



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación
formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma, Sullana - 2020**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Doctora en Educación

AUTORA:

Sánchez Valdez, Sarita (ORCID: 0000-0002-6380-3391)

ASESOR:

Dr. Carrión Barco, Gilberto (ORCID: 0000-0002-1104-6229)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovaciones Pedagógicas

PIURA - PERÚ

2021

DEDICATORIA

A Dios todo poderoso que es mi fortaleza para cumplir mis sueños.

A mi esposo e hijos por su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTO

A nuestro asesor: Dr. Gilberto Carrión Barco por su apoyo constante y a la comunidad Educativa de la institución Ricardo Palma por su compromiso y responsabilidad.

Índice de contenidos

| | |
|---|------|
| Dedicatoria..... | ii |
| Agradecimiento..... | iii |
| Índice de tablas | v |
| Índice de figuras | vi |
| RESUMEN | vii |
| ABSTRACT | viii |
| I. INTRODUCCIÓN | 1 |
| II. MARCO TEÓRICO | 4 |
| III. METODOLOGÍA | 17 |
| 3.1. Tipo y diseño de investigación | 17 |
| 3.2. Variables y operacionalización | 17 |
| 3.3. Población, muestra y muestreo | 18 |
| 3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos..... | 20 |
| 3.5. Procedimientos | 21 |
| 3.6. Método de análisis de datos..... | 21 |
| 3.7. Aspectos éticos | 21 |
| IV. RESULTADOS | 22 |
| V. DISCUSIÓN..... | 28 |
| VI. CONCLUSIONES..... | 35 |
| VII. RECOMENDACIONES | 36 |
| VIII. PROPUESTA | 37 |
| REFERENCIAS..... | 45 |
| ANEXOS | 53 |

Índice de tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1 <i>Estudiantes de la I.E Ricardo Palma-Sullana</i> | 19 |
| Tabla 2 <i>Distribución e la muestra</i> | 19 |
| Tabla 3 <i>Confiabilidad del Instrumento</i> | 20 |
| Tabla 4 <i>Frecuencia y porcentajes de la variable dependiente: Evaluación Formativa</i> | 22 |
| Tabla 5 <i>Frecuencias y porcentajes de la dimensión: Propósitos de Aprendizaje</i> . | 23 |
| Tabla 6 <i>Frecuencias y porcentajes de la dimensión: Criterios de Evaluación</i> | 24 |
| Tabla 7 <i>Frecuencias y porcentajes de la dimensión: Análisis de Evidencias</i> | 25 |
| Tabla 8 <i>Frecuencias y porcentajes de la dimensión: Retroalimentación</i> | 26 |
| Tabla 9 <i>Correlación de la Variable: Evaluación Formativa</i> | 27 |

Índice de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1 <i>Gráfico de la variable dependiente: Evaluación formativa</i> | 22 |
| Figura 2 <i>Gráfico de la dimensión: Propósitos de aprendizaje</i> | 23 |
| Figura 3 <i>Gráfico de la dimensión: Criterios de Evaluación</i> | 24 |
| Figura 4 <i>Gráfico de la dimensión: Análisis de Evidencias</i> | 25 |
| Figura 5 <i>Gráfico de la dimensión: Retroalimentación</i> | 26 |
| Figura 6 <i>Modelo de orientación didáctica</i> | 37 |

RESUMEN

La evaluación para los aprendizajes suele ser un tema engorroso en la práctica pedagógica, necesita ser comprendido desde un enfoque que desarrolle habilidades de reflexión, en consecuencia, el objetivo principal de la presente investigación fue proponer un modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma, Sullana -2020. La investigación presenta un diseño no experimental de tipo descriptivo proposicional, la población estuvo constituida por 30 estudiantes de educación secundaria. El instrumento utilizado fue un cuestionario y fue validado a través de juicio de expertos, su confiabilidad, según el Alfa de Cronbach, fue de 0,973. El instrumento tuvo como propósito recoger información respecto al tipo de evaluación que utilizan los docentes con los estudiantes. Los resultados descriptivos indican que el 63,3% se encuentra en el nivel de inicio, el 33,3% en proceso y solo el 3,3% en logrado. Se concluye que la mayoría de los docentes reflejan en su práctica pedagógica evaluaciones que acreditan medición solo de conocimientos, lo cual perjudica que los estudiantes tomen conciencia de sus propios aprendizajes, en definitiva urge que los docentes desarrollen la evaluación bajo el enfoque formativo.

Palabras claves: Aprendizaje, evaluación formativa, retroalimentación, enseñanza.

ABSTRACT

Assessment for learning is usually a cumbersome issue in pedagogical practice, it needs to be understood from an approach that develops reflection skills, consequently, the main objective of this research was to propose a didactic orientation model to promote formative evaluation in the teachers of the I.E. Ricardo Palma, Sullana -2020. The research presents a non-experimental design of a descriptive propositional type, the population consisted of 30 secondary school students. The instrument used was a questionnaire and it was validated through expert judgment, its reliability, according to Cronbach's Alpha, was 0.973. The purpose of the instrument was to collect information regarding the type of evaluation that teachers use with students. The descriptive results indicate that 63.3% are at the starting level, 33.3% are in process and only 3.3% are achieved. It is concluded that the majority of teachers reflect in their pedagogical practice evaluations that accredit measurement only of knowledge, which hurts students to become aware of their own learning, in short, it is urgent that teachers develop evaluation under the formative approach.

Keywords: Learning, formative assessment, feedback, teaching.

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación constantemente ha estado presente en el ejercicio de la pedagógica de los docentes; sin embargo este término ha dado un cambio importante en los últimos años, pues ya no se centra solo en la enseñanza donde el objetivo principal del docente era asignarle una calificación al estudiante al final de un periodo, con la intención de promoverlo o reprobarlo de grado. En la actualidad la evaluación tiene un enfoque formativo; es decir el docente retroalimenta en base a los avances y dificultades identificadas en los estudiantes, con el propósito de generar aprendizajes significativos, desde este enfoque la evaluación implica un reto para el docente; ya que requiere replantear prácticas monótonas de la forma como se ha venido evaluando a los estudiantes (Ríos & Herrera, 2020).

En el contexto internacional, cabe resaltar que debido a la coyuntura actual generada por el Covid 19 se hace necesario hacer un análisis sobre las formas en las cuales se está desarrollando los procesos de evaluación; ya que este tema siempre ha sido motivo de debate y mucho más en la coyuntura actual. Una encuesta realizada a 102 docentes en Iberoamérica durante los meses de abril y mayo de 2020, con respecto a recoger información sobre las dificultades identificadas en el aprendizaje a distancia, el 22,5% de respuestas estuvo relacionada a la evaluación del alumnado, además los docentes manifestaron en muchos casos, que no les resulta fácil hacer un seguimiento de las actividades realizadas (Fardoun et al. 2020).

En el contexto nacional, el sistema de evaluación en el Perú, es discriminatorio, porque pretende evaluar de la misma forma a todos los estudiantes, cuando es incoherente que todos tengan las mismas capacidades para realizar alguna actividad. Si el objetivo de la educación es que los estudiantes tengan éxito, entonces es necesario que la evaluación sea individualizadora y evitar la competencia, etiquetando siempre a los que no llegan al nivel esperado como los fracasados, esto se evidencia en las famosas evaluaciones censales donde solo 1/3 de los alumnos evaluados alcanzan el nivel satisfactorio y 2/3 de los alumnos no logran hacerlo encontrándose en el nivel de inicio y las causas de esta situación recae en el docente porque las estrategias de

evaluación que viene utilizando no se ajustan a las condiciones particulares de cada estudiante (Thahtemberg, 2020).

En el contexto Local, en la I.E. Ricardo Palma – Sullana, en los últimos años con respecto a las evaluaciones censales la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2019), describe que los estudiantes de 5to año han ocupado en su mayoría el nivel de inicio, con un 52% en el área de matemática y 50% en comunicación, a esto se suma la observación en aula desde escenarios presenciales realizado por los directivos y acompañantes pedagógicos a los docentes donde mayormente se evidencia solo una evaluación de lápiz y papel que se realiza al término del proceso de enseñanza, sin considerar los estilos de aprendizaje y mucho menos brinda oportunidades para que sus estudiantes tomen conciencia de sus logros y dificultades. En este contexto, el docente tiene toda la autoridad sobre las preguntas que se hacen, los comentarios que se realizan; así también se observa que ante las preguntas de los estudiantes, el docente las evade o sanciona las que manifiestan incomprensión y si un estudiante pregunta insistentemente el docente decide dar repuestas elementales, incluso algunas veces incorrectas.

En las observaciones realizadas desde los entornos virtuales se evidencia que la mayoría de los docentes intervienen en dos momentos, el primero relacionado al envío de las actividades de la estrategia aprendo en casa y el segundo al recojo de las evidencias de aprendizaje, las cuales son revisadas sin considerar los criterios de evaluación; es decir las devoluciones que hacen los docentes sobre las evidencias generalmente refieren a expresiones de aprobación o desaprobación ejemplo: poner un visto de bueno o una marca de malo, lo cual no ayuda al estudiante para identificar en qué nivel del desarrollo de la competencia se encuentra.

Desde esta perspectiva, de acuerdo a lo observado en aula de forma presencial y virtual se infiere que los docentes tienen dificultades para comprender el verdadero significado de la evaluación formativa, pensando que solo tiene la función de certificar al estudiante.

Frente a esta situación es importante plantear la problemática de contexto con la pregunta general: ¿De qué manera el Modelo de orientación didáctica

contribuirá en promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma, Sullana - 2020?

Es fundamental considerar que el presente estudio se Justifica en que la evaluación de aprendizaje se realiza continuamente en las aulas; sin embargo esta tarea pocas veces está orientada a beneficiar que los estudiantes enriquezcan sus aprendizajes, porque la mayoría de docentes tienen la convicción que evaluar es solo aplicar instrumentos al finalizar un periodo y muchas veces los estudiantes la perciben con temor preparándose solo para el momento de la evaluación, es por ello que es necesario identificar el enfoque de evaluación que vienen aplicando los docentes en su práctica pedagógica, ya que esta influye considerablemente en el aprendizaje de los estudiantes, por ello surge la necesidad de promover la evaluación formativa, con la finalidad que los docentes perciban la evaluación como un proceso sistemático en el que se recoge información valiosa de los estudiantes, para luego tomar decisiones y reajustar su proceso de enseñanza aprendizaje.

Se estableció como objetivo general: Elaborar el modelo de orientación didáctica que contribuya a promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma, Sullana-2020, y entre los objetivos específicos: Caracterizar epistemológicamente el proceso de evaluación formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma, diagnosticar el estado actual del proceso de evaluación formativa en los docentes de la escuela en mención, diseñar el modelo de orientación didáctica para promover el proceso de evaluación formativa en los docentes del colegio citado y por último validar el modelo de orientación didáctica por medio de juicio de expertos.

Así mismo se ha determinado como hipótesis general: El modelo de orientación didáctica promoverá la evaluación formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma, Sullana 2020.

II. MARCO TEÓRICO

En el ámbito internacional Según Duong (2020), realizó la investigación, teniendo como objetivo comprender el impacto de la evaluación formativa en la participación y motivación del aprendizaje de los estudiantes. El diseño empleado fue un método mixto que corresponde a un diseño de triangulación para conocer y comprender la práctica de la enseñanza, aprendizaje y evaluación en el contexto de formación docente, cuya muestra fue de 295 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario, entrevistas y grupos focales y observaciones de clase para triangular las prácticas actuales de profesor alumno. La presente investigación concluyó que la evaluación formativa acompañado de estrategias pedagógicas favorecen a que las competencias de los estudiantes se desempeñen mejor en sus carreras docentes.

De igual manera Peña-García (2020), elaboró la investigación cuyo objetivo fue identificar la concepción que tienen los estudiantes respecto al aprendizaje y evaluación. El diseño empleado fue de tipo relacional y aplicada .La muestra fue sincrónica y estuvo constituida por 100 alumnos .El instrumento utilizado fue una prueba piloto. La investigación concluyó que los estudiantes perciben la evaluación como la recopilación de información según su dominio en los contenidos de aprendizaje y que la evaluación toma importancia en el resultado y no en el proceso.

Así también Reyes (2019), realizó la investigación, teniendo por finalidad explicar de qué manera se ha desarrollado la evaluación compartida y formativa en el desarrollo en el colegio de Tres Cantos (Madrid). El diseño empleado fue de tipo descriptivo correlacional, cuya muestra fue 38 alumnos de 4º de Educación Primaria. Los instrumentos utilizados fueron la evaluación compartida y autoevaluación del alumnado, Coevaluación grupal y Aplicación educativa "Classdojo". En esta investigación se concluyó que al aplicar este tipo de evaluación supone, ya no solo mejores resultados, si no que los niños sean conscientes de su propio aprendizaje, ya que participan como protagonistas en su propio proceso de evaluación.

Por su parte Pascual-Arias et al. (2019), realizaron la investigación teniendo como objetivo conocer la evaluación formativa y compartida que se

desarrollan en las Instituciones de Soria, Segovia, y Valladolid y profundizar en los beneficios que brinda en la formación docente. El diseño empleado fue estudio de caso evaluativo, entendida como la metodología que nos permite comprender de manera exhaustiva un tema en concreto, cuya muestra fue 261 participantes. Los instrumentos utilizados fueron actas de reuniones del seminario y los informe de evaluación formativa y compartida desarrollados por los participantes. La investigación concluyó que la evaluación formativa permitió a los docentes adaptar la enseñanza a las necesidades de su grupo-clase y respetar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

Así mismo Skutil (2018), realizó la investigación, teniendo como objetivo resaltar la relevancia de la calidad de la retroalimentación en la educación escolar y conocer cómo los docentes utilizan actualmente la evaluación en la práctica pedagógica, la muestra fue de 80 profesores con experiencia práctica entre cinco y quince años. Los instrumentos utilizados fueron la encuesta realizada a través de una entrevista semiestructurada para recoger información de cómo los docentes perciben las diferentes formas y tipos de evaluación y las razones para su uso en la praxis pedagógica. En esta investigación se concluyó que los docentes todavía utilizan la evaluación cuantitativa, que casi regularmente complementan con formas cualitativas y que la retroalimentación ayuda a que los alumnos identifiquen sus errores y aprendan de ellos en el futuro.

De igual forma Estevan et al. (2018), realizaron la investigación teniendo como objetivo estudiar los resultados percibidos después de una intervención docente en el área de Educación Física basada en la evaluación formativa. El diseño empleado fue cuasi-experimental, cuya muestra fue 340 participantes voluntarios. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios para la valoración de la percepción del alumnado, así como preguntas individuales para disponer de información referente al conocimiento del alumnado sobre las características de la intervención docente en evaluación formativa, Las respuestas a cada uno de los ítems mantenían una estructura tipo Likert .En esta investigación se concluyó que una intervención docente centrada en metodología activa-participativa e inclusión de evaluación formativa y

compartida ayuda que los futuros docentes mejoren su motivación hacia los contenidos del área de educación física, estableciéndose una relación causal. Según Contreras & Zúñiga (2018), ejecutaron su investigación en base al objetivo de caracterizar las formas de retroalimentación que aplican los docentes. Su diseño fue de tipo cuantitativo descriptivo y exploratorio. La población estuvo constituida por 158 docentes. Se concluyó que la retroalimentación utilizada por los docentes está dirigida a explicar o justificar los puntajes y calificaciones obtenidas por el estudiante, en tal sentido difiere de ser aspecto que fomente mejoras en el aprendizaje.

Del mismo modo Pasek de Pinto & Mejía (2017), realizaron la investigación teniendo como finalidad constituir un proceso general para llevar a cabo la evaluación formativa del aprendizaje a partir de las prácticas evaluativas que desarrollan los docentes en el aula. El diseño empleado fue paradigma cualitativo mediante el método etnográfico, cuya muestra fue de 38 docentes. Los instrumentos utilizados fueron la observación participante y el diario de campo. En esta investigación se concluyó que algunos docentes perciben la evaluación formativa como actividades de enseñanza aprendizaje que son parte de la clase y no constituyen pasos de un proceso sistemático.

Por su parte Segura (2017), realizó la investigación teniendo como objetivo fortalecer la práctica evaluativa con aspectos relacionados a la función formativa que conlleva a mirar la diversidad desde procesos como: la realimentación, proalimentación, la sostenibilidad de la evaluación y las barreras para el aprendizaje. El diseño empleado fue la investigación cualitativa- interpretativa, cuya población fue 21 docentes de III ciclo de la educación general básica y la educación diversificada. Los instrumentos utilizados fueron: la observación no participante y la entrevista de forma no directiva, semiestructura no estandarizada. En esta investigación se concluyó que los docentes, aún no logran tener claridad sobre la forma en que se lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes como parte de la función formativa de la evaluación para los aprendizajes.

Así también Gallardo & Carter (2016), realizaron la investigación, teniendo como objetivo analizar los resultados de la implementación de un sistema de evaluación formativa en los estudiantes universitario chileno que cursa la

carrera de Educación. El diseño empleado fue un estudio de casos con utilización de metodología mixta. La muestra son 24 alumnos y 24 profesores tutores de los centros educativos. Los instrumentos utilizados son: lectura y análisis de documentos, observación, conversación y narración. En esta investigación se concluyó que el sistema de evaluación formativa permite a los estudiantes descubrir sus potencialidades y debilidades a través de la interacción práctica, además destacar que el grupo de alumnos que formó parte de la experiencia obtuvo un excelente rendimiento académico.

En el ámbito nacional según Prado (2020), realizó la investigación teniendo como objetivo establecer de qué manera se relaciona la evaluación formativa con los logros de aprendizaje de las estudiantes de la Institución Educativa Edelmira del Pando de Vitarte. El diseño empleado fue de tipo no experimental, transversal, correlacional simple, cuya muestra fue 5 secciones de estudiantes de 4to de secundaria. El instrumento utilizado fue una encuesta de Tipo Likert. En la investigación se concluyó que la evaluación formativa está asociada con el nivel de logro esperado de los estudiantes, demostrando relación consistente en ambas variables.

Así también Joya (2020), realizó la investigación teniendo como objetivo apreciar prácticas de evaluación formativa realizadas por los docentes del nivel secundaria, con el propósito de llevar a cabo la retroalimentación en relación a las necesidades de aprendizaje. Se utilizó un diseño de investigación acción mediante un enfoque cualitativo. La población estuvo constituida por docentes y estudiantes de la Institución educativa. Los instrumentos utilizados fueron Focus Group, monitoreo de sesiones de aprendizaje y conversatorios. El estudio concluyó que los docentes utilizan en su práctica pedagógica la evaluación formativa, informando permanente a los estudiantes sobre sus logros y progresos.

Por su parte Quintana (2018), trazó como objetivo en su investigación: analizar el desarrollo de la evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate. El diseño empleado fue de tipo empírico, con enfoque cualitativo del nivel descriptivo. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista semiestructurada. En esta investigación se concluyó que obtener e interpretar

las evidencias de aprendizaje son acciones que limitan en su propósito, puesto que los docentes las utilizan básicamente para medir el cumplimiento de los estudiantes en las tareas escolares.

