

DOI: [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4397](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4397)

## Propuesta de Evaluación Formativa para el aprendizaje autónomo en estudiantes del sexto de primaria de una institución educativa, Talara 2022

Carmen Rosa Juárez Cruz

[cjuarezcr@gmailucvvirtual.edu.pe](mailto:cjuarezcr@gmailucvvirtual.edu.pe)

<https://orcid.org/000-0002-7432-3924>

Universidad César Vallejo

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

Piura-Perú

### RESUMEN

Esta investigación busca desarrollar una propuesta basada en procesos de evaluación formativa para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes de sexto grado de Primaria en un contexto global del aprendizaje. Asume el enfoque cuantitativo de tipo no experimental transaccional, puesto que se recopilaban datos en un momento determinado sin manipular variable. Usa el diseño descriptivo que busca caracterizar el aprendizaje autónomo de los estudiantes de sexto grado de Primaria de una institución educativa de Talara, en la región Piura. A partir de los resultados de la información recogida de los estudiantes que afirman ser acompañados en su proceso de aprendizaje; sin embargo, no siempre los criterios de evaluación propuestos por los docentes durante la retroalimentación en el aula, son entendibles. Ello evidencia una necesidad formativa en la institución educativa en mención, a partir de ello se diseñó la propuesta de un modelo de evaluación formativa orientado hacia el desarrollo del aprendizaje autónomo del estudiante.

**Palabras clave:** *evaluación formativa; retroalimentación; aprendizaje autónomo.*

Correspondencia: [cjuarezcr@gmailucvvirtual.edu.pe](mailto:cjuarezcr@gmailucvvirtual.edu.pe)

Artículo recibido 06 diciembre 2022 Aceptado para publicación: 06 enero 2023

Conflictos de Interés: Ninguna que declarar

Todo el contenido de **Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar**, publicados en este sitio están disponibles bajo

Licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) 

Cómo citar: Juárez Cruz, C. R. (2023). Propuesta de Evaluación Formativa para el aprendizaje autónomo en estudiantes del sexto de primaria de una institución educativa, Talara 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 296-320. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.4397](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4397)

## Formative Assessment Proposal for autonomous learning in sixth grade students of an educational institution, Talara 2022

### ABSTRACT

This research seeks to develop a proposal based on formative evaluation processes to promote the autonomous learning of sixth grade students in a global context of learning. It assumes the quantitative approach of the non-experimental transactional type, since data was collected at a specific time without manipulating the variable. It uses the descriptive design that seeks to characterize the autonomous learning of sixth grade students from an educational institution in Talara, in the Piura region. Based on the results of the information collected from the students who claim to be accompanied in their learning process; however, the evaluation criteria proposed by the teachers during the feedback in the classroom are not always understandable. This evidences a formative need in the educational institution in question, from which the proposal of a formative evaluation model oriented towards the development of the student's autonomous learning was designed.

**Keywords:** *formative evaluation; feedback; autonomous learning.*

## INTRODUCCIÓN

Las primeras investigaciones sobre la evaluación formativa de los aprendizajes datan del año 1930 (Brew, 1995) pero es solo a partir de 1970 debido a las reformas de los currículos en Europa que surge el tema de la autonomía en el aprendizaje y cobra realce esta función de la evaluación con enfoque formativo. El informe Delors (1996) que pregona la necesidad imperante de realizar cambios en la enseñanza y la evaluación sugiriendo conceptos relacionados con la autoevaluación, el aprender a aprender y el aprendizaje para la vida (Kambourova, 2019).

En esta línea, Sadler (2010) y Burkšaitienė (2012); sostienen que el feedback debe formar parte de la planificación del docente, por su parte Nicol (2010), señala que otro aspecto de la evaluación formativa es el tipo de retroalimentación que ofrecen los profesores, siendo clave en el proceso evaluativo pues en este se generan interacciones de ida y de vuelta entre profesor y estudiante, en las cuales se va construyendo aprendizaje.

Por su parte, Martínez (2014) citado por Sánchez et al, (2019) afirma que el aprendizaje autónomo permite al estudiante autorregular lo que aprende, conocer plenamente lo que aprende y los procesos cognitivos y socioafectivos que intervienen en su aprendizaje. Es así que la tarea del docente consiste en formar personas capaces de comprender y auto dirigir su propio aprendizaje, es decir, acompañar al estudiante para que autorregule y autoevalúe su forma de aprender.

Considerando que nuestro país atraviesa una problemática educativa debido a las dificultades encontradas para poder evaluar en un contexto virtual siguiendo un Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), es preciso realizar ajustes que incorporen metodologías apoyadas en recursos y herramientas tecnológicas aplicadas a la educación; un docente que enfatice el proceso evaluativo con enfoque formativo que no solo prepare al estudiante para pruebas estandarizadas ECE (evaluación Censal de Estudiantes) en Educación Primaria y PISA (Programme for International Student Assessment) propuesto por Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2018); si no que esté dispuesto a proponer cotidianamente en el aula procesos de evaluación permanente tendientes a lograr aprendizajes potencialmente significativos en los estudiantes que le sirvan para afrontar los incesantes cambios.

La evaluación de los aprendizajes tiene un enfoque formativo desde la implementación del currículo por competencias en el sistema educativo peruano, sin embargo los

resultados demuestran que éstos dedican menos del veinticinco por ciento de la clase a retroalimentar de alguna manera a sus estudiantes y, si ofrecen retroalimentación ésta se limita a informar al estudiante acerca de sus producción o desempeño y finalmente hacer una valoración del trabajo, sin evidenciarse mayores avances en sus aprendizajes con relación a la competencia y el desempeño de aprendizaje, específicamente en lo referido a la capacidad de gestionar autónomamente su aprendizaje ubicándose en lo que ha logrado y en lo que le falta mejorar sus producciones o actuaciones. (Oficina de Medición de la Calidad educativa, 2019).

