



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

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

**Propuesta de capacitación docente para el desarrollo de
habilidades de evaluación formativa en docentes de una
institución educativa Piura, 2022**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Administración de la Educación

AUTORA:

Marchan Gonzales, Gaby del Pilar (ORCID: 0000-0002-7501-9422)

ASESORA:

Dra. Vargas Farias, Ana Melva (ORCID: 0000-0003-4402-7857)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión de la calidad de servicio

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

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

PIURA - PERÚ

2022

DEDICATORIA

Esta tesis se la dedico a mis padres Juan y Lula, a mis hermanos Gerson, Juan y Jimmy, quienes con su amor y apoyo incondicional me acompañan e incentivan a seguir desarrollándome como persona y como profesional en la cristalización de mis mayores anhelos, superando las adversidades de la mano de Dios en esta travesía de vida.

AGRADECIMIENTO

A Dios por ser la fuente de sabiduría, por encaminarme con su fuerza de motivación para no claudicar en el desarrollo este proyecto de superación por lo cual estoy eternamente agradecida.

A mis amigos y colegas maestros porque con sus oraciones y frases de motivación contribuyeron a la realización de este logro profesional.

El agradecimiento especial a mis maestros de la Universidad Cesar Vallejo, quienes con sus conocimientos y tenacidad de vida contribuyeron a culminar satisfactoriamente esta tesis de investigación por lo cual los llevaré siempre en mi corazón.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Carátula	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas.....	v
Resumen	vi
Abstract.....	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO.....	4
III. METODOLOGÍA	13
3.1. Tipo y diseño de investigación.....	13
3.2. Variables y operacionalización.....	14
3.3. Población, muestra y muestreo.....	14
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	15
3.5. Procedimientos.....	16
3.6. Método de análisis de datos.....	17
3.7. Aspectos éticos.....	17
IV. RESULTADOS.....	18
V. DISCUSIÓN.....	28
VI. CONCLUSIONES.....	35
VII. RECOMENDACIONES.....	36
REFERENCIAS.....	37
ANEXOS	

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	<i>Distribución porcentual de la dimensión procesual que usan los docentes</i>	19
Tabla 2	<i>Distribución porcentual de la dimensión reguladora que usan los docentes</i>	21
Tabla 3	<i>Distribución porcentual de la dimensión continuadora que usan los docentes</i>	23
Tabla 4	<i>Distribución porcentual de la dimensión retroalimentadora que usan los docentes</i>	25
Tabla 5	<i>Resumen de validación de expertos</i>	28

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general: Diseñar una propuesta de capacitación docente para el desarrollo de habilidades de evaluación formativa en los docentes de una I.E.P. Piura, 2022. Estudio de tipo básico, con un diseño no experimental, transversal, descriptivo y propositivo, la población estuvo conformada por un total de 48 maestros y la muestra fue de 35 docentes que cumplieron con los criterios de inclusión, el muestreo fue no probabilístico intencionado, para recolectar los datos se construyó un cuestionario el cual fue validado por expertos además de pasar por procesos de confiabilidad, cuyos resultados son de alta confiabilidad. Los principales hallazgos indican que hay una aplicación frecuente de la evaluación procesual (40%), así como la evaluación continuadora (40%) al igual que la dimensión retroalimentadora (51,4%) por el contrario la dimensión reguladora es usada ocasionalmente (31,4%) de los maestros. En conclusión, es necesario una propuesta de programa para el desarrollo de las habilidades de evaluación formativa centrada en la evaluación de procesos, continua, retroalimentadora, así como reguladora.

Palabras clave: evaluación formativa, procesual, continua, retroalimentadora y reguladora

ABSTRACT

The present investigation had as general objective: Design a teacher training proposal for the development of formative evaluation skills in the teachers of an I.E.P. Piura, 2022. Basic type study, with a non-experimental, cross-sectional, descriptive and purposeful design, the population was made up of a total of 48 teachers and the sample was 35 teachers who met the inclusion criteria, the sampling was not intentional probabilistic, to collect the data a questionnaire was built which was validated by experts in addition to going through reliability processes, whose results are highly reliable. The main findings indicate that there is a frequent application of the procedural evaluation (40%), as well as the continuous evaluation (40%) as well as the feedback dimension (51.4%), on the contrary, the regulatory dimension is used occasionally (31.4%) of the teachers. In conclusion, a program proposal is necessary for the development of formative evaluation skills focused on the evaluation of processes, continuous, feedback, as well as regulatory.

Keywords: formative, procedural, continuous, feedback and regulatory evaluation.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha implementado cambios tanto formales y estructurales referidos a las nuevas formas de evaluar los aprendizajes en los estudiantes, en ese sentido Romero et al. (2018) señala que los requerimientos educativos mundiales aventajan las nuevas reformas educativas de evaluar los aprendizajes por parte del docente. En este sentido, es importante meditar sobre la problemática de la evaluación, la cual se mantiene en muchos contextos una calificación cuantitativa no orientada al avance de competencias académicas (Hortigüela et al., 2019).

En América Latina, Revela, et al. (2014) que países como Chile, Colombia, Perú y Uruguay los docentes tiene concepciones distintas respecto a la evaluación formativa, muchos debido a la falta de conocimiento conceptual, teorías y herramientas para evaluar. En el caso de México, Luna (2019) encuentra que existen dificultades en las distintas instituciones educativas en la evaluación formativa del profesorado, siendo necesario implementar estrategias y/o programas para su mejor. Esto evidencia que a pesar de las políticas establecidas en muchos países la problemática continua.

Asimismo, en Chile, la investigación revela que los docentes siguen aplicando una evaluación tradicional generando memorismo en los aprendizajes de los estudiantes (Serra et al., 2018). En ese sentido las prácticas evaluadoras desde una perspectiva formativa ejerce una influencia positiva en el aprendizaje estudiantil; debido a esto, surge la importancia de capacitar a los maestros respecto a las principales herramientas de evaluación formativa para no caer en la enseñanza tradicional (Gil y García, 2014). En lo que respecta a Colombia, la secretaria de Educación Colombiana (2018) sostienen que la evaluación formativa se debe implementar como una cultura de mejora continua en la cual son los docentes los que deben ser capacitados y generar una autorreflexión donde debe aplicar las mejores estrategias para lograr una evaluación formativa acorde a las nuevas competencias de la educación.

Dentro del ámbito nacional, el Ministerio de Educación, mediante el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB, 2019), sostiene que la evaluación

formativa está orientada en la medición de cada competencia lograda, relacionadas con los estándares de aprendizaje debido a que allí ocurre la descripción y definición de los resultados finales de lo aprendido una vez concluidos los estudios básicos, para lograr esto, los docentes están en la obligación de realizar la adaptación curricular adecuada, actualizaciones y a presentar ideas novedosas en la práctica pedagógica basándose en las secuencias didácticas asumidas, conocidas e implementadas. Sin embargo, existe evidencia de las dificultades en los docentes para aplicar la evaluación formativa como eje fundamental en la medición del aprendizaje Prado (2019), en Lima demuestra que existe niveles medio de aplicación de herramientas para evaluar los contenidos (54,41%). Por su parte Gonzales (2020) planteó que la evaluación formativa continua manteniendo una gran disposición de medición y que la planificación del contenido se focaliza en las metas del docente al buscar la total cobertura de cada contenido planteado partiendo de las planificaciones.

Desde otra perspectiva Joya (2020) señala que el profesorado valora y promueve, dentro de la sesión de clase, la evaluación formativa debido a las mejoras que deja en cada competencia estudiantil con una evaluación continua y mayores participaciones dentro de clases, en este sentido Torres (2021) señala que los alumnos son el eje principal de la evaluación formativa y compartida, dejando a la vista que el ejercicio de autoevaluarse y coevaluarse contribuye a que los estudiantes desarrollen talentos y capacidades y son las estrategias evaluativas más usadas por los docentes de la educación básica. En este sentido se evidencia algunas mejoras en la práctica evaluativa formativa, sin embargo, aún es necesario seguir investigando sobre el tema en cuestión.