Así mismo Portocarrero-Méndez (2017), realizó la investigación teniendo por finalidad Implementar estrategias de evaluación formativa en las clases de 1er a 5to grado de Primaria del Colegio Lincoln. El diseño fue la línea socio-crítica se emplearon procedimientos básicamente cualitativos y cuantitativos, cuya muestra fue 20 docentes. Los instrumentos utilizados fueron la entrevista, la revisión de documentos, la observación a docentes. En esta investigación se concluyó que la estrategia de evaluación formativa que más se menciona en los documentos de planificación es la observación de las tareas de desempeño realizadas por los estudiantes. Dichas producciones incluyen actividades escritas, gráficas y orales.

Diversos autores han contribuido con definir las bases teóricas de la investigación, es así que desde la teoría cognitiva de Piaget citado por Swan, (2005) quien considera que el individuo debe desarrollar la autonomía tanto en lo moral como en el intelectual; es decir la capacidad de pensar críticamente por sí mismo.

La teoría de la zona de desarrollo próximo plantada por Vygotsky (1978) Citado por Vergara et al. (2019), manifiesta que la evaluación formativa es un modelo para el aprendizaje, la cual consiste en determinar la zona de desarrollo real; es decir lo que el estudiante es capaz de realizar de forma independiente y lo que es capaz de hacer con la ayuda u orientación de un adulto o compañero que demuestran tener habilidades superiores que el alumno, a lo cual se le denomina la zona de desarrollo potencial. De acuerdo a esta teoría, el avance cognitivo de una persona está estrechamente vinculado con las interacciones que se dan en su contexto social; es decir el aprendizaje se construye producto de un proceso participativo con su entorno.

Así mismo Bruner(1976) citado por Pérez-Pueyo et al. (2019), refiere que la teoría de andamiaje y evaluación formativa corresponde a dos caras de una misma moneda, porque el concepto de andamiaje hace referencia al apoyo que puede recibir el estudiante por parte de los docentes, padres de familia,

compañeros y a medida que el estudiante vaya construyendo saberes el andamio se quitará; es decir la intervención y la ayuda se irá reduciendo progresivamente de acuerdo a los avances que vayan demostrando los estudiantes, además facilita la posibilidad que tantos docentes y alumnos puedan reajustar sus estrategias de enseñanza aprendizaje.

Dewey citado por Vernaschi (2016), en su Teoría funcionalista refiere que los individuos aprenden de forma natural; es decir el aprendizaje se logra a partir de las experiencias basadas en la vida cotidiana, más que la transmisión de contenidos abstractos, también afirmaba que las personas no llegan al colegio como pizarras limpias donde los docentes escriben lecciones, por el contrario los estudiantes llegan al aula intensamente activos y el propósito de la educación es orientar esta actividad.

Ausubel (1968) en su teoría del aprendizaje significativo citado por Marion & Leather (2015), considera que el factor más relevante que contribuye en el aprendizaje es lo que el estudiante ya conoce; es decir que para lograr aprender de manera significativa la nueva información necesita conectarse de forma no arbitraria y sustancial con los saberes previos que el estudiante ya posee. Las evaluaciones por lo tanto deberían poder determinar no solo quien ha desarrollado conocimientos avanzados si no también que permita evaluar estructuras cognitivas previas.

La taxonomía de Bloom (1956) citado por Sadler (1989), refiere que es una teoría diseñada para evaluar el nivel de aprendizaje adquirido en un área. Está constituida por una jerarquía de habilidades cognitivas, que va desde procesos de orden inferior hasta superior. Facilita la evaluación porque cada nivel puede ser usado para construir objetivos o propósitos de aprendizaje, cabe mencionar que los niveles a usar deberán guardar relación con los estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. A medida que se avanza en la taxonomía se encontrarán con objetivos mucho más atractivos para el alumno. Esta teoría garantizará que los estudiantes adquieran un aprendizaje preparativo para el futuro.

En efecto, los enfoques constructivistas sostienen que las buenas prácticas de evaluación son aquellas que valoran la revisión y los procesos de construcción del conocimiento como estructuras mentales complejas, también

enfatan el aprendizaje con comprensión y la aplicación de conocimiento, y no la memorización de hechos y procedimientos aislados (Swan, 2005).

Freire (1997) citado por Yi-Huang (2018) destaca que la praxis y el diálogo están estrechamente relacionados. El diálogo genuino representa una forma de praxis humanizadora, en el cual todos pueden hacer preguntas o expresar sus propias opiniones libremente, debiendo los maestros evitar la autoridad absoluta para oprimir al estudiante. La principal preocupación de Freire es cómo educar a las personas para emanciparse de la cultura del silencio y desarrollar una sociedad con visión crítica y autónoma de la realidad rechazando contundentemente el método bancario, donde los estudiantes se convierten en depósitos de recibir, archivar, almacenar y el profesor el depositante de contenidos minimizando la capacidad del estudiante para pensar críticamente.

Perrenoud (2004) , citado Emilio et al. (2019), quien define que la evaluación es una competencia docente principal y también una de las más onerosas y tediosas de la función docente, que genera en muchos casos temor e incertidumbre, de tal manera que se trata de uno de los aspectos en el que más cuesta modificar e innovar.

El MINEDU (2016) propone para la evaluación de los aprendizajes, el enfoque formativo, el cual lo define como un proceso ordenado en el que se recolecta y valora información destacada respecto a la progresión de la competencia en cada estudiante, con la finalidad de ayudar pertinentemente a enriquecer su aprendizaje. Desde este enfoque la evaluación sigue un proceso en el aula que inicia con la comprensión integral de la competencia que se evaluará luego analizar el estándar que se espera lograr en los estudiantes, plantear situaciones retadoras que generen disposición en los estudiantes y que se enlacen con sus saberes previos, usar criterios de evaluación con la finalidad de elaborar instrumentos, informar desde un comienzo a los estudiantes sobre los criterios en los que serán evaluados, valorar sus evidencias para identificar el nivel en el que encuentran y por último hacer devoluciones al estudiante que les permitan identificar sus logros y avances.

Asi tambien, Black, y William (2009) citado por Fraile et al. (2020) refieren que es formativa cuando las evidencias recogidas de los estudiantes sirven

al docente para tomar decisiones respecto al proceso a continuar en la enseñanza aprendizaje. Decisiones que posiblemente son muy acertadas que las que se hubiesen hecho sin haber considerado las evidencias. En este sentido el docente debe crear escenarios para acceder a recoger información valiosa en el estudiante, por ello la evaluación no tiene la función castigadora y sancionadora, por el contrario la evaluación tiene la finalidad de ser una herramienta que permite conocer qué están aprendiendo los estudiantes, por ese motivo es que las evidencias se buscan con el propósito de interpretarlas a partir de criterios de evaluación, luego la información se usará para la toma de decisiones en la cual están involucrados los docentes y estudiantes. Así también Rumanová et al. (2020) señala que la evaluación formativa suele estar desconectada de la clasificación de los alumnos y es eficaz sólo cuando la información se utiliza realmente para abordar los avances y dificultades en el trabajo de los estudiantes.

Desde el enfoque formativo se evalúan las competencias, las cuales son definidas como la facultad que tiene un individuo para combinar una variedad de capacidades con el objetivo de lograr un propósito determinado por lo tanto cabe resaltar que la evaluación se basa en el modelo de competencias el cual busca satisfacer las exigencias de la educación actual y esto debe llevar a que los miembros de la institución educativa reflexionen que las prácticas docentes deben ser coherentes con los nuevos desafíos de la humanidad. Desde este modelo se busca la formación integral de los individuos para su autorrealización y contribución a la sociedad, aquí hay entonces un gran reto que cumplir: cambiar el paradigma centrado en contenidos para enfocar los procesos de aprendizaje en base a competencias (Tobón et al., 2010).

En el marco de la evaluación formativa es fundamental que los estudiantes logren los propósitos de aprendizaje, el cual abarca competencias, desempeños de grado y enfoques transversales y que los docentes deben fomentar a partir de la planificación de situaciones o experiencias significativas, cabe mencionar también que para que los estudiantes logren los propósitos de aprendizaje es importante que los docentes formulen e informen los criterios de evaluación, que según MINEDU (2016) describen características que se pretende valorar y que los estudiantes deberán

demostrar en una situación de contexto, además están establecidos claramente en los estándares del ciclo, a su vez Black et al. (2004) manifiesta que los criterios deben ser transparentes y permitir a los estudiantes tener una visión clara de los objetivos de su trabajo.

Los criterios según Baldwin & Trespalacios (2017) se concretizan en los instrumentos de evaluación como: las rúbricas, lista de cotejo u otros. Son definidos como herramientas que ayudan a determinar el logro alcanzado por los estudiantes respecto a los propósitos de aprendizaje. El docente debe elaborar variedad de instrumentos con la finalidad de evaluar competencias en los estudiantes ya sea de forma grupal e individual, además su aplicación orientará la toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje (MINEDU, 2018); sin embargo actualmente las pruebas objetivas son las más usuales y tienden a evaluar saberes de memoria distorcionando su significatividad (Acebedo- Afanador et al., 2017).

En el proceso de evaluación formativa es importante valorar las evidencias de aprendizaje, las cuales se definen como los trabajos, actuaciones desarrolladas por los estudiantes en situaciones de aprendizaje, a través de las evidencias se puede identificar lo que el estudiante es capaz de realizar con respecto a la progresión de la competencia (Hullender et al., 2015).

A partir del análisis y valoración de evidencias de aprendizaje el docente decide realizar la retroalimentación cuyo concepto nace según Canabal & Margalef (2017) del campo de ingeniería de sistemas. Refiere a la información que tiene impacto, que origina un cambio sobre un sistema determinado, entonces en el campo de la evaluación formativa la retroalimentación es un proceso de conversación, interacciones, manifestaciones y planteamiento de preguntas, que tiene por finalidad ayudar al estudiante a entender sus formas de aprender, apreciar sus procedimientos y productos; es decir que autorregulen su aprendizaje convirtiéndose en educandos autónomos. Así también para Molin et al. (2020), refiere que es una forma de seguimiento metacognitivo, porque brinda la oportunidad a los estudiantes de evaluar su conocimiento y regular su aprendizaje, por ello es importante que los profesores conozcan el estado real en el que se encuentra los estudiantes con respecto al desarrollo de sus competencias, igualmente

Cárcamo (2020) sostiene que el feedback es una estrategia que busca promover que el alumno sea informado sobre su avance en el proceso de aprendizaje a través de la entrega oportuna de comentarios, lo cual permite al estudiante cerrar la brecha entre el desempeño real y el esperado.

Cabe mencionar que en el proceso de enseñanza, los docentes realizan retroalimentación, pero quizás la que utilizan no corresponde al enfoque de evaluación formativa, por ende es necesario comprender los diferentes tipos de retroalimentación que se desarrollan en el aula, Según Tunstall y Gipps (1996) citado por Bizarro et al. (2019) la clasifica en: retroalimentación evaluativa tradicional y es la más usada por los docentes; consiste en otorgar premios, castigos, expresiones de aprobación y desaprobación sobre los trabajos del estudiantes, también considera la descriptiva que radica en especificar de forma detallada cómo los estudiantes deben mejorar sus trabajo ejemplo: “ en este problema lo que te ha faltado es identificar los datos”, y por último la reflexiva o por descubrimiento donde el docente más que un juez es facilitador de criterios que guía al estudiante para que reflexione y descubra cómo mejorar su aprendizaje.

Con respecto a la variable independiente Jorquera (2010) hace mención que los modelos se usan en innumerables disciplinas. En educación establecen una herramienta útil relacionada con la práctica docente. En comparación con los paradigmas tienen una jerarquía menor. Los modelos deben evaluarse reiteradamente al compararlos con la realidad, es así que el modelo didáctico puede servir como referencia para que los docentes analicen, comprendan y luego replanteen su práctica pedagógica, en busca de lograr mejores interacciones con los estudiantes. Manzanares & Sanz (2018), refiere que la orientación es un amplio abanico de habilidades o capacidades que otorgan caminos, rutas estructuradas dirigidos a individuos y a grupos, para analizar, sintetizar y organizar información, así como las habilidades indispensables para adoptar y llevar a cabo las propias decisiones en momentos determinantes en la vida. Todos necesitan asesoramiento, compañía y no solo para señalar caminos, sino también ir por un momento juntos en el itinerario es decir la orientación puede y debe ser un trabajo colaborativo de inteligencia

práctica donde la reflexión y el pensamiento favorecen la forma de una prudencia que no es solo teórica. Según Díaz (1998), la didáctica es una disciplina primordial para entender, analizar la transformación del trabajo en el aula, preferente en la formación docente e indispensable en la reforma educativa, además la didáctica es una manera de establecer el debate relacionado a las dificultades en la enseñanza aprendizaje. Las múltiples propuestas didácticas solo son un mecanismo para su reflexión, va a depender que cada docente piense y decida acerca de lo que quiere impulsar y generar en un grupo escolar; así como establecer las estrategias para lograrlo.

El modelo de Orientación didáctica se respalda en las siguientes bases teóricas, es así que Otero-Saborido & Vázquez-Ramos (2019) define que los estándares de aprendizaje describen la complejidad de la competencia desde inicios hasta finales de la educación básica, refieren a las capacidades que el estudiante pone en juego para resolver una determinada situación, cabe agregar lo que señala Dusenbury et al. (2011), quien manifiesta que los estándares son las metas para lograr el aprendizaje y que los estudiantes necesitan saber y hacer como consecuencia de la orientación educativa.

Para promover la evaluación formativa es significativo hacer uso de las tareas auténticas Wiggins (1990) citado por Salas et al.(2019), las definen como las formas en que los estudiantes usan el conocimiento en situaciones concretas de su vida cotidiana. Gran parte de docentes tiene la creencia que la escuela es el mundo real, aunque es parte del mismo, pero no en su totalidad, por ello la mayor parte de actividades se desarrollan en el contexto de la escuela cuando sucede esto, los estudiantes pierden sentido a lo que aprenden preocupándose solo en alcanzar calificaciones correctas; así también Brown Collins y Duguid (1989) citado por Osuna-Acedo et al.(2018), definen que las tareas auténticas se elaboran para estimular habilidades de orden superior y la autorregulación de la acción cognoscitiva, así también de acuerdo a lo que menciona Wiggins (1994) una actividad auténtica tiene las siguientes características: propósito; es decir tiene una finalidad determinada, destinatarios reales, restricciones e incertidumbre: las situaciones a resolver

deben tener más de una estrategia para la solución, y variedad de recursos cognitivos.

El docente debe ofrecer soporte pedagógico frente a las necesidades de aprendizaje identificadas en los estudiantes, por esta razón es importante que reflexionen sobre la la calidad de retroalimentación que brinda, cabe mencionar que la estrategia denominada “Escalera de Retroalimentación” de Daniel Wilson (2002) citado por Dirección Regional de Educación de Ayacucho, (2016) es una herramienta eficaz para desarrollar la retroalimentación reflexiva y consiste en guiar los dialogos a través de cuatro pasos: aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias. Su aplicación permitirá que los maestros atiendan de forma diferenciada a los estudiantes en función de los niveles de logro alcanzado, en consecuencia incrementará en ellos la confianza para asumir retos y dificultades.

El docente cuando planifica y elabora tareas auténticas es importante que considere las buenas preguntas, las características que tienen este tipo de preguntas es que son: abiertas con la intención de obtener variedad de repuestas, indagan la comprensión, estimulan reflexiones profundas originando que los estudiantes hagan más preguntas, ayudan a los estudiantes a razonar debatir, resolver situaciones de su vida diaria. Formular este tipo de preguntas es un gran reto y oportunidad para los docentes, porque la mayor parte de escuelas en la actualidad están enseñando a los estudiantes a no pensar; es decir a responder y plantear preguntas fácticas que solo con un dato o un concepto pueden ser respondidas (García & Furman, 2014).

Cabe resaltar que una forma de realizar buenas preguntas, es utilizar la metodología socrática que según Launer (2017) es una herramienta muy poderosa para generar el pensamiento crítico, orientan a los docentes a formular preguntas en vez de dar respuestas a los estudiantes. De acuerdo con Kutugata (2018) las clasifica en: preguntas conceptuales aclaratorias: aquellas que ayudan a profundizar conceptos, ejemplo: ¿Por qué dijiste eso? preguntas para comprobar conjeturas: busca que los estudiantes piensen en presuposiciones no cuestionadas en las que apoyan sus argumentos, ejemplo: ¿por qué estas e acuerdo o en desacuerdo?, preguntas que exploran

razones y evidencia: los estudiantes utilizan explicaciones razonadas para apoyar sus argumentos ejemplo: ¿ qué evidencia respalda lo que dices?, preguntas sobre puntos de vista y perspectivas: los estudiantes deben comprender que hay otras opiniones que también son válidas ejemplo: ¿Qué puedes decir sobre esto?, las que comprueban implicaciones y consecuencias: los argumentos de los estudiantes pueden predecirse ejemplo: ¿cuál es la consecuencia de esta hipótesis?, y por último las preguntas sobre las preguntas, ejemplo: ¿ cómo aplicas lo que dices en la vida diaria?

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Dado que se busca comprobar la hipótesis previamente establecida, la presente investigación fue un diseño no experimental de tipo aplicada transversal y con enfoque descriptivo proposicional, porque se describen detalladamente las características fundamentales del objeto de estudio Bernal (2010), y debido a que el objetivo de estudio fue promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma - Sullana, se recurrió a un diseño no experimental que se aplicó de manera transversal.

En concordancia con Hernández et al. (2014), la investigación no experimental es la que se realiza sin manipular intencionalmente las variables, se observa el fenómeno a estudiar en su ambiente natural, adquiriendo los datos directamente para analizarlos posteriormente. Los diseños de investigación transversales recolectan datos en un solo momento en un tiempo único. Su intención es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento determinado.

3.2. Variables y operacionalización

Variable Dependiente: Evaluación formativa

Definición conceptual: la evaluación formativa es un proceso ordenado en el que se recolecta y valora información destacada respecto a la progresión de la competencia en cada estudiante, con la finalidad de ayudar pertinentemente a enriquecer su aprendizaje. Desde este enfoque la evaluación sigue un proceso en el aula que inicia con la comprensión integra de la competencia que se evaluará, analizar el estándar que se espera lograr en los estudiantes y compararlo con el nivel anterior y posterior, plantear situaciones retadoras que generen disposición en los estudiantes y que se enlacen con sus saberes previos, usar criterios de evaluación con la finalidad de elaborar instrumentos, informar desde un comienzo a los estudiantes sobre los criterios en los que serán evaluados, valorar sus evidencias para identificar el nivel en el que encuentra el estudiante y por último hacer devoluciones al estudiante que les permitan identificar sus logros y avances (MINEDU, 2016).

Definición operacional: la variable se analizó aplicando el instrumento de recolección de datos con 30 preguntas relacionadas a la evaluación formativa.

Variable Independiente: Modelo de orientación didáctica

Definición conceptual: Jorquera (2010), hace mención que los modelos se usan en innumerables disciplinas. En educación establecen una herramienta útil relacionada con la práctica docente. En comparación con los paradigmas tienen una jerarquía menor. Los modelos deben evaluarse reiteradamente al compararlos con la realidad, es así que un modelo puede servir como referencia para que los docentes analicen, comprendan y luego corrijan su práctica pedagógica, en busca de lograr mejores interacciones con los estudiantes. Manzanares & Sanz (2017), refiere que la orientación es un amplio abanico de habilidades o capacidades que otorgan caminos, rutas estructuradas dirigidos a individuos y a grupos, para reunir, analizar, sintetizar y organizar información, así como las habilidades indispensables para adoptar y llevar a cabo las propias decisiones en momentos determinantes en la vida. Según Díaz (1998), la didáctica es una disciplina primordial para entender, analizar la transformación del trabajo en el aula, preferente en la formación docente e indispensable en la reforma educativa, además la didáctica es una manera de establecer el debate relacionado a las dificultades en la enseñanza aprendizaje. Las múltiples propuestas didácticas solo son un mecanismo para su reflexión, va a depender que cada docente piense y decida acerca de lo que quiere impulsar y generar en un grupo escolar, así como establecer las estrategias para lograrlo.