Según Contreras et al. (2018), varios estudios reportan avances en la evaluación formativa y lo consideran como un punto estratégico para el aprendizaje del estudiante generando oportunidades para que autorregule y autoevalúe su aprendizaje; no obstante, sobre la relación con la autonomía de los estudiantes de la educación primaria, son pocos los estudios realizados. Es por ello que se configura como un tema fundamental establecer cómo se dan estos procesos en las aulas de este nivel.

El contexto global de la educación impactada significativamente durante el confinamiento, ha cambiado la perspectiva del aprendizaje y la evaluación. Este panorama desafiante pone de manifiesto muchas inconsistencias entre lo que dice y hace el docente en el aula, precisamente en el contexto de retorno a la presencialidad, respecto a la construcción y la aplicación del enfoque formativo de la evaluación que contempla procesos, indicadores y valores universales para el avance de aprendizaje y desempeño de los profesores. (Mollo, 2020).

Durante las interacciones en la plataforma educativa virtual, implementada como alternativa para promover los aprendizajes durante la situación de confinamiento, se plantearon actividades orientadas a desarrollar el material virtual dando la responsabilidad a los estudiantes para que aprendan por sí mismos. Sin embargo, al revisar los resultados de las evaluaciones aplicadas por los educadores en la institución educativa, mostraron un nivel de desarrollo de la competencia autónoma muy por debajo de lo esperado. A partir de lo mencionado, se plantea las siguientes preguntas: ¿Cuál es el diseño que deberá tener una propuesta basada en la evaluación formativa para favorecer el aprendizaje autónomo en los estudiantes del sexto grado de educación primaria, en la provincia de Talara, región Piura en el presente año lectivo 2022? ¿Cuál es la caracterización del aprendizaje autónomo? ¿Qué teorías sustentan la evaluación formativa orientada al aprendizaje autónomo? ¿Cómo diseñar actividades basadas en procesos de evaluación formativa de tal manera que favorezca el aprendizaje autónomo de los estudiantes de primaria?

El objetivo principal fue desarrollar una propuesta basada procesos de evaluación formativa para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes de sexto grado de Primaria en un contexto global del aprendizaje. Los objetivos específicos se orientan a caracterizar el aprendizaje autónomo en el nivel primario, fundamentados en las teorías del aprendizaje por competencias; diseñar una propuesta utilizando procesos de evaluación formativa y recursos tecnológicos de apoyo, para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes y finalmente establecer la validez de la propuesta.

Esta investigación tiene una implicancia directa sobre la mejora de los aprendizajes pues busca promover que los estudiantes gestionen su propio aprendizaje, que implica que se empoderen de herramientas para aprender por sí mismos y sepan discernir sobre fuentes de información confiables. Basados en la teoría del descubrimiento de Brunner (1960) y la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976); que sostienen que el estudiante a partir de sus conocimientos previos le da significado a su aprendizaje. Lo cual quiere decir que necesita ir descubriendo y construyendo saberes en el proceso que va apropiándose del conocimiento, por sí mismo. Apoya la teoría del aprendizaje autónomo de Sanz (1998) que resalta la necesidad de describir la variable cognitiva y motivacional al diseñar y aplicar una evaluación formativa. Promueve, además el uso apropiado de herramientas tecnológicas para el logro de una tarea, ello les permitirá gestionar la información relevante para seguir aprendiendo y transferir estos conocimientos a las situaciones que le toque enfrentar en su vida cotidiana.

Entre los estudios revisados se puede citar algunos con el fin de aportar desde nuestra perspectiva de la investigación:

En México, Gómez y Flores (2018) abordaron el reconocimiento de las características propias de la evaluación y la retroalimentación en un modelo de Matemática; ellos concluyen que el modelo de intervención propuesto, necesita de una participación activa de los estudiantes y de los instrumentos adecuados. Tal es así que la retroalimentación se consolida mediante la interacción entre estudiantes y docentes en actividades didácticas planteadas. Por otro lado, Saiz y Susinos (2018) en España, describen una propuesta formativa en la formación de profesores mediante metodologías activas que incluyen un tipo de evaluación formativa de acuerdo al nuevo paradigma en Europa y concluye que la evaluación formativa resulta una herramienta que contribuye al aprendizaje y la reflexión de los estudiantes. Asimismo, la práctica de la coevaluación y la

retroalimentación favorece que los estudiantes sean conscientes de sus avances y cómo van progresando al mismo tiempo que autorregulan su aprendizaje para detectar dificultades y solucionar problemas.

Kambourova (2020) en Medellín Colombia, fundamenta la autoevaluación como un componente del sistema didáctico adoptando una nueva conceptualización a las teorías sobre didáctica universitaria. En su estudio cualitativo con enfoque hermenéutico, concluye que la autoevaluación es una parte de la evaluación formativa, donde el estudiante apoyado por el profesor, aprende permanentemente cuando evalúa su trabajo y el de otros, desarrollando capacidades, habilidades, destrezas y valores para motivarse y auto dirigirse autónomamente siendo capaz de transferir todo ello a diversos contextos.

Cañadas et al. (2021) en Colombia, aplica un estudio sobre la percepción del impacto de la evaluación formativa, considerando que el aprender a aprender, el dominio de enseñanza, la capacidad organizativa, y el dominio de TIC es significativo, siendo su objetivo evaluar de qué manera la aplicación de experiencias innovadoras de evaluación formativa tienen efecto sobre el desarrollo de estas competencias y valorar la relación entre los diversos cursos. Reporta que los procesos de autoevaluación y coevaluación y una retroalimentación adecuada, desarrollan en los estudiantes procesos metacognitivos favoreciendo la mejora del aprendizaje de contenidos y la transferencia a su vida académica y profesional. Maldonado y Sánchez et al (2019) concluyen que la estrategia de codificación de información influye mayormente en la autonomía de los estudiantes. Así también, es una estrategia de riesgo que significa que un estudiante que no la maneje presentará siempre bajos niveles de aprendizaje autónomo.