En la institución donde se realizará la investigación se puede evidenciar deficiencias al aplicar las técnicas e instrumento de evaluación formativa, en general la evaluación se centra en lo cuantitativo, en lo numérico; la mayor parte de docente continúan trabajando una evaluación tradicional, generando una contradicción con las nuevas políticas de enseñan, esto se puede evidenciar en los PAT., lo descrito puede estar asociado a un escaso monitoreo y supervisión por parte de los encargados de la institución, escasa capacitación hacia los docentes, escasa socialización interna de estrategias de evaluación formativa, y

por otro lado, tendrían relación con la ausencia de unificación de criterios por parte de los docentes en torno a la planificación y ejecución de la evaluación formativa. Una de las posibles consecuencias de las dificultades encontradas en torno a la evaluación formativa, se observaría en el éxito académico del desempeño de los alumnos. Dada la problemática planteada se formula la interrogante de investigación: ¿Qué estrategias deben plantearse en la propuesta de capacitación docente para el desarrollo de habilidades de evaluación formativa en los docentes de una I.E.P. Piura – 2022?

El estudio se justifica teóricamente, dado que permitirá ampliar los conocimientos teóricos referidos a las habilidades de evaluación formativa en el profesorado de la educación básica, siendo fundamental en la enseñanza desde las nuevas perspectivas de la educación moderna. La justificación práctica deja a la vista lo importante y útil de la evaluación formativa dentro de las herramientas técnico pedagógicas a fin de optimizar el aprendizaje, al igual que los descubrimientos hacen posible la implementación de componentes primarios e indispensables al momento de planificar la curricula estudiantil a fin de reforzar el aprendizaje dentro de los centros educativos; lo cual, los maestros deben tener en cuenta dentro de la gestión académica, asimismo los resultados permitirán realizar la oferta de capacitación dirigida al profesorado del centro. En cuanto a la justificación metodológica, está referida al instrumento con el cual se recolectará la investigación, además del planteamiento de la propuesta de capacitación docente.

El objetivo general del estudio es: Diseñar una propuesta de capacitación docente para el desarrollo de habilidades de evaluación formativa en los docentes de una institución educativa. Piura, 2022.

Y como objetivos específicos: Identificar las habilidades de evaluación formativa: procesual, reguladora, de continuidad y retroalimentación que usan los docentes, seleccionar las bases teóricas para la formulación de la propuesta de capacitación docente en el desarrollo de habilidades de evaluación formativa, validar a través de juicio de expertos la propuesta de capacitación docente.

II. MARCO TEÓRICO

Se han consultados los siguientes estudios que tienen similitud con el presente estudio:

Estudios internacionales; en España, Covadonga (2020) desarrolló la investigación sobre: Evaluación Formativa como elemento básico en la Estrategia Integral de Aprendizaje ABPD, dirigida a maestros. Se planteó la meta principal de describir las competencias adquiridas por los docentes sobre la evaluación formativa usando la estrategia de aprendizaje ABPD. Investigación de tipo descriptiva, no experimental, se trabajó con 81 docentes en formación a los cuales se les aplicó instrumentos relacionados con la variable en estudio. Los resultados establecen que la mayor parte de docentes evaluados presentan dificultades en la evaluación formativa careciendo de estrategias sólidas que permitan evaluar los contenidos en toda su magnitud; por ello, la estrategia ABPD tiene una gran influencia en la mejora del desempeño docente siendo necesario ponerla en práctica para un mejor desenvolvimiento en las aulas.

En Chile, Maluenda (2020) desarrolló el estudio cuyo objetivo principal fue evaluar la utilización y ejecución de la evaluación formativa a manera de secuencia inherente a los aprendizajes estudiantiles y producir modificaciones en el ejercicio pedagógico. Estudio elaborado desde un enfoque mixto, trabajándose con 58 profesores activos, descriptivo, para recolectar la información requerida utilizó un cuestionario de 21 pregunta con escala de Likert. Como resultado se ha encontrado que las dimensiones instrumentos de evaluación y retroalimentación efectiva son consideradas por el personal docente escasamente importantes en la práctica evaluativa (40%), otro de los datos resaltantes es que el profesorado se encuentra débil en ciertos puntos pertenecientes a la dimensión de instrumentos de evaluación, siendo la autoevaluación del estudiante la más débil dado que no impacta su mejoría ni es de utilidad en las decisiones a favor del progreso académico. Estos resultados permiten poner en marcha una propuesta de trabajo sobre “Pauta de acompañamiento a las prácticas formativas en la sala de clases” como parte del desarrollo de capacitación docente.

En Colombia, Araujo y Mesino (2022) elaboraron la investigación sobre la evaluación formativa centrada en desarrollar las habilidades de pensamiento, se plantearon como objetivo, fundamentar la evaluación formativa desde la gestión docente para desarrollar las habilidades de pensamiento en estudiantes, estudio planteado de tipo descriptivo, con enfoque analítico, trabajándose con el total de profesores pertenecientes al centro educacional. Resultados, la investigación se devela que los docentes conocen la importancia de su gestión dentro del aula de clases para el desarrollo de la evaluación formativa con sus estudiantes, sin embargo, en sus apreciaciones se evidencia que no la aplican de forma adecuada, debido a que no la realizan frecuentemente por la falta de estrategias propias de capacitaciones y formaciones que les permita a ellos, gestionar el desarrollo de las habilidades de pensamiento en el alumnado, a través de la evaluación formativa.

En Ecuador, Ruano y Cedeño (2022) presentaron el estudio sobre la evaluación formativa desarrollada por el profesorado del centro educativo llamado “Profuturo”. Estudio realizado partiendo de un enfoque cuantitativo de carácter descriptivo, se tomó en cuenta un total de 41 profesores, mismos que desarrollaron el cuestionario REF constituido por 17 preguntas. El resultado reflejó una visión de nivel medio referente al uso de las secuencias de regulación dentro de la evaluación formativa; en pocas palabras, no están del todo consolidados con la práctica evaluativa; dado que, es imprescindible optimizar las secuencias de regulación dentro de la evaluación formativa enfatizando en los siguientes indicadores: reflexión, regulación hacia atrás y reestructuración. En este sentido es necesario hacer propuestas de programa que permitan fortalecer las habilidades docentes en lo que respecta a los procesos de evaluación formativa.

En cuanto a los estudios nacionales., Zambrano y Mendoza (2021) elaboraron la investigación evaluación formativa y formación integral del alumnado de educación básica, se planteó como meta determinar la relación entre los dos constructos a investigar. Se empleó una metodología cuantitativa no experimental y de diseño descriptivo correlacional causal. Participaron 28 profesores seleccionados mediante un muestro no probabilístico y con la

encuesta como técnica empleada. Cada resultado contribuyó a demostrar que evaluación formativa ejerce una influencia significativa en la formación integral del alumnado evaluado, llegando a obtener un Rho Spearman= 0.737, siendo de un nivel medio la aplicación de evaluación formativa desde la perspectiva del profesorado (46,4%).

Martínez (2020) Evaluación formativa en docentes pertenecientes a dos instituciones educativas limeñas., su principal meta fue apreciar el nivel de conocimiento y aplicación del personal docente de la evaluación formativa dentro de las herramientas evaluativas del salón de clases, investigación básica, no experimental, descriptiva comparativa, en la que se trabajó con 30 docentes utilizando un cuestionario para recolectar los datos. El resultado más resaltante dirigió la atención a la aplicación de la evaluación formativa dentro de las labores educativas de forma regular 33,3%; siendo aplicados en el mismo nivel en los docentes de ambas instituciones evaluadas.

Las habilidades de evaluación formativa forman parte del enfoque de evaluación y llama mucho su interés debido a lo beneficioso que es aplicarlo dentro de las instituciones educativas siempre y cuando se aplique de manera conveniente. Se le considera parte de los elementos centrales dentro del ejercicio docente la cual le permite al maestro tener un panorama de los avances académicos de sus estudiantes para lograr el siguiente nivel (Martínez, 2013).

En el marco de la normativa peruana, la Ley General de Educación (2008), indica que la evaluación de los aprendizajes debe ser permanente, formativa y flexible, la cual aterriza en la práctica pedagógica del maestro centrado únicamente en concretar el aprendizaje estudiantil. A partir de esto el Ministerio de Educación (2016) mediante el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) señala que los aprendizajes se evalúen desde el enfoque formativo, es así que para el 2019 se oficializa bajo la RV N° 025 – 2019 MINEDU, las disposiciones orientadas a evaluar los aprendizajes de los estudiantes y es aquí que se establece que los procesos de evaluación formativa estén centrados en la promoción la naturaleza formativa de la secuencia de evaluación mediante el ejercicio reflexible y el desarrollo de la autonomía de los estudiantes, al igual que

la proporción de una guía que permita retroalimentar lo debido partiendo de la recolección y valoración de evidencias de aprendizaje.

