyó que, a partir de los acuerdos sobre el horario de clases, criterios jerárquicos del tiempo y apoyo a la autonomía de los escolares se llega a incidir sobre el fortalecimiento y buen desarrollo de la evaluación formativa.

## Material educativo vs evaluación formativa

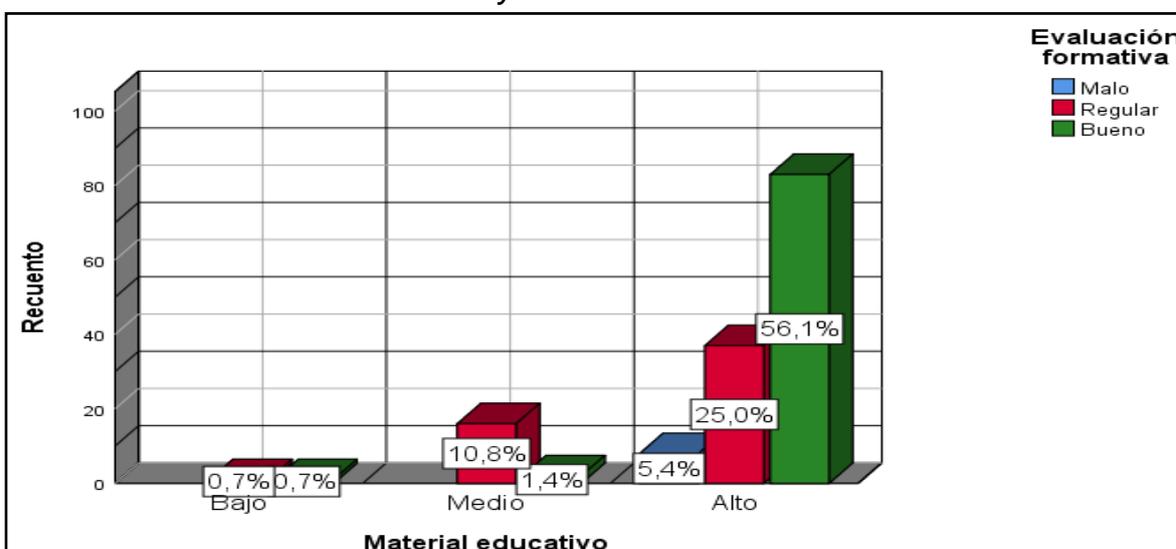
**Tabla 10**

*Cruce entre el material educativo y la evaluación formativa*

			Evaluación formativa			Total
			Malo	Regular	Bueno	
Material educativo	Bajo	Recuento	0	1	1	2
		% del total	0,0%	0,7%	0,7%	1,4%
	Medio	Recuento	0	16	2	18
		% del total	0,0%	10,8%	1,4%	12,2%
	Alto	Recuento	8	37	83	128
		% del total	5,4%	25,0%	56,1%	86,5%
Total	Recuento	8	54	86	148	
	% del total	5,4%	36,5%	58,1%	100,0%	

**Figura 5**

*Barras entre el material educativo y la evaluación formativa*



La tabla 10 y figura 5, referido al cruce del material educativo y la evaluación formativa, llevó a afirmar que del 100,0% (148) de docentes, el 1,4 % (2) de docentes, calificaron al material educativo bajo donde el 0,7 % (1) de los mismos aseveraron que la evaluación formativa fue regular y buena, además, el 12,2 % (18) manifestaron que el material educativo se percibió en nivel medio donde el 10,8 % (16) se refirieron a la evaluación formativa como regular y el 1,4 % (2) bueno. Por último, el 86,5 % (128) mencionaron que el material educativo posee nivel alto, donde el 5,4 % (8) de docentes ubicó a la evaluación formativa en nivel malo, 25,0 % (37) regular y el 56,1 % (83) bueno. Por ello, se llegó concluir que la selección del material educativo y la adaptación como adecuación el material educativo aporta al desarrollo de la evaluación formativa.

## Reflexión y evaluación vs evaluación formativa

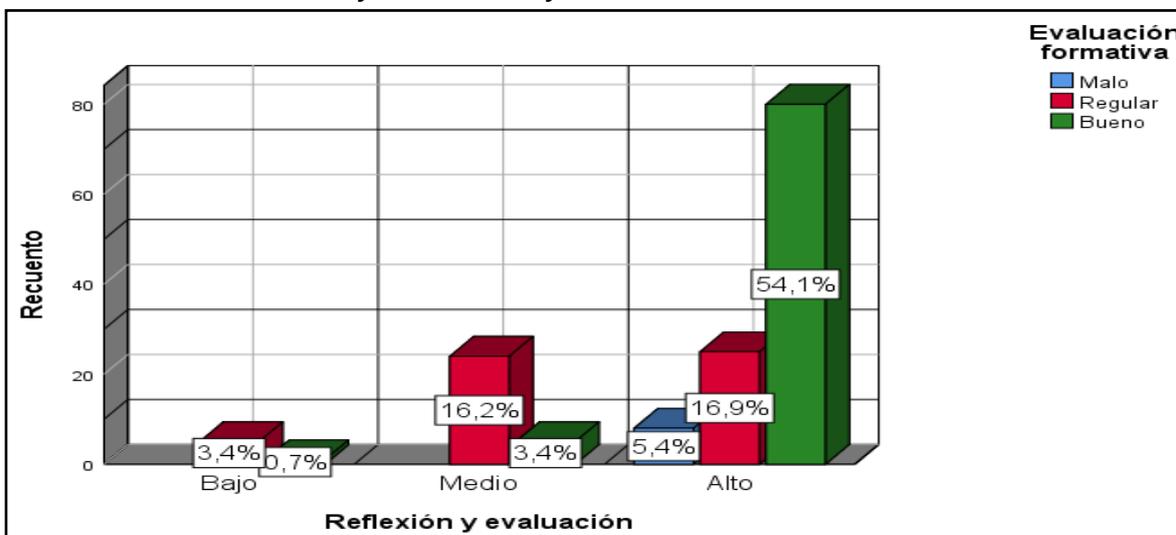
**Tabla 11**

*Cruce entre la reflexión y evaluación y la evaluación formativa*

			Evaluación formativa			Total
			Malo	Regular	Bueno	
Reflexión y evaluación	Bajo	Recuento	0	1	1	2
		% del total	0,0%	0,7%	0,7%	1,4%
	Medio	Recuento	0	16	2	18
		% del total	0,0%	10,8%	1,4%	12,2%
	Alto	Recuento	8	37	83	128
		% del total	5,4%	25,0%	56,1%	86,5%
Total		Recuento	8	54	86	148
		% del total	5,4%	36,5%	58,1%	100,0%

**Figura 6**

*Barras entre la reflexión y evaluación y la evaluación formativa*



La tabla 11 y figura 6, asociado al cruce de la reflexión y evaluación con la evaluación formativa, permitió afirmar, que del 100,0 % (148) de docentes, el 1,4 % (2) señalaron que la reflexión y evaluación se ubicó en nivel bajo, donde el 0,7 % (1) mencionaron que la evaluación formativa fue regular y buena, asimismo, el 12,2 % (18) aseveraron que la reflexión y evaluación se ubicó en nivel medio, donde el 10,8 % (16) se refirieron a la evaluación formativa en nivel regular y el 1,4 % (2) bueno. Por último, el 86,5 % (128) señalaron que la reflexión y evaluación se ubicó en nivel alto, donde el 5,4 % (8) manifestaron que la evaluación formativa fue mala, 25,0 % (37) regular y el 56,1 % (83) buena. De lo mencionado, se concluyó que el recojo de información, toma de decisiones y evaluación de la planificación enriquece a la evaluación formativa.

## Resultados inferenciales

Una gran cantidad de pruebas para la corroboración de los supuestos están sujetos a la decisión de selección de los mismos basados en la normalidad de la información que se va a contrastar, pero debido a una gran gama de opciones para tal fin, se toma en consideración la alternativa de la prueba que evidencia una mayor potencialidad (Flores et al., 2019). En ese sentido, la normalidad de la información deriva de un supuesto clave para que se llegue a realizar la inferencia y validarla, la cual puede probarse a partir de diversas pruebas estadísticas, en resumen, tal situación va llevar a decidir estadísticamente, qué prueba de hipótesis utilizar dependiendo de la normalidad para proporcionar mayor objetividad a los resultados que se pueden suscitar (Khatún, 2021).

En tal sentido, a continuación, se proponen dos posibles sucesos que se pueden llegar a percibir al momento de analizar de qué distribución proviene la información recabada de las variables y dimensiones:

- Ho: La práctica docente, evaluación formativa y las dimensiones preparación del aprendizaje, manejo del espacio, manejo del tiempo, material educativo y reflexión y evaluación de la práctica docente poseen distribución normal.
- Ha: La práctica docente, evaluación formativa y las dimensiones preparación del aprendizaje, manejo del espacio, manejo del tiempo, material educativo y reflexión y evaluación de la práctica docente no poseen distribución normal.

Asimismo, se utilizó el método denominado valor p, donde a partir de la significancia se llegó a decidir entre rechazar o no rechazar la hipótesis nula, es decir, si la significancia de la prueba de normalidad supera el límite de 0.05, entonces se asume que la información proviene de distribución normal, pero si la significancia es inferior a 0.05, entonces se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la distribución no posee normalidad, donde la confianza fue del 95 % y el margen de error del 5 %.

A partir de los resultados de normalidad (Anexo 5), se concluyó que la variable práctica docente y sus dimensiones evidencia una significancia inferior a 0.05, asumiendo no poseer normalidad a diferencia de la variable evaluación formativa que su significancia supera el límite de 0.05, por tal motivo se afirmó que para la prueba de hipótesis se utilizó a la regresión logística ordinal.

### Prueba de regresión logística ordinal

Sea  $Y$  considerada variable respuesta ordinal con  $c$  niveles  $(1, \dots, c)$  y sea  $x = (x_1, x_2, \dots, x_p)$ , además sea un vector de  $p$  variables explicativas (covariables), conlleva a entender que un modelo de regresión logística ordinal, describe una relación entre  $Y$  y  $X$ , por medio de una  $c-1$  ecuaciones de la función logit, que es igual a  $g_1(x), g_2(x), \dots, g_{c-1}(x)$ , es decir, que la función logis relaciona a un grupo de interceptos ( $\alpha$ ) y coeficiente de regresión ( $\beta$ s), con la probabilidad de la categoría de respuesta. En tal sentido, se entiende a la regresión logística ordinal, como un modelo de continuidad restringida el cual compara la probabilidad de cada una de las respuestas con la probabilidad de toda respuesta superior, donde se llega a describir el efecto de la variable explicativa por medio de un coeficiente predictivo sobre la variación de la variable dependiente (Fagerland y Hosmer, 2017).

$$j(\gamma_i(X)) = \log \left[ \frac{\gamma_i(X)}{1 - \gamma_i(X)} \right] = \log \left[ \frac{P(Y \leq \gamma_i; X)}{P(Y > \gamma_i; X)} \right] = \alpha_i + \beta X; i = 1, 2, \dots, k - 1$$

### Consideraciones para realizar la prueba de hipótesis

Al respecto, Hernández et al. (2020) manifestaron que una hipótesis se refiere a la afirmación respecto a un cierto modelo probabilístico, el cual se basa en juzgar lo veraz que puede ser tal supuesto denominado prueba de hipótesis, la cual viene a ser una metodología estadística utilizada para llegar a tomar una decisión del supuesto formado sobre una determinada población desde la selección de la muestra. Además, tal proceso, se basa en formular dos hipótesis, la primera denominada nula ( $H_0$ ), la cual va a someterse a estimación, a menos que exista evidencia estadística de gran significación en contra, y la segunda denominada alternativa ( $H_a$ ), que es la negación de la  $H_0$ , solo aceptable si la información evidencia que la  $H_0$  llega a ser falsa.

Por otro lado, para la decisión estadística, se basa en la consideración del valor  $p$ , donde  $\alpha$  se refiere a la significancia, además:

Si  $\alpha \leq 0.05$ , entonces la hipótesis nula se rechaza, y

Si  $\alpha > 0.05$ , entonces la hipótesis nula no se rechaza.