Definición operacional: la variable independiente se trabajó a partir de un modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la Institución Educativa “Ricardo Palma”, Sullana.

3.3. Población, muestra y muestreo

Población: Estuvo constituida por los estudiantes de los niveles de inicial, primaria y secundaria, de la I.E. Ricardo Palma, Sullana, los mismos que suman 517.

Tabla 1*Estudiantes de la I.E. Ricardo Palma-Sullana*

| NIVEL | SEXO | | TOTAL |
|------------|------|-----|-------|
| | H | M | |
| Inicial | 44 | 50 | 94 |
| Primaria | 134 | 134 | 268 |
| Secundaria | 75 | 80 | 155 |
| Total | 253 | 264 | 517 |

Fuente: Lista oficiales del sistema de información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (Siagie)

Criterios de inclusión: Se ha considerado a todos los estudiantes de 5to año de educación secundaria porque demuestran madurez mental para responder con mucha más objetividad el instrumento de evaluación.

Criterios de exclusión: Estudiantes del nivel inicial, primario y alumnos de 1º a 4º grado de educación secundaria.

Muestra: Acharya et al. (2013) refiere que la muestra es un subconjunto de la población seleccionada. La muestra estuvo conformada por todos los estudiantes de 5to año de educación secundaria, los cuales suman 30, la misma que fue seleccionada por criterios de inclusión.

Tabla 2*Distribución de la muestra*

| NIVEL | SEXO | | TOTAL |
|------------|------|----|-------|
| | H | M | |
| Secundaria | 10 | 20 | 30 |

Fuente: Elaboración propia.

Muestreo: se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia. Etikan (2016) manifiesta que en muestreo no probabilístico es una técnica donde se utilizan métodos subjetivos para decidir qué elementos están incluidos en la muestra.

Unidad de análisis: la característica que tienen la población seleccionada es que, por ser estudiantes de 5to año de secundaria han tenido la experiencia de poder vivenciar en los diferentes grados, de qué manera los docentes han desarrollado el proceso de evaluación.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica usada para la recolección de datos en la presente investigación es el análisis documental y la encuesta, la cual es considerablemente utilizada como procedimiento de investigación; ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz (Casas et al., 2003).

Esta técnica ofreció información importante que permitió describir el proceso de evaluación formativa; así mismo permitió obtener información de primera fuente para explicar el problema.

El instrumento utilizado fue el cuestionario, el cual es una encuesta estructurada, que tiene como característica el anonimato, por ello el individuo tiene disposición a contestar con sinceridad (Pievi & Bravín 2009).

La validez de los instrumentos se realizó bajo tres aspectos: validez de criterio por medio ítem total de Pearson, validez de constructo o dominio total a través de la correlación de variables en SPSS y validez de contenido a través de juicio de expertos, quienes son personas especializadas tanto en el aspecto teórico como en el metodológico y tuvieron el encargo de verificar y avalar la coherencia del instrumento.

La confiabilidad del instrumento se realizó por medio del Alfa de Cronbach, a través de software estadístico SPSS V25, la cual es el método más popularizado para medir un aspecto del error de medición (Merino-Soto, 2016). Para encontrar fiable un instrumento, los resultados deben ser cercanos a 1, ello demostrará la consistencia de los ítems (Taber, 2018).

Tabla 3

Confiabilidad del Instrumento

| Scale Reliability Statistics | | |
|------------------------------|---------------------|---------------------|
| | Cronbach's α | McDonald's ω |
| scale | 0.973 | 0.976 |

Fuente: Elaboración propia.

3.5. Procedimientos

Se hizo uso del cuestionario para medir la variable dependiente referente a la evaluación formativa, se aplicó a 30 estudiantes de 5to año de educación secundaria de la Institución educativa Ricardo Palma, Sullana. El instrumento consta de 30 ítems, con cinco opciones de respuesta (Siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, Nunca) del cual los primeros seis (06) ítems midieron la dimensión propósitos de aprendizaje (D1), los siguientes seis (07) ítems evaluaron la dimensión criterios de evaluación (D2), cinco (05) ítems más midieron la dimensión análisis de evidencias (D3) y los últimos doce (12) ítems evaluaron la dimensión retroalimentación (D4). La prueba se aplicó a cada estudiante en un solo momento. Posteriormente esta información se trasladó a una base de datos construida en Excel, la cual se utilizó para el análisis estadístico descriptivo e inferencial de los datos SPSS.

3.6. Método de análisis de datos

Para analizar los datos procesados se realizaron evaluaciones estadísticas. El análisis descriptivo se empleó para analizar y describir los datos recolectados de la muestra a través de tablas de frecuencia, porcentajes y gráficos de barras y el análisis inferencial.

3.7. Aspectos éticos

Los principios éticos considerados en el presente trabajo de investigación son: el principio de autonomía refiere a la premisa ética que defiende el respeto a la autonomía de los individuos que pueden verse perjudicados por su participación directa en un estudio de carácter científico. En la práctica significa la necesidad de adquirir el permiso por parte de los sujetos de estudio para colaborar en la investigación; así como aceptar que dejen de participar en el momento que lo crean necesario (Prats et al. 2016). Por su parte el principio de beneficencia hace referencia que el investigador está obligado a realizar un balance de los beneficios y riesgos con la intención de no perjudicar a los investigados; así mismo el principio de la no maleficencia expresa la obligación de no producir daño intencionadamente, cuidando siempre su reputación y privacidad (Siurana, 2010), y en lo que respecta al principio de justicia Implica realizar los procedimientos justos (Sañudo, 2006).

IV. RESULTADOS

4.1 Resultados descriptivos. - a continuación se presentan los resultados en tablas de frecuencias y porcentajes obtenidos a partir del instrumento aplicado a los estudiantes de quinto año de educación secundaria de la I.E. Ricardo Palma, Sullana, para conocer el nivel de la variable: Evaluación Formativa y a la vez las dimensiones: propósitos de aprendizaje, criterios de evaluación, análisis de evidencias y retroalimentación.

Tabla 4

Frecuencia y porcentajes de la variable dependiente: Evaluación Formativa.

| Rango | Calificación | VD : Evaluación Formativa | |
|--------|--------------|---------------------------|----------------|
| | | Frecuencia(fi) | Porcentaje (%) |
| 0 -47 | Inicio | 19 | 63,3% |
| 48-73 | Proceso | 10 | 33,3% |
| 74-100 | Logrado | 1 | 3,3% |
| | Total | 30 | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1

Gráfico de la variable dependiente: Evaluación formativa.



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Como se aprecia en la tabla 4, correspondiente a la variable evaluación formativa, indica que el 63,3% de los alumnos encuestados se encuentra en un nivel de inicio, mientras que el 3,3% solo ha adquirido un nivel logrado; es decir la mayoría de estudiantes manifestaron que sus docentes desarrollan la evaluación tradicionalista, enfocada netamente en medir contenidos y aplicada únicamente al finalizar la unidad de aprendizaje, ocasionándoles miedo estrés cuando escuchan la palabra evaluación.

Tabla 5

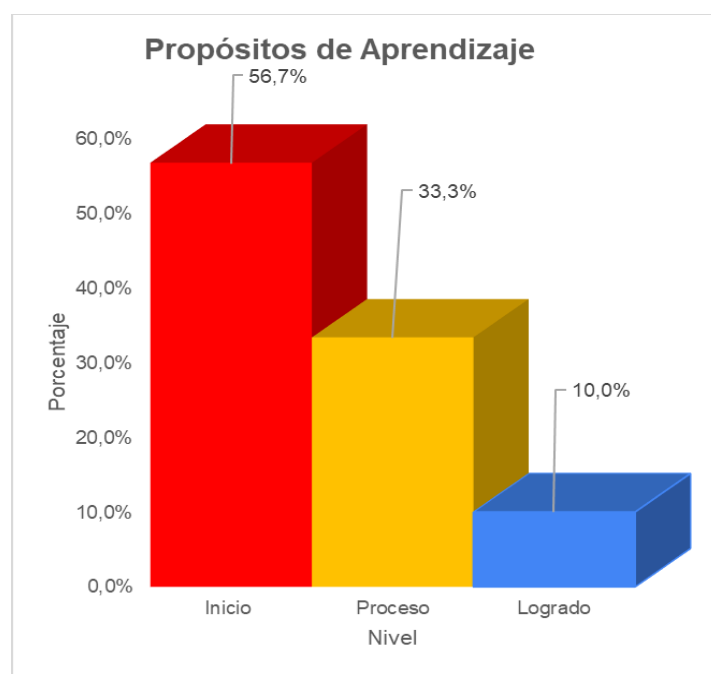
Frecuencias y porcentajes de la dimensión: Propósitos de Aprendizaje.

| Rango | Calificación | D1: Propósitos de Aprendizaje | |
|--------|--------------|-------------------------------|----------------|
| | | Frecuencia (fi) | Porcentaje (%) |
| 0 -47 | Inicio | 17 | 56,7% |
| 48-73 | Proceso | 10 | 33,3% |
| 74-100 | Logrado | 3 | 10,0% |
| | Total | 30 | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia.

Figura 2

Gráfico de la dimensión: Propósitos de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: según En la tabla 5 correspondiente a la dimensión propósitos de aprendizaje, indica que el 56,7% de los alumnos encuestados se encuentra en un nivel de inicio, mientras que el 10% alcanzó el nivel logrado; es decir la mayoría de estudiantes manifestaron que desconocen los propósitos de aprendizaje a lograr en una actividad.

Tabla 6

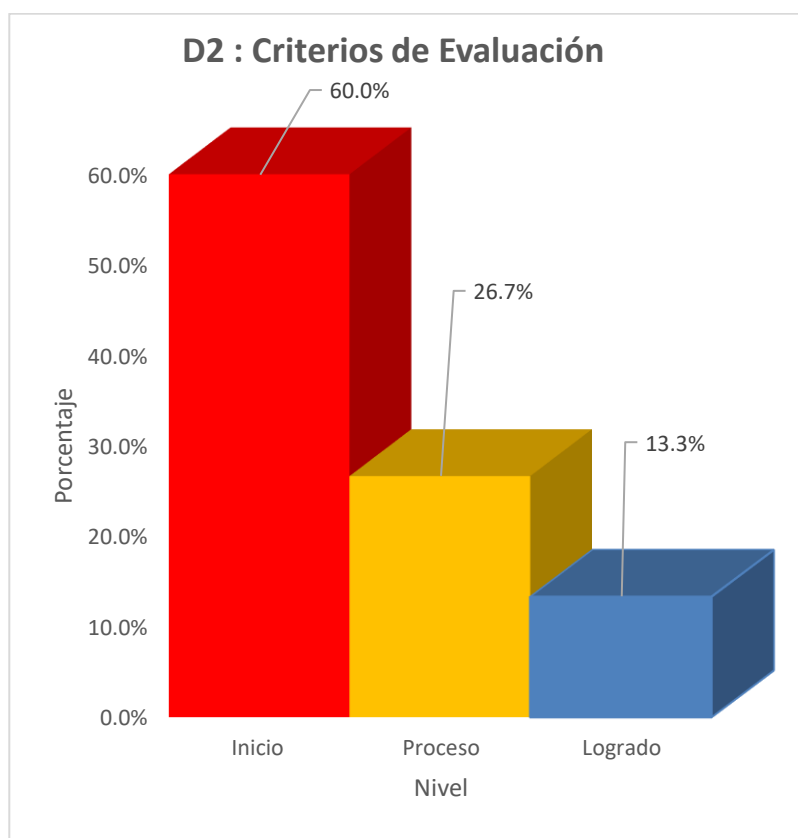
Frecuencias y porcentajes de la dimensión: Criterios de Evaluación.

| Rango | Calificación | D2 : Criterios de Evaluación | |
|--------|--------------|------------------------------|----------------|
| | | Frecuencia (fi) | Porcentaje (%) |
| 0 -46 | Inicio | 18 | 60,0% |
| 47-71 | Proceso | 8 | 26,7% |
| 72-100 | Logrado | 4 | 13,3% |
| | Total | 30 | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia.

Figura 3

Gráfico de la dimensión: Criterios de Evaluación.



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: con respecto a la dimensión criterios de evaluación se muestra que un 60% de estudiantes se encuentra en inicio, mientras que el 13,3% en logrado; es decir más de la mitad de estudiantes manifestaron que generalmente desconocen los criterios de evaluación sobre los cuales serán evaluados y sí en algunas oportunidades se les informa, estos no son comprendidos.

Tabla 7

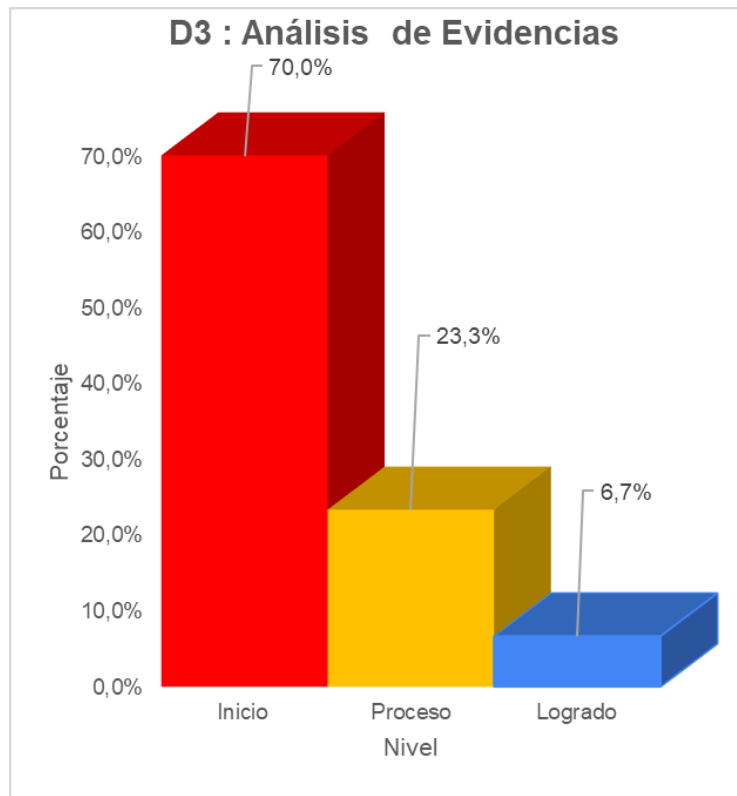
Frecuencias y porcentajes de la dimensión: Análisis de Evidencias.

| Rango | Calificación | D3 : Análisis de Evidencias | |
|--------|--------------|-----------------------------|----------------|
| | | Frecuencia (fi) | Porcentaje (%) |
| 0 -48 | Inicio | 21 | 70,0% |
| 49-76 | Proceso | 7 | 23,3% |
| 77-100 | Logrado | 2 | 6,7% |
| | Total | 30 | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia.

Figura 4

Gráfico de la dimensión: Análisis de Evidencias



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: En la tabla 7 con respecto a la dimensión análisis de evidencias se muestra que un 70% de estudiantes se encuentra en inicio, mientras que el 6,7% en logrado; es decir más de la mitad de estudiantes manifestaron que pocas veces tienen oportunidades de reajustar las evidencias de aprendizaje y mucho menos de emitir juicio sobre los trabajos de sus compañeros.

Tabla 8

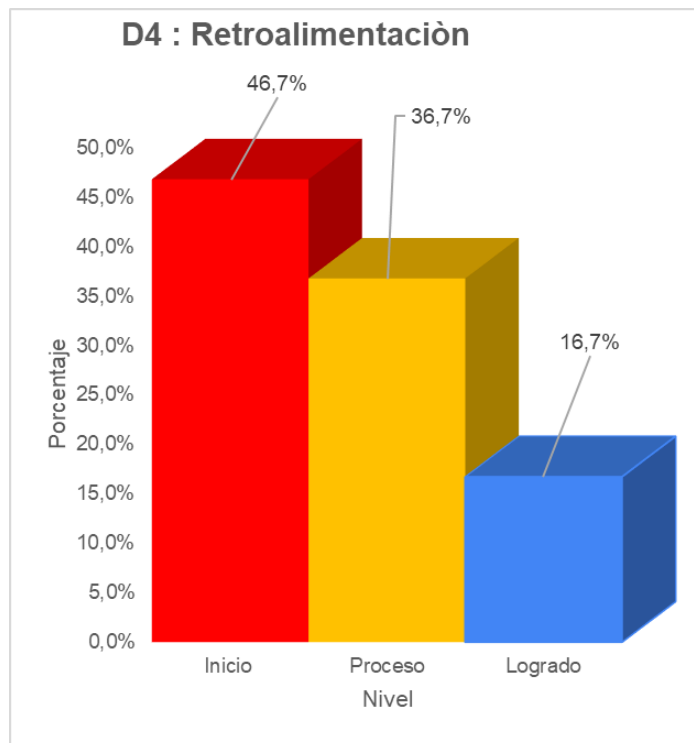
Frecuencias y porcentajes de la dimensión: Retroalimentación.

| Rango | Calificación | D4 : Retroalimentación | |
|--------|--------------|------------------------|----------------|
| | | Frecuencia (fi) | Porcentaje (%) |
| 0 -47 | Inicio | 14 | 46,7% |
| 48-73 | Proceso | 11 | 36,7% |
| 74-100 | Logrado | 5 | 16,7% |
| | Total | 30 | 100,0% |

Fuente: Elaboración propia

Figura 5

Gráfico de la dimensión: Retroalimentación.



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Como se aprecia en la tabla 8 con respecto a la dimensión: retroalimentación, el 46,7% de estudiantes se encuentra en el nivel de inicio, mientras que el 16,7% se encuentra en el nivel logrado, ello significa que los encuestados manifestaron que cuando reciben sus trabajos corregidos generalmente aparecen comentarios que no les ayuda a reajustar sus trabajos.