Las modificaciones propuestas dentro del Currículo Nacional relacionadas a la evaluación de competencias le otorgan gran énfasis a las secuencias por encima de la fase terminal, al igual que la necesidad de que la evaluación mantenga un carácter cualitativo, apartando a un segundo plano las valoraciones de tipo numérico. La pretensión de dicha evaluación dentro del medio estudiantil espera autonomía para alcanzar los aprendizajes deseados. De la misma manera, elevar el nivel de autoconfianza frente a las pruebas dentro de los estudios básicos. Dentro del personal docente, la evaluación llega a atender la variedad de requerimientos de aprendizaje ubicados al interior de los salones de clase y evidenciar un feedback continuo en el proceso de enseñanza centrado en la optimización de las habilidades estudiantiles (MINEDU, 2017).

El enfoque sustenta la evaluación formativa según el CNEB (Minedu 2016) plantea el enfoque formativo, visto desde este enfoque, la evaluación viene a ser una secuencia sistemática dentro de la que se logran recoger y valorar datos sobre los niveles de optimización de las habilidades, esperando una contribución oportuna a la mejora de los aprendizajes. De la misma manera, enfatiza que una evaluación formativa centrada en competencias requiere, en el proceso: Valorar el desempeño de los estudiantes, lograr la correcta identificación de los niveles actuales del alumnado referente al desarrollo de las habilidades, generar oportunidades constantes a fin de que los pupilos demuestren su capacidad de combinación de las diferentes habilidades que integran una competencia.

Es importante precisar que el enfoque de la evaluación formativa tiene sus bases en el constructivismo y es desde este paradigma que la evaluación formativa se logra en la medida que las evidencias acerca del desempeño del alumno se buscan, interpretan y usan para la reflexión por parte del docente, así como para tomar decisiones acerca de los avances de la enseñanza y aprendizajes (Black & Wiliam, 1998; Brookhart, 2009 y Martínez, 2012). Torres (2012) comenta que también es un proceso que retroalimenta la enseñanza.

La evaluación formativa es conceptualizada por muchos autores, un primer grupo centrado en que este método proporciona oportunidades para reflexionar sobre lo planificado en las actividades del docente involucra sus formas de evaluación, las herramientas que usa y las estrategias (Gallardo, 2018), en esta misma línea Shepard (2006) señala que este tipo de evaluación anticipa dificultades en los estudiantes lo que le permite al docente replantear sus procesos de enseñanza logran hacer observaciones oportunas que lo ayudan a reflexionar sobre su práctica educativa. Un segundo grupo centrado en la valoración integral de los aprendizajes, pues destacan que este proceso orienta el camino a seguir (Andersson & Palm, 2017), la evaluación formativa se enfatiza como un instrumento que direcciona y guía el camino para lograr los objetivos de aprendizajes planteados (Heritage, 2010).

Un tercer grupo y el que más destaca actualmente es que conceptualizan a la evaluación formativa afirmando que se trata de una secuencia continua evaluativa que tiene lugar cuando se está enseñando y aprendiendo, donde se buscan e interpretan las evidencias sobre los logros estudiantiles referentes a un objetivo en concreto. Esta situación hace posible que los docentes logren realizar la correcta identificación del lugar del estudiante, apreciar las debilidades a las que hacen frente a medida que van aprendiendo e indicar los pautas a seguir a fin de lograr el cierre de la brecha entre los saberes actuales y los objetivos esperados (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Desde el enfoque social Tobón (2014) refiere que la evaluación formativa es continua, centrada en mejorar el aprendizaje, coincidiendo con Mense y Crain-Dorough (2017), quienes refieren que dicha evaluación viene a ser una secuencia que proporciona datos relevantes orientados a analizar cada logro y meta del aprendizaje, así como para la proporción del adecuado feedback.

La evaluación formativa, es conceptualizada por el Minedu (2016) y (Minedu, 2017) añadiendo que se trata de una secuencia sistemática donde se toman, interpretan y valoran los datos importantes referidos a la consecución de las competencias del alumnado, con el objetivo de generar nuevas oportunidades de mejora en los aprendizajes, asimismo señala que este es un proceso

permanente, sistemático, reguladora que en base a los resultados encontrados permite retroalimentación de los aprendizajes y tomar decisiones pertinentes y oportunas por parte del docente. En base a los formulado, se establecen las dimensiones de la variable habilidades de evaluación formativa siendo: Procesal, reguladora, continua y retroalimentadora.

Respecto a la primera dimensión procesual, esta se aplica en lo que va el proceso de la ejecución pedagógica de modo que hace posible las modificaciones pertinentes teniendo en cuenta la evaluación a fin de decidir adecuadamente una vez culminado el proceso (MINEDU, 2017) Por su parte Martínez (2012) destaca que dentro de la evaluación formativa la recopilación de datos dentro del proceso de la actividad pedagógica es decir inicial permite hacer los cambios en base a lo que se ha evaluado. Rosales (2014) se refiere a la evaluación formativa como un proceso que requiere planificación, a fin de recolectar datos que hagan posible conocer con mayor claridad los requerimientos del alumnado y diseñar un adecuado feedback a fin de reforzar la manera en cómo se aprende, por lo tanto, brinda la guía oportuna mientras los alumnos aprenden, teniendo como base cada evidencia de aprendizaje orientado a optimizar el desenvolvimiento académico. Tenemos los siguientes indicadores: Recopilación de información, contrastación de información, toma de decisiones.

La segunda dimensión reguladora, esta característica es altamente evidenciable, dado que una vez conocidos los niveles de progreso de las metas y habiendo analizado la eficiencia específica en la adquisición de las mismas, se da paso al ajuste de las programaciones y métodos, relacionando cada elemento de la secuencia educativa a fin de cumplir las expectativas determinadas (Popham, 2013). Por su parte Allal y Mottier (2005) señalan que esta función de la evaluación está basada en el trato interactivo estudiantil, entre estudiantes y docentes, estudiantes con medios y materiales de evaluación, esto contribuye a regular los aprendizajes a partir de los hallazgos encontrados en la evaluación.

Ortega (2015) indica la sistematización que le otorga al ejercicio docente y

abre paso a que se pueda ordenar, modificar y organizar los aprendizajes, teniendo en cuenta ciertos rasgos importantes, por ejemplo, el estilo y ritmo de aprendizaje del estudiante; así mismo, sus flaquezas, limitaciones y potencial a fin de que se desempeñe según lo esperado. Finalmente, Giménez, et al. (2004) refiere la importancia de considerar cada aspecto sociocultural y psicobiológico de los educandos a fin de lograr una regulación relacionada a su ritmo mediante ejercicios didácticos que logren acelerar, desacelerar, parar y continuar con la secuencia de aprendizaje y así conseguir los objetivos planteados. Tiene como indicadores la regulación interactiva, retroactiva y proactiva.

La tercera dimensión continua, Ortega (2015) destaca su constancia e ininterrupción, conformada por prácticas didácticas que aseguran que el alumno aprenderá de modo estructurado y programado, dando pie a que participe activamente mediante pasos, indicaciones claras e interrupciones que mejoren sus aprendizajes, al igual que el seguimiento constante del aprendizaje adquirido, detectando precozmente cualquier dificultad que pueda presentarse.

Estas evaluaciones necesitan ciertos puntos característicos, por ejemplo, tener en cuenta el ambiente; el cual, hace posible que se maneje mejor el diseño y organización de cada actividad, establecer cada criterio evaluativo, los cuales pueden instrumentalizar lo que se espera que el alumno evidencie dentro de las sesiones propuestas; los diagnósticos individuales del alumnado, hacen posible que los maestros que son empáticos y tolerantes logren la correcta dosificación del aprendizaje según los requerimientos existentes (Villafranca, 2018). Tobón (2017) se refiere al acompañamiento de pares, de los profesores y el medio educativo apertura el desarrollo de cada habilidad en su más alto grado, según los conocimientos que ya se poseen, el potencial que hará posible el logro de niveles satisfactorios.

La cuarta dimensión retroalimentadora, Mahapatra, (2021) refiere que la retroalimentación permite al estudiante hacerse responsable de sus propios aprendizajes y tomar decisiones sobre la mejora de su rendimiento académico pero estas prácticas de retroalimentación requieren un alto nivel de implementación y comprensión para lograr los fines educativos. Condemarán

(2012) La retroalimentación deja a la vista cada logro del desenvolvimiento estudiantil con respecto a los objetivos trazados, mismos que se reintroducen para mejorarse y autorregularse; así mismo, evidenciar los errores a manera de oportunidades para aprender.