Finalmente, el valor de la confianza fue de 95 % con un error del 5 %.

## Prueba de hipótesis general

Ho: La práctica docente no influye significativamente en la evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.

Ha: La práctica docente influye significativamente en la evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.

**Tabla 12**

*Informe del modelo de la hipótesis general*

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	1015,872			
Final	862,047	153,825	51	,000

Función de enlace: Logit.

La tabla 12, relacionado al informe del modelo de práctica docente, evidenció que la significancia fue valorada en 0.000, siendo inferior a 0.05, por ello, se determinó en rechazar la hipótesis nula, concluyendo que el modelo propuesto es admisible, lo que llevó a afirmar que la práctica docente influye significativamente en la evaluación formativa a partir de la participación de los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas de la UGEL Canchis.

**Tabla 13**

*Pseudo R2 de la hipótesis general*

Cox y Snell	,646
Nagelkerke	,646
McFadden	,124

Función de enlace: Logit.

La tabla 13, muestra los valores Pseudo R2, los cuales han llevado a concluir que la práctica docente de acuerdo con Cox y Snell, permite explicar el 64.6 % de la evaluación formativa, y desde el valor de Nagelkerke, se destaca que el 64.6 % de la evaluación formativa es producto de la predicción de la práctica docente.

## Prueba de hipótesis específica 1

Ho: La preparación del aprendizaje no influye significativamente en la evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.

Ha: La preparación del aprendizaje influye significativamente en la evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.

**Tabla 14**

*Informe del modelo de la hipótesis específica 1*

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	Gl	Sig.
Sólo intersección	793,753			
Final	732,836	60,917	19	,000

Función de enlace: Logit.

La tabla 14, relacionado al informe del modelo de la preparación del aprendizaje, evidenció que la significancia fue valorada en 0.000, siendo inferior a 0.05, permitiendo rechazar la hipótesis nula, concluyendo que el modelo propuesto es admisible, en tal sentido la preparación del aprendizaje influye significativamente en la evaluación formativa.

**Tabla 15**

*Pseudo R2 de la hipótesis específica 1*

Cox y Snell	,337
Nagelkerke	,337
McFadden	,049

Función de enlace: Logit.

La tabla 15, muestra los valores Pseudo R2, los cuales han llevado a concluir que la preparación del aprendizaje según Cox y Snell, explica el 33.7 % de la evaluación formativa, y para Nagelkerke, se destaca que el 33.7 % de la evaluación formativa es producto de la predicción de la preparación del aprendizaje.

## Prueba de hipótesis específica 2

Ho: El manejo del espacio no influye significativamente en la evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.

Ha: El manejo del espacio influye significativamente en la evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.

**Tabla 16**

*Informe del modelo de la hipótesis específica 2*

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	758,723			
Final	708,189	50,534	17	,000

Función de enlace: Logit.

La tabla 16, relacionado al informe del modelo del manejo del espacio, evidenció que la significancia fue valorada en 0.000, siendo inferior a 0.05, permitiendo rechazar la hipótesis nula, concluyendo que el modelo propuesto es admisible, en tal sentido el manejo del espacio influye significativamente en la evaluación formativa.

**Tabla 17**

*Pseudo R2 de la hipótesis específica 2*

Cox y Snell	,289
Nagelkerke	,289
McFadden	,041

Función de enlace: Logit.

La tabla 17, muestra los valores Pseudo R2, los cuales han llevado a concluir que el manejo del espacio según Cox y Snell, explica el 28.9 % de la evaluación formativa, y para Nagelkerke, se destaca que el 28.9 % de la evaluación formativa es producto de la predicción del manejo del espacio.

### Prueba de hipótesis específica 3

Ho: El manejo del tiempo no influye significativamente en la evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.

Ha: El manejo del tiempo influye significativamente en la evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.

**Tabla 18**

*Informe del modelo de la hipótesis específica 3*

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	GI	Sig.
Sólo intersección	715,680			
Final	663.118	52,562	15	,000

Función de enlace: Logit.

La tabla 18, relacionado al informe del modelo del manejo del tiempo, evidenció que la significancia fue valorada en 0.000, siendo inferior a 0.05, permitiendo rechazar la hipótesis nula, concluyendo que el modelo propuesto es admisible, en tal sentido el manejo del tiempo influye significativamente en la evaluación formativa.

**Tabla 19**

*Pseudo R2 de la hipótesis específica 3*

Cox y Snell	,299
Nagelkerke	,299
McFadden	,042

Función de enlace: Logit.

La tabla 19, muestra los valores Pseudo R2, los cuales han llevado a concluir que el manejo del tiempo según Cox y Snell, explica el 29.9 % de la evaluación formativa, y para Nagelkerke, se destaca que el 29.9 % de la evaluación formativa es producto de la predicción del manejo del tiempo.

#### Prueba de hipótesis específica 4

Ho: El material educativo no influye significativamente en la evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.

Ha: El material educativo influye significativamente en la evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.

#### Tabla 20

*Informe del modelo de la hipótesis específica 4*

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	677,029			
Final	628,207	48.82	13	,000

Función de enlace: Logit.

La tabla 20, relacionado al informe del modelo sobre el material educativo, evidenció que la significancia fue valorada en 0.000, siendo inferior a 0.05, permitiendo rechazar la hipótesis nula, concluyendo que el modelo propuesto es admisible, en tal sentido el material educativo influye significativamente en la evaluación formativa.

#### Tabla 21

*Pseudo R2 de la hipótesis específica 4*

Cox y Snell	,281
Nagelkerke	,281
McFadden	,039

Función de enlace: Logit.

La tabla 21, muestra los valores Pseudo R2, los cuales han llevado a concluir que el material educativo según Cox y Snell, explica el 28.1 % de la evaluación formativa, y para Nagelkerke, se destaca que el 28.1 % de la evaluación formativa es producto de la predicción del material educativo.

## Prueba de hipótesis específica 5

Ho: La reflexión y evaluación influye significativamente en la evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.

Ha: La reflexión y evaluación influye significativamente en la evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.

**Tabla 22**

*Informe del modelo de la hipótesis específica 5*

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	Gl	Sig.
Sólo intersección	769,893			
Final	713,655	56,238	20	,000

Función de enlace: Logit.

La tabla 22, relacionado al informe del modelo sobre la reflexión y evaluación evidenció que la significancia fue valorada en 0.000, siendo inferior a 0.05, permitiendo rechazar la hipótesis nula, concluyendo que el modelo propuesto es admisible, en tal sentido la reflexión y evaluación influye significativamente en la evaluación formativa.

**Tabla 23**

*Pseudo R2 de la hipótesis específica 5*

Cox y Snell	,316
Nagelkerke	,316
McFadden	,045

Función de enlace: Logit.

La tabla 23, muestra los valores Pseudo R2, los cuales han llevado a concluir que la reflexión y evaluación según Cox y Snell, explica el 31.6 % de la evaluación formativa, y para Nagelkerke, se destaca que el 31.6 % de la evaluación formativa es producto de la predicción de la reflexión y evaluación.

## V. DISCUSIÓN

Los resultados que se obtuvieron relacionados con el objetivo general, permitieron afirmar que la práctica docente influye significativamente en la evaluación formativa de docentes de secundaria de instituciones educativas de la UGEL Canchis, debido que en la prueba de informe de ajuste la significancia se calificó en 0.000 y se obtuvo un Chi2 de 153.825, brindando sustento estadístico al modelo el cual posee aceptación. Además, a partir del valor Pseudo R2 de Cox y Snell, se llegó a constatar que la práctica docente explica el 64.6 % de la vicisitud de la evaluación formativa, y la calificación de Nagelkerke, dio a entender que el 64.6 % de la transformación de la evaluación formativa es producido por la práctica docente. Además, mencionar que al momento de cruzar los resultados descriptivos de ambas variables se llegó a concluir que el cruce de mayor relevancia fue el de práctica docente en nivel alto y evaluación formativa en bueno con un 56.1 % de selección por los docentes que participaron de la investigación, en ese sentido se llegó a determinar que a partir de preparar el aprendizaje, manejar tanto el espacio y el tiempo, como también el material y entablar procesos reflexivos y de valoración, aportan al fortalecimiento de la evaluación formativa. Los presentes resultados evidencian ser similares a los que obtuvo Laura (2021) en su trabajo donde llegó a determinar la relación de la evaluación formativa con la práctica pedagógica en una entidad educativa de Arequipa, donde estadísticamente fue apoyada tal aseveración a partir del valor de correlación determinado por la prueba de Spearman que fue de 0.586, calificándose como una relación positiva y de moderada potencialidad. En ese sentido, se interpretó en que la existencia de altos niveles de eficientes procesos de evaluación formativa, aportan a un incremento en la práctica pedagógica de los docentes. Asimismo, visto la gran utilidad de evaluar formativamente, es necesario que se empleen herramientas y recursos que aporten al desarrollo de grandes procesos de retroalimentación y realización de trabajos auténticos que faculten que los escolares desarrollen su saber y evidencien avances significativos en el logro de sus aprendizajes. Por otra parte, la divulgación sobre el entrenamiento y la capacitación de los docentes de parte de diversas entidades foráneas o internas a la institución educativa, aporta al desarrollo de la utilización de la didáctica fundamental en la práctica docente diaria. Por otro lado, los resultados obtenidos son antagónicos a los de Pariona (2019) debido que llegó

a determinar la relación de la gestión educativa con la práctica docente, donde por medio de la prueba de Pearson, se realizó el análisis inferencial, llegando a constatar de la existencia no significativa de tal relación entre los fenómenos. Además, de ser negativa y de casi nula fortaleza, debido que la significancia fue valorada en 0.754 y la relación de -0.058. En ese sentido se aseveró que a mayor desarrollo de la evaluación formativa no es necesario que ello aporte a la práctica docente, ello debido a la poca participación proactiva de quienes conforman la comunidad educativa donde se realizó tal investigación, además de haber un clima poco democrático de convivencia, no consideración de un liderazgo compartido con democracia y de participación, y que todo miembro no demostró haber tenido oportunidad real de basto crecimiento y desarrollo de su profesionalismo docente. En cuanto a la Teoría Instructiva de Bruner, se puede aseverar que proporciona soporte a la práctica docente, debido que es incidente en la promoción del aprendizaje esperando que aquellos según Ubillús et al. (2020) sean de mayor significancia y trascendencia desde una mirada social, derivando en el destaque del papel docente dentro de las aulas de clases, y también brindando sustento a todo proceso de aprendizaje, considerando al docente como guía para que se consiga las metas de aprendizajes institucionales que sean evidentemente propuesto anticipadamente. Además, constatar que tales resultados son evidentes en el instante que se evalúa el progreso de los estudiantes. Por ello, Anders et al. (2022) dieron a entender que evaluar formativamente sugiere, que por necesidad se adapte el proceso de enseñanza que ha propuesto con anticipación el docente, el cual es el indicado para que evidencie la proporción de respuestas inmediatas a una manera certera de evaluar el aprendizaje de los estudiantes, respondiendo a la necesidad y demanda escolar, en donde la intervención docente evidencia apoyo a la reducción de las brechas que guardan relación con el rendimiento anterior de los escolares. Cabe mencionar, que la práctica docente, está cobrando gran significado social y cultural dentro de los ambientes escolares y que evidencia mantener múltiples asociaciones con la gran diversidad de contextos y entes de forma directa e indirecta, tales como, autoridad educativa, autoridad de gestión familias, disposición política y normativa. Por dicha situación es evidente su relevancia, debido que el docente a través de su labor incide sobre el desarrollo personal y académico de los escolares, donde conjuntamente con los escolares a

partir de problemas de contexto propuestos por el docente, se llega a desarrollar una solución espontánea, reforzando la función pedagógica, considerando un escenario social en específico. Por ello, para medir tal pertinencia, es de necesidad proponer procesos de evaluación formativa, que implica grandes retos a los docentes, debido a lo demandante del desarrollo de conocimientos sólidos de acuerdo al área curricular y a la atención de la idea expresada por los escolares, aportando al reconocimiento de la dificultad más común y familiar con una gran gama de estrategias que respondan al ritmo y estilo de aprendizaje escolar.