Nuestro trabajo puede aportar a estas investigaciones en el sentido de impulsar el aprendizaje autónomo desde la educación primaria a partir de la evaluación formativa bien aplicada, considerando la participación permanente de los estudiantes no solo como sujetos de evaluación sino como partícipes de la misma, mediante capacitación a los docentes en estrategias evaluativas formativas. Como hipótesis se tiene: El desarrollo de una propuesta de actividades académicas de capacitación a los docentes con base en estrategias de evaluación formativa vivenciada mediante el trabajo colaborativo, favorecerá el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes del sexto grado de educación primaria, en la provincia de Talara, 2022.

## METODOLOGÍA

La investigación asume el enfoque cuantitativo de tipo no experimental transaccional, puesto que se recopilaban datos en un momento determinado sin manipular variable (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). La observación de las variables de estudio usa el diseño descriptivo que busca caracterizar el aprendizaje autónomo de los estudiantes de sexto grado de Primaria de una institución educativa de Talara, en la región Piura. A partir de la información recogida en el diagnóstico y detección de una necesidad en la institución educativa en mención, se diseñó una propuesta basada en estrategias de evaluación formativa para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Operacionalmente la evaluación formativa se concibe como el proceso de valoración de las respuestas del estudiante para conocer el nivel de desarrollo con respecto al logro de aprendizaje previsto para tomar decisiones y retroalimentar de forma que conlleve a mejorar su desempeño y alcanzar las metas educativas. En tanto, se define operacionalmente el aprendizaje autónomo como la competencia del estudiante para regular su propio aprendizaje, disponiendo de recursos, estrategias y su experiencia previa para alcanzar metas proyectadas.

La población es de 145 estudiantes del sexto grado de primaria de una institución educativa de Talara en la región Piura. Según Otzen y Manterola (2017) la población blanca, es el conjunto de sujetos que conforman la población accesible a ser investigada. La muestra de 70 estudiantes, fue seleccionada por muestreo no probabilístico por conveniencia, que permite elegir los sujetos accesibles y que acepten ser incluidos. Esto se fundamenta en la proximidad y la disponibilidad de los sujetos al investigador. Los criterios de inclusión son considerar a estudiantes cuyos padres dieron autorización para que formen parte del estudio, siendo los criterios de exclusión los estudiantes que no respondieron todas las preguntas del cuestionario.

**Tabla 1.**

*Distribución de la muestra*

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	76	52%
Masculino	70	48%
<b>Total</b>	<b>145</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaborado por: Juárez Cruz, Carmen Rosa

La técnica aplicada fue la encuesta, los tipos de datos específicos cuantitativos propuestos en una tabla para orientar la codificación de los mismos. Se utilizaron dos cuestionarios dirigidos a los estudiantes de sexto grado, el primero con la finalidad de recoger información sobre estrategias de evaluación formativa aplicadas en el aula por sus docentes, constó de 21 indicadores distribuidos en las dimensiones proactiva, interactiva, metacognitiva, retroactiva y reguladora correspondientes a la variable Evaluación Formativa.

Asimismo, el segundo cuestionario para conocer el grado de autonomía de los estudiantes de sexto grado de primaria y sus necesidades formativas constó de 21 indicadores distribuidos en las tres dimensiones de la variable Aprendizaje Autónomo: metas de aprendizaje, estrategias y autoevaluación. A partir de dicha información se realizó la sistematización estadística.

La prueba de confiabilidad y fiabilidad se basó en la aplicación del Alfa de Cronbach de los instrumentos, los que arrojaron el valor de 0,859 sobre el cuestionario de Aprendizaje Autónomo y de 0,776 sobre el cuestionario de Evaluación Formativa.

El proceso consistió en la adecuación de los instrumentos de recolección de datos contextualizándolos a las variables; validación de los mismos, mediante grupo de expertos con el perfil requerido en la temática abordada; luego se presentó la solicitud al director de la institución educativa donde se llevó a cabo la investigación para obtener las facilidades y autorización del estudio; el diseño del consentimiento informado de los participantes de la investigación y el compromiso; la ejecución de una prueba piloto, con la finalidad de estimar el nivel de confiabilidad. La investigadora asume la responsabilidad de la ejecución y manejo de la información recopilada, lo que se sustentará con un compromiso firmado de no divulgar dicha información obtenida, estableciéndose el tamaño de la muestra en 70 sujetos.

La información del estudio piloto fue sometida a tratamiento estadístico descriptivo e inferencial, para estimar el nivel de confiabilidad de consistencia interna de cada uno de los ítems establecidos, para lo cual se utilizará el coeficiente de Alfa de Cronbach. Finalmente se diseñaron las tablas de frecuencia y porcentajes procediéndose a realizar el análisis e interpretación de los datos. Se ha respetado la autoría original y las fuentes bibliográficas utilizadas en el marco teórico, tal como lo establece el protocolo establecido por la Universidad César Vallejo y la Escuela de Posgrado; se considera el



formato y citas en base a la norma APA 2017, los resultados obtenidos fueron validados de manera pertinente. Asimismo, se tomó en consideración la conformidad de los participantes de la muestra de estudio y estableció la legitimidad de los datos proporcionados. Además, se determinaron las unidades de análisis de todos los datos recopilados, toda esta información es reservada.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

**Tabla 2.**

*Resultado de la variable: Evaluación Formativa*

Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Alto	52	74,3%
Medio	17	24,3%
Bajo	1	1,4%
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

Nota: Elaborado por: Carmen Rosa Juárez Cruz

### *Interpretación:*

Los resultados de la primera variable Evaluación formativa, muestran que el 74,3% de docentes aplican la evaluación formativa en el aula con sus estudiantes, un porcentaje del 24,3% todavía se encuentra en el nivel medio y otro 1,4% que aún se sitúan en un dominio bajo para la aplicación de la evaluación formativa en el aula.