Ortega (2015) se refiere a la dimensión retroalimentadora de la valoración formada indicando que se trata del modo de acortar cada brecha entre el panorama vigente del alumnado y sus aspiraciones futuras. Shepard (2006) indica que la dimensión retroalimentadora es indispensable en el ejercicio educativo, si deseamos que la retroalimentación proporcione utilidad y enriquecedora para los alumnos, es necesario que posea un sentido constructor, entendible, específico, enfocado y oportuno para promover las autoevaluaciones.

El profesorado a fin de alcanzar una retroalimentación con mayor efectividad y eficacia a fin de cumplir con las metas, deberán atender ciertos aspectos: a) La retroalimentación constructiva, logrando identificar los logros correctos, cada aspecto que requiere mejoras e indiscutiblemente la forma en que se mejorará. b) La retroalimentación comprensible, de modo didáctico y colegiado, es importante que posea brevedad, especificación y enfoque en las tareas. c) La retroalimentación oportuna, tratando de encontrar el tiempo oportuno, guiándose de cada trabajo realizado dentro de la sesión, cada práctica y participante que favorezca los aprendizajes cooperativos (Minedu, 2017)

Las investigaciones como la de Molin et al. (2021) determinan que implementar estrategias de retroalimentación es muy importante durante la evaluación formativa debido a que estas tienen gran impacto en la ganancia de los aprendizajes. Dávila (2022) menciona que el profesorado utiliza la evaluación formativa a modo de herramienta importante dentro de los procesos de enseñanza, lo que les permite tener información necesaria para realizar los cambios necesarios en su práctica diaria.

En relación a la propuesta de capacitación docente (PCD) para el desarrollo de las habilidades evaluativas, es una estrategia de desarrollo profesional cuyo objetivo es promover y fortalecimiento de las habilidades evaluativas de los

docentes para mejorar su desempeño en el proceso de evaluación de los aprendizajes, en ese sentido la evaluación es el proceso mediante el cual se obtiene información para formular juicios de valor y en base a ello tomar las decisiones más acertadas, Castillo y Cabrerizo (2006), plantean que el docente como agente involucrado dentro del proceso de evaluación le corresponde una responsabilidad de vital importancia que para ser llevada a cabo con eficacia, debe conocer cómo piensan, cómo aprenden, cómo comprenden sus estudiantes, los contenidos de la asignatura, cuáles son sus preferencias qué es significativo para ellos, cuáles son sus limitaciones cognitivas al mismo tiempo qué conocer, manejar e implementar las mejores y más innovadoras herramientas de evaluación, (métodos técnicas e instrumentos, solo así se estará en capacidad de mejorar la calidad educativa del proceso de evaluación.

En ese sentido Almanzor (2007) destaca que el docente se le debe capacitar constantemente, por lo tanto, debe asumirse esta como permanente para que se logren los cambios de las habilidades académicas y de los procesos de evaluación que el docente debe implementar en sus actividades de aula. Álvaro (2010) que la implementación de programas de capacitación docente requiere de esfuerzo y deseos de cambio por lo que debe ser necesaria su implementación en el transcurrir del tiempo, es decir permanente. Por su parte Giraldo (2016), enfatiza que todo programa de capacitación conlleva a que los docentes reflexionen sobre la importancia que existe en actualizar sus conocimientos enfocados en las necesidades actuales de la educación, educación que desde hace muchos años atrás viene integrando las tecnologías en las prácticas docentes.

Novoa (2009) hace mención que la capacitación debe generar o facilitar la mejora en las prácticas pedagógicas del docente, es decir, debe incidir en la forma en que el profesor desarrolla la sesión de clases y en su interacción con el alumnado y sus procesos de evaluación de los aprendizajes. En los últimos años en el Perú se han desarrollado diversos programas enfocados en la capacitación del personal docente, las diferentes investigaciones demuestran que los programas de capacitación docente como el realizado por Carrillo (2019) si tiene implicancias positivas en el desarrollo de las competencias evaluativas.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseños de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo básica, se caracteriza porque se origina en un marco teórico y su objetivo es incrementar los conocimientos científicos, pero sin contrastarlos con ningún aspecto práctico (Muntané, 2010).

3.1.2. Diseño de investigación

El estudio siguió el diseño no experimental, este diseño lo que hace es no manipular deliberadamente las variables, lo que se desarrolló aquí es observar el fenómeno tal y como se evidencia en el contexto para posteriormente analizarlo sin manipular (Hernández, et al., 2014). Asimismo, fue transversal descriptivo - propositivo, ya que la evaluación se realizó en un momento específico y determinado de tiempo (Cvetkovic et al., 2021), en cuanto a los descriptivo, está referido al estudio de una sola variable, donde se describe las características y/o factores que se encuentran en el entorno de la variable estudiada (Ochoa y Yunkor, 2020) y según Charaja(2018) plantea que las investigaciones propositivas identifican y diagnostican problemas (variable fáctica) y plantean propuestas de solución (variable teórica-propositiva) que no necesariamente son aplicadas.

3.2. Variables y operacionalización

Variable fáctica: Habilidades de evaluación formativa

Definición conceptual

Es una secuencia sistemática donde se toman, interpreta y valoran los datos importantes referidos a las competencias logrados por el alumno, esta evaluación tiene por objetivo generar una reflexión sobre los aprendizajes en base a los resultados encontrados en el proceso de enseñanza, asimismo es un proceso permanente, reguladora, continua y retroalimentadora (MINEDU, 2016).

Definición operacional

Es la autoevaluación que realiza el docente sobre sus habilidades de evaluación formativa aplicada en el proceso de enseñanza aprendizaje, tomando en cuenta las dimensiones procesual, reguladora, continua y retroalimentadora, la cual será evaluada a partir de un cuestionario construido de 35 ítems con una escala de Likert.

Indicadores:

Dimensión procesual: Recopilación de información, contrastación de información, toma de decisiones.

Dimensión reguladora: Regulación interactiva, retroactiva y proactiva.

Dimensión continua: Regulación del tiempo, la retroalimentación descriptiva, mejora de los procesos pedagógicos.

Dimensión retroalimentadora: Constructiva, comprensible y oportuna.

Escala: Ordinal

Variable propositiva; Propuesta de capacitación decente

Definición conceptual

Es una estrategia de desarrollo profesional cuyo objetivo es promover el fortalecimiento de las habilidades de evaluación formativa de los docentes para mejorar el desempeño docente (Castillo y Cabrerizo, 2006)

Definición operacional

Es una estrategia didáctica que se ha diseñado con el propósito de fortalecer las habilidades de evolución formativa de los docentes para la mejora de la práctica docente.

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población

La población, es un conjunto de elementos que contienen ciertas características que se pretenden estudiar (Fuentelsaz, 2014) en la presente investigación la población estuvo conformada por un total de 48 docentes del nivel secundaria, de los cuales 47 son contratados y 01 nombrado.

Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión

- Docentes con más de dos años de trabajo en la institución educativa
- Docentes en condición de nombramiento y contrato
- Docentes con título profesional

Exclusión

- Docentes con menos de 2 años de experiencia
- Docentes con grado de bachiller
- Docentes que al momento de la aplicación del cuestionario no se encuentren en la institución educativa y/o laborando.

3.3.2. Muestra

El tamaño de la muestra fue de 35 docentes de la institución educativa y se obtuvo mediante el muestreo no probabilístico intencionado.

3.3.3. Muestreo

El muestreo que se utilizó es el no probabilístico, en este tipo de muestreos la selección de los sujetos para el estudio dependió de ciertas características, criterios, etc. que él (los) investigador (es) considere (n) en ese momento, dentro del tipo de muestreo se usó el de conveniencia, dado que las unidades de análisis seleccionados son de rápido acceso y proximidad con el investigador (Otzen & Manterola, 2017)

3.3.4. Unidad de análisis:

Docentes del nivel secundario de la institución educativa.

3.4. Técnicas e instrumento de recolección de datos

La técnica que se usó fue la encuesta, la cual es conceptualizada como un método sistemático que permite recopilar la información de una muestra con la finalidad de obtener descriptores cuantitativos de las características de la unidad de análisis (Bello y Guerra, 2013).