De la misma manera, los resultados que se obtuvieron relacionados con el objetivo específico 1, permitieron afirmar que la preparación del aprendizaje influye significativamente en la evaluación formativa de docentes de secundaria de instituciones educativas de la UGEL Canchis, debido que en la prueba de informe de ajuste la significancia se calificó en 0.000 y se obtuvo un Chi2 de 60.917, brindando sustento estadístico al modelo el cual posee aceptación. Además, a partir del valor Pseudo R2 de Cox y Snell, se llegó a constatar que la preparación del aprendizaje explica el 33.7 % de la vicisitud de la evaluación formativa, y la calificación de Nagelkerke, dio a entender que el 33.7 % de la transformación de la evaluación formativa es producido por la preparación del aprendizaje. Asimismo, mencionar que, al momento de cruzar los resultados descriptivos, de ambas variables se llegó a concluir que el cruce de mayor relevancia, fue el de la preparación del aprendizaje en nivel alto y evaluación formativa en bueno con un 56.5 % de selección por los docentes que participaron de la investigación. En ese sentido se llegó a determinar que, desde la orientación hacia el logro de los aprendizajes, elaboración de las estrategias, un trabajo colaborativo y definir el propósito de aprendizaje, se llega a brindar soporte a la evaluación formativa. De similar modo, los resultados obtenidos poseen semejanza con los de Marquez (2021) quien a partir de su trabajo donde constató que la gestión directiva influye sobre la práctica docente en una entidad escolar de Ucayali, porque el informe de ajuste calificó a la significancia en 0.000, permitiendo que se llegue a rechazar la hipótesis nula, y aseverar que el modelo presentado de regresión es plausible. Además, el valor de Pseudo R2 de Nagelkerke, facultó concluir que la gestión directiva a partir de su acción brinda explicaciones al 48.5 % de la variabilidad de la práctica docente. Por otra parte, mencionar que, en el instante de la realización

de la propuesta de un plan influyente sobre la mejora institucional de manera periódica, asociada a la gestión directiva institucional puede afianzar la práctica de los docentes, debido que trae consigo talleres sobre la gran gama de estrategias de trabajo que hace uso un líder directivo, cuya finalidad es la de mejorar la relación interpersonal entre los docentes que le faculte cumplir con las propuestas en un contexto acogedor. Además los resultados descritos son diferentes a los de Naseer y Akbar (2020) debido que su planteamiento sobre la existencia de relación entre el compromiso profesional y la evaluación formativa a partir de la perspectiva de los docentes de escuelas de nivel secundaria en Pakistán, llegó a confrontarse estadísticamente con la realidad, donde se constató mediante la prueba de Spearman, que tal aseveración fue corroborada pero es de baja intensidad, debido que la significancia fue valorada en 0.009 y la relación en 0.109. En tal sentido a partir del desarrollo del compromiso profesional docente se aporta al desarrollo de la práctica de evaluación formativa, es decir, que a partir de talleres formativos se evidenció la incidencia sobre la familiarización con documentos de preparación del aprendizaje, con la intención de desempeñar su papel en la aplicación de los procedimientos de evaluación formativa. En cuanto a la preparación del aprendizaje, destacar que tal proceso resulta relevante para el aseguramiento de procesos excelentes de marca de la práctica docente, orientando hacia la obtención de bastos logros de aprendizaje en los escolares. Por tal motivo, Davini (2015) aseveró que la programación permite la coordinación entre docentes, el cual favorece a una labor conjunta y colaborativa, esperando que fortalezca la comunicación, cuyo objetivo es el de acompañar el logro conjunto, la necesidad y dificultad de los escolares. En ese sentido, a partir de la preparación del aprendizaje, también necesariamente se tiene que evaluar el progreso producido por lo planificado, lo cual deriva de la edificación de procesos de evaluación donde, según Moreno (2016) tal situación haría referencia a procesos sistémicos, donde el objetivo radica en obtener evidencias reiterativas asociados al aprendizaje desarrollado de los escolares, la cual debe usar para identificar el rango actual obtenido por los escolares y también para adaptar el proceso educativo, proporcionando soporte al logro de metas de aprendizaje, que son deseables de alcanzar. De tal manera, se resalta la preparación de aprendizaje a profundidad, soportada por procesos anticipados de diagnóstico, y consideración del contexto

como también la demanda de aprendizaje y necesidad, como de interés de los escolares, evitando realizar tal proceso a partir de la perspectiva personal docente, lo cual perjudicaría gravemente la intención de aprendizaje. De esta manera, si el docente construye sin diagnóstico alguno y consideración del interés, y el contexto del estudiante, tal preparación del aprendizaje no podrá ser pertinente. Además, sobre la evaluación, la cual se basa en el constante análisis de lo que evidencian los escolares a partir de las tareas significativas brindadas por los docentes, puede comentar y realizar diálogos reflexivos acerca de sus evidencias e implementar la acción para la mejora del aprendizaje escolar, involucrando procesos cíclicos donde el docente hace visible el pensamiento crítico del escolar, realizando inferencia sobre el nivel de desarrollo de aprendizaje que ha alcanzado.

En cuanto, a los hallazgos que se obtuvieron relacionados con el objetivo específico 2, permitieron afirmar que el manejo del espacio influye significativamente en la evaluación formativa de docentes de secundaria de instituciones educativas de la UGEL Canchis, debido que en la prueba de informe de ajuste la significancia se calificó en 0.000 y se obtuvo un Chi<sup>2</sup> de 50.534, brindando sustento estadístico al modelo el cual posee aceptación. Además, a partir del valor Pseudo R<sup>2</sup> de Cox y Snell, se llegó a constatar que el manejo del espacio explica el 28.9 % de la vicisitud de la evaluación formativa, y la calificación de Nagelkerke, dio a entender que el 28.9 % de la transformación de la evaluación formativa es producido por el manejo del espacio. De igual manera, al momento de cruzar los resultados descriptivos de ambas variables, se llegó a concluir que el cruce de mayor relevancia fue del manejo del espacio en nivel alto y evaluación formativa en bueno, con un 52.0 % de selección por los docentes que participaron de la investigación. En ese sentido se llegó a determinar que, desde el desarrollo de los lazos entre el docente y los escolares, promoción de creación de los recursos educativos, de ambientes positivos donde se lleve a cabo el proceso educativo, de comunicación y movimiento dentro de los ambientes escolares se aporta al fortalecimiento de la evaluación formativa. Además, se evidenció que tales resultados poseen similitud con los de Ramírez (2020) porque se llegó a determinar la relación de la gestión educativa y la práctica docente en entidades educativas de Guayaquil, donde mediante la prueba de Chi<sup>2</sup>, se identificó que el  $\chi^2$  calculado llegó a valorarse en 0.955 y el  $\chi^2$  de la tabla en 9.48, siendo el  $\chi^2$  calculado mayor. En tal

sentido se concluyó que a mayor evidencia de fortalecimiento de la gestión educativa mayor la eficacia de la práctica docente; asimismo, trabajar en búsqueda de nuevas estrategias para fomentar el desarrollo de la convivencia en armonía e impulso de la innovación que aporte a desarrollar el desempeño de los docentes y la gestión directiva, permite que se obtenga un mayor fortalecimiento de avances a profundidad; es decir, que para el cumplimiento de los presentes hallazgos, se evidenció que a partir de la práctica docente formativa, preparada y competencial, incidente en la pedagogía se busca, el cumplimiento de todo parámetro considerando la normativa, reglamento, propósito curricular, estrategias, entre otros. Cabe mencionar, que según Stapleton y Stefaniak (2018) mediante la práctica docente, asociada a componentes que son parte del proceso educativo existente, integrante el aprendizaje del docente con su trabajo dentro de las aulas, considerando su disposición a seguir aprendiendo, aporta al entendimiento del postulado de Bruner asociado a la categoría y reordenamiento del conocimiento entendiéndose la vinculación causal. Por tal motivo, la medida de cierta acción realizada de manera intencional, sigue cierta regla con el objetivo de buscar y lograr operar una transformación del saber hacer o querer, lo cual da a entender la práctica docente (Castillo, 2008). Además, agregar que la característica de evaluar formativamente aporta a que se consolide la enseñanza efectiva, porque según Cruz y Valero (2022) es el único proceso que brinda información asociado, si realmente lo que se enseña, llega a ser aprendido y sobre como la información obtenida, se llega a utilizar para retroalimentar a los escolares. Cabe agregar, que el manejo del espacio, donde el ambiente escolar, es considerado como un espacio interno, donde se da la relación recíproca de los escolares y docentes, con el ambiente en donde se encuentran ciertas herramientas o materiales, dan lugar al proceso de aprendizaje, que necesariamente deben ser agradables y propicios, para que se llegue a alcanzar lo que se ha propuesto enseñar. Por ello, es importante que el docente se perciba como un gestor del manejo y mejora del espacio, en donde a partir de ciertas estrategias acompañe y colabore con el desarrollo de aprendizaje y brinde seguimiento a la inquietud y necesidad del estudiante.

Asimismo, referente a los hallazgos que se obtuvieron relacionados con el objetivo específico 3, permitieron afirmar que el manejo del tiempo influye

significativamente en la evaluación formativa de docentes de secundaria de instituciones educativas de la UGEL Canchis, debido que en la prueba de informe de ajuste la significancia se calificó en 0.000 y se obtuvo un Chi<sup>2</sup> de 52.562, brindando sustento estadístico al modelo que posee aceptación. Además, a partir del valor Pseudo R<sup>2</sup> de Cox y Snell, se llegó a constatar que el manejo del tiempo explica el 29.9 % de la vicisitud de la evaluación formativa, y la calificación de Nagelkerke, dio a entender que el 29.9 % de la transformación de la evaluación formativa, es producido por el manejo del tiempo; cabe mencionar, que al momento de cruzar los resultados descriptivos de ambas variables, se llegó a concluir que el cruce de mayor relevancia fue del manejo del tiempo en nivel alto y evaluación formativa en bueno con un 56.8 % de selección por los docentes que participaron de la investigación. En ese sentido, se llegó a establecer que, a partir del fortalecimiento de los acuerdos respecto al horario de clases, en base a criterios jerárquicos del tiempo y apoyo a la autonomía de los escolares, se evidencia incidencia sobre el fortalecimiento de la evaluación formativa. De tal manera, se constató que los resultados conseguidos poseen similitud con los de Álvarez (2019) porque llegó a determinar la relación de la actitud al cambio con la práctica docente en Guayaquil, donde a partir del análisis inferencial de acuerdo a la no normalidad de los datos recabados, se constató la existencia de relación positiva y de moderada potencialidad, debido que el coeficiente fue de 0.588 y la significancia de 0.002, permitiendo afirmar que a mayor disposición al cambio mayor la práctica docente, de similar modo, se constató que a partir de la implementación de procesos de cambio institucional, se debe de considerar, la tendencia de ejercer resistencia a los posibles cambios que se vayan a suscitar, creando medios accesibles a todo el profesorado, desarrollando en ellos la actitud y apertura a cambiar. Asimismo, desde el impulso de ambientes que posibiliten la admonición, buenas iniciativas y desecho de la actitud negativa al posible cambio de la entidad institucional, aporta a manejar diferentes expectativas de acuerdo a criterios de perfil y de pertinencia del profesorado, con el fin que responda a cierta carga laboral, finalmente, la realización de talleres para que se fomente en los docentes motivación para la asunción de ser gestores del cambio, y de esa forma desarrollar estrategias adaptativas, que reduzca la actitud opositora al cambio institucional. En ese sentido, Hernández-Maldonado et al. (2019) dan a entender que existe una

gran diversidad de situaciones que se llegan a estudiar, comprender y aplicar diversos enfoques de aprendizaje con soporte en el desarrollo competencial, los cuales dan en evidencia la existencia de alguna necesidad de aprendizaje, para el soporte a su desempeño en los ambientes escolares influyentes en la orientación del proceso educativo, como del tiempo que se le brindan para la consolidación de los aprendizajes. Por tal motivo, evaluar la práctica docente, es una gran necesidad para que se identifiquen a los docentes que poseen desarrolladas competencias en sus centros de trabajos y los que poseen deficiencias; además, mencionar, que para el desarrollo de procesos eficientes de evaluación formativa, el docente debe poseer alto grado de desempeño profesional, debido que el MINEDU (2020) dio a entender, que para constatar la competencias perceptibles de los estudiantes se necesita de la formulación de criterios precisos, que deben ser referentes específicos para valorarlos describiendo la cualidad y características de lo que se pretende certificar en el instante de poner a los estudiantes, bajo situaciones desafiantes en contextos determinados. A partir de lo mencionado, se destaca que el manejo del tiempo, es crucial para el desarrollo del aprendizaje debido que debe ser lineal e uniforme, regulado por acuerdos que se toman anticipadamente relacionado con el horario fijado, turno y calendario escolar, así como también una pertinente evaluación formativa, se da con tiempo de anticipación precisando lo que se quiere evaluar y con anticipación, dándolo a conocer a los estudiantes para que ellos puedan evidenciar, a través de la realización de sus trabajos el nivel de logro asociado con el aprendizaje previamente planificado por los docentes.