**Tabla 3.**

*Resultados de la dimensión: Evaluación Formativa Proactiva*

Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Alto	60	85,7%
Medio	8	11,4%
Bajo	2	2,9%
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

Nota: Elaborado por: Carmen Rosa Juárez Cruz

### *Interpretación:*

En cuanto a la dimensión proactiva de la evaluación según los resultados obtenidos podemos considerar que esta dimensión de la evaluación proactiva se encuentra en un nivel importante y que los estudiantes consideran que antes de trabajar una actividad el o la docente explica los criterios que indican en qué van a ser evaluados los estudiantes

generando espacios para que el estudiante analice, pregunte y proponga criterios. Mientras que un 11,4% en el dominio medio, pudiéndose inferir que es una demanda el trabajo colaborativo y estrategias para desarrollar la proactividad de la evaluación formativa. Por otro lado, el 2,9% de respuestas refleja un bajo nivel al no cumplir con la dimensión proactiva de la evaluación, necesitando trabajar la comprensión de los criterios con los que van a ser evaluados los estudiantes.

**Tabla 4.**

*Resultados de la dimensión: Evaluación Formativa Interactiva*

Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Alto	50	71,4%
Medio	16	22,9%
Bajo	4	5,7%
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

Nota: Elaborado por: Carmen Rosa Juárez Cruz

**Interpretación:**

La dimensión interactiva de la evaluación formativa ha obtenido porcentaje alto de interactividad entre docente y estudiantes de ida de vuelta, existiendo todavía un importante porcentaje 22,9% en el dominio medio en esta dimensión y el 5,7% en el nivel bajo. Siendo que esta dimensión refiere a la interacción docente estudiante se puede interpretar que, si bien los estudiantes se sienten acompañados en el proceso de aprendizaje en el aula, es importante implementar estrategias de mediación en el seguimiento a los aprendizajes de tal forma que la ayuda docente llegue de manera personalizada y colectiva a la vez.

**Tabla 5.**

*Resultados de la dimensión: Evaluación Formativa Metacognitiva*

Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Alto	34	48,6%
Medio	25	35,7%
Bajo	11	15,7%
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

Nota: Elaborado por: Carmen Rosa Juárez Cruz

**Interpretación:**

Los resultados muestran cierta paridad en el dominio alto y medio de esta dimensión formativa metacognitiva, que se orienta hacia el aprendizaje reflexivo de los estudiantes. Esta dimensión metacognitiva de la evaluación de hecho es compleja debido a que se tiene que evaluar con base al conocimiento del conocimiento que tiene el mismo estudiante de su propia forma de aprender para que pueda aplicar estos conocimientos a los contextos tan cambiantes de nuestro tiempo, pasa por el tema del saber gestionar la información que le resulta útil para integrarla a su estructura mental y desechar lo que no le sirve para el fin que persigue.

**Tabla 6**

*Resultados de la dimensión: Evaluación Formativa retroactiva*

Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Alto	50	71,4%
Medio	18	25,7%
Bajo	2	2,9%
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

Nota: Elaborado por: Carmen Rosa Juárez Cruz

**Interpretación:**

La dimensión retroactiva de la evaluación muestra mayor porcentaje 71,4% considerado intervalo alto de los docentes que retroalimentan o refuerzan el aprendizaje de los estudiantes después de evaluar, un 25,7% nivel medio y solo 2,9% de estudiantes. Esta dimensión considera la equivocación del estudiante como una ocasión para a partir de ésta, el estudiante al buscar otra estrategia para mejorar la tarea, logre superar las dificultades iniciales y consolide el aprendizaje. Queda pendiente verificar que los docentes enlacen la actividad que se está retroalimentando con la siguiente actividad.

**Tabla 7. Resultados de la dimensión: Evaluación Formativa Reguladora**

Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Alto	26	37,1
Medio	20	28,6
Bajo	24	34,3
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>100,0</b>

Nota: Elaborado por: Carmen Rosa Juárez Cruz.

**Interpretación:**

En lo que se refiere a la dimensión reguladora de la evaluación formativa, el estudio considera varios aspectos que tienen que ver con capacidad de observación del estudiante, su adaptación al contexto su reacción ante la falta de comprensión de la tarea la estrategia docente para acomodar y adaptar la actividad de manera diferenciada para atender las necesidades del estudiante y generar espacios para que el estudiante logre autoevaluar sus propios trabajos o tareas ya sea de manera individual o grupal. Los resultados muestran pocas distancias entre el rango alto, 37.1%, medio 28,6% y bajo 34,3% se puede decir que existe la necesidad de atender esta dimensión para lograr resultados positivos en cuanto a la capacidad reguladora de la evaluación formativa en su dimensión reguladora cuyo fin es que el estudiante aprenda a controlar su aprendizaje mediante la práctica continua de la autoevaluación entre pares.

**Tabla 8**

*Resultados de la Variable: Aprendizaje autónomo*

Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Alto	44	62,9
Medio	26	37,1
Bajo	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

Nota: Elaborado por: Carmen Rosa Juárez Cruz

**Interpretación:**

Los resultados obtenidos en esta variable muestran en general un nivel medio 37,7% y alto 62,9% en los estudiantes entrevistados. Dado que el aprendizaje autónomo requiere que exista interrelación entre las variables cognitivas y las socioafectivas en la aplicación estrategias de evaluación formativa, es clave el diseño de estrategias que motiven al estudiante a esforzarse por dar una respuesta a los problemas que se le presentan en el contexto de la cotidianidad. Asimismo, resaltar la importancia de definir metas de aprendizaje, buscar e implementar estrategias propias y autoevaluar el propio desempeño, son los tres indicadores principales que un estudiante debe tener claro. La propuesta del estudio añade un aspecto que influye de manera transversal en la autonomía del estudiante: las habilidades socioemocionales que le permiten desenvolverse con éxito ante los retos que le plantea la educación actual.

**Tabla 9**

*Resultados de la dimensión: Metas de aprendizaje*

Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Alto	43	61,4
Medio	25	35,7
Bajo	2	2,9
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>100,0</b>

Nota: Elaborado por: Carmen Rosa Juárez Cruz.