El instrumento utilizado en este estudio fue el cuestionario, en la presente investigación se elaboró un conjunto de preguntas para poder recabar la información de la variable habilidades de evaluación formativa, basados en los indicadores de las dimensiones y con sustento del marco teórico, este cuestionario estuvo diseñado con una escala de Likert para una mejor respuesta a los ítems.

Es importante señalar que el cuestionario pasó por los procesos de validez y confiabilidad, el primero hace referencia a evaluar el constructo usando la técnica de juicios de expertos, para ello se usó un formato con el cual se evaluó el cuestionario en base a criterios, los expertos fueron docentes con Doctorado y Maestría en educación y con gran experiencia en la educación básica regular. En cuanto a la confiabilidad, se aplicó el cuestionario a un grupo piloto para poder realizar la estadística de Alfa de Cronbach con la cual se pudo obtener la confiabilidad del cuestionario.

3.5. Procedimientos

En primera instancia se solicitó el permiso a la institución educativa, para poder realizar el estudio, una vez obtenido el permiso se realizaron las coordinaciones respectivas con los docentes para que en su espacio libre responder al cuestionario, asimismo se respetaron todas las condiciones puestas por la institución en la obtención de los datos.

3.6. Método de análisis de datos

Después de la recolección de los datos, estos fueron codificados y tabulados en hojas de Excel para luego ser procesados con el paquete estadístico SPSS – 23, a nivel descriptivo se presentaron tablas de frecuencia relacionadas con los objetivos de investigación.

3.7. Aspectos éticos

En el presente estudio se trabajó bajo los principios universales de la bioética propuestos por Beauchamp y Childress (1994):

Principio de beneficencia, referida a la prevención del daño que puede generarse producto de la investigación, aquí el investigador tiene que otorgar el mayor beneficio posible a la unidad de análisis y debe procurar que sus respuestas formuladas no afecten su bienestar personal y laboral.

Principio de autonomía, consiste en que cada persona es auto determinante para optar por las propias escogencias en función de las razones del mismo, es decir, que, al hacer uso de la autonomía, la unidad de análisis decide si participa o no en el estudio. Para este principio se usará el formato de consentimiento informado.

Principio de privacidad, hace referencia sobre la confidencialidad y privacidad de los datos, los cuales serán usados únicamente para la investigación no alterando los resultados y respetando las respuestas dadas por las unidades de análisis.

IV. RESULTADOS

Objetivo específico 1: Identificar las habilidades de evaluación formativa: procesual, reguladora, de continuidad y retroalimentación que usan los docentes.

Tabla 1

Distribución porcentual de la dimensión procesual que usan los docentes

Indicadores	Premisa	Nunca		Pocas veces		Ocasionalmente		Frecuentemente		Muy frecuentemente		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Recopilación de la información	1. Antes de empezar mis actividades de aprendizaje, recojo los saberes previos para conectarlos con los ya conocidos por el estudiante.	0	0.0	0	0.0	0	0.0	15	42.9	20	57.1	35	100.0
	2. Recojo información sobre cómo van avanzado los estudiantes en sus aprendizajes para tomarlos en cuenta en mis clases	0	0.0	0	0.0	9	25.7	15	42.9	11	31.4	35	100.0
	3. Recopilo toda la información de las evaluaciones realizadas para tomar decisiones de mejora en mi práctica docente	0	0.0	2	5.7	12	34.3	14	40.0	7	20.0	35	100.0
Contrastación de información	4. Regulo mis contenidos de enseñanza según los resultados de la evaluación que he realizado anteriormente	0	0.0	1	2.9	12	34.3	18	51.4	4	11.4	35	100.0
	5. Cuando observo la tarea que realiza el estudiante puedo verificar si logró o no los aprendizajes esperados.	0	0.0	2	5.7	3	8.6	23	65.7	7	20.0	35	100.0
	6. Utilizo la rúbrica por ser una de las herramientas más serias para realizar una evaluación	19	54.3	8	22.9	2	5.7	5	14.3	1	2.9	35	100.0
	7. En la evaluación acostumbro señalar las necesidades de los estudiantes	0	0.0	10	28.6	13	37.1	10	28.6	2	5.7	35	100.0

Toma de decisiones	8. Informo a los estudiantes sobre sus avances logrados hasta el momento	0	0.0	0	0.0	12	34.3	19	54.3	4	11.4	35	100.0
	9. Suelo planificar mis actividades de acuerdo las capacidades del estudiante	0	0.0	3	3.6	13	37.1	14	40.0	5	14.3	35	100.0
	10. La sesión de clase la suelo modificar de acuerdo al ritmo de aprendizaje.	0	0.0	9	25.7	14	40.0	8	22.9	4	11.4	35	100.0
PROMEDIO		2	6.0	4	11.0	9	26.0	14	40.0	6	17.0	35	100.0

Nota: Datos obtenidos del cuestionario aplicado a los docentes

Interpretación:

Los resultados que se muestran en la tabla 1 sobre identificar las habilidades de evaluación formativa en su dimensión procesual, los hallazgos generales indican que la mayor parte de los docentes (40,0%) frecuentemente usan la evaluación procesual, otro parte (26,0%) suelen usarlas ocasionalmente. En cuanto al indicador de la evaluación procesual, *recopilación de la información*, se puede observar que el 57,1% de los docentes suelen recoger los sabres previos en los estudiantes, el 42,9% de los maestros recoge información de los avances de los aprendizajes de los estudiantes y el 40,0% toma en cuenta las evaluaciones realizadas anteriormente para mejoras su práctica pedagógica. En lo que concierne al indicador contrastación de la información, el 51,4% de los maestros frecuentemente regulan los contenidos que brindan en función a los resultados de evaluación, el 65,7% pone atención los logros de aprendizaje de sus estudiantes y el 54,3% de los docentes nunca suelen utilizar herramientas para realizar la evaluación durante las sesiones de aprendizaje. En relación al indicador toma de decisiones; ocasionalmente los docentes suelen tomar en cuenta las necesidades de los estudiantes para realizar la evaluación de los contenidos (37.1%) y además, suelen modificar la sesiones de aprendizaje según e ritmo de aprendizaje de sus estudiantes (40,0%), por otro lado, frecuentemente informan a sus estudiantes sobre los avances de sus calificaciones (54,3%) y suelen planificar las actividades en función de los aprendizajes (40,0%).

Tabla 2*Distribución porcentual de la dimensión reguladora que usan los docentes*

Indicadores	Premisa	Nunca		Pocas veces		Ocasionalmente		Frecuentemente		Muy frecuentemente		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Interactiva	11. Al final de la clase vuelvo a explicar el tema desarrollado de manera breve en base a las interacciones con los estudiantes	0	0.0	1	2.9	6	17.1	12	34.3	16	45.7	35	100.0
	12. Usualmente te los estudiantes preguntan cuándo no entienden	0	0.0	0	0.0	6	17.1	16	45.7	13	37.1	35	100.0
	13. Las tareas las organizo de acuerdo a la capacidad de los estudiantes.	0	0.0	7	20.0	15	42.9	8	22.9	5	14.3	35	100.0
Retroactiva	14. Suelo tomar pruebas de entrada y salida como parte de medir los aprendizajes.	0	0.0	17	48.6	11	31.4	4	11.4	3	8.6	35	100.0
	15. Elaboro materiales didácticos nuevos para facilitar las actividades.	0	0.0	16	45.7	10	28.6	6	17.1	3	8.6	35	100.0
Proactiva	16. Considero indispensable reorientar la metodología en base a logros y errores.	0	0.0	1	2.9	17	48.6	17	48.6	0	0.0	35	100.0
	17. Suelo usar diversos materiales para promover el logro de aprendizaje	0	0.0	13	37.1	12	34.3	7	20.0	3	8.6	35	100.0
	18. Creo un clima propicio para la construcción del aprendizaje autónomo de los estudiantes a través de actividades significativas e innovadoras	0	0.0	11	31.4	10	28.6	11	31.4	3	8.6	35	100.0
PROMEDIO		0	0.0	8	22.9	11	31.4	10	28.6	6	17.1	35	100.