4.2 Resultados inferenciales.

Tabla 9
Correlación de la Variable: Evaluación Formativa

| | | VD: Evaluación Formativa | D 1: Propósitos de aprendizaje | D2: Criterios de Evaluación | D3: Análisis de evidencias | D4: Retroalimentación |
|--|---------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|--------------------------------|-------------------------------|--------------------------|
| VD: Evaluación Formativa | Correlación de Pearson | 1 | ,539** | ,719** | ,820** | ,584** |
| | Sig. (bilateral) | | 0,002 | 0,000 | 0,000 | 0,001 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| D1: Propósitos de aprendizaje | Correlación de Pearson | ,539** | 1 | 0,326 | ,387* | -0,059 |
| | Sig. (bilateral) | 0,002 | | 0,079 | 0,035 | 0,758 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| D2: Criterios de Evaluación | Correlación de Pearson | ,719** | 0,326 | 1 | ,638** | 0,036 |
| | Sig. (bilateral) | 0,000 | 0,079 | | 0,000 | 0,850 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| D3: Análisis de evidencias | Correlación de Pearson | ,820** | ,387* | ,638** | 1 | 0,294 |
| | Sig. (bilateral) | 0,000 | 0,035 | 0,000 | | 0,115 |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| D4: Retroalimentación | Correlación de Pearson | ,584** | -0,059 | 0,036 | 0,294 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | 0,001 | 0,758 | 0,850 | 0,115 | |
| | N | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: Elaboración Propia

Interpretación Como se observa en la tabla 9, la variable evaluación formativa tiene una correlación moderada en 0,539 con respecto a la dimensión propósitos de aprendizaje; así mismo tiene correlación de 0,719 la cual es alta respecto a la dimensión criterios de evaluación, también tiene una correlación muy alta de 0,820 en relación a la dimensión análisis de evidencias, finalmente se evidencia una correlación moderada de 0,584 con relación a la dimensión retroalimentación. Las mismas que son significativas al nivel 0,01. Por lo que se evidencia que tanto la variable dependiente como sus dimensiones tienen correlaciones muy altas en los encuestados de la I.E. Ricardo Palma.

V. DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos encontrados con respecto a la variable dependiente evaluación formativa se encontró que el 63,3% de estudiantes encuestados se encuentran en un nivel de inicio y solo un 3,3% en logrado. Esto quiere decir que la evaluación desde el enfoque formativo no es una práctica habitual y que solo es aplicada al finalizar un periodo para calificar de forma cuantitativa; es decir la mayoría de docentes conciben la evaluación desde un enfoque tradicionalista, lo cual sigue teniendo protagonismo en las aulas. Estos resultados guardan relación con lo que sostiene Peña-García (2020), quien en su investigación encontró que los estudiantes perciben la evaluación como la recopilación de información según su dominio en los contenidos de aprendizaje y que la evaluación toma importancia en el resultado y no en el proceso; igualmente Prado (2020) concluye que hay un buen sector docente que no efectúa la evaluación formativa, hecho que se debe mejorar gradualmente en la práctica pedagógica, es preciso mencionar que estos resultados son similares a los obtenidos por Pasek de Pinto & Mejía (2017), quien afirma que en la práctica pedagógica pocos docentes desarrollan actividades de evaluación formativa y quienes intentan realizarlo lo hacen desde una aplicación intuitiva y asistemática; es decir no constituye parte de un proceso, por el contrario difiere de alguna manera con los resultados de estudios encontrados por Skutil, (2018), quien en su investigación llega a concluir que los profesores ponen cada vez más énfasis a los elementos formativos para complementar la clásica evaluación cuantitativa, aludiendo que corresponde absolutamente a los estilos actuales en la educación cambiante. En tal sentido bajo lo referido anteriormente y al analizar estos resultados confirmamos que la evaluación basada netamente en contenidos, todavía prevalece con mucha fuerza en nuestro sistema educativo, lo cual es una realidad urgente de cambiar, dependerá de la práctica reflexiva que realice el docente para promover la mejora de los resultados educativos.

Con respecto a la dimensión propósitos de aprendizaje de la variable evaluación formativa se puede observar que el 56,7% de los estudiantes encuestados se encuentran en un nivel de inicio y solo el 3% en un nivel

logrado. Esto significa que los alumnos manifestaron que los docentes en su mayoría no explican los propósitos de aprendizaje a desarrollar en la sesión es decir desconocen las competencias con los cuales están relacionados los aprendizajes. Estos resultados fueron semejantes a los estudios descritos por Acebedo- Afanador et al. (2017), quienes encontraron que los estudiantes pocas veces comprenden claramente que es lo que presenta el docente con las competencias y su relación con los contenidos de aprendizaje; sin embargo los resultados no concordaron con los estudios de Quintana, (2018), quien refiere que los docentes dan a conocer los objetivos de aprendizaje considerando las competencias e indicadores programados. Analizando estos resultados podemos confirmar que los docentes algunas veces dan a conocer a los estudiantes los propósitos de aprendizaje a desarrollar en una sesión de clase, lo cual se puede inferir que desde su planificación los docentes pocas veces identifican las competencias, capacidades y desempeños a desarrollar, esto perjudica considerablemente la evaluación porque es en la planificación donde se define el qué, cómo y cuándo evaluar, por ende, tanto la planificación y evaluación son dos procesos indisolubles.

Con relación a la dimensión criterios de evaluación de la variable evaluación formativa se puede observar que el 60% de estudiantes encuestados se encuentran en un nivel de inicio y el 13,3% en logrado. Esto quiere decir que los estudiantes declararon que habitualmente los docentes no comunican los criterios de evaluación y tampoco promueve que se involucren en su participación. Estos resultados son corroborados por Acebedo- Afanador et al. (2017), quien en sus resultados sostiene que los docentes presentan la forma de evaluación, pero lo relacionan con los contenidos, más no con las habilidades que esperan fortalecer o promover en sus estudiantes; además los estudiantes no entienden claramente qué es lo que presenta el docente con las competencias y su relación con los contenidos, afectando notablemente sus aprendizajes; sin embargo son diferentes a los resultados hallados por Reyes (2019), Quien sostiene que los resultados en su investigación han sido muy satisfactorios porque los estudiantes conocen desde el primer momento los criterios a tener en cuenta, los cuales les sirve

para evaluar su proceso de aprendizaje; así mismo estos resultados guardan relación con los estudios realizados por Portocarrero-Méndez (2017), quien refiere que los docentes comunican los criterios de evaluación; es decir los estudiantes comprenden lo que se espera de ellos. En tal sentido bajo lo referido anteriormente podemos afirmar que los docentes algunas veces informan a los estudiantes los criterios sobre los cuales serán evaluados frente a diversas situaciones planteadas, también se puede inferir que los docentes por desconocimiento del significado del enfoque de evaluación, obvian este paso importante. Esta es una necesidad que urge atender, porque la formulación y comunicación de los criterios forman parte del proceso de evaluación formativa.

Con relación a la dimensión análisis de evidencias de aprendizaje correspondiente de la variable evaluación formativa se observa que el 70% de estudiantes encuestados se encuentra en inicio y solo el 6,7% en logrado, ello significa que la mayoría de ellos manifestaron que los docentes no promueven la autoevaluación y evaluación, es decir no les orientan a identificar sus aciertos y errores en su evidencia de aprendizaje y tampoco tienen oportunidad para dar opinión sobre el trabajo de sus compañeros. Estos resultados tienen similitud con los hallados por Joya, (2020), quien encontró que los maestros consideran como evidencias de aprendizaje tener al día los cuadernos de trabajo, descuidando los procesos cognitivos que los estudiantes utilizan para el desarrollo de la tarea; así mismo los resultados guardan relación con lo hallado por Portocarrero-Méndez, (2017), quien concluye que los docentes pocas veces promueven la autoevaluación, y la coevaluación en el análisis de las evidencias de aprendizaje; del mismo modo Bizarro et al. (2019), encontró que la mayoría de los maestros prefieren no considerar a los estudiantes en el análisis de evidencias, porque se pierde la autoridad en el aulas; además demanda mucho trabajo; sin embargo los resultados mencionados difieren de alguna manera con lo encontrado por Quintana (2018), quien concluyó que los docentes sí conducen al estudiante a evidenciar su aprendizaje; Sin embargo, enfocan su acción básicamente para conocer si el estudiante sabe o no sabe, en lugar de considerarlas como evidencias que dan referencias

sobre el desempeño del estudiante y con respecto a la Interpretación de las evidencias de aprendizaje, señala que las docentes no desarrollan este paso, limitando la efectividad del proceso de la evaluación formativa. En tal sentido bajo lo referido anteriormente se puede afirmar que los docentes recogen evidencias de aprendizajes pero solo para certificar que el estudiante ha cumplido; sin embargo debe comprender que las evidencias recogidas deben ser analizadas e interpretadas tanto por el docente y estudiante en función de criterios de evaluación; es decir identificar qué logros van obteniendo con respecto al nivel esperado de la competencia. Una tarea compleja que los maestros necesitan incorporar en la evaluación para los aprendizajes.

Referente a la dimensión tipos de retroalimentación de la variable evaluación formativa se puede observar que el 46,7% de estudiantes encuestados se encuentran en un nivel de inicio y el 16,7% en logrado; es decir casi la mitad de ellos manifestaron que cuando realizan preguntas al docente generalmente responden solo con un sí o no y cuando reciben las tareas corregidas aparecen solo rayas o check y que pocas veces el docente describe o hace comentarios de cómo mejorar el trabajo realizado; incluso algunas veces sus docentes han brindado información errónea de algo que es correcto; en efecto los docentes practican diferentes tipos de retroalimentación; pero la mayoría de ellas no genera reflexión en el estudiante. Estos resultados están alineados al estudio realizado por Segura (2017), quien encontró que los profesores generalmente reducen todo el proceso de evaluación a la simple revisión del cuaderno y califican los trabajos de los estudiantes por medio de prácticas tradicionales, dejando de lado los procesos de realimentación o también llamada retroalimentación, igualmente Contreras & Zúñiga (2018), concluye en su investigación que la mayoría de los docentes sesga el sentido de la retroalimentación, porque creen que la realizan haciendo elogios al estudiante o señalando puntualmente los errores; sin embargo estos resultados contradicen a los hallados por Duong (2020), quien encontró que los profesores practican la retroalimentación diferenciada, considerando las debilidades y fortalezas de los estudiantes con la finalidad que les permita mejorar sus competencias,

del mismo modo Rios & Herrera (2017), concluyen que el proceso de retroalimentación permite a los profesores y alumnos obtener información cualitativa y cuantitativa sobre el grado de construcción y desarrollo de su aprendizaje de forma integral. En tal sentido bajo lo referido anteriormente podemos afirmar que algunos docentes conciben que la única forma de realizar la retroalimentación es señalando solamente los errores que el estudiante ha cometido en sus trabajos, consecuentemente esta práctica arraigada del docente disminuye la confianza del estudiante, otros docentes en el intento de practicar la retroalimentación describen detalladamente las repuestas de cómo mejorar el trabajo reduciendo que el estudiante pueda pensar de manera crítica; por ello es necesario que los docentes comprendan que el tipo de retroalimentación adecuada tiene como propósito guiar al estudiante para que sean ellos mismos quienes descubran como mejorar su aprendizaje.

A partir de los resultados obtenidos se puede observar que la mayoría de los docentes practican modelos técnicos y cuantitativos, perjudicando que los estudiantes asuman la responsabilidad de reflexionar sobre los avances y dificultades de su propio aprendizaje; por consiguiente los maestros en actividad demuestran una limitada práctica de estrategias con respecto a la evaluación formativa; por ello en la presente investigación se planteó como propuesta: Elaborar modelo de orientación didáctica que contribuya a promover el proceso de evaluación formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma, Sullana 2020. Existen estudios que respalda su efectividad es así que Pascual-Arias et al. (2019) refiere que luego de la aplicación del programa basado en la evaluación formativa, los docentes han renovado su práctica pedagógica, porque han considerado las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, otra ventaja es que tanto docentes y estudiantes pueden reorientar el proceso de enseñanza aprendizaje, estos resultados tienen similitud con los desarrollados por Estevan et al. (2018) quien manifiesta que durante la aplicación de su modelo de evaluación referido a que el alumno participe activamente en actividades que implican la resolución de problemas desafiantes y retadoras, Influyeron considerablemente en la mejora de los aprendizajes aumentado la

motivación de los estudiantes, igualmente concuerdan con los estudios realizados por Gallardo & Carter (2016) quienes afirman que la implementación de un modelo basado en la evaluación formativa permite al estudiante descubrir las potencialidades que posee y las debilidades que necesita mejorar. De acuerdo a lo mencionado anteriormente se confirma que los modelos de orientación didáctica son de indudable valor para el pedagogo o docente porque contribuye al proceso de desarrollo de tareas formativas, potenciando los procesos cognitivos en el estudiante: pensamiento, lenguaje, motivación creatividad entre otros.

Con respecto a las bases teóricas utilizadas en la presente investigación se evidencia que tiene soporte en las teorías constructivistas de Vygotsky, Bruner, Ausubel, Bloom quienes sostienen que el alumno tiene un papel dinámico en su aprendizaje; además que la interacción con su contexto es primordial en la construcción del conocimiento. Las teorías mencionadas guardan relación con las utilizadas en los estudios realizados por Portocarrero-Méndez (2017) quien refiere que el enfoque constructivista sostiene que el individuo tiene su propia manera de pensar y deben tener la oportunidad de aprender a partir del trabajo grupal, observación y experiencias significativas. Así también concuerdan con las teorías que utiliza Joya (2020) en su investigación, las cuales refieren a Vygotsky, Bruner, Ausubel, Bloom como representantes del modelo constructivista destacando que este paradigma tiene ventajas como: potenciar habilidades cognitivas, fomentar el pensamiento crítico, considerar los saberes previos de los estudiantes entre otros. Asimismo, Buitrago Ramírez et al. (2019) reconocen en su investigación los principios constructivistas, los cuales está relacionadas a valorar la diversidad de los ritmos de aprender, el aprendizaje se vincula con los saberes previos y la motivación que logra un individuo cuando reconoce las metas que debe alcanzar; sin embargo las teorías utilizadas en los estudios mencionados contradicen a las descritas por Acebedo- Afanador et al. (2017) quienes refieren que la evaluación de los aprendizajes tuvo sus inicios en el conductismo principalmente con Tyler y Thorndike quienes plantean que la evaluación está centrada en lograr resultados cuantitativos. En este sentido bajo lo referido anteriormente se

afirma que si bien es cierto la evaluación se inició en la corriente conductista, ésta no debería seguir anclada en la práctica pedagógica de los maestros, donde se cree que todos los estudiantes piensan igual y aprenden de la misma manera, por el contrario debido a los nuevos desafíos que enfrenta la educación actual, se hace imprescindible considerar la evaluación desde un enfoque formativo, el cual tiene compatibilidad con las teorías constructivistas, considerando al estudiante como el protagonista de su propio aprendizaje y al docente aquel que brinda oportunidades con el propósito que los estudiantes sigan aprendiendo.

Con el objetivo de comprobar la fiabilidad del instrumento aplicado, se utilizó el índice de consistencia interna denominado coeficiente Alfa de Cronbach, el cual arrojó un resultado de 0,973, ello demuestra que los ítems entre sí son consistentes. Estos resultados son respaldados por Taber (2018) quien expresa que para considerar fiable un instrumento, este debe encontrarse con puntaje cerca de 1. De igual manera estos resultados tienen soporte científico con lo que refiere Merino-Soto (2016), quien considera que si la medida de consistencia interna de los reactivos o ítems es alta, mayor será la confiabilidad o fiabilidad del instrumentos de evaluación. Los resultados de la investigación son semejantes a los hallados por Otero-Saborido & Vázquez-Ramos (2019) quienes en su estudio también aplicaron el coeficiente de alfa de Cronbach obteniendo como puntaje 0,982 en la variable relacionada a la evaluación educativa, de igual manera lo aplicó Cárcamo, (2020) obteniendo un valor de 0.988. Analizando estos resultados podemos afirmar que el coeficiente antes mencionado es utilizado por muchas investigaciones, porque ayuda a conocer la consistencia interna de los ítems de un instrumento.

VI. CONCLUSIONES

Durante el proceso de la presente investigación se llegaron a las siguientes conclusiones:

1. Después de analizar los resultados obtenidos con respecto al tipo de evaluación que practican los docentes en la I.E. Ricardo Palma, Sullana los cuales están centrada en la enseñanza, donde el fin solo es aprobar, reprobar y promover, por ello se concluye en la importancia de elaborar un modelo de orientación didáctica que contribuya a promover el proceso de evaluación formativa en los docentes.
2. Se confirmó que el enfoque de evaluación formativa tiene compatibilidad con las teorías fundamentadas de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, Bloom, las cuales caracterizan epistemológicamente el proceso de evaluación formativa.
3. El procesamiento de datos obtenidos a través de la aplicación de la encuesta realizada a los estudiantes de 5to año de educación secundaria de la I.E. Ricardo Palma, permitió diagnosticar el estado actual del proceso de evaluación que practican los docentes, siendo estos alarmantes porque reflejan evaluaciones tradicionalistas, contradiciendo al enfoque formativo.
4. Con la implementación del diseño relacionado al modelo de orientación didáctica se espera promover el proceso de evaluación formativa en los docentes, el cual contribuirá significativamente a la mejora de los aprendizajes.

VII. RECOMENDACIONES

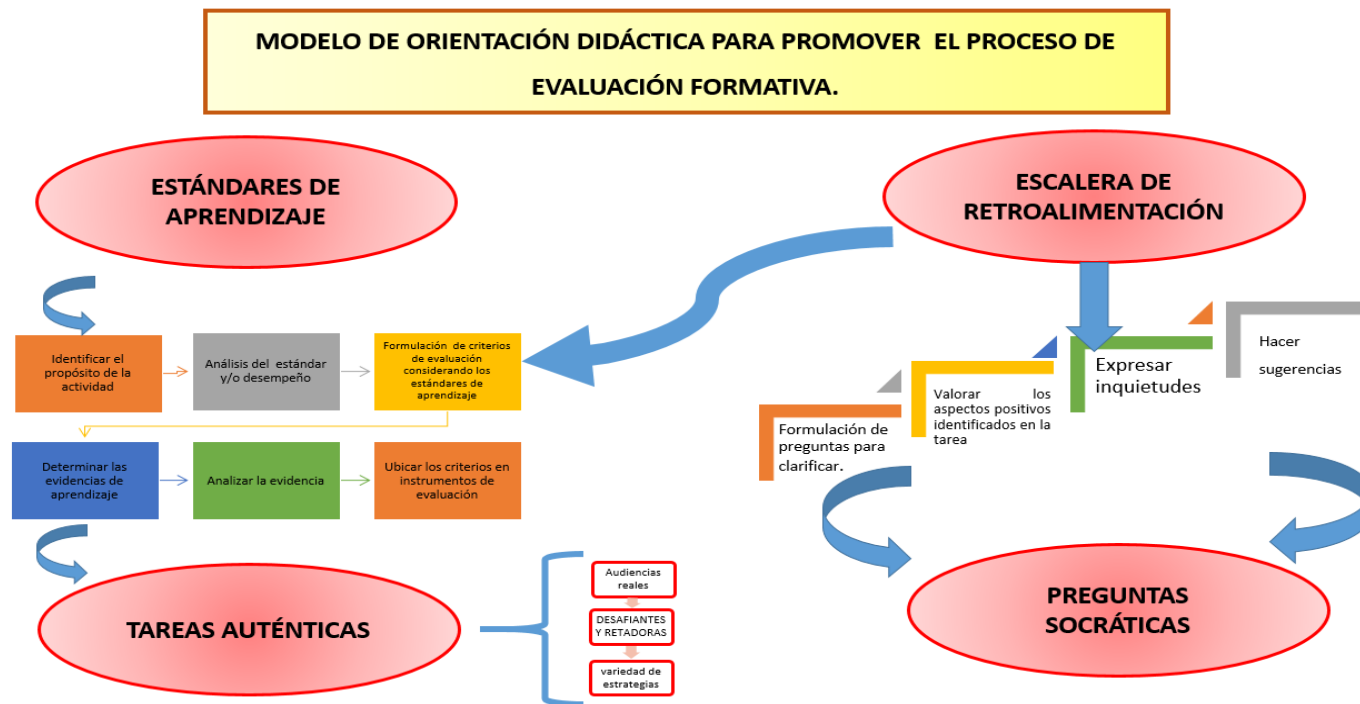
En el presente trabajo de investigación se sugiere las siguientes recomendaciones:

1. Considerar el Modelo de orientación didáctica propuesto en la presente investigación, ya que su aplicación favorecerá significativamente tanto al docente y estudiante. A nivel del docente porque tendrá las herramientas necesarias de cómo brindar apoyo pedagógico pertinente a los estudiantes, y a nivel de estudiante porque logrará ser más autónomo en su aprendizaje.
2. Promover que los docentes realicen grupos de interaprendizaje con el propósito de generar espacios de intercambio de experiencias y de reflexión colectiva relacionado a la evaluación del aprendizaje desde el enfoque formativo.
3. Que los directivos brinden asesoría pedagógica a los docentes, para fortalecer la competencia profesional relacionada a la evaluación, ello contribuirá a que los maestros evalúen de forma adecuada y pertinente el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y por ende adecuar su enseñanza.
4. La evaluación formativa abarca muchos aspectos En la presente investigación nos hemos esforzado por abordar cada uno de ellos; sin embargo, sugiero que las futuras investigaciones profundicen acerca de la elaboración de los instrumentos de evaluación.