Interpretación:

Se puede apreciar el nivel alto 61,4% de estudiantes que afirman comprender aquello que se necesita aprender para resolver una tarea específica, para lo cual es necesario saber reconocer qué conocimientos, habilidades y recursos dispone que le permitan lograr la tarea propuesta por el o la docente, a partir de ello el estudiante está capacitado para proyectar metas posibles de alcanzar. Esta dimensión presenta un 35,7% de estudiantes en el nivel medio que necesita afianzar indicadores para cumplir con esta dimensión. Por último, existe el 2,9% de estudiantes que están en inicio de lograr proponerse metas.

Tabla 10.

*Resultado de la dimensión: Estrategias*

Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Alto	46	65,7%
Medio	22	31,4%
Bajo	2	2,9%
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

Nota: Elaborado por: Carmen Rosa Juárez Cruz

**Interpretación:**

Los resultados muestran estado similar a la dimensión de metas de aprendizaje, lo que significa que el 65,7 de estudiantes logran proponer estrategias propias para dar respuesta a una situación o tarea planteada. Mientras que el 31,4% reconoce tener dificultades para organizar habilidades y recursos que necesita movilizar para realizar una tarea. Un 2,9% carece de estrategias o necesita ayuda para reconocer sus propias habilidades.

**Tabla 11**

*Resultados de la dimensión: Autoevaluación*

Intervalo	Frecuencia	Porcentaje
Alto	30	42,9%
Medio	24	34,3%
Bajo	16	22,9%
<b>TOTAL</b>	<b>70</b>	<b>100%</b>

Nota: Elaborado por: Carmen Rosa Juárez Cruz

**Interpretación:**

La dimensión autoevaluación presenta resultados regulares en proporción, el nivel alto con un 42,9% de estudiantes que autoevalúan con frecuencia su propio desempeño, contra un 34,3% y un 22,9% que lo hace en menos proporción. Esto puede deberse a las estrategias que utilizan los docentes al aplicar la evaluación de los aprendizajes, muchos docentes omiten dar oportunidad para que sean los mismos estudiantes quienes valoren sus trabajos y tareas, mediante estrategias de autoevaluación individuales y grupales.

**Tabla 12.**

*Resultados de la prueba de normalidad*

Medidas de tendencia central	Evaluación Formativa	Proactiva	Interactiva	Metacognitiva	Retroactiva	Reguladora
Media	88,49	18,24	17,24	16,26	21,83	14,91
Mediana	91,00	19,00	18,00	16,00	23,00	16,00
Moda	91 <sup>a</sup>	20	19	18	23	17

Nota: Elaborado por: Carmen Rosa Juárez Cruz

**Tabla 13.**

*Estadígrafos de tendencia central*

Medidas de tendencia central	Aprendizaje Autónomo	Metas de aprendizaje	Estrategias	Autoevaluación
Media	86,21	29,21	33,50	23,50
Mediana	87,00	30,00	34,00	24,00
Moda	87 <sup>a</sup>	31	36	23

Nota: Elaborado por: Carmen Rosa Juárez Cruz

**Tabla 14.**

*Prueba de Kolmogórov-Smirnov*

		Variable Evaluación Formativa	Variable Aprendizaje Autónomo
Número		70	70
Parámetros normales <sup>a,b</sup>	Media	88,49	86,21
	Desv. Desviación	8,892	8,999
Máximas diferencias Absolutas		0,164	0,078
extremas	Positivo	0,104	0,070
	Negativo	-0,164	-0,078
Estadístico de prueba		0,164	0,078
Sig. asintótica (bilateral)		0,000 <sup>c</sup>	0,200 <sup>c,d</sup>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

Nota: Elaborado por: Carmen Rosa Juárez Cruz

**Tabla 15.**

*Prueba de Chi-cuadrado.*

	Variable Evaluación Formativa	Variable Aprendizaje Autónomo
Chi-cuadrado	31,600 <sup>a</sup>	18,571 <sup>b</sup>
gl	27	30
Sig. asintótica	0,247	0,949

a. 28 casillas (100,0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 2,5.

b. 31 casillas (100,0%) han esperado frecuencias menores que 5. La frecuencia mínima de casilla esperada es 2,3.

Nota: Elaborado por: Carmen Rosa Juárez Cruz

A partir de los resultados, podemos darnos cuenta que a las preguntas que, si sus profesores les explicaban lo que van a evaluar antes de empezar la clase, muchos estudiantes respondieron que a veces el o la docente lo hacía. Esto demuestra que algunos docentes no son conscientes del papel como mediadores del aprendizaje, pues por su naturaleza todo aprendizaje implica progresiones y estas rutas por las cuales se espera que los estudiantes progresen, establecen conexiones entre la enseñanza y la evaluación. (Heritage, 2011). La mediación es importante toda vez que implica conocer de cerca en qué nivel de progresión de la competencia se encuentran sus estudiantes para planificar una retroalimentación pertinente orientada a consolidar aprendizajes que representan el cimiento de aprendizajes posteriores.

Se percibe como una demanda la capacitación de los docentes para la implementación de estrategias y recursos basados en los resultados de la práctica evaluativa realizada en el aula. En esta línea Sadler (1989) indicaba que no es suficiente que los profesores brinden simplemente una retroalimentación respecto al acierto o no de las respuestas a las preguntas planteadas, sino que es importante que esté conectada a criterios claros de desempeño con el fin de proporcionar a los estudiantes estrategias de mejoramiento.

El modelo propuesto por Sadler fue analizado en un reporte por los autores Atkin, Black y Coffey (2001) sobre evaluación en ciencias en el aula, tales autores proponen preguntas clave para el proceso de evaluación del aprendizaje: ¿adónde tratas de ir? ¿Dónde estás ahora? ¿Cómo puedes llegar ahí? Es así que a la segunda pregunta en relación a la primera y si docente y estudiantes se concentran específicamente en aquello que necesita para lograr el objetivo del cómo llegar, no obstante, todo el proceso de evaluación formativa favorece la mejora del aprendizaje.