Nota: Datos obtenidos del cuestionario aplicado a los docentes

Interpretación

Los resultados que se presentan en la tabla 2, son respecto a los datos estadísticos encontrados en la dimensión evaluación reguladora aplicada por los docentes, de manera general el 31,4% de los evaluados manifestó que ocasionalmente aplica la evaluación reguladora dentro de sus actividades académicas, seguido por un 28,6% que frecuentemente lo realiza. En relación a los indicadores, interactiva, podemos ver que el 45,7% considera que muy frecuentemente explica al final de las clases lo desarrollado en el tema, el 45,7% señala que frecuentemente los estudiantes preguntan cuándo no entienden el tema y el 42,9% señala que ocasionalmente organiza las tareas según la capacidad de los estudiantes. Respecto al indicador evaluación reguladora retroactiva, los docentes consideran que pocas veces suelen tomar pruebas de entrada y elaboran materiales nuevos para facilitar los aprendizajes (48,6% y 45,7% respectivamente). En cuanto al indicador proactiva, se evidencia que pocas veces los maestros usan diversos materiales para promover aprendizajes y crear un clima constructivo para lograr aprendizajes innovadores.

Tabla 3*Distribución porcentual de la dimensión continuadora que usan los docentes*

Indicadores	Premisa	Nunca		Pocas veces		Ocasionalmente		Frecuentemente		Muy frecuentemente		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Interactiva	19. Usualmente evalúo cómo hace el estudiante las tareas en clase	0	0.0	10	28.6	15	42.9	7	20.0	3	8.6	35	100.0
	20. Es recomendable detectar a tiempo los errores para ser superado en el acto.	0	0.0	0	0.0	10	28.6	19	54.3	6	17.1	35	100.0
	21. Durante las clases acompaño el desarrollo de las tareas.	1	2.9	0	0.0	8	22.9	16	45.7	10	28.6	35	100.0
Retroalimentadora descriptiva	22. Durante la enseñanza creo espacios para que los estudiantes socialicen las evidencias de aprendizaje donde pueden verificar aciertos y desaciertos.	1	2.9	2	5.7	22	62.9	9	25.7	1	2.9	35	100.0
	23. El estudiante se autoevalúa usando los mismos criterios para identificar donde se encuentra con relación al logro de la competencia.	2	5.7	12	34.3	14	40.0	7	20.0	0	0.0	35	100.0
Mejora de los procesos	24. Monitoreo el trabajo del estudiante cuando está trabajando en una actividad y retroalimenta de inmediato.	0	0.0	1	2.9	3	8.6	23	65.7	8	22.9	35	100.0
	25. A través del desempeño de los estudiantes me informo del logro de sus aprendizajes.	0	0.0	1	2.9	5	14.3	24	68.6	5	14.3	35	100.0
	26. La evaluación que aplico me permite conocer mejor al estudiante	0	0.0	3	8.6	12	34.3	15	42.9	5	14.3	35	100.0
	27. Usualmente los objetivos me permiten recoger información valiosa de los estudiantes.	0	0.0	3	8.6	18	51.4	10	28.6	4	11.4	35	100.0

28. Utilizo instrumentos de evaluación que hacen visible la combinación de las capacidades al afrontar un desafío	2	5.7	16	45.7	8	22.9	6	17.1	3	8.6	35	100.0
29. Contrasto el aprendizaje del estudiante con el conocimiento y sus trabajos concluidos.	0	0.0	2	5.7	16	45.7	13	37.1	4	11.4	35	100.0
PROMEDIO	1	2.9	4	11.4	12	34.3	14	40.0	4	11.4	35	100.0

Nota: Datos obtenidos del cuestionario aplicado a los docentes

Interpretación

En cuanto a la tabla 3, sobre la dimensión continuadora se puede observar en el indicador interactivo que frecuentemente los docentes suelen evaluar como el estudiante hace las tareas (54,3%) y realizan el acompañamiento respectivo durante la sesión de clase (45,7%). Respecto al indicador evaluación continuadora retroalimentadora descriptiva, hay una tendencia en los docente de practicar esta metodología ocasionalmente específicamente en crear los espacios para que los estudiantes socialicen sus actividades (62.9%) y generar una autoevaluación en los alumnos de sus aprendizajes, finalmente en el indicador mejora de los procesos a partir de la evaluación continuadora, se puede evidenciar que frecuentemente usa el desempeño de los estudiantes para evaluar sus logros (68,6%) y con la evaluación que aplica logra conocer más a sus estudiantes (42,9%), sin embargo ocasionalmente, los objetivos de los aprendizajes le permiten recoger información real (51,4%) y pocas veces utiliza instrumentos de evaluación relacionados con las capacidades de los aprendizajes (45,7%). De manera general podemos señalar que la dimensión continuadora, frecuentemente es usada por el 40% de los maestros, otro porcentaje de 34,3% ocasionalmente hace uso de esta estrategia.

Tabla 4*Distribución porcentual de la dimensión retroalimentadora que usan los docentes*

Indicadores	Premisa	Nunca		Pocas veces		Ocasionalmente		Frecuentemente		Muy frecuentemente		Total	
		N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%	N°	%
Constructiva	30. Cuando retroalimenta considero el nivel y necesidad de los estudiantes.	0	0.0	4	11.4	7	20.0	20	57.1	4	11.4	35	100.0
	31. Cuando aún después de la retroalimentación, los estudiantes no comprenden cambio la estrategia y los ejemplos	0	0.0	1	2.9	12	34.3	18	57.1	4	11.4	35	100.0
Comprensible	32. Cuando observo una respuesta incorrecta del estudiante retroalimenta inmediatamente.	0	0.0	0	0.0	4	11.4	21	60.0	10	28.6	35	100.0
	33. Ante una respuesta incorrecta del estudiante le facilito la evidencia para que identifique sus aciertos y sus desaciertos	0	0.0	1	2.9	10	28.6	17	48.6	7	20.0	35	100.0
Oportuna	34. Posterior a la evaluación devuelvo al estudiante la información que describe sus logros o progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia	0	0.0	5	14.3	10	28.6	14	40.0	6	17.1	35	100.0
	35. Posterior a la evaluación realizo una retroalimentación adecuada sobre las evidencias del estudiante, identificando sus errores recurrentes y aspectos que más atención requieren.	0	0.0	5	14.3	7	20.0	18	51.4	5	14.3	35	100.0
PROMEDIO		0	0.0	3	8.6	8	22.9	18	51.4	6	17.1	35	100.0

Nota: Datos obtenidos del cuestionario aplicado a los docentes

Interpretación

Los datos de frecuencia obtenidos en la tabla 4 respecto a la dimensión evaluación retroalimentadora, se puede evidenciar que en el indicador constructiva es usado frecuentemente por los maestros, especialmente suele considerar el nivel y necesidad de aprendizaje de los alumnos (57,1%) y suele cambiar su estrategia de enseñanza y se observa que los estudiantes no han comprendido el tema (57,1%). El indicador comprensible igualmente fue considerado que se usa frecuentemente, siendo que el 60% de los maestros retroalimenta inmediatamente a sus estudiantes cuando evidencia una respuesta equivocada, asimismo del 48,6% facilita nueva información para absolver la duda que se tenga y no se comprenda en clase. Y el indicador retroalimentación oportuna, frecuentemente suele usarse, ya que el 40% señala que suele describir los logros de progresos y muchos de ellos suelen realizar retroalimentación tomando en cuenta los errores de los alumnos. De manera general podemos decir que un poco más de la mitad de los maestros evaluados frecuentemente usan la retroalimentación como aspecto importante para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (51,4%).

Objetivo específico 2: seleccionar las bases teóricas para la formulación de la propuesta de capacitación docente en el desarrollo de habilidades de evaluación formativa

La propuesta de capacitación docente, se ve sustentada bajo los postulados de la teoría de Castillo y Cabrerizo (2006) bajo su enfoque de evaluación donde el docente es el principal autor, dado que le corresponde la responsabilidad de asumir la evaluación como un proceso integral, Madaus y Kellaghan (2000) enfatiza en los siguientes modelo de evaluación que han ido surgiendo en el tiempo y asociados a los cambios educativos, un modelo que aún sigue es el modelo de evaluación orientado a las metas de conocimiento, otro de los modelos es el orientado a las decisiones basado específicamente en los datos obtenidos de las evaluaciones y el tercer modelo naturalista centrado en las observaciones y entrevistas que surgen de la convivencia académica.

Los autores como Novoa (2009) y Carrillo (2019) señalan que toda capacitación hacia los docentes permite mejorar la práctica pedagógica, en ese sentido se debe desarrollar todo un programa enfocado en la evaluación docente, en ese sentido Almanzor (2007) enfatiza que todo docente debe estar siempre mejorando su práctica pedagógica por lo tanto debe seguir capacitándose como parte activa de su formación posterior a la conclusión de sus estudios.