VIII. PROPUESTA

El modelo de orientación didáctica permitirá que los maestros atiendan de forma diferenciada a los estudiantes en función de los niveles de logro alcanzado.

Figura 6
Modelo de orientación didáctica



Fuente: Elaboración Propia.

I. introducción

El contexto impuesto por la globalización ha generado nuevas demandas en el sistema educativo y con ello la necesidad de innovar y reformular las practicas evaluativas, por ello la evaluación debe ser entendida como un proceso en el cual se recoge y examina información con la finalidad de saber y valorar logros y necesidades del estudiante en el desarrollo de sus competencias y a partir de ello se tomen decisiones oportunas que contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje; sin embargo es uno de los problemas más complicados de la práctica pedagógica, porque la mayoría de los docentes percibe la evaluación como un recojo de información cuantitativa que se aplica al final de un periodo, las causas serían: la incomprensión del enfoque que sustenta la evaluación, falta de interés, desconocimiento de estrategias pertinentes para desarrollar la evaluación en los estudiantes (Rios & Herrera, 2017).

Esta situación concretamente se evidencia en los docentes de las I.E. Ricardo Palma de Sullana, porque al aplicar una encuesta a 30 estudiantes del nivel secundario para recoger información acerca de cómo realizan la evaluación los docentes en el aula, los resultados fueron alarmantes; es así que en lo que respecta a la dimensión propósitos de aprendizaje el 56,7% de los estudiantes manifestaron que generalmente desconocen las competencias que el docente va a trabajar y las actividades presentadas son poco interesantes. En lo que respecta a la dimensión: criterios de evaluación el 60% de los estudiantes manifestaron que los docentes generalmente no comunican los criterios sobre los cuales serán evaluados y mucho menos participan en su elaboración; así también en la dimensión análisis de evidencias el 70% de estudiantes encuestados expresaron que sus docentes no les ayudan a identificar los aciertos y dificultades en sus trabajos y pocas veces les dan la oportunidad para que emitan opiniones sobre el trabajo de sus compañeros y por último en relación a la dimensión retroalimentación el 46,7% manifestaron que mayormente cuando el docente devuelve sus trabajos no les realiza comentarios que les ayude a mejorar, poniéndoles solamente un visto o un aspa.

Partiendo de esta problemática es que se realizará un modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma, Sullana, el cual permitirá que los maestros atiendan de forma diferenciada a los estudiantes en función de los niveles de logro alcanzado y por consiguiente también serán beneficiados los alumnos, porque se logrará la autonomía en sus aprendizajes al reflexionar sobre sus necesidades y logros, además incrementará en ellos la confianza para asumir retos y dificultades

II. Objetivos

General

- Desarrollar un Modelo de Orientación Didáctica para promover la práctica de la Evaluación Formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma, Sullana.

Específicos

- Analizar los estándares de aprendizaje como referentes fundamentales para la evaluación de los aprendizajes.
- Identificar las características principales de las tareas auténticas y de las preguntas socráticas teniendo en cuenta su relevancia en el proceso de evaluación formativa.
- Distinguir la importancia de estrategias, para desarrollar la retroalimentación formativa.

III. Fundamentación

Fundamentación epistemológica

El modelo de Orientación didáctica tiene como referente la Didáctica Magna de Comenio (1922) citado por Rincón (2019) la cual está orientada a promover el saber reflexivo aplicable a la vida en todas sus manifestaciones. La didáctica propone un proceso particular para erradicar las prácticas educativas punitivas, contribuye hacer más eficiente y consciente la labor del docente, no tanto por lo que va a ser enseñado sino como va ser enseñado y al mismo tiempo genera la reflexión en el estudiante.

El modelo constructivista es otro fundamento epistemológico más influyente en el ámbito de la didáctica, así lo refiere Swan (2005) quien menciona que el constructivismo hace hincapié en el rol activo del estudiante

y el docente es mediador crítico como investigador en la toma de decisiones. Cuatro son los enfoques en relación al Modelo de Orientación Didáctica: el enfoque epistemológico de Piaget, quien considera que el individuo debe desarrollar la autonomía tanto en lo moral como en el intelectual, es decir la capacidad de pensar críticamente por sí mismo, enfoque socio-histórico de Vygotsky quien concede al docente un papel esencial al considerarlo facilitador del desarrollo de estructuras mentales, el enfoque de Ausubel que enfatiza la motivación como un factor fundamental para que el estudiante demuestre interés y el enfoque de Bruner quien sostiene que el docente, estudiante y compañeros deben involucrarse en diálogo interactivo para facilitar el desarrollo intelectual.

Fundamentación práctica

El presente modelo orientará a los docentes para que puedan comprender como se desarrolla el proceso de evaluación formativa en los estudiantes y de qué manera tendrían que llevarlo a la práctica, teniendo como punto de inicio la planificación, considerando que esta sumada a la evaluación son dos procesos indisolubles.

La finalidad del modelo es que los docentes utilicen los estándares de aprendizaje del currículo Nacional como referentes para la elaboración de los criterios de evaluación y para la valoración de las evidencias de aprendizaje, además es importante que consideren la planificación y ejecución de tareas auténticas, lo cual ayudará a promover en los estudiantes el pensamiento crítico.

El modelo también dará orientaciones precisas respecto a la formulación de las preguntas socráticas, la cual facilitará la interacción con los estudiantes ya sea en el contexto virtual y presencial, además conocerán qué el tipo de retroalimentación adecuada es la que se realiza por reflexión.

El docente al desarrollar de forma adecuada y pertinente el modelo de orientación didáctica logrará que la evaluación de los aprendizajes tenga un enfoque formativo; es decir un procedimiento sistemático para recoger información relacionada a los aprendizajes de los estudiantes, el cual será el insumo que tendrá el docente para expresar un juicio de valor acerca del

progreso de las habilidades a las que ha llegado en relación al nivel del desarrollo de la competencia (Flórez et al., 2018).

Fundamentación social

La evaluación siempre ha sido un tema controversial para la mayoría de los docentes y mucho más ahora en este año atípico a causa de la pandemia originada por el covid19. Según manifiesta Mollo-Flores & Medina-Zuta (2020) que una de las consecuencias del cierre de las Instituciones Educativas es la incertidumbre respecto a cómo evaluar; es decir dudas razonables de cómo se debe desarrollar el proceso de evaluación ante estas circunstancias de confinamiento y que las decisiones que tomen los docentes ya sea en el escenario virtual o presencial sean las más acertadas para cada estudiante garantizando el desarrollo integral y bienestar del estudiante (Cardeña, 2020).

Actualmente concebir y adoptar una nueva cultura evaluativa, implica considerar el error como una oportunidad de aprendizaje, el cual será abordado a través de interacción comunicativa auténtica entre docente y estudiante, contribuyendo a ofrecer oportunidades diferenciadas en función de sus progresos y dificultades con la finalidad de evitar el rezago, la deserción y la repitencia escolar (Pérez et al., 2017).

Considerando esta situación, se plantea el modelo de orientación didáctica el cual promoverá que los docentes comprendan que la evaluación formativa es el mediador didáctico entre la enseñanza y el desarrollo de la personalidad combinando un conjunto de capacidades referidas a sus conocimientos, habilidades y actitudes y así enfrentar con éxito los retos que la sociedad exige (Aragón, 2016).

IV. Desarrollo

La propuesta se concretizará en el desarrollo de las asesorías pedagógicas, las cuales tendrán los siguientes momentos:

| MOMENTOS | DESARROLLO | Tiempo en minutos |
|-------------------------------------|---|--------------------------|
| Soporte Socioemocional | Se genera un espacio de diálogo y escucha activa para que los docentes puedan expresar sus sentimientos y emociones. | 15 |
| Reflexión de la práctica Pedagógica | Se propicia a través de preguntas, la reflexión crítica sobre su práctica pedagógica, para ello el docente evidenciará el manejo de estrategias de análisis crítico y de esta manera pueda identificar situaciones, estrategias, recursos, medios, entre otros, que le permitan vivenciar procesos metacognitivos, para la mejora de su práctica pedagógica | 20 |
| Construcción del saber pedagógico | Presentación de la información teórico – práctica desde la cual los docentes plantean y presentan de forma individual o grupal propuestas de mejora en relación a los objetivos del modelo. | 60 |
| Compromisos del docente | Es el momento final que tiene por objetivo, a la luz de la nueva comprensión de su práctica, que el docente plantee alternativas de mejora, y las incorpore en las próximas interacciones con sus estudiantes para saber si estos son acertados o no; es decir deberá llevarlos a la práctica. | 25 |

Objetivo específico 1.- Analizar los estándares de aprendizaje como referentes fundamentales para la evaluación de los aprendizajes.

| TIEMPO | Nº de asesoría | NOMBRE DE LA ASESORÍA PEDAGÓGICA | PROPÓSITO DE LA ASESORÍA PEDAGÓGICA | ESTRATEGIA | RECURSOS Y MATERIALES |
|--------|----------------|--|--|----------------------------------|---|
| 2h | 01 | Elaboración de los criterios de evaluación | Formular los criterios de evaluación considerando los estándares de aprendizaje. | Formación de equipos de trabajos | -Plataforma digital, -Planificación a corto plazo, -Currículo Nacional de Educación Básica. -Videos -Material bibliográfico |
| 2h | 02 | La evidencias de aprendizaje | Determinar las evidencias de aprendizaje en relación a los criterios de evaluación. | Ruleta interactiva | |
| 2h | 04 | Valorar las evidencias de aprendizaje | Analizar e interpretar las evidencias de aprendizajes en función de los criterios de evaluación. | Exposición de trabajos | |
| 2h | 05 | Elaboración de instrumentos de evaluación | Elaborar instrumentos considerando los criterios de evaluación. | | |

Objetivo específico 2.- Identificar las características principales de las tareas auténticas, las preguntas socráticas y su relevancia en el proceso de Evaluación Formativa.

| TIEMPO | Nº de asesoría | NOMBRE DE LA ASESORÍA PEDAGÓGICA | PROPÓSITO DE LA ASESORÍA PEDAGÓGICA | ESTRATEGIA | RECURSOS Y MATERIALES |
|--------|----------------|---|---|--|--|
| 2h | 06 | Elaboración de Las tareas auténticas | Planifica e implementa tareas auténticas en función de sus características. | Formación de equipos de trabajos | Plataforma digital, -Planificación a corto plazo, -Currículo Nacional de Educación Básica. -Videos -Material bibliográfico |
| 2h | 07 | Las buenas preguntas en la elaboración de las tareas auténticas | Formular preguntas socráticas en la elaboración de las tareas auténticas | Ruleta interactiva Exposición de trabajos | |

Objetivo específico 3.-Comprender y Distinguir la importancia de estrategias para desarrollar la retroalimentación formativa.

| TIEMPO | Nº de asesoría | NOMBRE DE LA ASESORÍA PEDAGÓGICA | PROPÓSITO DE LA ASESORÍA PEDAGÓGICA | ESTRATEGIA | RECURSOS Y MATERIALES |
|--------|----------------|--|--|--|---|
| 2h | 08 | La Retroalimentación en función de los criterios de evaluación | Comprende que la retroalimentación se desarrolla en función de los criterios de evaluación. | Formación de equipos de trabajos | -Plataforma digital, -Planificación a corto plazo, -Currículo Nacional de Educación Básica. -Videos -Material bibliográfico |
| 2h | 09 | La escalera de la retroalimentación como estrategia en la evaluación formativa | Conoce y valora la estrategia de Daniel Wilson para desarrollar la retroalimentación formativa en el contexto de educación a distancia | Ruleta interactiva Exposición de trabajos | |
| 2h | 10 | Aplicación de la estrategia "Escalera de retroalimentación" | Elabora un ejemplo de retroalimentación a partir de la estrategia de Daniel Wilson. | | |

V. **Evaluación.**-El modelo se evaluará a través del enfoque formativo, es decir durante la asesoría pedagógica, los docentes desarrollarán trabajos individuales y grupales, lo cual permitirá autoevaluarse en función de sus logros avances y dificultades. Al final de la asesoría los docentes reflexionarán sobre lo aprendido a través de las siguientes preguntas: ¿qué aprendí? ¿cómo lo aplicaré en mi práctica pedagógica?, las cuales deberá ponerlos a prueba en el aula para luego incorporarlo como parte de su repertorio de práctica, de esta manera se logrará la mejora continua de su desempeño profesional.

REFERENCIAS

- Acebedo- Afanador, M. J., Aznar-Díaz, I., & Hinojo-Lucena, F. J. (2017). Instrumentos para la Evaluación del Aprendizaje Basado en Competencias: Estudio de caso. *Información Tecnológica*, 28(3), 107–118. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642017000300012>
- Acharya, A. S., Prakash, A., Saxena, P., & Nigam, A. (2013). Sampling: why and how of it? *Indian Journal of Medical Specialities*. <https://doi.org/10.7713/ijms.2013.0032>
- Aragón, L. (2016). Marco teórico metodológico de la evaluación para aprender. *Calidad En La Educación Superior*, 7(1), 100–126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580903>
- Baldwin, S., & Trespalacios, J. H. (2017). Evaluation Instruments and Good Practices in Online Education. *Online Learning*, 21(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i2.913>
- Bernal, C. A. (2010). Metodología de la Investigación. In *Pearson* (Tercera, Vol. 66). <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/EI-proyecto-de-investigación-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bizarro, W., Sucari, W., & Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374–390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Black, P. J., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Buitrago Ramírez, M. T., Cabezas Landeros, M., Castillo Urrego, J. I., Moyano Nieto, A. M., & Pinzón Tovar, M. Á. (2019). Evaluación auténtica: un camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 74–89. <https://doi.org/10.18359/reds.3359>
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La Retroalimentación: La Clave Para Una Evaluación Orientada Al Aprendizaje. *Profesorado*, 21(2), 149–170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Cárcamo, B. (2020). Classifying Written Corrective Feedback for Research and Educational Purposes: A Typology Proposal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 211–222.

- <https://doi.org/10.15446/profile.v22n279924>
- Cardeña, G. G. (2020). Memorias del Quinto Congreso Internacional de Investigación en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. *CiISFOR*. <https://cife.edu.mx/recursos>
- Casas, J., Repullo, J. R., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 12. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)
- Contreras, G., & Zúñiga, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(3), 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- Díaz, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos Históricos. *Perfiles Educativos*. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208002.pdf>
- Dirección Regional de Educación de Ayacucho. (2016). Orientaciones para la Retroalimentación en un contexto de Educación a distancia. In *Dirección Regional de Ayacucho*. https://amautaenlinea.com/blog/wp-content/uploads/2020/07/Retroalimentacion.Secundaria_-Ayacucho.pdf
- Duong, A. (2020). Learning strategies to improve formative assessment practices in teacher education: A comparative study of Australia and Vietnam [They University Of Sydney]. In *They University of Sydney*. <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/23102>
- Dusenbury, L., Zadrazil, J., Mart, A., & Weissberg, R. (2011). State learning standards to advance social and emotional learning: The state scan of social and emotional learning standards, preschool through high school. *Social and Emotional Learning Research Group, April*, 1–8. <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/01/state-learning-standards-to-advance-social-and-emotional-learning.pdf>
- Emilio, B., López, V., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). Why do I do formative and share assessment and/or assessment for learning in physical education? The influence of Teacher Education. *Dialnet*, 2041(36), 37–43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6770641>
- Estevan, I., Molina-García, J., García-Massó, X., & Martos, D. (2018). Efecto de la

- Intervención Docente en la Percepción de Competencia y Motivación de Futuros Maestros de Primaria en Educación Física Utilizando la Evaluación Formativa y Compartida. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 205–221. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200205>
- Etikan, I. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C. A., & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21(0), 9. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>
- Flórez, E. P., Páez, J., Fernández, C. M., & Salgado, J. F. (2018). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista Científica*, 1(34), 63–72. <https://doi.org/10.14483/23448350.13553>
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1–15. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Gallardo, F. J., & Carter, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Redalcy.Org*, 2041(29), 258–263. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464048.pdf>
- García, S. M., & Furman, M. G. (2014). Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. *Praxis & Saber*, 5(10), 75. <https://doi.org/10.19053/22160159.3023>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). Metodología de la Investigación. In M.-H. / I. EDITORES (Ed.), *Mc Graw Hill Education* (Sexta). <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hullender, R., Hinck, S., Wood-Nartker, J., Burton, T., & Bowlby, S. (2015). Evidences of Transformative Learning in Service-Learning Reflections. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(4), 58–82. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i4.13432>

- Jorquera, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 52–74. <https://doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006>
- Joya, M. Z. (2020). La Evaluación formativa desde la práctica docente en la Institución Educativa Sor Querubina de San Pedro de Surquillo, 2018 [Universidad Cesar Vallejo]. In *Repositorio Institucional - UCV*. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/44651>
- Kutugata, A. (2018). Foros de discusión: herramienta para incrementar el aprendizaje en educación superior. *Apertura*. <https://doi.org/10.17811/msg.29.1.2017.9-16>
- Launer, J. (2017). Socratic questions and frozen shoulders: teaching without telling. *Postgraduate Medical Journal*, 93(1106), 783–784. <https://doi.org/10.1136/postgradmedj-2017-135415>
- Manzanares, A., & Sanz, C. (2017). Orientación profesional. Fundamentos y estrategias. In *Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha* (Septima). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://doi.org/10.18239/atenea.07.2018>
- Marion, S., & Leather, P. (2015). Assessment and Accountability to Support Meaningful Learning. *Education Policy Analysis Archives*, 1–19. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1984>
- Merino-Soto, C. (2016). Diferencias entre coeficientes alfa de Cronbach, con muestras y partes pequeñas: Un programa VB. *Anales de Psicología*, 32(2), 587. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.203841>
- MINEDU. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. In *MINISTERIO DE EDUCACION*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- MINEDU. (2018). Marco de buen desempeño docente .Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. In *MINISTERIO DE EDUCACION*. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/913>
- Molin, F., Haelermans, C., Cabus, S., & Groot, W. (2020). The effect of feedback on metacognition - A randomized experiment using polling technology. *Computers & Education*, 152(March), 103885.