Asimismo, determinar los objetivos claros para el aprendizaje más que indicar el propósito de la actividad para que los estudiantes lo entiendan, necesita establecer los criterios a partir de los que será valorada la tarea, a partir de ello, el docente debe cuestionarse cómo saber si el estudiante ha comprendido un concepto y cómo evaluar su capacidad para argumentar y defenderlo.

Es claro que la evaluación está presente en todo el proceso, en tanto el estudiante realiza la tarea, puede ser a través de actividades que ilustren el propósito o meta a alcanzar. Esta evaluación parte de preguntas al estudiante durante la actividad grupal, o cuando el estudiante explica el procedimiento seguido, o al analizar una producción escrita. Por



último, para que la evaluación formativa esté orientada hacia el aprendizaje, debe ofrecerse devoluciones que faciliten comprender cómo superar una dificultad.

El modelo de evaluación formativa para el aprendizaje se relaciona con la zona de desarrollo próximo y aborda la teoría sociocultural del aprendizaje que suscribió Vygotsky en 1978, quien definió esta zona como un espacio entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con apoyo. Siguiendo esta idea otros autores habían desarrollado el concepto de andamiaje como una guía que los adultos ofrecen para habilitar a los educandos para que se desempeñen en un nivel logrado, de otra forma no hubieran sido capaces de alcanzar. En consecuencia, la versión de Sadler de la evaluación formativa reclama idealmente que docentes y estudiantes se apropien del objetivo de aprendizaje y supervisen sus avances para mejorar.

En la realidad del aula, los profesores adolecen de tiempo para impartir la tutoría individualizada o para dedicarse a brindar reforzamiento, es decir, ofrecer enseñanza con andamiaje a los estudiantes, teniendo en cuenta que, en una institución pública, atienden aulas con muchos estudiantes cuya ZDP es variada; lo cual representa un reto. Sin embargo, es factible proponer actividades que garanticen que la evaluación formativa y el andamiaje funcionen durante las sesiones cotidianas. Una estrategia que se propone es ofrecer oportunidades para que se retroalimenten unos a otros, mediante la evaluación entre pares, pues aquí no es necesario que el docente atienda a los estudiantes uno por uno. (Shepard, 2017).

El hecho que el maestro promueva en los estudiantes el hábito de criticar su propio trabajo, es motivante para que ellos desarrollen el pensamiento crítico y la argumentación, lo cual insiste Sadler (1989) es la esencia de la evaluación formativa, implicando que los estudiantes piensen y valoren su desempeño a partir de criterios establecidos en el contexto de su propio trabajo para entender su propia forma de aprender y hasta entender cómo se equivocan, detenerse en una pausa y retomar estrategias que les permitan perfeccionar su producción inicial. Esta práctica de metacognición apoyada por el profesor le genera mayor control sobre su propio aprendizaje al reconocer que lo que se espera de su trabajo es totalmente alcanzable. Además, la coevaluación frecuente en el aula da lugar a que los estudiantes estén preparados para defender sus puntos de vista considerando la evidencia convirtiéndose en mediadores efectivos de los aprendizajes de sus pares (Klenowski, 1995).

Se obtuvo que algunos estudiantes se encuentran dispuestos a proyectar metas personales y buscar estrategias para lograrlas, sin embargo, cuando se les pregunta sobre su capacidad para organizar recursos de los que dispone para realizar una tarea reconocen que se les dificulta identificar qué estrategias usar. Para que el proceso de evaluación formativa sea efectivo, según refiere Wenk (2021), es indispensable que estudiantes y maestros incorporen prácticas de ida y vuelta, interactuando en un ambiente de clase colaborativo tomando en consideración aspectos como: tener claros los objetivos de aprendizaje, obtener y analizar evidencia de la comprensión del estudiante, proponer la participación en la autoevaluación, la autorreflexión y la evaluación por pares, proporcionar retroalimentación y usar evidencia para ayudar a que el estudiante avance en el aprendizaje ajustando por sí mismo y según sea el caso las estrategias de aprendizaje para mejorar la tarea. Esto quiere decir que es necesario que el estudiante desarrolle capacidades que le permitan establecer sus propias metas de aprendizaje, seleccionando acciones y estrategias para alcanzar las metas propuestas; al mismo tiempo, tener la disposición para ir reorientando esfuerzos cuando la estrategia no funciona, asumir retos de aprendizaje cada vez más complejos adaptarse con facilidad a las circunstancias y tomar las mejores decisiones para mejorar su propio desempeño.

## **TABLAS**

Tabla 1. Distribución de la muestra

Tabla 2. Resultado de la variable: Evaluación Formativa

Tabla 3. Resultados de la dimensión: Evaluación Formativa Proactiva

Tabla 4. Resultados de la dimensión: Evaluación Formativa Interactiva

Tabla 5. Resultados de la dimensión: Evaluación Formativa Metacognitiva

Tabla 6. Resultados de la dimensión: Evaluación Formativa retroactiva

Tabla 7. Resultados de la dimensión: Evaluación Formativa Reguladora

Tabla 8. Resultados de la Variable: Aprendizaje autónomo

Tabla 9. Resultados de la dimensión: Metas de aprendizaje

Tabla 10. Resultado de la dimensión: Estrategias

Tabla 11. Resultados de la dimensión: Autoevaluación

Tabla 12. Resultados de la prueba de normalidad

Tabla 13. Estadígrafos de tendencia central

Tabla 14. Prueba de Kolmogórov-Smirnov

Tabla 15. Prueba de Chi-cuadrado.