Desde la evaluación formativa, uno de los teóricos importantes en el presente estudio es Heritage (2007), el autor señala que la evaluación permite adaptar la enseñanza en los docentes para que sus estudiantes logren sus metas académicas programadas en el currículo, otra de las teorías está desde el enfoque constructivista de Piaget y Von Glasersfeld (1984), aquí el docente tiene que ser capaz de generar una postura con apertura al cambio, usando estrategias más actualizadas centradas en la evaluación procesual, reguladora, continua y retroalimentadora; en este sentido la capacitación le ayudará al docente estar actualizado además de generar esa imperiosa necesidad de poner en práctica los nuevos conocimiento adquiridos.

Objetivo específico 3: validar a través de juicio de expertos la propuesta de capacitación docente.

La propuesta de capacitación fue revisada y validada por 3 expertos profesionales, docentes con Doctorado y maestría en educación para ello se usó la ficha de evaluación en base a 18 criterios. Los expertos evaluaron en los siguientes aspectos: nombre de la propuesta, problemática detectada, fundamentación, objetivo general, objetivos específicos, población destinataria, agentes responsables, organización del programa, contenidos programativos, estrategia, metodología, medios y materiales, criterios de evaluación, bibliografía, aspecto global, en función a sus observaciones se procedió hacer las debidas correcciones, al cumplir este procedimientos los expertos validaron la propuesta obteniendo las siguientes puntuaciones:

Tabla 5

Resumen de validación de expertos

Juicio de experto	Puntaje	Categoría
Experto 1	74.94	Muy buena
Experto 2	64	Muy buena
Experto 3	60	Buena
Puntuación	66.31	Muy buena

Nota: Ficha de validación de expertos

La tabla 5 nos muestra el resumen de las validaciones de la propuesta a partir de los expertos, se puede observar que el puntaje de predominio fue de 66.31 ubicándose en la categoría de muy buena, por lo que cumple con las condiciones de ser usada si el caso lo requiere.

V. DISCUSIÓN

Sin duda las habilidades de evaluación formativa que los docentes tengan son fundamentales para lograr los aprendizajes significativos en los estudiantes, pues les permite reflexionar sobre su actividad pedagógica y replantear sus estrategias de enseñanza con el único fin de lograr las competencias en sus estudiantes, por lo tanto, es necesario que en todas las instituciones educativas se cuente con una propuesta de capacitación a los docentes para el fortalecimiento de las habilidades de evaluación formativa, en ese sentido el presente estudio se plantea como objetivo general: Diseñar una propuesta de capacitación docente para el desarrollo de habilidades de evaluación formativa en los docentes. La propuesta se elaboró a partir del modelo de competencias señalado por Gorsilne (1996), el autor señala que la combinación de habilidades, conocimientos, actitudes y experiencias permite al docente un alto rendimiento al momento de impartir sus enseñanzas en las aulas. Esto se acopla a las ideas de Heritage (2007), para emplear la evaluación formativa con éxito en el aula, los profesores requieren contar con una serie de conocimientos específicos y habilidades. Cuatro elementos básicos del conocimiento del profesor son críticos: 1) conocimiento del campo disciplinar, 2) conocimiento del contenido pedagógico, 3) conocimiento del aprendizaje previo de los alumnos, y 4) conocimiento de la evaluación.

Otra de las teorías fundamentales que forma parte de este taller de capacitación es el enfoque constructivista psicológico de Piaget y Von Glasersfeld (1984), los puntos más relevantes a tomar en cuenta cuando se aprende desde cualquier nivel de enseñanza (en este caso los docentes) es que se involucran procesos en las estructuras mentales denominados asimilación y adaptación, el foco central pedagógico de esta teoría está en las actividades y tareas que se pongan en práctica poniendo en juicio de tela el conocimiento existente y las perturbaciones que pueda generar el conocimiento nuevo, en ese sentido el programa de capacitación docente pretende que las actividades sean lo más participativas posibles con actividades que se promueva la participación constante del docente en su propio aprendizaje.

El objetivo específico 1, sobre las habilidades evaluativas de los docentes, en la dimensión procesual, los resultados de la presente investigación demostraron que los docentes evaluados frecuentemente suelen usar la evaluación procesual (40,0%), es decir los maestros suelen recopilar la información de las evaluaciones que realizan, además utilizan la estrategia de recoger los saberes previos en sus alumnos, recogen información de los avances de los aprendizajes para poder regular sus contenidos que se imparten en el aula. Sin embargo, existen indicadores importantes de la evaluación procesual que no son aplicados por los maestros, como es el caso del uso de herramientas para llevar a cabo la evaluación muchos de los maestros (54,3%) no saben cómo usar estas herramientas actuales de evaluación, asimismo ocasionalmente toman en cuenta las necesidades de sus estudiantes para realizar la evaluación de los contenidos logrados, los resultados ratifican una problemática de la aplicación de la evaluación procesual como punto clave para el logro de los aprendizajes significativos en los estudiantes.

Estos hallazgos concuerdan con lo encontrado por Covadonga (2020), quien en su estudio sobre evaluación formativa en los docentes concluye que la mayoría de los evaluados presentan dificultades en la aplicación de esta estrategia situación que se evidencia en escasa utilización de estrategias para evaluar el desenvolvimiento de los estudiantes en el aula. Resultados parcialmente similares se encontraron con la investigación de Maluenda (2020) quien, en la investigación sobre la utilización y ejecución de evaluación formativa en los aprendizajes de los estudiantes, el autor concluye que la escasa importancia que los docentes le dan a los instrumentos de evaluación, siendo débil la aplicación de autoevaluación y de herramientas que les permita obtener evaluaciones claras.

Teóricamente los resultados discrepan con lo que señala el MINEDU (2016) y (2017), ya que esta entidad señala que la evaluación formativa es importante porque permite recabar la información para tomar decisiones oportunas en los aprendizajes, sin embargo, como podemos observar en este estudio solo se aplica de manera frecuente y ocasionalmente, siendo que debe ser aplicada permanentemente. Por su parte Martínez (2012) señala que el recojo de

información es relevante para generar los cambios necesarios en las estrategias de enseñanza, asimismo Rosales (2014) enfatiza que la recolección de información en esta primera etapa deber ser planificada por el docente a fin de poder brindar un feedback positivo para reforzar los contenidos enseñados, todo esto no es realizado constantemente por los docentes evaluados, por lo que urge realizar la propuesta de capacitación centrado en la evaluación formativa.

En lo que respecta a la evaluación reguladora, nos demuestran que los maestros evaluados ocasionalmente suelen usar esta estrategia de evaluación según el 31,4%, seguido de un 28.6% que lo hace frecuentemente y el 22,9% que pocas veces lo practica; esto concuerda con los indicadores evaluados en esta habilidad, podemos evidenciar que en lo que respecta a la interactividad los rangos oscilan entre frecuentemente (45,7%) y ocasionalmente (42,9%), es decir, no siempre los estudiantes hacen preguntas cuando no comprenden el tema y las tareas que se dejan como proceso de extensión no se organizan de acuerdo a las capacidades de los estudiantes. En lo que concierne al indicador retroactiva, se demuestra que ocasionalmente y pocas veces se aplica esta estrategia durante la evaluación de los aprendizajes, situación que pone en evidencia la poca aplicación de pruebas de entrada y salida durante una sesión de aprendizaje, escasa elaboración de materiales didácticos complementarios para los contenidos impartidos y de manera regular se reorienta la metodología de trabajo por parte de docente.

En lo que concierne al indicador proactividad, pocas veces se aplica especialmente materiales para promover aprendizajes y le cuesta al docente crear climas favorables para promover la autonomía en sus estudiantes. Como podemos enfatizar que se evidencia una clara dificultad en llevar a cabo procesos de evaluación reguladora por parte de los docentes, por lo que se requiere con suma urgencia establecer un programa que permita fortalecer este componente importante dentro de la evaluación permanente que el docente debe realizar.

Estos hallazgos se asemejan a los encontrados por Araujo y Mesino (2022), los autores investigan sobre la evaluación formativa centrada en el pensamiento,

ellos llegan a la conclusión que los docentes escasamente aplican de forma adecuada la evaluación formativa, existe falta de estrategias de evaluación esto es atribuido por falta de capacitación y formación de los docentes. Igualmente se encuentra similitud con el estudio realizado por Ruano y Cedeño (2022), estos investigadores llegan a la conclusión en su investigación sobre la evaluación formativa desarrollada por los profesores, que existe un nivel medio de uso de esta estrategia se secuencia reguladora, es decir no estás totalmente consolidados con la práctica evaluativa en las aulas.