Además, los hallazgos que se obtuvieron relacionados con el objetivo específico 4, permitieron afirmar que el material educativo influye significativamente en la evaluación formativa de docentes de secundaria de instituciones educativas de la UGEL Canchis, debido que en la prueba de informe de ajuste la significancia se calificó en 0.000 y se obtuvo un Chi2 de 48.820, brindando sustento estadístico al modelo el cual posee aceptación. Además, a partir del valor Pseudo R2 de Cox y Snell, se llegó a constatar que el material educativo explica el 28.1 % de la vicisitud de la evaluación formativa y la calificación de Nagelkerke, dio a entender que el 28.1 % de la transformación de la evaluación formativa es producido por el material educativo. Por otro lado, mencionar que al momento de cruzar los resultados descriptivos de ambas variables, se llegó a concluir que el cruce de

mayor relevancia fue del material educativo en nivel alto y evaluación formativa en bueno con un 56.1 % de selección por los docentes que participaron de la investigación, en ese sentido se llegó a establecer que la selección del material educativo y la adaptación como adecuación del mismo, proporciona soporte al desarrollo de los procesos de evaluación formativa. Además, se evidenció que los resultados descritos se asocian con los que obtuvieron Lozano-Rodríguez et al. (2020) debido que llegó a establecer, la relación del estilo de enseñanza con la evaluación formativa desde la participación de docentes de escuelas secundarias en México, llegando a constatar que existe relación significativa, porque el valor p fue calificado en 0.000, rechazando las hipótesis nulas. Además, la relación fue de 0.491, 0.543 y 0.398 en base a la relación del estilo dinámico, analítico y sistemático de los estilos de aprendizaje con la evaluación formativa, también, se llegó a evidenciar que dado que tales estilos son manifestaciones sobre la preferencia que presentan los docentes en el instante de realizar sus clases dentro de los ambientes escolares, existe una gran gama de propuestas metódicas como también de construcción de materiales educativos que se llegan a aproximar y ubicar la diferencia existente entre el profesorado asociado a tales preferencias. Por tal situación, a pesar que se partió de un supuesto que todo estilo posee neutralidad, la evidencia manifiesta que parece surgir la existencia de estilos, que poseen mejores desempeños en diversos escenarios, los cuales enriquecen los procesos de evaluación formativa. En cuanto al material educativo, Davini (2015) aportó mencionando, que se basa en el aprovechamiento del recurso y material cuyo soporte es brindado a la actividad que anticipadamente se ha planificado en tal sentido, al momento de planificar, los docentes deben de seleccionar o crear apropiadamente el material y recursos, sin perder el rumbo de abordar la experiencia de aprendizaje preparada anticipadamente con el objetivo de certificar el aprendizaje de los escolares. Asimismo, el docente debe de evidenciar tres procesos de gran importancia; es decir, que Ravela et al. (2017) manifestó que la clarificación y compartir, la intención educativa de modo que los escolares lleguen a comprender, lo que deben de realizar, como la generación de evidencias y en donde se ubican, para proporcionar la devolución y procesos de acompañamiento, que faculten a los escolares ajustar el desarrollo del aprendizaje, los cuales son procesos infaltables, que evidencian el avance hacia lo que se quiere que los

estudiantes lleguen a aprender. Cabe mencionar que, en todo proceso educativo y abordaje de lo planificado, se debe tomar en consideración la utilización de material educativo, que refuerce lo que se pretende enseñar de una manera más sencilla y entendible por los escolares. Además, de manera de soporte, la creación de fichas de aprendizaje, o mediante el uso de medios tecnológicos brindar información a los escolares, resulta oportuno debido que refuerza lo manifestado por el docente y despierta el interés de los escolares. Asimismo, para evaluar formativamente, también es oportuno utilizar diversos medios tecnológicos, y fomentar la gamificación porque los escolares en la actualidad poseen mayor interés por la manipulación de aparatos tecnológicos, pero ello, debe de considerarse utilizar siempre y cuando se brinde apoyo constante y se concientice sobre su utilización.

Por último, sobre los hallazgos que se obtuvieron relacionados con el objetivo específico 5, permitieron afirmar que la reflexión y evaluación influye significativamente en la evaluación formativa de docentes de secundaria de instituciones educativas de la UGEL Canchis, debido que en la prueba de informe de ajuste la significancia se calificó en 0.000 y se obtuvo un  $\chi^2$  de 56.238, brindando sustento estadístico al modelo el cual posee aceptación. Además, a partir del valor Pseudo  $R^2$  de Cox y Snell, se llegó a constatar que la reflexión y evaluación explican el 31.6 % de la vicisitud de la evaluación formativa, y la calificación de Nagelkerke, dio a entender que el 31.6 % de la transformación de la evaluación formativa es producido por la reflexión y evaluación. Cabe indicar que al momento de cruzar los resultados descriptivos de ambas variables se llegó a concluir que el cruce de mayor relevancia fue de la reflexión y evaluación en nivel alto y evaluación formativa en bueno con un 56.1 % de selección por los docentes que participaron de la investigación. Por tal motivo, se llegó a deducir que el recojo de información, la toma de decisiones y evaluación de la planificación aporta sustento a realizar eficientes procesos de evaluación formativa. Cabe mencionar que los presentes resultados, poseen similitud con los de Muhiudin et al. (2022) debido que estableció la relación de la evaluación formativa con el aprendizaje de los estudiantes de escuelas secundarias de Pakistán desde la perspectiva de los docentes, donde se constató que la relación fue valorada en 0.628, permitiendo afirmar que, a mayores procesos eficaces de evaluación formativa, mayor es el desarrollo de aprendizaje de los escolares. Además, la significación fue valorado

en 0.000, lo cual permitió afirmar que tal relación posee alta probabilidad de evidenciarse, también el análisis de regresión permitió que se constataste que la evaluación formativa permite explicar el 38.1 % de la variabilidad del desarrollo del aprendizaje de los escolares. De tal manera, se evidenció que los resultados demostraron que las prácticas de evaluación formativa son elementos de gran envergadura para el desarrollo de aprendizajes eficaces, dando a entender lo pertinente de los procesos considerados por el docente en su práctica. Asimismo, de llevarse a cabo con criteriosidad y maneras adecuadas, el aprendizaje de los escolares va a aumentar con un conocimiento potencial del contenido. Además, Cubas (2021) manifestó que la práctica docente surge de la necesidad de participar en diversos medios para brindar soporte al desarrollo docente, por medio de capacitaciones y actualizaciones, considerando que los docentes son pieza clave para la optimización de la calidad de los aprendizajes. En ese sentido, se evidenció que el docente debe tener liderazgo, una elevada motivación que influya sobre el compromiso y comunicación asertiva con todos quienes integran la comunidad educativa donde labora. Asimismo, la SEP (2012) refirió que los docentes deben ser conscientes que la evaluación formativa regula el proceso educativo y de manera principal permite que se adapte o reajuste la condición pedagógica en función a la necesidad escolar, favoreciendo el seguimiento y fortalecimiento del saber de los escolares como resultado de la experiencia, enseñanza o proceso observador. En ese sentido, concluir mencionando, que la planificación del docente no siempre llega a cumplirse a su totalidad, debido que dentro de los ambientes escolares existen diversas situaciones que se pueden suscitar no consideradas al planificar. Por ello, posterior a la realización de la clase debe considerar reflexionar sobre su práctica y su labor misma, con el fin de reajustar la pertinencia y comprometerse a fortalecer alguna de sus estrategias, también mencionar que la evaluación debe de ser constante, para certificar acertadamente el desarrollo de los estudiantes, dando a conocer la necesidad y demanda de aprendizaje de los mismos, que impacten sobre posibles reajustes a la planificación curricular.

## VI. CONCLUSIONES

### **Primera:**

La práctica docente influye significativamente en la evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022. Porque al someter la hipótesis general a contraste con la realidad empírica, se evidenció que la significancia de la prueba de informe de ajuste no superó el límite de error, permitiendo que se rechace la hipótesis nula. De igual manera se comprobó que los valores de la prueba Pseudo R<sup>2</sup>, de Cox y Snell y Nagelkerke de los cuales se puede inferir que la práctica docente es explicada por la evaluación formativa.

### **Segunda:**

Se constató, que la preparación del aprendizaje puede explicar la variabilidad de la evaluación formativa, porque al someter la hipótesis general a contraste con la realidad empírica, se evidenció que la significancia de la prueba de informe de ajuste no superó el límite de error, permitiendo que se rechace la hipótesis nula. Asimismo, a partir de los resultados Pseudo R<sup>2</sup>, de Cox y Snell y Nagelkerke, se concluyó que la preparación del aprendizaje influye significativamente en la evaluación formativa.

### **Tercera:**

Se determinó que el manejo del espacio puede explicar la variabilidad de la evaluación formativa, porque al someter la hipótesis general a contraste con la realidad empírica, se evidenció que la significancia de la prueba de informe de ajuste no superó el límite de error, permitiendo que se rechace la hipótesis nula. De esta manera, a partir de los resultados Pseudo R<sup>2</sup>, de Cox y Snell y Nagelkerke, se concluyó que el manejo del espacio influye significativamente en la evaluación formativa.

### **Cuarta:**

Se determinó que el manejo del tiempo puede explicar la variabilidad de la evaluación formativa, porque al someter la hipótesis general a contraste con la realidad empírica, se evidenció que la significancia de la prueba de informe de ajuste no superó el límite de error, permitiendo que se rechace la hipótesis nula. Además, a partir de los resultados Pseudo R<sup>2</sup>, de Cox y Snell y Nagelkerke, se

concluyó que el manejo del tiempo influye significativamente en la evaluación formativa.

**Quinta:**

Se determinó que el material educativo puede explicar la variabilidad de la evaluación formativa, porque al someter la hipótesis general a contraste con la realidad empírica, se evidenció que la significancia de la prueba de informe de ajuste no superó el límite de error, permitiendo que se rechace la hipótesis nula. Además, a partir de los resultados Pseudo R<sup>2</sup>, de Cox y Snell y Nagelkerke, se concluyó que el material educativo influye significativamente en la evaluación formativa.

**Sexta:**

Se determinó que la reflexión y evaluación puede explicar la variabilidad de la evaluación formativa, porque al someter la hipótesis general a contraste con la realidad empírica, se evidenció que la significancia de la prueba de informe de ajuste no superó el límite de error, permitiendo que se rechace la hipótesis nula. De igual manera, a partir de los resultados Pseudo R<sup>2</sup>, de Cox y Snell y Nagelkerke, se concluyó que la reflexión y evaluación influye significativamente en la evaluación formativa.