Tabla 16. Competencia: Gestiona su aprendizaje de manera autónoma:

Tabla 17. Estructura de reunión de la CAP

Tabla 18. Plan de acciones: organización de talleres

## CONCLUSIONES

1. En cuanto a la capacidad reguladora de la evaluación formativa cuyo fin es que el estudiante aprenda a controlar su aprendizaje mediante la práctica continua de la autoevaluación entre pares, los resultados mostraron pocas distancias entre el rango alto, 37.1%, medio 28,6% y bajo 34,3% por lo que se puede decir, que existe la necesidad de fortalecer a los docentes en estrategias tendientes a promover la autoevaluación de forma correcta en los estudiantes de tal forma que asuman responsablemente esta práctica y sean capaces de evaluar con honestidad tanto su propio trabajo como el de sus compañeros en el entendido que estas prácticas de autoevaluar y autorregular su aprendizaje los ayudará a lograr resultados positivos y mejorar su aprendizaje.
2. Los estudiantes no siempre tienen claros los criterios de evaluación planteados por sus docentes, lo cual se verifica en los resultados en cuanto a la dimensión proactiva de la evaluación podemos considerar un significativo porcentaje de estudiantes consideran que antes de trabajar una actividad el o la docente explica los criterios que indican en qué van a ser evaluados los estudiantes generando espacios para que el estudiante los analice, mientras que un 11,4% considera medianamente que sus docentes orientan la comprensión de estos criterios, por otro lado, el 2,9% de respuestas refleja un bajo nivel pudiéndose concluir que es una demanda el fortalecimiento de estrategias para trabajar la comprensión de los criterios con los que van a ser evaluados los estudiantes.
3. Con respecto a la interacción docente estudiante en el aula se puede concluir que, si bien los estudiantes se sienten medianamente acompañados en su aprendizaje, es importante implementar estrategias de mediación en el seguimiento a los aprendizajes de sus estudiantes de manera personalizada y en el grupo de estudiantes de su clase. Un grupo del 22,9% respondió que a veces los docentes les atienden de manera individual, en tanto que el 5,7% considera que no es atendido durante las interacciones en clase.

4. La dimensión metacognitiva de la evaluación formativa representa un reto diario del docente que debe lograr que sea el mismo estudiante quien aprenda a conocer su propia forma de aprender, sus recursos y fortalezas y así pueda aplicar lo aprendido a diversos contextos en los que se desenvuelve, todo ello consiste en reconocer y seleccionar la información útil y relevante para integrarla a su estructura mental descartando información innecesaria para el objetivo o meta de aprendizaje que persigue alcanzar.
5. La práctica de evaluación formativa en el aula, dista mucho de considerarse una práctica cotidiana que realizamos como docentes, pues persisten ideas erróneas y creencias equivocadas que consideran que la verdadera evaluación se realiza al finalizar una experiencia de aprendizaje o al culminar un período escolar; uno de los factores que determinan que los profesores dejen de lado la evaluación formativa es el tiempo que les demanda pues las aulas según la normativa deben tener treinta estudiantes y retroalimentarlos a todos se vuelve un desafío para el cual no están preparados. Si bien los docentes tratan de cumplir con el enfoque por competencias, en la planificación cuando llegan al momento de la evaluación a través de la retroalimentación cambia la situación, al carecer de estrategias para evaluar a partir de la evidencia del desempeño de cada estudiante, debido a que aplican inadecuadamente los instrumentos y estrategias de evaluación formativa. Un bajo porcentaje de estudiantes consideró que no reciben acompañamiento suficiente ni retroalimentación por parte de sus docentes.

#### LISTA DE REFERENCIAS

- Allal, L. (1980) Estrategias de evaluación educativa: perspectivas psicopedagógicas y modos de aplicación, *Journal for the Study of Education and Development*, 3:11, 4-22, DOI: 10.1080/02103702.1980.10821803
- Anijovich R., Cappelletti G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Grupo Planeta 1ª. Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.
- Baleghizadeh H. Dadashi M. (2017) *El efecto de la retroalimentación directa e indirecta sobre los errores de ortografía de los estudiantes*. University, G.C., Tehran, Iran.
- Burkšaitienė, N. (2012). *Promoviendo el aprendizaje de los estudiantes a través de la retroalimentación en la educación superior*.

- Cabero Almenara, J. y Llorente Cejudo, M.C. (2015). *Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): escenarios formativos y teorías del aprendizaje*. Revista Lasallista de Investigación - Vol. 12 No. 2 - 2015 - J. Cabero Almenara et al – 186-193
- Cabrera Cuadros, V. & Soto García, C. (2020). ¿Cómo aprendemos? El docente enseñante y aprendiz que acompaña a los estudiantes en su exploración hacia el (auto)aprendizaje. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24(3), 269-290. DOI: 10.30827/profesorado.v24i3.8155
- Campos D., Pérez C. (2015) Efecto de la retroalimentación del error en el aprendizaje y emociones de estudiantes de enseñanza básica. *Paideia N°56(11-42) Educ.Pesqui, Sao Paulo, v45, e192953, 2019.ISSN 0716-4815*  
<https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1506/2068>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017) La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 21, núm. 2, julio, 2017, pp. 149-170 Universidad de Granada España.*
- Cañadas, L., Santos, M. L. y Ruiz, P. (2021) Percepción del impacto de la evaluación formativa en las competencias profesionales durante la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 23, e07, 1-13.*  
<https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e07.2982>
- Cárcel, F.J. (2016). *Desarrollo de habilidades mediante el aprendizaje autónomo*. *3C Empresa, investigación y pensamiento crítico, 5(3), 54-62.*  
DOI:<<http://dx.doi.org/10.17993/3cemp.2016.050327.63-85/>>
- Castro, G., & Pozú, J. (2015). La Teoría Sociocultural y su Implicancia en la Planificación Didáctica. *Consultado el, 5.*
- Cerioni, M. (1997) Propuesta de evaluación metacognitiva.  
<https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/art6.htm>
- Contreras G, y Zúñiga C. (2017) Concepciones de profesores sobre retroalimentación. Una revisión de la literatura. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*. <http://magisinvestigacioneducacion.javeriana.edu.co/>