- <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103885>
- Mollo-Flores, M., & Medina-Zuta, P. (2020). Evaluación formativa propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad. Revista Electrónica Para Maestros y Profesores*, 17(4), 635–651. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>
- Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C., & Frau-Meigs, D. (2018). De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO. *Comunicar*, 26(55), 105–114. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-10>
- Otero-Saborido, F. M., & Vázquez-Ramos, F. J. (2019). La Evaluación Educativa en el Currículo LOMCE en Primaria: Análisis de los Currículos Autonómicos en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 47–58. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.003>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., & Hamodi, C. (2019). Proyecto de Innovación Docente: La Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Resultados de Transferencia de Conocimiento entre Universidad y Escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 29–45. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.002>
- Pasek de Pinto, E., & Mejía, M. T. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje / General Process for the Formative Assessment of Learning. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10.1(2017), 177–193. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>
- Peña-García, S. N. (2020). La concepción del aprendizaje y la evaluación en alumnos de educación primaria. *Panorama*, 14(27). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1525>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 559. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1775>
- Pérez, M., Enríquez, J. O., Carbó, J. E., & González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263–283. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v9n3/edu17317.pdf>
- Pievi, N., & Bravín, C. (2009). Documento metodológico orientador para la investigación educativa. In *Instituto Nacional Formación Docente* (Primera, Vol.

- 1).
- https://www.academia.edu/30539175/Documento_metodológico_orientador_para_la_investigación_educativa
- Portocarrero-Méndez, F. de M. (2017). Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln. In *Universidad De Piura*. pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2886
- Prado, Y. M. (2020). Evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de la IE Edelmira del Pando, Vitarte, 2019 [Universidad Cesar vallejo]. In *Universidad Cesar vallejo*. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/40179>
- Prats, J., Salazar-Jiménez, R. A., & Molina-Neira, J. (2016). Implicaciones metodológicas del respeto al principio de autonomía en la investigación social. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 13(31), 129. <https://doi.org/10.29092/uacm.v13i31.430>
- Quintana, G. E. (2018). La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate [Pontificia Universidad Católica del Perú]. In *Pontificia Universidad Católica del Perú*. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12955>
- Reyes, V. (2019). Experiencia “tricantina” de evaluación formativa y compartida en Educación Primaria. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(1), 132–141. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i1.12002>
- Rincón, O. (2019). El saber didáctico más allá de las concepciones tecnicistas y eurocéntricas. *Encuentros*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7058300>
- Rios, D., & Herrera, D. (2017). The challenges of competence-based assessment in the educational field. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073–1086. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201706164230>
- Rios, D., & Herrera, D. (2020). Decentralizing the assessment practice for student self-learning. *Educação e Pesquisa*, 46, 0–1. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046219544>
- Rumanová, L., Vallo, D., & Záhorská, J. (2020). The Impact of Formative Assessment on Results of Secondary School Pupils in Mathematics: One Case

- of Schools in Slovakia. *TEM Journal*, 9(3), 1200–1207.
<https://doi.org/10.18421/TEM93-47>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Salas, E. Y., López, V., & Cuervo, B. M. (2019). La tarea auténtica como medio de evaluación formativa y formadora para la comprensión de la física: una experiencia en termodinámica. *V Congreso de Innovación Educativa y Docencia En Red*. <https://doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10438>
- Sañudo, L. E. (2006). Ética De La Investigación Educativa. *I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 24. <http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa2/m02p33.pdf>
- Segura, M. A. (2017). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, December 2017, 118–137. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- Siurana, J. C. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. *Veritas*, 22(Marzo). https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-92732010000100006
- Skutil, M. (2018). Evaluation as One of the Key Aspects of Primary School Education. *Proceedings of the 3rd Annual International Conference on Education and Development (ICED 2018)*, 234(Iced), 55–61. <https://doi.org/10.2991/iced-18.2018.5>
- Swan, K. (2005). A Constructivist Model for Thinking About Learning Online. *ResearchGate*, January 2005, 13–31. https://www.researchgate.net/publication/267259173_A_constructivist_model_for_thinking_about_learning_online
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6). <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Thahtemberg, L. (2020). Desestandarizar la educación. *León Thahtemberg*, 8–11. <https://www.facebook.com/leon.trahtemberg/posts/3211755852258261>
- Tobón, S., Pimienta, J. H., & García, J. A. (2010). Secuencias didácticas aprendizaje y evaluación de competencias. In G. Morales (Ed.), *PEARSON*

- (Primera Ed).
<http://razonaya.weebly.com/uploads/2/5/6/3/25637582/secuencia...pdf>
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa. (2019). *¿ Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes ?Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje* 2019. Minedu.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6913>
- Vergara, L. K., López, J. L., Castellon, D. J., Vásquez, C. A., & Becker, E. A. (2019). Dynamic Assessment Approach in Language Teaching: A Review. *Zona Próxima*, 30, 82–99. <https://doi.org/10.14482/zp.30.371.3>
- Vernaschi, V. (2016). Constructivist spiral: an active learning methodology. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 21(61), 421–434. <https://doi.org/10.1590/1807-57622016.0316>
- Wiggins, G. p. (1994). Assessing student performance: exploring the purpose and limits of testing. In *JOSSEY-BASS PUBLISHERS* (Vol. 31, Issue 10). <https://doi.org/10.5860/CHOICE.31-5581>
- Yi-Huang, S. (2018). Some Critical Thinking on Paulo Freire’s Critical Pedagogy and Its Educational Implications. *International Education Studies*, 11(9), 64. <https://doi.org/10.5539/ies.v11n9p64>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de operacionalización de variables.

| Variables de estudio | Dimensión conceptual | Dimensión operacional | Dimensión | Indicadores | Escala de medición |
|----------------------|---|--|---------------------------|---|--------------------|
| Evaluación formativa | Es un proceso ordenado en el que se recolecta y valora información destacada respecto a la progresión de la competencia en cada estudiante, con la finalidad de ayudar pertinentemente a enriquecer su aprendizaje. Desde este enfoque la evaluación sigue un proceso en el aula que inicia con la comprensión integral de la competencia que se evaluará, analizar el estándar que se espera lograr en los estudiantes y compararlo con el nivel anterior y posterior, plantear situaciones retadoras que generen disposición en los estudiantes y que se enlacen con sus saberes previos, usar criterios de evaluación con la finalidad de elaborar instrumentos, informar desde un comienzo a los estudiantes sobre los criterios en los que serán evaluados, valorar sus evidencias para identificar el nivel en el que encuentra el estudiante y por último hacer devoluciones al estudiante que les permitan identificar sus logros y avances (MINEDU, 2016). | La variable fue analizada mediante la aplicación de un cuestionario que consta de 30 preguntas cerradas, de escala de Likert que consiste en preguntas definidas y de opción múltiple. El cuestionario se aplicó a los estudiantes de 5to año de la Institución Educativa Ricardo Palma, Sullana | Propósitos de aprendizaje | -Comprensión de la competencia -Análisis del estándar -Situaciones significativas | Ordinal |
| | | | Criterios de evaluación | -Instrumentos de evaluación -Comunicación de criterios de evaluación | |
| | | | Evidencias de aprendizaje | -Autoevaluación -Coevaluación | |
| | | | Retroalimentación | -Monitoreo activo del docente. -Tipos de retroalimentación | |

| | | | | | |
|---------------------------------|---|--|---|---|---------|
| Modelo de Orientación didáctica | Un modelo de orientación didáctica puede servir como referencia para que los docentes analicen, comprendan y luego corrijan su práctica pedagógica, en busca de lograr mejores interacciones con los estudiantes. Manzanares y Sanz (2018) Refiere que la orientación es un amplio abanico de habilidades o capacidades que otorgan caminos, rutas estructuradas dirigidos a individuos y a grupos, para reunir, analizar, sintetizar y organizar información, así como las habilidades indispensables para adoptar y llevar a cabo las propias decisiones en momentos determinantes en la vida. Según Muñoz (2019) La didáctica es una disciplina primordial para entender, analizar la transformación del trabajo en el aula, preferente en la formación docente e indispensable en la reforma educativa. | La variable independiente se trabajó a partir de un modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la Institución Educativa Ricardo Palma, Sullana | Estándares de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> -Identificar el propósito de la actividad -Análisis del estándar y/o desempeño -Formulación de criterios de evaluación, considerando los estándares de aprendizaje. -Determinar las evidencias de aprendizaje -Analizar la evidencia de aprendizaje. -Ubicar los criterios en instrumentos de evaluación | Nominal |
| | | | Planificación e implementación de tareas auténticas | <ul style="list-style-type: none"> -Destinatarios o audiencias reales -Formulación de tareas complejas e intelectualmente desafiantes. -Utilización variada de estrategia. -Promover el pensamiento crítico. | |
| | | | Escalera de la retroalimentación | <ul style="list-style-type: none"> -Identificar necesidades de aprendizajes en base a criterios de evaluación. -Formulación de preguntas para clarificar. -Valorar los aspectos positivos identificados en la tarea. -Expresar inquietudes y - Hacer sugerencias. | |
| | | | Formulación de preguntas socráticas | <ul style="list-style-type: none"> -Preguntas: - Conceptuales aclaratorias - Para comprobar conjeturas - Exploran razones y evidencias - Preguntas sobre puntos de vista y perspectivas. -Preguntas para comprobar implicaciones y consecuencias. | |

Anexo 2. Instrumento de recolección de datos

INSTRUCCIONES PARA EL LLENADO DEL CUESTIONARIO

Estimado(a) estudiante, el cuestionario es anónimo y presenta enunciado de cómo se da la evaluación formativa en el aula, con el objetivo de ayudar a mejorarla, por ello no hay respuesta correcta ni incorrecta. Marca una sola respuesta de acuerdo a la siguiente escala:

1. Siempre, 2. Casi Siempre, 3. A veces, 4. Casi nunca y 5. Nunca

| Nº | Indicador | Items | ALTERNATIVAS | | | | |
|---|--|---|--------------|----------|----------|----------|----------|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| DIMENSIÓN: PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE | | | | | | | |
| 1 | COMPRESIÓN DE LA COMPETENCIA | ¿El docente te explica la competencia a desarrollar en cada clase? | | | | | |
| 2 | | ¿El docente presenta la actividad a realizar en el día? | | | | | |
| 3 | | ¿El docente presenta los retos a cumplir en el día? | | | | | |
| 4 | SELECCIÓN O DISEÑO DE SITUACIONES SIGNIFICATIVAS | ¿El docente te ha explicado que es una experiencia de aprendizaje? | | | | | |
| 5 | | ¿Las actividades presentadas por el docente te gustan, son interesantes? | | | | | |
| 6 | | ¿Al iniciar la clase virtual, el docente hace preguntas sobre aprendizajes que ya conoces? | | | | | |
| DIMENSIÓN: CRITERIOS DE EVALUACIÓN | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | COMUNICACIÓN DE CRITERIOS DE EVALUACIÓN | ¿El docente te informa de los criterios sobre los cuales serás evaluado? | | | | | |
| 8 | | ¿Comprendes, los criterios de evaluación que comunica el docente? | | | | | |
| 9 | | ¿En alguna oportunidad has participado en la elaboración de los criterios de evaluación? | | | | | |
| 10 | | ¿Utilizas los criterios de evaluación para elaborar tus trabajos? | | | | | |
| 11 | INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN | ¿Utilizas algún instrumento de evaluación para analizar tus avances y dificultades. Ejemplo: Ficha de autoevaluación? | | | | | |
| 12 | | ¿Utilizas tu portafolio para anexar tus evidencias de aprendizaje? | | | | | |
| 13 | | ¿El docente te orienta que revisas los productos de tu portafolio con la finalidad de conocer tus avances y dificultades? | | | | | |
| DIMENSIÓN: ANÁLISIS DE EVIDENCIAS | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | AUTOEVALUACIÓN | ¿A través de preguntas el docente te ayuda a identificar los aciertos obtenidos en tu evidencia de aprendizaje? | | | | | |
| 15 | | ¿A través de preguntas el docente te ayuda a identificar los errores? | | | | | |

| | | | | | | | |
|----|---|--|---|----------|----------|--|--|
| | | cometidos en tu evidencia de aprendizaje? | | | | | |
| 16 | | ¿En alguna oportunidad el docente te ha solicitado que expliques los pasos que has seguido para resolver una tarea o problema? | | | | | |
| 17 | EVALUACIÓN | ¿Durante la clase virtual, tienes oportunidad para dar opinión sobre los trabajos de tus compañeros? | | | | | |
| 18 | | ¿Durante la clase virtual, el docente te da la oportunidad para que apoyes el aprendizaje de tus compañeros? | | | | | |
| | | | 1 | 2 | 3 | | |
| | | | DIMENSIÓN: RETROALIMENTACIÓN | | | | |
| 19 | MONITOREO ACTIVO DEL DOCENTE | ¿Durante la realización de la clase virtual, el docente te hace preguntas del tema de estudio? | | | | | |
| 20 | | ¿Durante el desarrollo de la clase virtual el docente responde a las preguntas que realizas? | | | | | |
| 21 | | ¿Ante las preguntas que has realizado, en alguna oportunidad el docente te ha respondido por ejemplo: "eso te pasa por no estar atento"? | | | | | |
| 22 | | ¿Ante una respuesta equivocada, el docente te ha respondido por Ejemplo: "muy mal, se nota que no has estudiado"? | | | | | |
| 23 | | ¿Durante el desarrollo de la clase virtual el docente establece interacciones (dialogo) con los estudiantes? | | | | | |
| 24 | | TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN | ¿En alguna oportunidad el docente te ha brindado información errónea de algo que es correcto? | | | | |
| 25 | ¿Cuándo realizas preguntas al docente generalmente solo te responde con sí o con no? | | | | | | |
| 26 | ¿El docente corrige tu tarea, poniéndote solo un visto o una x? | | | | | | |
| 27 | ¿En alguna oportunidad el docente ha devuelto tu trabajo describiendo a detalle, qué hacer para mejorar el trabajo? | | | | | | |
| 28 | ¿En alguna oportunidad el docente te ha escrito comentarios en tu trabajo, lo cual te ha permitido mejorarlos? | | | | | | |
| 29 | ¿El docente te ha realizado alguna llamada telefónica para orientarte como debes mejorar tu trabajo? | | | | | | |
| 30 | ¿El docente realiza mensajes por whatsApp o audio para explicarte cómo debes mejorar su trabajo? | | | | | | |

Anexo 3. Validación de instrumentos – validez de contenido



MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS

| TÍTULO: | | Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E Ricardo Palma, Sullana-2020 | | | | | | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---------------------|------------|---------|--------------|---------|--|----|-----------------------|----|-------------------------------|------------------|----|-------------------------|----|
| AUTOR: | | SARITA SÁNCHEZ VALDEZ | | | | | | | | | | | | | | | |
| VARIABLE | DIMENSIÓN | INDICADOR | ITEMS | OPCIÓN DE RESPUESTA | | | | | CRITERIOS DE EVALUACIÓN Relación entre: | | | | OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIÓN | | | | |
| | | | | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre | VARIABLE Y DIMENSIÓN | | DIMENSIÓN E INDICADOR | | | INDICADOR E ÍTEM | | ÍTEM Y OPCIÓN RESPUESTA | |
| | | | | | | | | | SI | NO | SI | NO | | SI | NO | SI | NO |
| en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje. | PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE | Comprensión de la competencia | ¿El docente te explica la competencia a desarrollar en cada clase? | | | | | | | X | | | X | | | | |
| | | Comprensión de la competencia | ¿El docente presenta la actividad a realizar en el día? | | | | | | | X | | | X | | | | |
| | | Comprensión de la competencia | ¿El docente presenta los retos a cumplir en el día? | | | | | | | X | | | X | | | | |
| | | Selección o diseño de situaciones significativas | ¿El docente te ha explicado que es una experiencia de aprendizaje? | | | | | | X | | | X | | X | | | |
| | | Selección o diseño de situaciones significativas | ¿Las actividades presentadas por el docente te gustan, son interesantes? | | | | | | | X | | | X | | | | |
| | | Selección o diseño de situaciones significativas | ¿Al iniciar la clase virtual, el docente hace preguntas sobre aprendizajes que ya conoces? | | | | | | | | X | | | X | | | |
| | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | Comunicación de criterios de evaluación | ¿El docente te informa de los criterios sobre los cuales serás evaluado? | | | | | | | | | X | | X | | | |
| | | Comunicación de criterios de evaluación | ¿Comprendes, los criterios de evaluación que comunica el docente? | | | | | | | | X | | X | | | | |
| | | Comunicación de criterios de evaluación | ¿En alguna oportunidad has participado en la elaboración de los criterios de evaluación? | | | | | | | | X | | X | | | | |
| | | Comunicación de criterios de evaluación | ¿Utilizas los criterios de evaluación para elaborar tus trabajos? | | | | | | X | | | X | | X | | | |
| | | Instrumentos de evaluación | ¿Utilizas algún instrumento de evaluación para analizar tus avances y dificultades. Ejemplo: Ficha de autoevaluación? | | | | | | | | X | | X | | | | |
| | | Instrumentos de evaluación | ¿Utilizas tu portafolio para anexar tus evidencias de aprendizaje? | | | | | | | | X | | X | | | | |
| Instrumentos de evaluación | ¿El docente te orienta que revisas los productos de tu portafolio con la finalidad de conocer tus avances y dificultades? | | | | | | | | | X | | X | | | | | |

FICHA DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

Nombre del instrumento: Cuestionario para medir Evaluación Formativa

| Indicadores | Criterios | Deficiente 0 - 20 | | | | Regular 21 - 40 | | | | Buena 41 - 60 | | | | Muy Buena 61 - 80 | | | | Excelente 81 - 100 | | | | OBSERVACIONES |
|------------------------|--|----------------------|----|----|----|--------------------|----|----|----|------------------|----|----|----|----------------------|----|----|----|-----------------------|----|----|-----|---------------|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 | |
| ASPECTOS DE VALIDACION | | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 | |
| 1. Claridad | Esta formulado con un lenguaje apropiado | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 92 | | |
| 2. Objetividad | Expresa conductas observables | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 91 | | |
| 3. Actualidad | Adecuado al enfoque teórico | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 86 | | |
| 4. Organización | Organización lógica entre sus ítems | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 88 | | |
| 5. Suficiencia | Comprende los aspectos necesarios | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 90 | | |
| 6. Intencionalidad | Valorar las dimensiones del tema | | | | | | | | | | | | | | | | | 85 | | | | |
| 7. Consistencia | Basado en aspectos teóricos-científicos | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 89 | | |
| 8. Coherencia | Relación en variables e indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 93 | | |
| 9. Metodología | Adecuada y responde a la investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 92 | | |

INSTRUCCIONES: Este instrumento, sirve para que el **EXPERTO EVALUADOR** evalúe la pertinencia, eficacia del Instrumento que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados

PROMEDIO: 90

Plura, 01 de octubre de 2020

Dr. : Carrion Barco, Gilberto
DNI: 16720146
Teléfono: 977859287
E-mail: g.carrion.barco@gmail.com