## VII. RECOMENDACIONES

### **Primera:**

A los especialistas del Ministerio de Educación, realizar Webinars y seminarios a través de la plataforma de Perueduca acerca de las propuestas de trabajo de práctica docente, que faculten la edificación de proyectos que incidan sobre la motivación de los actores educacionales al gestionar y asesorar como también fortalecer el compromiso de los docentes, esperando edificar proyectos inclusivos que acojan temas como el desarrollo de procesos de evaluación formativa, entre otros.

### **Segunda:**

A los jefes de área de nivel secundaria de la Gerencia de Educación Regional de Cusco, promover capacitaciones pedagógicas permanentes a través de talleres, sobre la preparación de aprendizajes, de acompañamiento, y de evaluación formativa, a fin de fortalecer la formación continua de los docentes, que aprovechen la orientación sobre la elaboración de experiencias de aprendizaje y el trabajo de interaprendizaje.

### **Tercera:**

A los especialistas de la UGEL Canchis, efectuar monitoreos en forma periódica, orientando a los docentes sobre el manejo de espacio, para fomentar que los ambientales escolares se conviertan en espacios confortables y atractivos para los estudiantes, incorporando la selección del mobiliario y de equipos de trabajo acompañado de criterios que contemplen el principio equitativo, de inclusión social y de género entre los escolares.

### **Cuarta:**

A los directores, coordinar con el equipo docente en forma consensuada de las diferentes áreas, para la distribución de horarios promoviendo un buen manejo de tiempo en el desarrollo de las actividades académicas, brindando apoyo a la autonomía de los escolares, desde propuestas de actividades de reforzamiento, otorgándoles criterios claros y entendibles para la evaluación del desarrollo de aprendizaje.

**Quinta:**

A los docentes, participar activamente en los grupos de interaprendizaje considerando medidas pedagógicas que se asocien con la realidad de los escolares que están bajo su enseñanza, también su contexto, sus particularidades, como su necesidad y demanda de aprendizaje, con el objetivo de construir, adecuar y/o adaptar materiales que respondan a tales propósitos, llegando a brindar un proceso educativo de calidad en beneficio de los escolares y de la comunidad educativa.

**Sexta:**

A los docentes, asumir los compromisos de cambio en el instante de participar en las reuniones colegiadas donde se evidencia desarrollo de actividades colaborativas que le facultan reflexionar y evaluar a través del intercambio de experiencias con la finalidad de mejorar su profesionalismo, para favorecer el desarrollo del proceso educativo y refuerce los procesos de evaluación formativa.

## REFERENCIAS

- Álvarez, C. L. (2019). *Actitud al cambio organizacional y práctica docente en una Unidad Educativa Mundial, Guayaquil, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/42901>
- Anders, J., Foliano, F., Bursnall, M., Dorsett, R., Hudson, N., Runge, J., & Speckesser, S. (2022). The Effect of Embedding Formative Assessment on Pupil Attainment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, (22), 1-33. <https://doi.org/10.1080/19345747.2021.2018746>
- Arias, J. L. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Ediciones Enfoques Consulting EIRL. <http://hdl.handle.net/20.500.12390/2238>
- Arias, J. L., y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Ediciones Enfoques Consulting EIRL. <https://bit.ly/3rzmZ8d>
- Banco Mundial. (2019). *La crisis del aprendizaje: Estar en la escuela no es lo mismo que aprender*. <https://bit.ly/2GCl8IE>
- Banco Mundial. (2022). *Perú Panorama general*. <https://bit.ly/2jRy31g>
- Barcia, M., Morais, S. y López, A. (2017). *Prácticas de la Enseñanza*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://bit.ly/3S6hUPD>
- Bernal, C. A. (2016). *Metodología de la investigación. Administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. (4ta. Edición). Editorial Pearson. <https://bit.ly/3TLO4Rv>
- Cabezas, E. D., Andrade, D., y Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Universidad de las Fuerzas Armadas. <https://bit.ly/2KVerVb>
- Castillo, J. C. (2008). *La práctica educativa. Reflexiones sobre la experiencia docente*. Benemérita y Centenaria. Escuela Normal Oficial de Guanajuato. <https://bit.ly/3MBXBbP>
- Cisneros-Caicedo, A. J., Guevara-García, A. F., Urdánigo-Cedeño, J. J., y Garcés-Bravo, J. E. (2022). Técnicas e instrumentos para la recolección de datos que apoyan a la investigación científica en tiempo de Pandemia. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 8(1), 1165-1185. <https://bit.ly/3VhVGx4>

- Cruz, R. M., y Valero, V. N. (2022). *Procesos de planificación curricular para la práctica pedagógica*. Editorial IDICAP Pacífico. <https://bit.ly/3BxyNOh>
- Cuahonte, L. C., Balam, M. M., y Collado, G. J. (2019). *Manual para la evaluación formativas de las competencias*. Editorial Colegio de Ciencias y Arte de Tabasco. <https://elibro.net/es/ereader/bibliounh/128865>
- Cubas, E. Y. (2021). Práctica docente y liderazgo pedagógico. *Journal Latin American Science*, 5(2), 411-438. <https://doi.org/10.46785/lasjournal.v5i2.86>
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Editorial Paidós. <https://bit.ly/3RUKF7I>
- Domínguez, C., Medina, C., González, R., y López, E. (2018). *Metodología de investigación para la educación y la diversidad*. Editorial UNED.
- Fagerland, M. W., & Hosmer, D. W. (2017). How to test for goodness of fit in ordinal logistic regression models. *The Stata Journal*, 17(3), 668-686. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1536867X1701700308>
- Flores, P., Muñoz, L., y Sánchez, T. (2019). Estudio de potencia de pruebas de normalidad usando distribuciones desconocidas con distintos niveles de no normalidad. *Perfiles*, 21(1), 4-11. <https://bit.ly/3ibMfQr>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ediciones Mc Graw Hill Education. [http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales\\_de\\_consulta/Drogas\\_de\\_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf](http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf)
- Hernández-Maldonado, E. T., Rojas-Guevara, J. U., y Gallo-Vargas, R. D. (2019). La práctica docente y su evaluación: estrategia para la mejora continua en los procesos de acreditación en alta calidad. *Revista de Investigación. Desarrollo e Innovación*, 10(1), 79-92. <https://bit.ly/3Sp9y6b>
- Hernández, R., Cárdenas, T. N., y Hernández, N. A. (2020). *Prueba de hipótesis estadística con Excel*. Editorial Amat. <https://bit.ly/3gy04bG>
- Herrera, J. I. (2018). Contemporary investigative practices. The challenges of his new epistemological approaches. *Revista Científica*, 3(7), 6-15. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.0.6-15>

- Herrera, C. X., y Moreno, P, J. (2016). *Práctica profesional docente. Reflexiones y problematizaciones desde las historias de maestras y maestros*. Universidad la Salle. <https://bit.ly/3gfMv01>
- Khatún, N. (2021). Applications of Normality Test in Statistical Analysis. *Open Journal of Statistics*, 11(1), 113-122. <https://doi.org/10.4236/ojs.2021.111006>
- Laura, J. L. (2021). *Nivel del conocimiento sobre la evaluación formativa y su asociación con la aplicación en el desarrollo de su práctica pedagógica en los docentes de las instituciones educativas del nivel primario del distrito de Yura pertenecientes al convenio Circa, 2018*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín]. <https://bit.ly/3r4OOFv>
- Lozano-Rodríguez, A., García, J. L., y Gallardo-Córdova, K. E. (2020). Relación entre estilos de enseñanza y evaluación formativa en profesores de Educación Secundaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 13(26), 160-172. <https://doi.org/10.55777/rea.v13i26.2156>
- Lugo, E. L. (2021). *Nivel de conocimiento en planificación curricular y evaluación formativa según la percepción de los docentes de la dirección regional de educación del Callao*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://bit.ly/3giz13H>
- Marquez, K. (2021). *Gestión directiva en la práctica docente de una institución educativa, Yarinacocha – Ucayali, 2021*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/67315>
- Mellado-Moreno, P. C., Sánchez-Antolín, P., y Blanco-García, M. (2021). Tendencias de la evaluación formativa y sumativa del alumnado en Web of Sciences. *Alteridad. Revista de Educación*, 16(2), 170-183. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.01>
- MINEDU. (2020). *Resolución Viceministerial N° 00094-2020-MINEDU*. <https://bit.ly/3B5CtoR>
- Miranda, S., & Ortiz, J. A. (2020). Research Paradigms: A Theoretical Approach to Reflect from the Field of Educational Research. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21), e113. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>

- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Editorial Casa abierta al Tiempo: Universidad Autónoma Metropolitana. <https://bit.ly/3s63a8V>
- Muhiudin, G., Laghari, M. A., & Ghafoor, Z. (2022). A Correlational Study On Formative Assessment And Students Learning At Public Secondary Schools In Singh, Pakistan. *Webology*, 19(3), 3582-3594. <https://bit.ly/3qLuqca>
- Naseer, M., & Akbar, R. A. (2020). Relationship between Teachers' Professional Commitment and Formative Assessment Practices as a Part of Curriculum Implementation at Secondary Level in Punjab. *Journal of Business and Social Review in Emerging Economies*, 6(3), 1015-1024. <https://doi.org/10.26710/jbsee.v6i3.1350>
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J., y Romero, H. E. (2018). *Metodología de la investigación. Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis*. (5ta. Edición). Ediciones de la U. <https://bit.ly/3RB9gIF>
- Panduro. G. (2021). *Acompañamiento pedagógico y evaluación formativa en docentes de educación secundaria de instituciones educativas de Manantay-Ucayali, 2020*. [Tesis de maestría, Universidad Católica Los Ángeles]. <https://hdl.handle.net/20.500.13032/20670>
- Park, Y. S., Konge, L., & Artino, A. R. (2020). The Positivism Paradigm of Research. *Journal of the Association of American Medical Colleges*, 95(5), 690-694. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000003093>
- Pariona, K. P. (2019). *La Gestión Educativa y la Práctica Docente en la Institución Educativa Integrada Sagrado Corazón de Jesús, San Ramón – Chanchamayo - Junín, 2017*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://bit.ly/3TcFrQe>
- Ramírez, M. A. (2020). *Gestión educativa y práctica docente en los establecimientos educativos del distrito 8, circuito 2, Guayaquil*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://bit.ly/3RXM4p1>
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Editores Grupo Magro. <https://bit.ly/3WZiUsF>

- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica, y humanística*. Ediciones de la Universidad Ricardo Palma. <https://bit.ly/3EkOHgx>
- Secretaría de Educación Pública – SEP (2012). *El Enfoque formativo de la evaluación. Serie: Herramientas para la evaluación en Educación Básica*. Ministerio de Educación de México. <https://bit.ly/3CN6evL>
- Solis, Z., Rivera, P. M., García, C. A., y Tejada, A. A. (2022). Práctica docente en instituciones de educación superior en tiempos de COVID-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(S2), 532-539. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2823>
- Stapleton, L., & Stefaniak, J. (2018). Cognitive Constructivism: Revisiting Jerome Bruner's Influence on Instructional Design Practices. *TechTrends*, 63(1), 4-5. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0356-8>
- Suárez, J. R., Martín, J. A., Mejía, D. L., y Acuña, E. P. (2016). *Ética y práctica docente*. Editorial Universidad del Norte. <https://bit.ly/3CJx0oz>
- Ubillús, J. C., Cerna, C. A., Espinoza, F. A., y Chunga, G. E. (2020). Teoría de la instrucción de Bruner y su incidencia en el aprendizaje significativo de los estudiantes del doctorado en educación. *Diálogo*, (43), 1-12. <http://dx.doi.org/10.18316/dialogo.v0i43.6452>
- UNESCO. (2020). *Evaluar para mejorar los resultados del aprendizaje*. <https://bit.ly/3eHc2yv>
- UNESCO. (2021). *Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia; reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa*. <https://bit.ly/3DdMyTz>
- UNICEF. (2021). *Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe*. Revisión documental, guías y herramientas. <https://uni.cf/3qsYQzK>
- UNICEF. (2022). *Unicef advierte que el Perú vive una crisis educativa sin precedentes y hace un llamado a priorizar a nuestras niñas, niños y adolescentes*. <https://uni.cf/3eYXfze>