- Dawson P. (2017) Rúbricas de evaluación: hacia un diseño, una investigación y una práctica más claros y reproducibles, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42:3, 347-360, DOI: 10.1080/02602938.2015.1111294
- Donaire, C. (2022) La profesión docente en los discursos de la UNESCO, la OCDE y la Unión Europea. *Revista Iberoamericana de Educación* (2022), vol. 90 núm. 1, pp. 17-37 – OEI <https://doi.org/10.35362/rie9015350>  
ISSN: 1022-6508 / ISSNe: 1681-5653
- Dylan, W. (2009) *Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa*. Archivos de Ciencias de la Educación, 2009 3(3). ISSN 2346-8866.  
<http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning. Engage the world change the world. Thousand Oaks, California, EEUU: Corwin*.
- Fullan, M., Quinn, J., McEachen, J., Gardner, M., & Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo: Herramientas atractivas*. Ediciones Morata.
- Gabarda, V., & Colomo, E. (2019). La autoevaluación como herramienta de evaluación: percepciones del proceso de aprendizaje de los estudiantes en prácticas del Grado en Educación Primaria. *Revista Prácticum*, 4(1), 37-54.  
<https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v4i1.9874>
- García, E. (2015) La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE*, 21 (2), art. M2. DOI: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Gonzales R.I, Otondo M., Araneda A. (2018) Escala de medición del impacto de la retroalimentación en el aprendizaje. *Revista ESPACIOS*. ISSN 0798 1015 Vol. 39 (Nº 49) Año 2018.
- González Halcones, M. Á., & Pérez González, N. (2004). La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Fundamentos básicos.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014) *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill. 6ta. Edición.
- Irigoyen, A. y Morales, H. (2013) La obra de George Siemens: una alternativa para el aprendizaje en la era digital. *Archivos en Medicina familiar. Volumen 15 (4) octubre-diciembre 2013*,53-55.

- Joya, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Cientific*, 5(16), 179-193, e-ISSN: 2542-2987. Recuperado de: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>
- Juárez, J. M., & Salinas, S. C. (2012). Epistemología del pensamiento complejo. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (65), 38-51.
- Kambourova, M. (2020). ¿Qué falta por comprender sobre el concepto autoevaluación (del aprendizaje) en educación superior? Una mirada diferente desde su historia. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 25, 640-658.
- Klenowski, V. (1995). *Una investigación sobre la autoevaluación de los estudiantes como práctica pedagógica auténtica: procesos, posibilidades y realidades* (Tesis de doctorado, Instituto de Educación, Universidad de Londres).
- López, V.M. y Pérez, A. (2017) Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5910634>
- Maldonado-Sánchez, et al (2019). *Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes de secundaria*. Propósitos y Representaciones,7(2),415-439.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.290>
- Mollo-Flores, M., & Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad*, 17(4),635-651. <https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>
- Moreno-Pinado, W.E. y Velázquez M.E.(2017) Estrategia Didáctica para Desarrollar el Pensamiento Crítico REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 15, núm. 2, 2017, pp. 53-73 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar Madrid, España
- Nicolás, D. (2010). Del monólogo al diálogo: mejorando los procesos de retroalimentación escrita en la educación superior masiva. *Valoración y evaluación en la educación superior*, 35 (5), 501-517.
- Orrú, S. (2012) Bases conceptuales del enfoque histórico-cultural para la comprensión del lenguaje. *Estudios Pedagógicos XXXVIII*, Nº 2: 337-353, 2012

- Panadero, E. y Alonso-Tapia, J. (2014) ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? *Anales de psicología*, 2014, vol. 30, nº 2 (mayo), 450-462  
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Panadero, E., Andrade, H. y Brookhart, S. (2018). Fusión del aprendizaje autorregulado y la evaluación formativa: una hoja de ruta de dónde estamos, cómo llegamos aquí y hacia dónde vamos. *El investigador educativo australiano*, 45 (1), 13-31.
- Peña, C. & Cosi E. (2017) Relationship between the skills of Critical and Creative Thinking and Autonomous Learning in students of the Faculty of Mathematical Sciences.
- Pérez, E. A. D. J. (2016). *La función formativa de la evaluación en un curriculum integral* (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid).
- Perkins, D. (2007). Teorías de la dificultad. En N. Entwistle & P. Tomlinson (Eds.), *Aprendizaje de estudiantes y enseñanza universitaria* (págs. 31–48). Sociedad Psicológica Británica.
- Ravela, P. (2009). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas De Educación*, 2(1), 49–89. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>
- Riveros, S. S. (2017) Representaciones sociales de las prácticas evaluativas de los docentes adscritos a la universidad francisco de paula Santander, Cúcuta Colombia. *tesis doctorales*.
- Rodríguez, A. (2006) Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Revista Tendencias Pedagógicas*, Vol.II,2006
- Sánchez L., Manrique M.S. (2019) La retroalimentación más allá de la evaluación. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), pp 89-104. ISSN 1853-3744
- Siemens, G. (2004) Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Traducción: Diego E. Leal Fonseca. Febrero 7, 2007 diciembre 12, 2004. Disponible en: [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc)
- Shepard, LA (2017). Evaluación formativa: Caveat emptor. En *El futuro de la evaluación* (pp. 279-303). Routledge.
- Saiz Linares, Á., & Susinos Rada, T. (2018). Los procesos de retroalimentación y la evaluación formativa en un "practicum" reflexivo de maestros.



- Vargas, M.V. (2011) Manejo de conflictos en la evaluación de aprendizajes universitarios. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*. 2(4), 315-328.
- Von Bertalanffy, L. (1976). Teoría general de los sistemas. *México: Editorial Fondo de Cultura Económica*, 336.
- Wenk, A. & Cisterna, D. (2021) Formative assessment practice progressions for teacher preparation: A framework and illustrative case. *Teaching and Teacher Education* 110 (2022) 103601 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103601>