Firma

VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

| DATOS DEL DOCTORANTE | | |
|---|--|--------------|
| Apellidos y Nombres: | SARITA SÁNCHEZ VALDEZ | |
| TÍTULO DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN | | |
| Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E Ricardo Palma, Sullana-2020 | | |
| DATOS DEL INSTRUMENTO | | |
| Nombre del instrumento: | Cuestionario | |
| Objetivo: | Elaborar el modelo de orientación didáctica que contribuya a promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E Ricardo Palma, Sullana 2020. | |
| Dirigido a: | Estudiantes de educación secundaria | |
| JUEZ EXPERTO | | |
| Apellidos y Nombres: | Carrión Barco, Gilberto | |
| Documento de Identidad: | 16720146 | |
| Grado Académico: | Doctor en Ciencias de la Computación y Sistemas | |
| Especialidad: | TIC aplicadas a la Educación | |
| Experiencia Profesional (años): | 16 años | |
| JUICIO DE APLICABILIDAD | | |
| Aplicable | Aplicable después de corregir | No Aplicable |
| X | | |
| Sugerencia: Aplicar prueba piloto a una muestra de entre 15 - 20 sujetos | | |

Fecha: Piura, 01 de octubre de 2020



Juez Experto

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS

| | |
|----------------|---|
| TÍTULO: | Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E Ricardo Palma, Sullana-2020 |
| AUTOR: | SARITA SÁNCHEZ VALDEZ |

| VARIABLE | DIMENSIÓN | INDICADOR | ITEMS | OPCIÓN DE RESPUESTA | | | | | CRITERIOS DE EVALUACIÓN Relación entre: | | | | | | | | OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIÓN | |
|--|--|---|-------|---|---------------------------|-------------------------------|--|---------|--|----|-----------------------|----|------------------|----|-------------------------|----|-------------------------------|---|
| | | | | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre | VARIABLE Y DIMENSIÓN | | DIMENSIÓN E INDICADOR | | INDICADOR E ÍTEM | | ÍTEM Y OPCIÓN RESPUESTA | | | |
| | | | | | | | | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | | |
| | | | | Evidencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje. | PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE | Comprensión de la competencia | ¿El docente te explica la competencia a desarrollar en cada clase? | | | | | | X | X | | | | X |
| Comprensión de la competencia | ¿El docente presenta la actividad a realizar en el día? | | | | | | | | | X | X | | | | | | | |
| Comprensión de la competencia | ¿El docente presenta los retos a cumplir en el día? | | | | | | | | | | X | X | | | | | | |
| Selección o diseño de situaciones significativas | ¿El docente te ha explicado que es una experiencia de aprendizaje? | | | | | | | | | | X | X | | | | | | |
| Selección o diseño de situaciones significativas | ¿Las actividades presentadas por el docente te gustan, son interesantes? | | | | | | | | | | X | X | | | | | | |
| Selección o diseño de situaciones significativas | ¿Al iniciar la clase virtual, el docente hace preguntas sobre aprendizajes que ya conoces? | | | | | | | | | | | X | | | X | | | |
| CRITERIOS DE EVALUACIÓN | Comunicación de criterios de evaluación | ¿El docente te informa de los criterios sobre los cuales serás evaluado? | | | | | | | | X | X | | | X | X | | | |
| | Comunicación de criterios de evaluación | ¿Comprendes, los criterios de evaluación que comunica el docente? | | | | | | | | | | | X | X | | | | |
| | Comunicación de criterios de evaluación | ¿En alguna oportunidad has participado en la elaboración de los criterios de evaluación? | | | | | | | | | | | | X | X | | | |
| | Comunicación de criterios de evaluación | ¿Utilizas los criterios de evaluación para elaborar tus trabajos? | | | | | | | | | | | | X | X | | | |
| | Instrumentos de evaluación | ¿Utilizas algún instrumento de evaluación para analizar tus avances y dificultades. Ejemplo: Ficha de autoevaluación? | | | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Instrumentos de evaluación | ¿Utilizas tu portafolio para anexar tus evidencias de aprendizaje? | | | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Instrumentos de evaluación | ¿El docente te orienta que revisas los productos de tu portafolio con la finalidad de conocer tus avances y dificultades? | | | | | | | | | | X | X | | | | | |

Evaluación Formativa:
Proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las comp

| | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|--|---|--|--|--|--|--|--|--|---|---|---|---|---|--|--|
| ANÁLISIS DE EVIDENCIAS | Autoevaluación | ¿A través de preguntas el docente te ayuda a identificar los aciertos obtenidos en tu evidencia de aprendizaje? | | | | | | | | | X | X | X | X | | |
| | Autoevaluación | ¿A través el docente te ayuda a identificar los errores cometidos en tu evidencia de aprendizaje? | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Autoevaluación | ¿En alguna oportunidad el docente te ha solicitado que describas los pasos que has seguido para resolver una tarea o problema? | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Coevaluación | ¿Durante la clase virtual, tienes oportunidad para dar opinión sobre los trabajos de tus compañeros? | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Coevaluación | ¿Durante la clase virtual, el docente te da la oportunidad para que apoyes el aprendizaje de tus compañeros? | | | | | | | | | | | X | X | | |
| RETROALIMENTACIÓN | Monitoreo activo del docente | ¿Durante la realización de la clase virtual el docente te hace preguntas del tema de estudio? | | | | | | | | | X | X | X | X | | |
| | Monitoreo activo del docente | ¿Durante el desarrollo de la clase virtual el docente te responde las preguntas que realizas? | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Monitoreo activo del docente | Ante las preguntas que has realizado, en alguna oportunidad el docente te ha respondido por ejemplo: " eso te pasa por no estar atento" | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Monitoreo activo del docente | ¿Ante una respuesta equivocada, el docente te ha respondido por Ejemplo: "muy mal, se nota que no has estudiado" | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Monitoreo activo del docente | ¿Durante el desarrollo de la clase virtual el docente establece interacciones con los estudiantes? | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿En alguna oportunidad el docente te ha brindado información errónea de algo que es correcto? | | | | | | | | | X | X | X | X | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿Cuándo realizas preguntas al docente generalmente solo te responde con sí o con no? | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿El docente corrige tu tarea, poniéndote solo un visto o una x? | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿En alguna oportunidad el docente ha devuelto tu trabajo describiendo a detalle, qué hacer para mejorar el trabajo? | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿En alguna oportunidad el docente te ha escrito comentarios en tu trabajo, lo cual te ha permitido mejorarlos? | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿El docente te ha realizado alguna llamada telefónica para orientarte como debes mejorar tu trabajo? | | | | | | | | | | | X | X | | |
| Tipos de retroalimentación | ¿El docente realiza mensajes por whatsApp o audio para explicar cómo debes mejorar su trabajo? | | | | | | | | | X | X | | | | | |


Juez Experto

FICHA DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

Nombre del instrumento: Cuestionario para medir Evaluación Formativa

| Indicadores | Criterios | Deficiente 0 - 20 | | | | Regular 21 - 40 | | | | Buena 41 - 60 | | | | Muy Buena 61 - 80 | | | | Excelente 81 - 100 | | | | OBSERVACIONES |
|-------------------------------|--|----------------------|----|----|----|--------------------|----|----|----|------------------|----|----|----|----------------------|----|----|----|-----------------------|----|----|-----|---------------|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 | |
| ASPECTOS DE VALIDACION | | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 | |
| 1. Claridad | Esta formulado con un lenguaje apropiado | | | | | | | | | | | | | | | | | | 86 | | | |
| 2. Objetividad | Expresa conductas observables | | | | | | | | | | | | | | | | | | 88 | | | |
| 3. Actualidad | Adecuado al enfoque teórico | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 91 | | |
| 4. Organización | Organización lógica entre sus ítems | | | | | | | | | | | | | | | | | | 90 | | | |
| 5. Suficiencia | Comprende los aspectos necesarios | | | | | | | | | | | | | | | | | 84 | | | | |
| 6. Intencionalidad | Valorar las dimensiones del tema | | | | | | | | | | | | | | | | | 85 | | | | |
| 7. Consistencia | Basado en aspectos teóricos-científicos | | | | | | | | | | | | | | | | | | 88 | | | |
| 8. Coherencia | Relación en variables e indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | | | 90 | | | |
| 9. Metodología | Adecuada y responde a la investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | 87 | | | |

INSTRUCCIONES: Este instrumento, sirve para que el **EXPERTO EVALUADOR** evalúe la pertinencia, eficacia del Instrumento que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados

PROMEDIO: 88

Plura, 13 de octubre de 2020

Dr. : CRISTIAN AUGUSTO JURADO FERNÁNDEZ
DNI: 17614492
Teléfono: 954978630
E-mail: crisjufer2@gmail.com


Firma

VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

| DATOS DEL DOCTORANTE | | |
|---|--|--------------|
| Apellidos y Nombres: | SARITA SÁNCHEZ VALDEZ | |
| TÍTULO DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN | | |
| Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E Ricardo Palma, Sullana-2020 | | |
| DATOS DEL INSTRUMENTO | | |
| Nombre del instrumento: | Cuestionario | |
| Objetivo: | Elaborar el modelo de orientación didáctica que contribuya a promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E Ricardo Palma, Sullana 2020. | |
| Dirigido a: | Estudiantes de educación secundaria | |
| JUEZ EXPERTO | | |
| Apellidos y Nombres: | CRISTIAN AUGUSTO JURADO FERNÁNDEZ | |
| Documento de Identidad: | 17614492 | |
| Grado Académico: | Doctor en Gestión Universitaria | |
| Especialidad: | Educación Superior | |
| Experiencia Profesional (años): | 17 años | |
| JUICIO DE APLICABILIDAD | | |
| Aplicable | Aplicable después de corregir | No Aplicable |
| X | | |
| Sugerencia: Antes de aplicar el instrumento se debe hacer una prueba piloto del mismo | | |

Fecha: Piura, 13 de octubre de 2020



Juez Experto

MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS

| | |
|----------------|---|
| TÍTULO: | Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E Ricardo Palma, Sullana-2020 |
| AUTOR: | SARITA SÁNCHEZ VALDEZ |

| VARIABLE | DIMENSIÓN | INDICADOR | ITEMS | OPCIÓN DE RESPUESTA | | | | | CRITERIOS DE EVALUACIÓN Relación entre: | | | | OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIÓN | | | | | |
|---|----------------------------|---|---|---------------------|------------|---------|--------------|---------|--|----|-----------------------|----|-------------------------------|------------------|----|-------------------------|----|----|
| | | | | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre | VARIABLE Y DIMENSIÓN | | DIMENSIÓN E INDICADOR | | | INDICADOR E ÍTEM | | ÍTEM Y OPCIÓN RESPUESTA | | |
| | | | | | | | | | SI | NO | SI | NO | | SI | NO | | SI | NO |
| eticencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje. | PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE | Comprensión de la competencia | ¿El docente te explica la competencia a desarrollar en cada clase? | | | | | | | | | X | | X | | | | |
| | | Comprensión de la competencia | ¿El docente presenta la actividad a realizar en el día? | | | | | | | | X | | | X | | X | | |
| | | Comprensión de la competencia | ¿El docente presenta los retos a cumplir en el día? | | | | | | | | | | X | | X | | X | |
| | | Selección o diseño de situaciones significativas | ¿El docente te ha explicado que es una experiencia de aprendizaje? | | | | | | | | X | | | X | | X | | |
| | | Selección o diseño de situaciones significativas | ¿Las actividades presentadas por el docente te gustan, son interesantes? | | | | | | | | | X | | X | | X | | |
| | | Selección o diseño de situaciones significativas | ¿Al iniciar la clase virtual, el docente hace preguntas sobre aprendizajes que ya conoces? | | | | | | | | | | X | | X | | X | |
| | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | Comunicación de criterios de evaluación | ¿El docente te informa de los criterios sobre los cuales serás evaluado? | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| | | Comunicación de criterios de evaluación | ¿Comprendes, los criterios de evaluación que comunica el docente? | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| | | Comunicación de criterios de evaluación | ¿En alguna oportunidad has participado en la elaboración de los criterios de evaluación? | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| | | Comunicación de criterios de evaluación | ¿Utilizas los criterios de evaluación para elaborar tus trabajos? | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| | | Instrumentos de evaluación | ¿Utilizas algún instrumento de evaluación para analizar tus avances y dificultades. Ejemplo: Ficha de autoevaluación? | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| | | Instrumentos de evaluación | ¿Utilizas tu portafolio para anexar tus evidencias de aprendizaje? | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| | Instrumentos de evaluación | ¿El docente te orienta que revisas los productos de tu portafolio con la finalidad de conocer tus avances y dificultades? | | | | | | | | | | | X | | X | | | |

FICHA DE EVALUACIÓN DEL INSTRUMENTO

Nombre del instrumento: Cuestionario para medir Evaluación Formativa

| Indicadores | Criterios | Deficiente 0 - 20 | | | | Regular 21 - 40 | | | | Buena 41 - 60 | | | | Muy Buena 61 - 80 | | | | Excelente 81 - 100 | | | | OBSERVACIONES |
|-------------------------------|--|----------------------|----|----|----|--------------------|----|----|----|------------------|----|----|----|----------------------|----|----|----|-----------------------|----|----|-----|---------------|
| | | 0 | 6 | 11 | 16 | 21 | 26 | 31 | 36 | 41 | 46 | 51 | 56 | 61 | 66 | 71 | 76 | 81 | 86 | 91 | 96 | |
| ASPECTOS DE VALIDACION | | 5 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 100 | |
| 1. Claridad | Esta formulado con un lenguaje apropiado | | | | | | | | | | | | | | | | | 85 | | | | |
| 2. Objetividad | Expresa conductas observables | | | | | | | | | | | | | | | | | | 88 | | | |
| 3. Actualidad | Adecuado al enfoque teórico | | | | | | | | | | | | | | | | | 84 | | | | |
| 4. Organización | Organización lógica entre sus ítems | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 91 | | |
| 5. Suficiencia | Comprende los aspectos necesarios | | | | | | | | | | | | | | | | | | 86 | | | |
| 6. Intencionalidad | Valorar las dimensiones del tema | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 90 | | |
| 7. Consistencia | Basado en aspectos teóricos-científicos | | | | | | | | | | | | | | | | | 85 | | | | |
| 8. Coherencia | Relación en variables e indicadores | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 92 | |
| 9. Metodología | Adecuada y responde a la investigación | | | | | | | | | | | | | | | | | | 87 | | | |

INSTRUCCIONES: Este instrumento, sirve para que el **EXPERTO EVALUADOR** evalúe la pertinencia, eficacia del Instrumento que se está validando. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados

PROMEDIO: 88

Piura, 05 de octubre de 2020

Dr. : MENDIBURU ROJAS AUGUSTO FRANKLIN
 DNI: 18041600
 Teléfono: 948169690
 E-mail: fmendiburu12@hotmail.com



Firma

VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

| DATOS DEL DOCTORANTE | | |
|---|--|--------------|
| Apellidos y Nombres: | SARITA SÁNCHEZ VALDEZ | |
| TÍTULO DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN | | |
| Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E Ricardo Palma, Sullana-2020 | | |
| DATOS DEL INSTRUMENTO | | |
| Nombre del instrumento: | Cuestionario | |
| Objetivo: | Elaborar el modelo de orientación didáctica que contribuya a promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E Ricardo Palma, Sullana 2020. | |
| Dirigido a: | Estudiantes de educación secundaria | |
| JUEZ EXPERTO | | |
| Apellidos y Nombres: | MENDIBURU ROJAS AUGUSTO FRANKLIN | |
| Documento de Identidad: | 18041600 | |
| Grado Académico: | DOCTOR | |
| Especialidad: | GESTIÓN PÚBLICA | |
| Experiencia Profesional (años): | 20 años | |
| JUICIO DE APLICABILIDAD | | |
| Aplicable | Aplicable después de corregir | No Aplicable |
| X | | |
| Sugerencia: Aplicar prueba piloto a una muestra de 20 individuos | | |

Fecha: Piura, 05 de octubre de 2020



Juez Experto



DOCTORADO EN EDUCACIÓN



MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS

Título de la Tesis: Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E Ricardo Palma, Sullana-2020.

Autor: Mg. SARITA SÁNCHEZ VALDEZ

| VARIABLE | DIMENSIÓN | INDICADOR | ÍTEMS | OPCIÓN DE RESPUESTA | | | | | CRITERIOS DE EVALUACIÓN Relación entre: | | | | | | OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIÓN | | | |
|---|---------------------------|--|--|---------------------|------------|---------|--------------|---------|--|----|-----------------------|----|------------------|----|-------------------------------------|-------------------------|----|--|
| | | | | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre | VARIABLE Y DIMENSIÓN | | DIMENSIÓN E INDICADOR | | INDICADOR E ÍTEM | | | ÍTEM Y OPCIÓN RESPUESTA | | |
| | | | | | | | | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | | SI | NO | |
| Evaluación Formativa: Proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje. | PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE | Comprensión de la competencia | ¿El docente te explica la competencia a desarrollar en cada clase? | | | | | | | | | | X | X | | | | |
| | | Comprensión de la competencia | ¿El docente presenta la actividad a realizar en el día? | | | | | | | | | | | X | X | | | |
| | | Comprensión de la competencia | ¿El docente presenta los retos a cumplir en el día? | | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | | Selección o diseño de situaciones significativas | ¿El docente te ha explicado que es una experiencia de aprendizaje? | | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | | Selección o diseño de situaciones significativas | ¿Las actividades presentadas por el docente te gustan, son interesantes? | | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | | Selección o diseño de situaciones significativas | ¿Al iniciar la clase virtual, el docente hace preguntas sobre aprendizajes que ya conoces? | | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | Comunicación de criterios de evaluación | ¿El docente te informa de los criterios sobre los cuales serás evaluado? | | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | | Comunicación de criterios de evaluación | ¿Comprendes, los criterios de evaluación que comunica el docente? | | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | | Comunicación de criterios de evaluación | ¿En alguna oportunidad has participado en la elaboración de los criterios de evaluación? | | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | | Comunicación de criterios de evaluación | ¿Utilizas los criterios de evaluación para elaborar tus trabajos? | | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | | Instrumentos de evaluación | ¿Utilizas algún instrumento de evaluación para analizar tus avances y dificultades? Ejemplo: Ficha de autoevaluación | | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | | Instrumentos de evaluación | ¿Utilizas tu portafolio para anexar tus evidencias de aprendizaje? | | | | | | | | | | | | X | X | | |
| | | Instrumentos de evaluación | ¿El docente te orienta que revisa los productos de tu portafolio con la finalidad de conocer tus avances y dificultades? | | | | | | | | | | | | X | X | | |



DOCTORADO EN EDUCACIÓN



| | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|------------------------------|---|--|--|--|--|--|--|--|----------|----------|----------|----------|---|---|
| ANÁLISIS DE EVIDENCIAS | Autoevaluación | ¿A través de preguntas el docente te ayuda a identificar los aciertos obtenidos en tu evidencia de aprendizaje? | | | | | | | | X | X | X | X | | |
| | Autoevaluación | ¿A través el docente te ayuda a identificar los errores cometidos en tu evidencia de aprendizaje? | | | | | | | | | | X | X | X | |
| | Autoevaluación | ¿En alguna oportunidad el docente te ha solicitado que describas los pasos que has seguido para resolver una tarea o problema? | | | | | | | | | | | X | X | |
| | Coevaluación | ¿Durante la clase virtual, tienes oportunidad para dar opinión sobre los trabajos de tus compañeros? | | | | | | | | | | | X | X | X |
| | Coevaluación | ¿Durante la clase virtual, el docente te da la oportunidad para que apoyes el aprendizaje de tus compañeros? | | | | | | | | | | X | | X | |
| RETROALIMENTACIÓN | Monitoreo activo del docente | ¿Durante la realización de la clase virtual el docente te hace preguntas del tema de estudio? | | | | | | | | X | X | X | X | | |
| | Monitoreo activo del docente | ¿Durante el desarrollo de la clase virtual el docente te responde las preguntas que realizas? | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Monitoreo activo del docente | Ante las preguntas que has realizado, en alguna oportunidad el docente te ha respondido, por ejemplo: "eso te pasa por no estar atento" | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Monitoreo activo del docente | ¿Ante una respuesta equivocada, el docente te ha respondido, por Ejemplo: "muy mal, se nota que no has estudiado" | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Monitoreo activo del docente | ¿Durante el desarrollo de la clase virtual el docente establece interacciones con los estudiantes? | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿En alguna oportunidad el docente te ha brindado información errónea de algo que es correcto? | | | | | | | | X | X | X | X | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿Cuándo realizas preguntas al docente generalmente solo te responde con sí o con no? | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿El docente corrige tu tarea, poniéndote solo un visto o una x? | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿En alguna oportunidad el docente ha devuelto tu trabajo describiendo a detalle, qué hacer para mejorar el trabajo? | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿En alguna oportunidad el docente te ha escrito comentarios en tu trabajo, lo cual te ha permitido mejorarlos? | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿El docente te ha realizado alguna llamada telefónica para orientarte como debes mejorar tu trabajo? | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿El docente realiza mensajes por WhatsApp o audio para explicar cómo debes mejorar su trabajo? | | | | | | | | | | X | X | | |
| | Tipos de retroalimentación | | | | | | | | | | | X | X | | |



VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

DATOS DEL INSTRUMENTO

Nombre del instrumento: Cuestionario

Objetivo: Elaborar el modelo de orientación didáctica que contribuya a promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E Ricardo Palma, Sullana - 2020.