## ANEXOS

### Anexo 1. Matriz de consistencia

<b>TÍTULO:</b> Práctica docente y evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022							
<b>AUTOR:</b> Bach. Condori Jalixto, Ana Maria							
<b>Problemas</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Variables e indicadores</b>				
<p><b>Problema general:</b> ¿De qué manera la práctica docente influye en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022?</p> <p><b>Problemas específicos:</b> PE1: ¿De qué manera la preparación del aprendizaje influye en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022?</p> <p>PE2: ¿De qué manera el manejo del espacio influye en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022?</p>	<p><b>Objetivo General:</b> Determinar la influencia de la práctica docente en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.</p> <p><b>Objetivos específicos:</b> OE1: Establecer la influencia de la preparación del aprendizaje en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.</p> <p>OE2: Establecer la influencia del manejo del espacio en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.</p>	<p><b>Hipótesis General:</b> La práctica docente influye significativamente en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.</p> <p><b>Hipótesis específicas:</b> HE1: La preparación del aprendizaje influye significativamente en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.</p> <p>HE2: El manejo del espacio influye significativamente en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.</p>	<b>Variable Independiente:</b> Práctica docente				
			<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala de medición</b>	<b>Niveles o rangos</b>
			D1: Preparación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación al logro de los aprendizajes.</li> <li>- Elaboración de estrategias.</li> <li>- Trabajo colaborativo.</li> <li>- Definir el propósito de aprendizaje.</li> </ul>	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Indiferente. 4: De acuerdo. 5: Totalmente de acuerdo.	Bajo: 34-79  Medio: 80-125  Alto: 126-170
			D2: Manejo del espacio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación docente – escolar y recurso educativo.</li> <li>- Promoción de ambientes positivos.</li> <li>- Comunicación y movimiento en el espacio.</li> </ul>	10, 11, 12, 13, 14, 15, 16		
			D3: Manejo del tiempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acuerdos sobre el horario de clases.</li> <li>- Criterios jerárquicos de tiempo.</li> <li>- Apoyo a la autonomía escolar.</li> </ul>	17, 18, 19, 20, 21, 22		
D4: Material educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección del material educativo.</li> <li>- Adaptación y adecuación del material educativo.</li> </ul>	23, 24, 25, 26, 27					

<p>PE3: ¿De qué manera el manejo del tiempo influye en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022?</p>	<p>OE3: Establecer la influencia del manejo del tiempo en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.</p>	<p>HE3: El manejo del tiempo influye significativamente en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.</p>	<p>D5: Reflexión y evaluación</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recojo de información.</li> <li>- Toma de decisiones.</li> <li>- Evaluación de la planificación.</li> </ul>	<p>28, 29, 30, 31, 32, 33, 34</p>			
<b>Variable Dependiente:</b> Evaluación formativa								
			<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala de medición</b>	<b>Niveles o rangos</b>	
<p>PE4: ¿De qué manera el material educativo influye en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022?</p>	<p>OE4: Establecer la influencia del material educativo en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.</p>	<p>HE4: El material educativo influye significativamente en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.</p>	<p>D1: Compartir metas de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propuesta de metas asociada al currículo.</li> <li>- Comunicación de las metas a los escolares</li> </ul>	<p>1, 2, 3, 4</p>	<p>1: Nunca 2: Casi nunca 3: A veces 4: Casi siempre 5: Siempre</p>	<p>Malo: 40-93</p>	
			<p>D2: Clarificación del criterio de logro</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación clara de los criterios de logro.</li> <li>- Promoción de procesos educativos de calidad.</li> </ul>	<p>5, 6, 7, 8</p>			<p>Regular: 94-147</p>
<p>PE5: ¿De qué manera la reflexión y evaluación influye en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022?</p>	<p>OE5: Establecer la influencia de la reflexión y evaluación en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.</p>	<p>HE5: La reflexión y evaluación influye significativamente en la evaluación formativa en los docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022.</p>	<p>D3: Recolección de evidencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propuesta de trabajos y actividades.</li> <li>- Actividades individuales y en equipos.</li> </ul>	<p>9, 10, 11, 12, 13, 14, 15</p>			<p>Bueno: 148-200</p>
			<p>D4: Interpretación de evidencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinación del logro de aprendizaje.</li> <li>- Toma de decisión sobre el ajuste de la enseñanza.</li> </ul>	<p>16, 17, 18, 19, 20, 21</p>			
			<p>D5: Identificación de la brecha de aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuste del proceso educativo basado en la necesidad escolar.</li> <li>- Contraste con el criterio de logro establecido.</li> </ul>	<p>22, 23, 24, 25</p>			

			<p>D6: Retroalimentación para cerrar la brecha</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega oportuna de la retroalimentación.</li> <li>- Descripción del logro o dificultad de aprendizaje.</li> <li>- Facilitación de orientaciones para mejorar el aprendizaje.</li> </ul>	26, 27, 28, 29, 30, 31, 32		
			<p>D7: Ajuste de la enseñanza</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación de la acción pedagógica.</li> <li>- Propuesta de fortalecimiento y reforzamiento escolar.</li> </ul>	33, 34, 35, 36		
			<p>D8: Cierre de la brecha</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparación del logro obtenido y la meta de aprendizaje.</li> <li>- Selección de nueva meta de aprendizaje.</li> </ul>	37, 38, 39, 40		
Tipo y diseño de investigación	Población y muestra	Técnicas e instrumentos	Estadística a utilizar			
<p><b>Método:</b> Hipotético deductivo.</p> <p><b>Enfoque:</b> Cuantitativo</p> <p><b>Tipo:</b> Aplicado.</p> <p><b>Nivel:</b> Explicativo.</p> <p><b>Diseño:</b> No experimental, correlacional causal.</p>	<p><b>Población:</b> 238 docentes.</p> <p><b>Muestreo:</b> Probabilístico estratificado.</p> <p><b>Tamaño de muestra:</b> 148 docentes.</p>	<p><b>Variable Independiente:</b> Práctica docente</p> <p><b>Técnicas:</b> Encuesta</p> <p><b>Instrumentos:</b> Cuestionario</p> <p><b>Autora:</b> Bach. Condori Jalixto, Ana Maria</p> <p><b>Año:</b> 2022</p> <p><b>Lugar:</b> UGEL Canchis, Cusco.</p> <p><b>Variable Dependiente:</b> Evaluación formativa</p> <p><b>Técnicas:</b> Encuesta</p> <p><b>Instrumentos:</b> Cuestionario</p> <p><b>Autora:</b> Bach. Condori Jalixto, Ana Maria</p> <p><b>Año:</b> 2022</p> <p><b>Lugar:</b> UGEL Canchis, Cusco.</p>	<p><b>Descriptiva:</b> A partir de la baremación de los puntajes de las variables y dimensiones se realizó los análisis descriptivos en tablas cruzadas y en gráficos de barras los cuales también fueron interpretados para proporcionar mayor claridad.</p> <p><b>Diferencial:</b> En cuanto a los resultados de la prueba de normalidad los datos recopilados evidenciaron no poseer normalidad, por tal motivo la prueba de hipótesis, se realizó a partir del análisis con la regresión logística ordinal.</p>			

## Anexo 2: Operacionalización de las variables

### Variable 1: Práctica docente

Dimensiones	indicadores	ítems	Escala	Niveles o rangos
D1: Preparación del aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientación al logro de los aprendizajes.</li> <li>- Elaboración de estrategias.</li> <li>- Trabajo colaborativo.</li> <li>- Definir el propósito de aprendizaje.</li> </ul>	1,2 3,4 5,6 7,8,9	1: Totalmente en desacuerdo 2: En desacuerdo 3: Indiferente. 4: De acuerdo. 5: Totalmente de acuerdo	Bajo: 34-79 Medio: 80-125 Alto: 126-170
D2: Manejo del espacio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relación docente – escolar y recurso educativo.</li> <li>- Promoción de ambientes positivos.</li> <li>- Comunicación y movimiento en el espacio.</li> </ul>	10,11,12 13,14 15,16		
D3: Manejo de tiempo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acuerdos sobre el horario de clases.</li> <li>- Criterios jerárquicos de tiempo.</li> <li>- Apoyo a la autonomía escolar.</li> </ul>	17,18 19, 20 21, 22		
D4: Material educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Selección del material educativo.</li> <li>- Adaptación y adecuación del material educativo.</li> </ul>	23, 24 25, 26,27		
D5: Reflexión y evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Recojo de información.</li> <li>- Toma de decisiones.</li> <li>- Evaluación de la planificación.</li> </ul>	28, 29, 30 31,32 33,34		

Nota: La formación en la práctica docente (Davini, 2016)

Link : <https://bit.ly/3RUKF7I>

### Variable 2: Evaluación formativa

Dimensiones	indicadores	ítems	Escala	Niveles o rangos
D1: Compartir metas de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propuesta de metas asociada al currículo.</li> <li>- Comunicación de las metas a los escolares</li> </ul>	1,2 3,4	1: Nunca 2: Casi nunca 3: A veces 4: Casi siempre 5: Siempre	Malo: 40-93 Regular: 94 - 147 Bueno: 148 - 200
D2: Clarificación del criterio de logro	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación clara de los criterios de logro.</li> <li>- Promoción de procesos educativos de calidad.</li> </ul>	5,6 7,8		
D3: Recolección de evidencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propuesta de trabajos y actividades.</li> <li>- Actividades individuales y en equipos.</li> </ul>	9,10,11 12,13,14,15		
D4: Interpretación de evidencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinación del logro de aprendizaje.</li> <li>- Toma de decisión sobre el ajuste de la enseñanza.</li> </ul>	16,17,18 19,20,21		
D5: Identificación de la brecha de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajuste del proceso educativo basado en la necesidad escolar.</li> <li>- Contraste con el criterio de logro establecido.</li> </ul>	22,23 24,25		
D6: Retroalimentación para cerrar la brecha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrega oportuna de la retroalimentación.</li> <li>- Descripción del logro o dificultad de aprendizaje.</li> <li>- Facilitación de orientaciones para mejorar el aprendizaje.</li> </ul>	26,27 28,29 30,31,32		
D7: Ajuste de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificación de la acción pedagógica.</li> <li>- Propuesta de fortalecimiento y reforzamiento escolar.</li> </ul>	33,34 35,36		
D8: Cierre de la brecha	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparación del logro obtenido y la meta de aprendizaje.</li> <li>- Selección de nueva meta de aprendizaje.</li> </ul>	37,38 39,40		

Nota: *Procesos de planificación curricular para la práctica pedagógica* (Cruz y Valero, 2022).

Link : <https://bit.ly/3BxyNOh>

## Anexo 3. Instrumentos de recolección de datos

### **CUESTIONARIO QUE MIDE LA VARIABLE PRÁCTICA DOCENTE**

Es muy grato presentarme ante usted, el suscrito Br. Condori Jalixto, Ana Maria con Nro. DNI. 24695895, de la Universidad César Vallejo. La presente encuesta constituye parte de una investigación de título: **“Práctica docente y evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022”**, el cual tiene fines únicamente académicos manteniendo completa absoluta discreción. Agradecemos su colaboración por las respuestas brindadas de la siguiente encuesta:

**Instrucciones:** Lea detenidamente las preguntas formuladas y responda con seriedad, marcando con un aspa en la alternativa correspondiente.

**Variable Independiente: Práctica docente**

#### **Escala autovalorativa:**

Totalmente de acuerdo      TdA = 5

De acuerdo                      DA = 4

Indiferente                      I = 3

En desacuerdo                ED = 2

Totalmente en desacuerdo.    TeD = 1

Ítems o preguntas	1	2	3	4	5
<b>Dimensión 1: Preparación del aprendizaje</b>	<b>TdA</b>	<b>DA</b>	<b>I</b>	<b>ED</b>	<b>TeD</b>
01. Demuestra interés por orientar al logro del aprendizaje de los escolares.					
02. Invierte tiempo en desarrollar proyectos de innovación para mejorar aprendizajes de los estudiantes.					
03. Considera la utilización de medios tecnológicos que le permitan brindar soporte a los procesos educativos.					
04. Diseña estrategias que permitan optimizar el proceso educativo y los pone en práctica en los ambientes escolares.					
05. Participa de manera activa en las reuniones colegiadas proponiendo actividades estratégicas.					
06. Colabora en forma permanente al buscar solución a los problemas institucionales y de los escolares.					
07. Realiza la planificación curricular en forma colegiada, acordes con los enfoques educativos de la actualidad.					
08. Considera el propósito de aprendizaje en la elaboración de la evaluación diagnóstica.					
09. Emplea los resultados de la evaluación diagnóstica para la elaboración de la planificación curricular.					
<b>Dimensión 2: Manejo del espacio</b>	<b>TdA</b>	<b>DA</b>	<b>I</b>	<b>ED</b>	<b>TeD</b>

10. Utiliza diferentes espacios para realizar el aprendizaje de los estudiantes.					
11. Interactúa con los escolares y sus familiares para poder indagar sobre la situación, social, económica y cultural de los escolares.					
12. El recurso educativo disponible se encuentra en permanente actualización con el fin de proporcionar soporte al proceso educativo.					
13. Actúa con respeto ante diversas situaciones que pueden afectar al ambiente escolar.					
14. Mantiene un ambiente escolar positivo proporcionándoles orientación, consejos y reglas de convivencia a los estudiantes.					
15. Se desplaza por todo el salón de clase con la finalidad de brindar apoyo en el aprendizaje de los escolares.					
16. Promueve la integración de estudiantes en grupos de trabajo colaborativo.					
<b>Dimensión 3: Manejo del tiempo</b>	<b>TdA</b>	<b>DA</b>	<b>I</b>	<b>ED</b>	<b>TeD</b>
17. Toman decisiones en consenso entre todos los docentes sobre el horario escolar.					
18. Da prioridad a los aprendizajes que requieren mayor apoyo para generar hábitos de estudio.					
19. Por medio del criterio jerárquico se brinda mayor parte de tiempo a las actividades y tareas que poseen mayor demanda cognitiva.					
20. Se da prioridad a temas que no han sido logrados durante el proceso de aprendizaje.					
21. Promueve la autonomía de los escolares proponiendo actividades tomando en cuenta el ritmo de aprendizaje.					
22. Emplea estrategias motivadoras para afianzar las debilidades que presenta en su aprendizaje a los escolares.					
<b>Dimensión 4: Material educativo</b>	<b>TdA</b>	<b>DA</b>	<b>I</b>	<b>ED</b>	<b>TeD</b>
23. El material educativo que selecciona permite ampliar progresivamente la manera de representar la experiencia de aprendizaje.					
24. El material educativo seleccionado incide sobre la generación de puentes entre el conocimiento previo de los escolares y el nuevo conocimiento.					
25. Considera el propósito (estándar, competencias y capacidades) de aprendizaje para seleccionar el material educativo.					
26. Adecua el material educativo asociado al contexto de los escolares.					
27. Elabora el material educativo pertinente teniendo como base la demanda y necesidad de aprendizaje de los escolares.					
<b>Dimensión 5: Reflexión y evaluación</b>	<b>TdA</b>	<b>DA</b>	<b>I</b>	<b>ED</b>	<b>TeD</b>
28. Sistematiza los resultados que se han obtenido en las evaluaciones de las evidencias con el propósito de tomar decisiones inmediatas y poder retroalimentar a los escolares.					
29. Evalúa los aprendizajes obtenidos por los escolares asociado a los criterios que se han previsto con antelación.					
30. Identifica las fortalezas y debilidades de los escolares para brindar orientaciones.					
31. Tiene autonomía y facultad para proponer ideas de crecimiento e iniciativas de mejora.					

32. De acuerdo a los resultados de aprendizaje de los escolares toma decisiones oportunas para proponer soluciones y fortalecer el proceso educativo.					
33. Evalúa de manera permanente la planeación curricular asociada al propósito institucional previsto.					
34. Utiliza variedad de instrumentos que apoyen para evaluar la planeación curricular.					

**Muchas gracias**

## CUESTIONARIO QUE MIDE LA VARIABLE EVALUACIÓN FORMATIVA

Es muy grato presentarme ante usted, el suscrito Br. Condori Jalixto, Ana Maria con Nro. DNI. 24695895, de la Universidad César Vallejo. La presente encuesta constituye parte de una investigación de título: **“Práctica docente y evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022”**, el cual tiene fines únicamente académicos manteniendo completa absoluta discreción. Agradecemos su colaboración por las respuestas brindadas de la siguiente encuesta:

**Instrucciones:** Lea detenidamente las preguntas formuladas y responda con seriedad, marcando con un aspa en la alternativa correspondiente.

**Variable Dependiente:** Evaluación formativa.

### Escala autovalorativa

Siempre	(S)	= 5
Casi siempre	(CS)	= 4
A veces	(AV)	= 3
Casi nunca	(CN)	= 2
Nunca	(N)	= 1

Ítems o preguntas	1	2	3	4	5
<b>Dimensión 1: Compartir metas de aprendizaje</b>	<b>N</b>	<b>CN</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
01. Define de manera sencilla la propuesta de aprendizaje asociada al currículo nacional.					
02. Contextualiza los desempeños de aprendizaje teniendo en cuenta la demanda, necesidad y contexto de los escolares.					
03. Al inicio de las sesiones, se comunica el propósito de aprendizaje (competencia, capacidad y desempeño) a los escolares.					
04. Durante el desarrollo de las clases se resalta la meta de aprendizaje en todo momento.					
<b>Dimensión 2: Clarificación del criterio de logro</b>	<b>N</b>	<b>CN</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
05. Comunica en forma clara los criterios a ser evaluados y los instrumentos a los escolares.					
06. Les recuerda a los estudiantes en forma permanente los criterios de evaluación antes y durante las sesiones a los escolares.					
07. Acompaña y regula el desarrollo del proceso educativo con el fin de promover aprendizajes significativos.					
08. Utiliza variedad de ejemplos para que los escolares entiendan el proceso educativo.					
<b>Dimensión 3: Recolección de evidencia</b>	<b>N</b>	<b>CN</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
09. Comunica en forma clara los criterios a ser evaluados y los instrumentos a los escolares.					

10. Les recuerda a los estudiantes en forma permanente los criterios de evaluación antes y durante las sesiones a los escolares.					
11. Acompaña y regula el desarrollo del proceso educativo con el fin de promover aprendizajes significativos.					
12. Utiliza variedad de ejemplos para que los escolares entiendan el proceso educativo.					
13. Comunica en forma clara los criterios a ser evaluados y los instrumentos a los escolares.					
14. Les recuerda a los estudiantes en forma permanente los criterios de evaluación antes y durante las sesiones a los escolares.					
15. Acompaña y regula el desarrollo del proceso educativo con el fin de promover aprendizajes significativos.					
<b>Dimensión 4: Interpretación de evidencia</b>	<b>N</b>	<b>CN</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
16. Realiza una observación puntual de la evidencia que han presentado los escolares con la finalidad de clarificar la dificultad de los escolares.					
17. Determina el logro de aprendizaje de acuerdo a los criterios de evaluación previamente establecidos y dados a conocer a los escolares.					
18. Identifica las fortalezas y debilidades de los aprendizajes de los escolares.					
19. Promueve en el estudiante reflexionar de que le servirá lo aprendido					
20. Utiliza instrumentos de evaluación para analizar la evidencia de aprendizaje de los estudiantes.					
21. Toma decisiones para adaptar y modificar los aprendizajes según los resultados obtenidos del análisis de la evidencia.					
<b>Dimensión 5: Identificación de la brecha de aprendizaje</b>	<b>N</b>	<b>CN</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
22. Clasifica el logro obtenido de los escolares con la finalidad de identificar su necesidad de aprendizaje.					
23. Ajusta el proceso de enseñanza asociado a la necesidad de aprendizaje de los escolares.					
24. Analiza el nivel de progreso evidenciado por los escolares con la finalidad de establecer el logro de aprendizaje.					
25. Contrasta el estado inicial y las metas de aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta el estándar para tomar decisiones.					
<b>Dimensión 6: Retroalimentación para cerrar la brecha</b>	<b>N</b>	<b>CN</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
26. Comunica los resultados del aprendizaje a través de diálogos, comentarios y preguntas sobre sus producciones en forma oportuna.					
27. Guía a los escolares para realizar la auto reflexión y descubran como superar su desempeño.					
28. Identifica la necesidad y logro de aprendizaje de los escolares y las describe con claridad.					
29. Proporciona sugerencias a las dificultades y logros de aprendizaje de los escolares.					
30. Brinda orientación inmediata para que los escolares refuercen sus aprendizajes.					
31. Solicita a los escolares describir y secuenciar los pasos que tomaron para realizar la actividad.					
32. Propone situaciones significativas para que los escolares solucionen sus dificultades durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje.					

<b>Dimensión 7: Ajuste de la enseñanza</b>	<b>N</b>	<b>CN</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
33. Adapta estrategias de aprendizaje para los escolares que no obtuvieron el nivel de logro esperado.					
34. De acuerdo a la necesidad y logro de los escolares se brindan propuestas de innovación que permitan fortalecer el proceso educativo.					
35. Considera las experiencias de otros docentes con el fin de proponer proyectos de fortalecimiento y reforzamiento escolar.					
36. Promueve el interés de los escolares proponiendo actividades atractivas, motivadoras y desafiantes.					
<b>Dimensión 8: Cierre de la brecha</b>	<b>N</b>	<b>CN</b>	<b>AV</b>	<b>CS</b>	<b>S</b>
37. Realiza evaluaciones de manera periódica con el propósito de comparar el logro obtenido.					
38. Compara los resultados de aprendizaje con el estándar de aprendizaje del currículo nacional con el fin de establecer el nivel de desarrollo de las competencias.					
39. Propone actividades nuevas que faculten a los escolares a estar motivados y compartir el logro del nuevo aprendizaje.					
40. Planifica nuevas experiencias con contextos novedosos que generen la edificación del nuevo conocimiento.					

**Muchas gracias**

Anexo 4. Validez de los instrumentos de recolección de datos

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE  
LA PRÁCTICA DOCENTE**



Observaciones (precisar si hay suficiencia):

EXISTE SUFICIENCIA EN EL PLANTEAMIENTO DE LOS ÍTEMS

Opinión de aplicabilidad:      Aplicable       Aplicable después de corregir       No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Doctor: EDWIN ROMUALDO BENAVENTE RAMIREZ. DNI: 08135293

Especialidad del validador: DOCTOR EN CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS

Cusco, 11 de NOVIEMBRE del 2022.

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Firma del Experto Informante



Observaciones (precisar si hay suficiencia):

EL INSTRUMENTO CUMPLE CON LOS REQUERIMIENTOS NECESARIOS PARA SER APLICADO

Opinión de aplicabilidad:      Aplicable       Aplicable después de corregir       No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Dr/ Mg: Mg. AURELIO YUCRA PINEDO      DNI: 24705520

Especialidad del validador: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

SICUANI, 10 de NOVIEMBRE del 2022.

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Firma del Experto Informante

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

El instrumento valorado posee suficiencia.

Opinión de aplicabilidad:      Aplicable       Aplicable después de corregir       No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Mg: Saavedra Carrión Nicanor Piter      DNI: 46874319

Especialidad del validador: Administración de la Educación

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

**Nota:** Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Ayacucho 12 de noviembre del 2022.

  
Firma del Experto Informante

# CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA EVALUACIÓN FORMATIVA



Observaciones (precisar si hay suficiencia):

*EXISTE SUFICIENCIA EN EL PLANTEAMIENTO DE LOS ÍTEMS*

Opinión de aplicabilidad:      Aplicable       Aplicable después de corregir       No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Doctor: *EDWIN ROMUALDO BENAVENTE RAMÍREZ* DNI: *02135293*

Especialidad del validador: *DOCTOR EN CIENCIAS FÍSICO-MATEMÁTICAS*

*Cusco 11 de NOVIEMBRE* del 2022.