Dirigido a: Estudiantes de educación secundaria.

DATOS DEL JUEZ EXPERTO

Apellidos y Nombres: Tananta Castro María Antonieta

Documento de Identidad: 17524975

Grado Académico: Doctor en Educación

Especialidad: Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico

Experiencia Profesional (años): 30

Sugerencias: Se debe aplicar el instrumento a la muestra de la investigación.

María Antonieta Tananta Castro

CPPe: 1617524975



DOCTORADO EN EDUCACIÓN



MATRIZ DE VALIDACIÓN DE CONTENIDO POR JUICIO DE EXPERTOS

Título de la Tesis: Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E Ricardo Palma, Sullana-2020.

Autor: Mg. SARITA SÁNCHEZ VALDEZ

| VARIABLE | DIMENSIÓN | INDICADOR | ÍTEMS | OPCIÓN DE RESPUESTA | | | | | CRITERIOS DE EVALUACIÓN Relación entre: | | | | | | | | OBSERVACIÓN Y/O RECOMENDACIÓN | | |
|---|---------------------------|--|---|---------------------|------------|---------|--------------|---------|--|----|-----------------------|----|------------------|----|-------------------------|----|-------------------------------------|--|--|
| | | | | Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre | VARIABLE Y DIMENSIÓN | | DIMENSIÓN E INDICADOR | | INDICADOR E ÍTEM | | ÍTEM Y OPCIÓN RESPUESTA | | | | |
| | | | | | | | | | SI | NO | SI | NO | SI | NO | SI | NO | | | |
| Evaluación Formativa: Proceso sistemático en el que se recoge y valora información relevante acerca del nivel de desarrollo de las competencias en cada estudiante, con el fin de contribuir oportunamente a mejorar su aprendizaje. | PROPÓSITOS DE APRENDIZAJE | Comprensión de la competencia | ¿El docente te explica la competencia a desarrollar en cada clase? | | | | | | | | | | | X | | X | | | |
| | | Comprensión de la competencia | ¿El docente presenta la actividad a realizar en el día? | | | | | | | | X | | | | X | | X | | |
| | | Comprensión de la competencia | ¿El docente presenta los retos a cumplir en el día? | | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| | | Selección o diseño de situaciones significativas | ¿El docente te ha explicado que es una experiencia de aprendizaje? | | | | | | | X | | | | | X | | X | | |
| | | Selección o diseño de situaciones significativas | ¿Las actividades presentadas por el docente te gustan, son interesantes? | | | | | | | | | X | | | X | | X | | |
| | | Selección o diseño de situaciones significativas | ¿Al iniciar la clase virtual, el docente hace preguntas sobre aprendizajes que ya conoces? | | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| | CRITERIOS DE EVALUACIÓN | Comunicación de criterios de evaluación | ¿El docente te informa de los criterios sobre los cuales serás evaluado? | | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| | | Comunicación de criterios de evaluación | ¿Comprendes, los criterios de evaluación que comunica el docente? | | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| | | Comunicación de criterios de evaluación | ¿En alguna oportunidad has participado en la elaboración de los criterios de evaluación? | | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| | | Comunicación de criterios de evaluación | ¿Utilizas los criterios de evaluación para elaborar tus trabajos? | | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| | | Instrumentos de evaluación | ¿Utilizas algún instrumento de evaluación para analizar tus avances y dificultades? Ejemplo: Ficha de autoevaluación | | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| | | Instrumentos de evaluación | ¿Utilizas tu portafolio para anexar tus evidencias de aprendizaje? | | | | | | | | | | | | X | | X | | |
| | | Instrumentos de evaluación | ¿El docente te orienta que revisas los productos de tu portafolio con la finalidad de conocer tus avances y dificultades? | | | | | | | | | | | | X | | X | | |



DOCTORADO EN EDUCACIÓN



| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------|------------------------------|---|--|--|--|--|--|--|--|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---|---|
| ANÁLISIS DE EVIDENCIAS | Autoevaluación | ¿A través de preguntas el docente te ayuda a identificar los aciertos obtenidos en tu evidencia de aprendizaje? | | | | | | | | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Autoevaluación | ¿A través el docente te ayuda a identificar los errores cometidos en tu evidencia de aprendizaje? | | | | | | | | | | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Autoevaluación | ¿En alguna oportunidad el docente te ha solicitado que describas los pasos que has seguido para resolver una tarea o problema? | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Coevaluación | ¿Durante la clase virtual, tienes oportunidad para dar opinión sobre los trabajos de tus compañeros? | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Coevaluación | ¿Durante la clase virtual, el docente te da la oportunidad para que apoyes el aprendizaje de tus compañeros? | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | |
| RETROALIMENTACIÓN | Monitoreo activo del docente | ¿Durante la realización de la clase virtual el docente te hace preguntas del tema de estudio? | | | | | | | | X | X | | | | | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | |
| | Monitoreo activo del docente | ¿Durante el desarrollo de la clase virtual el docente te responde las preguntas que realizas? | | | | | | | | | | X | X | | | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | |
| | Monitoreo activo del docente | Ante las preguntas que has realizado, en alguna oportunidad el docente te ha respondido, por ejemplo: "eso te pasa por no estar atento" | | | | | | | | | | | | X | X | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | |
| | Monitoreo activo del docente | ¿Ante una respuesta equivocada, el docente te ha respondido, por Ejemplo: "muy mal, se nota que no has estudiado" | | | | | | | | | | | | | | X | X | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | |
| | Monitoreo activo del docente | ¿Durante el desarrollo de la clase virtual el docente establece interacciones con los estudiantes? | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿En alguna oportunidad el docente te ha brindado información errónea de algo que es correcto? | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | | | | | | | | | | | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿Cuándo realizas preguntas al docente generalmente solo te responde con sí o con no? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | | | | | | | | | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿El docente corrige tu tarea, poniéndote solo un visto o una x? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | | | | | | | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿En alguna oportunidad el docente ha devuelto tu trabajo describiendo a detalle, qué hacer para mejorar el trabajo? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | | | | | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿En alguna oportunidad el docente te ha escrito comentarios en tu trabajo, lo cual te ha permitido mejorarlos? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | | | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿El docente te ha realizado alguna llamada telefónica para orientarte como debes mejorar tu trabajo? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | X | | |
| | Tipos de retroalimentación | ¿El docente realiza mensajes por WhatsApp o audio para explicar cómo debes mejorar su trabajo? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | X | X |



DOCTORADO EN EDUCACIÓN



VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO

DATOS DEL INSTRUMENTO

Nombre del instrumento: Cuestionario

Objetivo: Elaborar el modelo de orientación didáctica que contribuya a promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E Ricardo Palma, Sullana 2020.

Dirigido a: Docentes de educación secundaria.

DATOS DEL JUEZ EXPERTO

Apellidos y Nombres: Maquen Niño Gisella Luisa Elena

Documento de Identidad: 41747228

Grado Académico: Doctor en Educación

Especialidad: Gestión Educativa

Experiencia Profesional (años): 12

Sugerencias: Se pueden agregar otros criterios de evaluación del instrumento que no sean de relación

Gisella Luisa Elena Maquen Niño

CPPe: 1641747228

Anexo 5. Validación de instrumentos – validez de constructo

| | | Correlaciones | | | | |
|------------------------------|------------------------|---------------|------------|------------|----------------------|-----------|
| | | aprendizaje | evaluación | evidencias | D4:Retroalimentación | formativa |
| D1:Propósitos de aprendizaje | Correlación de Pearson | 1 | ,891** | ,874** | ,821** | ,927** |
| | Sig. (bilateral) | | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| D2:Criterios de evaluación | Correlación de Pearson | ,891** | 1 | ,929** | ,855** | ,956** |
| | Sig. (bilateral) | 0,000 | | 0,000 | 0,000 | 0,000 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| D3:Análisis de evidencias | Correlación de Pearson | ,874** | ,929** | 1 | ,901** | ,968** |
| | Sig. (bilateral) | 0,000 | 0,000 | | 0,000 | 0,000 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| D4:Retroalimentación | Correlación de Pearson | ,821** | ,855** | ,901** | 1 | ,955** |
| | Sig. (bilateral) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | | 0,000 |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |
| VD:Evaluación formativa | Correlación de Pearson | ,927** | ,956** | ,968** | ,955** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | 0,000 | 0,000 | 0,000 | 0,000 | |
| | N | 20 | 20 | 20 | 20 | 20 |

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Anexo 6. Matriz de consistencia

| PROBLEMA | OBJETIVOS | MÉTODO | POBLACIÓN Y MUESTRA |
|--|--|--|--|
| <p>¿De qué manera el Modelo de orientación didáctica influirá en promover el proceso de evaluación formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma, Sullana - 2020?</p> | <p>Objetivo General Elaborar el modelo de orientación didáctica que contribuya a promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma, Sullana 2020.</p> <p>Objetivos específicos -Caracterizar epistemológicamente el proceso de evaluación formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma. -Diagnosticar el estado actual del proceso de evaluación formativa en los docentes de la escuela en mención. -Diseñar el modelo de orientación didáctica para promover el proceso de evaluación formativa en los docentes del colegio citado. -Validar el modelo de orientación didáctica por medio de juicio de expertos.</p> | <p>Método: Cuantitativo</p> <p>Tipo de investigación : aplicada transversal</p> <p>Enfoque: descriptivo proposicional</p> | <p>Población: Estuvo constituida por los estudiantes de los niveles de inicial, primaria y secundaria, de la I.E. Ricardo Palma, Sullana, los mismos que suman 517.</p> <p>Muestra: estuvo conformada por todos los estudiantes de 5to año de educación secundaria, los cuales suman 30.</p> |

Anexo 7. Solicitud y constancia para aplicar Prueba Piloto

SOLICITO: Autorización para aplicar instrumento de prueba piloto.

Sr(a) : Lilian Jacinta Carrillo Murillo.

Directora de la I.E. Ricardo Palma- Samán –Marcavelica –Sullana.

AUTORIZA:

El Mg. Sarita Sánchez Valdez, identificado con DNI N° 40543693, quien es estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Cesar Vallejo Piura, me encuentro desarrollando mi proyecto de investigación titulado "MODELO DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA PARA PROMOVER LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS DOCENTES DE LA I.E RICARDO PALMA, SULLANA - 2020" bajo la asesoría del Doctor. Gilberto Carrión Barco, por lo cual es necesario aplicar el instrumento a una muestra de 30 estudiantes (prueba piloto) del 5to año de educación secundaria para comprobar la confiabilidad, la validez de criterio y la validez de constructo del instrumento construido para medir la variable dependiente de mi investigación

Que, en tal sentido solicito a usted señora directora brindarme las facilidades y emitir la constancia que me autorice la aplicación del instrumento de recojo de datos de la prueba piloto en la Institución Educativa a su cargo.

Sullana, 09 de octubre del 2020



I.E. RICARDO PALMA SAMÁN
Lilian Carrillo Murillo
DIRECTORA
D.N.I. 03622660

Mg. Sarita Sánchez Valdez

DNI 40543693



INSTITUCIÓN EDUCATIVA
"RICARDO PALMA"

SAMÁN - MARCAVELICA

CÓD. INICIAL 1137330-CÓD. PRIMARIA 06884457-CÓD. SECUNDARIA 1137538

"AÑO DE LA UNIVERSALIZACIÓN DE LA SALUD"

AUTORIZACION PARA APLICAR INSTRUMENTO DE PRUEBA PILOTO

La Sr Directora de la Institución Educativa "Ricardo Palma" del centro poblado de Samán Marcavelica, Sullana.

AUTORIZA:

A la Mg. Sarita Sánchez Valdez, identificada con DNI. N° 40543693, quien es estudiante del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Cesar Vallejo de Piura, para que aplique el instrumento que mide la variable dependiente de su proyecto de investigación titulado "MODELO DE ORIENTACIÓN DIDÁCTICA PARA PROMOVER LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS DOCENTES DE LA I.E. RICARDO PALMA DE SAMAN - SULLANA - 2020 a una muestra de 30 estudiantes (prueba piloto) de 5to año de educación secundaria de menores.

Se le expide la presente autorización a fin de que se le otorgue las facilidades correspondientes

Sullana, 12 de Octubre 2020



I.E. RICARDO PALMA SAMAN

Lilian Carrillo Murillo
DIRECTORA
D.N.I. 03622660

Anexo 9. Validación de la propuesta por juicio de expertos



DOCTORADO EN EDUCACIÓN



VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA POR JUICIO DE EXPERTOS – EXPERTO 1

Estimado Doctor: MAQUEN NIÑO GISELLA LUISA ELENA

Ha sido seleccionado en calidad de experto con el objetivo de valorar la pertinencia de la propuesta **Modelo de orientación didáctica**. Las interrogantes están en función de evaluar la pertinencia científico-metodológica de la aplicación de los aportes teórico y práctico.

Datos del experto:

| | |
|----------------------|---|
| Profesión | Licenciado en Educación |
| Grado Científico | Doctor en Ciencias de la Educación |
| Años de Experiencia | 12 años |
| Entidad donde labora | Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo |
| Cargo | Docente del Departamento Académico de Computación |

Datos de la investigación:

| | |
|------------------------|---|
| Título de la Tesis | Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E Ricardo Palma, Sullana - 2020 |
| Línea | Innovaciones Pedagógicas. |
| Título de la Propuesta | Modelo de orientación didáctica. |
| Investigadora | Sánchez Valdez, Sarita. |

1. Novedad científica del Modelo de orientación didáctica.

| | | | | |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
| | X | | | |

2. Pertinencia de los fundamentos teóricos del Modelo de orientación didáctica.

| | | | | |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
| | X | | | |

3. Nivel de argumentación de las relaciones fundamentales aportadas en el Modelo de orientación didáctica.

| | | | | |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
| | | X | | |



DOCTORADO EN EDUCACIÓN



4. Nivel de correspondencia entre el aporte teórico y el aporte práctico de la investigación.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |

5. Claridad en la finalidad de cada una de las acciones del Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |

6. Posibilidades de aplicación del Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |

7. Concepción general del Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |

8. Significación práctica del Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |

Observaciones generales: -----

Gisella Luisa Elena Maquen Niño

CPPe: 1641747228



DOCTORADO EN EDUCACIÓN



VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA POR JUICIO DE EXPERTOS – EXPERTO 2

Estimado Doctor: TANANTA CASTRO MARÍA ANTONIETA

Ha sido seleccionado en calidad de experto con el objetivo de valorar la pertinencia de la propuesta **Modelo de orientación didáctica**. Las interrogantes están en función de evaluar la pertinencia científico-metodológica de la aplicación de los aportes teórico y práctico.

Datos del experto:

| | |
|----------------------|--------------------------------------|
| Profesión | Licenciada en Educación |
| Grado Científico | Doctor en Ciencias de la Educación |
| Años de Experiencia | 30 años |
| Entidad donde labora | I.E. 10157 Inca Garcilaso de la Vega |
| Cargo | Sub Directora Nivel Primario |

Datos de la investigación:

| | |
|------------------------|---|
| Título de la Tesis | Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E Ricardo Palma, Sullana - 2020 |
| Línea | Innovaciones Pedagógicas. |
| Título de la Propuesta | Modelo de orientación didáctica. |
| Investigadora | Sánchez Valdez, Sarita. |

1. Novedad científica del Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |

2. Pertinencia de los fundamentos teóricos del Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | | X | | |

3. Nivel de argumentación de las relaciones fundamentales aportadas en el Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | | X | | |



DOCTORADO EN EDUCACIÓN



4. Nivel de correspondencia entre el aporte teórico y el aporte práctico de la investigación.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |

5. Claridad en la finalidad de cada una de las acciones del Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | | X | | |

6. Posibilidades de aplicación del Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |

7. Concepción general del Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |

8. Significación práctica del Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |

Observaciones generales: -----

María Antonieta Tananta Castro
CPPe: 1617524975



DOCTORADO EN EDUCACIÓN



VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA POR JUICIO DE EXPERTOS – EXPERTO 3

Estimado Doctor: CRISTIAN AUGUSTO JURADO FERNÁNDEZ

Ha sido seleccionado en calidad de experto con el objetivo de valorar la pertinencia de la propuesta **Modelo de orientación didáctica**. Las interrogantes están en función de evaluar la pertinencia científico-metodológica de la aplicación de los aportes teórico y práctico.

Datos del experto:

| | |
|----------------------|---|
| Profesión | Licenciado en Educación |
| Grado Científico | Doctor en Ciencias de la Educación |
| Años de Experiencia | 12 años |
| Entidad donde labora | Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo |
| Cargo | Docente del Departamento Académico de Computación |

Datos de la investigación:

| | |
|------------------------|---|
| Título de la Tesis | Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E Ricardo Palma, Sullana - 2020 |
| Línea | Innovaciones Pedagógicas. |
| Título de la Propuesta | Modelo de orientación didáctica. |
| Investigadora | Sánchez Valdez, Sarita. |

1. Novedad científica del Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |

2. Pertinencia de los fundamentos teóricos del Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |

3. Nivel de argumentación de las relaciones fundamentales aportadas en el Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |



DOCTORADO EN EDUCACIÓN



4. Nivel de correspondencia entre el aporte teórico y el aporte práctico de la investigación.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | | X | | |

5. Claridad en la finalidad de cada una de las acciones del Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |

6. Posibilidades de aplicación del Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |

7. Concepción general del Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |

8. Significación práctica del Modelo de orientación didáctica.

| Muy Adecuada (5) | Bastante Adecuada (4) | Adecuada (3) | Poco Adecuada (2) | No Adecuada (1) |
|---------------------|--------------------------|-----------------|----------------------|--------------------|
| | X | | | |

Observaciones generales: -----

DR. CRISTIAN AUGUSTO JURADO FERNÁNDEZ

DNI: 17614492