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

*Nota:* Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Firma del Experto Informante

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

EL INSTRUMENTO CUMPLE CON LOS REQUERIMIENTOS NECESARIOS PARA SER APLICADO

Opinión de aplicabilidad:      Aplicable       Aplicable después de corregir       No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Dr/ Mg: Mg. AURELIO YUCRA PINEDO ..... DNI: 24705520 .....

Especialidad del validador: INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR .....

SICUANI, 10 de NOVIEMBRE del 2022.

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

*Nota:* Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

  
-----  
Firma del Experto Informante

Observaciones (precisar si hay suficiencia):

El instrumento valorado posee suficiencia.

Opinión de aplicabilidad:      Aplicable       Aplicable después de corregir       No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador: Mg: Saavedra Carrión Nicano Piter ..... DNI: 46874319 .....

Especialidad del validador: Administración de la Educación .....

Ayacucho 12 de noviembre del 2022.

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

*Nota:* Se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

  
-----  
Firma del Experto Informante

**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de  
Educación Superior UniversitariaDirección de Documentación e  
Información Universitaria y  
Registro de Grados y Títulos**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
BENAVENTE RAMIREZ, EDWIN ROMUALDO DNI 08135293	<b>GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN FÍSICA</b> Fecha de Diploma: <i>TIPO:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>RECONOCIMIENTO</b></li> </ul> Fecha de Resolución de Reconocimiento: 30/03/2015  <b>Modalidad de estudios:</b> <b>Duración de estudios:</b>	UNIVERSIDAD RUSA DE LA AMISTAD DE LOS PUEBLOS <b>RUSIA</b>
BENAVENTE RAMIREZ, EDWIN ROMUALDO DNI 08135293	<b>GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN FILOSOFÍA CON MENCIÓN EN CIENCIAS FÍSICO - MATEMÁTICAS</b> Fecha de Diploma: <i>TIPO:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>RECONOCIMIENTO</b></li> </ul> Fecha de Resolución de Reconocimiento: 09/06/2015  <b>Modalidad de estudios:</b> <b>Duración de estudios:</b>	UNIVERSIDAD RUSA DE LA AMISTAD DE LOS PUEBLOS <b>RUSIA</b>
BENAVENTE RAMIREZ, EDWIN ROMUALDO DNI 08135293	<b>TÍTULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS FÍSICAS</b> Fecha de Diploma: 07/07/1977 <i>TIPO:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>RECONOCIMIENTO</b></li> </ul> Fecha de Resolución de Reconocimiento: 28/05/1999  <b>Modalidad de estudios:</b> <b>Duración de estudios:</b>	UNIVERSIDAD RUSA DE LA AMISTAD DE LOS PUEBLOS <b>RUSIA</b>
BENAVENTE RAMIREZ, EDWIN ROMUALDO DNI 08135293	<b>TÍTULO DE PROFESOR DE CIENCIAS FÍSICAS A NIVEL DE CENTROS DE ENSEÑANZA DE SECUNDARIA.</b> Fecha de Diploma: 27/06/1995 <i>TIPO:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>RECONOCIMIENTO</b></li> </ul> Fecha de Resolución de Reconocimiento: 16/03/2016  <b>Modalidad de estudios:</b> <b>Duración de estudios:</b>	UNIVERSIDAD RUSA DE LA AMISTAD DE LOS PUEBLOS <b>RUSIA</b>

**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de  
Educación Superior UniversitariaDirección de Documentación e  
Información Universitaria y  
Registro de Grados y Títulos**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
YUCRA PINEDO, AURELIO DNI 24705520	<b>SEGUNDA ESPECIALIZACION PROFESIONAL EN EDUCACION BILINGUE INTERCULTURAL</b> Fecha de diploma: 23/12/2004 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ <i>PERU</i>
YUCRA PINEDO, AURELIO DNI 24705520	<b>PROFESOR DE EDUCACION ARTISTICA ESPECIALIDAD ARTES PLASTICAS</b> Fecha de diploma: 22/04/1993 Modalidad de estudios: -	ESCUELA SUPERIOR AUTÓNOMA DE BELLAS ARTES "DIEGO QUISPE TITO" DEL CUSCO <i>PERU</i>
YUCRA PINEDO, AURELIO DNI 24705520	<b>SEGUNDA ESPECIALIZACION PROFESIONAL EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL</b> Fecha de diploma: 23/12/2004 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ <i>PERU</i>
YUCRA PINEDO, AURELIO DNI 24705520	<b>LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA</b> Fecha de diploma: 30/11/2001 Modalidad de estudios: -	UNIVERSIDAD LOS ÁNGELES DE CHIMBOTE <i>PERU</i>
YUCRA PINEDO, AURELIO DNI 24705520	<b>BACHILLER EN EDUCACION</b> Fecha de diploma: 29/10/2001 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD LOS ÁNGELES DE CHIMBOTE <i>PERU</i>
YUCRA PINEDO, AURELIO DNI 24705520	<b>MAGISTER EN EDUCACION MENCION INVESTIGACION Y DOCENCIA EN EDUCACION SUPERIOR</b> Fecha de diploma: 04/07/2014 Modalidad de estudios: -  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD ANDINA NÉSTOR CÁCERES VELÁSQUEZ <i>PERU</i>
YUCRA PINEDO, AURELIO DNI 24705520	<b>TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL CON MENCIÓN EN GESTIÓN ESCOLAR CON LIDERAZGO PEDAGÓGICO</b> Fecha de diploma: 18/06/18 Modalidad de estudios: PRESENCIAL  Fecha matrícula: 10/07/2017 Fecha egreso: 12/02/2018	UNIVERSIDAD ANTONIO RUÍZ DE MONTROYA <i>PERU</i>
YUCRA PINEDO, AURELIO DNI 24705520	<b>BACHILLER EN EDUCACIÓN</b> Fecha de diploma: 18/11/96 Modalidad de estudios: PRESENCIAL  Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA <i>PERU</i>

**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de  
Educación Superior UniversitariaDirección de Documentación e  
Información Universitaria y  
Registro de Grados y Títulos**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319	<b>BACHILLER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b> Fecha de diploma: 23/10/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL  Fecha matrícula: 01/03/2010 Fecha egreso: 10/01/2015	UNIVERSIDAD NACIONAL SAN LUIS GONZAGA DE ICA <i>PERU</i>
SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319	<b>LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN</b> MATEMÁTICA E INFORMÁTICA Fecha de diploma: 12/04/17 Modalidad de estudios: PRESENCIAL	UNIVERSIDAD NACIONAL SAN LUIS GONZAGA DE ICA <i>PERU</i>
SAAVEDRA CARRION, NICANOR PITER DNI 46874319	<b>MAESTRO EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN</b> Fecha de diploma: 13/12/21 Modalidad de estudios: SEMI PRESENCIAL  Fecha matrícula: 06/04/2020 Fecha egreso: 08/08/2021	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. <i>PERU</i>

## Anexo 5. Prueba de normalidad

### Prueba de normalidad

Dimensiones y variables	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Conclusión
	Estadístico	gl	Sig.	
D1: Preparación del aprendizaje	,134	148	,000	No normal
D2: Manejo del espacio	,140	148	,000	No normal
D3: Manejo del tiempo	,169	148	,000	No normal
D4: Material educativo	,179	148	,000	No normal
D5: Reflexión y evaluación	,196	148	,000	No normal
VI: Práctica docente	,130	148	,000	No normal
VD: Evaluación formativa	,072	148	,061	Normal

a. Corrección de significación de Lilliefors

## Anexo 6. Autorización



**COLEGIO  
EMBLEMÁTICO  
DEL PERÚ**

*"Forjando Pumacahuinos de Exito"*



**MATEO  
PUMACAHUA**

*"Rumbo a su Centenario"*



**"AÑO DEL FORTALECIMIENTO DE LA SOBERANIA NACIONAL"**

Sicuani, 11 de noviembre del 2022

### AUTORIZACION

**SEÑORA** : Ana Maria Condori Jalixto  
**ASUNTO** : Autorización para la aplicación de los instrumentos de investigación  
**REFERENCIA** : Solicitud de fecha 11/11/2022

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarle y a su vez comunicarle lo siguiente:

Que, de acuerdo a lo solicitado, sobre la autorización y facilidades para la aplicación de los instrumentos de investigación titulado: **"Práctica docente y evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis, Cusco 2022"**. Autorizo a usted el recojo de dicha información de todo el personal docente de la institución educativa Mateo Pumacahua.

Sin otro particular expreso muestras de aprecio y estima personal.

Atentamente:

  
COLEGIO EMBLEMÁTICO DEL PERÚ  
MATEO PUMACAHUA  
DIRECCIÓN  
Mg. Gregorio Achahuanca Quispe  
CHILE # 100

**SOLICITO:** Autorización para realizar  
trabajo de investigación.

SEÑOR DIRECTOR DEL COLEGIO "INMACULADA CONCEPCIÓN"

Yo, Ana María Condori Jalixto, identificada con DNI N° 24695895, estudiante del programa de Maestría en Administración de Educación, en la modalidad semipresencial de la Universidad "César Vallejo". Ante usted respetuosamente me presento y expongo lo siguiente:

Que, actualmente vengo cursando el último año de estudios en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, por ello me encuentro desarrollando el trabajo de investigación titulado **"Práctica docente y evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis, Cusco, 2022"** para la obtención del grado de Maestra, este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se medirá la incidencia de la **Práctica docente en la evaluación formativa en docentes**.

En tal sentido, solicito a usted su autorización y facilidades correspondientes para aplicar los instrumentos de investigación a los docentes de la institución.

Agradezco la atención que brinde al presente documento, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Sicuaní, 10 de noviembre del 2022



  
Bach. Ana María Condori Jalixto  
DNI N° 24695895

AUTORIZADO  
  
DIRECCIÓN

**"AÑO DEL FORTALECIMIENTO DE LA SOBERANÍA NACIONAL"**

**SOLICITO:** Autorización de aplicación de encuesta para realizar trabajo de investigación.

SEÑOR DIRECTOR DEL COLEGIO "JULIO ALBERTO PONCE ANTUNEZ DE MAYOLO"

Yo, Ana Maria Condori Jalixto, identificada con DNI N° 24695895, estudiante del programa de Maestría en Administración de Educación, en la modalidad semipresencial de la Universidad "César Vallejo". Ante usted respetuosamente me presento y expongo lo siguiente:

Que, actualmente vengo cursando el último año de estudios en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, por ello me encuentro desarrollando el trabajo de investigación titulado **"Práctica docente y evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022"** para la obtención del grado de Maestra, este trabajo de investigación tiene fines académicos, sin fines de lucro alguno, donde se medirá la incidencia de la **Práctica docente en la evaluación formativa en docentes.**

En tal sentido, solicito a usted su autorización y facilidades correspondientes para aplicar los instrumentos de investigación a los docentes de la institución.

Agradezco la atención que brinde al presente documento, hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi mayor consideración.

Sicuaní, 10 de noviembre del 2022

  
Bach. Ana Maria Condori Jalixto  
DNI N° 24695895

  
*Autorizado para la aplicación de la encuesta*



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

### **Declaratoria de Autenticidad del Asesor**

Yo, ASMAD MENA GIMMY ROBERTO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Práctica docente y evaluación formativa en docentes de secundaria de tres instituciones educativas públicas, UGEL Canchis. Cusco, 2022", cuyo autor es CONDORI JALIXTO ANA MARIA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 21.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

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

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

LIMA, 19 de Enero del 2023

<b>Apellidos y Nombres del Asesor:</b>	<b>Firma</b>
ASMAD MENA GIMMY ROBERTO <b>DNI:</b> 09452979 <b>ORCID:</b> 0000-0001-9630-6511	Firmado electrónicamente por: GASMADM9 el 19- 01-2023 18:38:33

Código documento Trilce: TRI - 0524019