Teóricamente se sustenta con lo que dice Giménez (2004) el autor señala que se debe tomar en cuenta el ritmo del estudiante respetar lo sociocultural de los educandos a fin de lograr una regulación relacionada a su ritmo mediante ejercicios didácticos que logren acelerar, desacelerar, parar y continuar con la secuencia de aprendizaje y así conseguir los objetivos planteados, para ello debe plantearse una evaluación formativa centrada en las necesidades del estudiante Esto tiene mucha concordancia con lo que señala Allal y Mottier (2005), ya que nos dice que es necesario la interacción entre docente y estudiantes, estudiantes con medios y materiales de evaluación esto va a contribuir a regular los aprendizajes a partir de los hallazgos encontrados.

En cuanto a las habilidades de evaluativas en la dimensión continua, los hallazgos que se muestran en la tabla 3, dan cuenta que en un 40% los docentes utilizan esta estrategia frecuentemente y el 34,3% ocasionalmente, esto lo podemos evidenciar en los indicadores de esta dimensión, tenemos que en lo que corresponde a la interactividad frecuentemente suele usarse ya que los docentes detectan a tiempo algunos errores cometidos por sus estudiantes (54,3%) y suelen acompañar a sus alumnos (45,7%).

En lo que concierne al indicador retroalimentación descriptiva los resultados fueron que ocasionalmente se aplican aspectos como crear espacios para que los docentes socialicen los resultados de sus aprendizajes (62.9%) y se autoevalúen a partir de los resultados de sus evaluaciones (40%). Por su parte el indicador mejora de los procesos parte del maestro, frecuentemente usa el desempeño del estudiante para informarse de los logros alcanzados, asimismo

con la evaluación que realiza conoce mejor a su alumno, por otro lado, tiene dificultades en la utilización de instrumentos de evaluación que le permitan evaluar las capacidades de los docentes (45,7%).

Se concuerda con lo encontrado por Maluenda (2020), dado que concluye que retroalimentación efectiva son consideradas por el personal docente escasamente importantes en la práctica evaluativa (40%), además se tiene resultados muy parecidos a los formulados por Zambrano y Mendoza (2021), quienes en su investigación resaltan que el 46,4% de los docentes presentan niveles medios de aplicación de la evaluación formativa. Igualmente hay similitud con lo que reporta Martínez (2020), concluye que el 33,3% de los docentes presentan un nivel medio de aplicación de las prácticas evaluativas.

Ortega (2015) señala que la evaluación continua tiene que ver con dar los espacios para que el estudiante participe activamente interactuando con el estudiante, aspecto que, si realizan los docentes evaluados, esto es fundamental para detectar errores en los estudiantes y realizar reajustes en los aprendizajes, asimismo se concuerda con lo que menciona Villafranca (2018) en el sentido que los maestros deben ser empáticos y tolerantes de tal manera que le permita dosificar los aprendizajes según los requerimientos de sus estudiantes.

Finalmente la dimensión retroalimentadora, los hallazgos encontrados en el análisis descriptivo pone en evidencia, que un poco más de la mitad que corresponde al 51,4% de los maestros frecuentemente usan esta estrategia como parte del proceso de evaluación, echo que se evidencia en los indicadores evaluados en esta habilidad, así tenemos que la evaluación retroalimentadora constructiva se usa frecuentemente dado que los maestros retroalimentan según la necesidades del estudiantes (57,1) así como usan estrategias y ejemplos adicionales para una mejor comprensión de los contenidos. El indicador comprensible también se cumple, ya que se retroalimenta rápidamente (60%) y se da oportunidad para que los discentes logren identificar sus aciertos y desaciertos (48,6%), en cuanto a si es oportuna la retroalimentación, se observa que el 40% de los docentes explican a sus alumnos sus logros o progresos obtenidos después de la evaluación que realizan.

Los resultados discrepan con los investigadores Covadonga (2020), Maluenda (2020) y Araujo y Mesino (2022) quienes en sus investigaciones llegan a concluir que muchos de los docentes no aplican del todo bien la evaluación formativa, asimismo no se pone importancia a las herramientas de evaluación y hay falta de estrategias de evaluación por parte de los docentes, esto atribuido por una escasa capacitación en evaluación.

Los resultados concuerdan con las ideas de Mahapatra, (2021), el autor señala que la retroalimentación permite al estudiante hacerse responsable de sus aprendizajes, por su parte Condemarín (2012), destaca que si el docente realiza esta estrategia evidenciará los errores y generará oportunidades para fortalecer los contenidos. En ese sentido Shepard (2006) señala que el docente debe poseer un sentido constructor, entendible, específico, enfocado y oportuno para promover las autoevaluaciones en sus estudiantes para lograr los aprendizajes esperados.

En cuanto al objetivo 2, respecto a las bases teóricas para la formulación de la propuesta de capacitación docente en el desarrollo de habilidades de evaluación formativa, se centra en las ideas de Castillo y Cabreriza (2006) los autores destacan la enorme importancia que tiene el docente en los procesos de enseñanza, un docente preparado, capacitado con el manejo de sus emociones, tendrá un mayor éxito con sus estudiantes, en ese sentido Almanzor (2007) hace énfasis en que el maestro debe estar siempre en esa búsqueda de perfeccionamiento de sus habilidades a través de una capacitación permanente, en ese sentido los autores enfatizan la importancia que seguir capacitándose constantemente que el aprendizaje y desarrollo de habilidades no concluyen con la culminación de la carrera profesional, sino más bien debe surgir el espíritu de perfeccionar la metodología, la técnica y las estrategias dentro del salón de clase.

Son tres los pilares teóricos que fundamental la propuesta de capacitación, el primero centrado en que la evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son

usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarle a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa, los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y comprenden cómo van progresando, cuáles son los siguientes pasos que necesitan dar, y cómo darlos (Heritage 2007). La evaluación formativa, si se emplea efectivamente, puede proveer a los profesores y a sus alumnos de la información que necesitan para avanzar en su aprendizaje (Gimeno 1995; Moreno 2010).

Un segundo pilar centrado en las teorías de la enseñanza y aprendizaje, el enfoque constructivista de Piaget y Von Glasersfeld (1984), donde hacen énfasis en las estructuras mentales, el docente tiene que ser capaz de cambiar su postura de evaluación de los aprendizajes, haciendo uso de nuevas herramientas y estrategias, así como poner en práctica los nuevos conocimientos y reflexionando sobre su quehacer pedagógico, entendiendo que el docente le cuesta asumir los nuevos cambios, estas dificultades se atribuyen al hecho de que la evaluación tradicionalmente no ha sido el foco de los cursos de formación inicial y continua del profesorado y el constructivismo social de Vygotsky, se centra en las interacciones sociales, donde el aprendizaje se puede dar en la medida que se interactúe con otros miembros de la comunidad,

El tercer pilar son los fundamentos de Heritage (2007) quien manifiesta que, para emplear la evaluación formativa con éxito en el aula, los profesores requieren contar con una serie de conocimientos específicos y habilidades. Cuatro elementos básicos del conocimiento del profesor son críticos: 1) conocimiento del campo disciplinar, 2) conocimiento del contenido pedagógico, 3) conocimiento del aprendizaje previo de los alumnos, y 4) conocimiento de la evaluación. Además de lo mencionado los profesores necesitan ser capaces de: I) crear en el aula condiciones que permitan una evaluación exitosa, II) enseñar a los alumnos a evaluar su propio aprendizaje y el aprendizaje de otros, III) interpretar la evidencia, y IV) ajustar su enseñanza al vacío de aprendizaje del educando (Heritage 2007).

VI. CONCLUSIONES

Después de haber obtenido los resultados de nuestra investigación se concluye:

1. Las características más relevantes de la propuesta de capacitación docente que mejorará las habilidades de evaluación formativa están centradas en el constructivismo pedagógico y en la pedagogía del adulto, además se consideran estrategias creativas y constructivas basadas en la teoría de la evaluación formativa. (ver propuesta en anexos)
2. Las prácticas evaluativas de los docentes de la institución educativa, son aplicadas de la siguiente manera:
Dimensión procesual el 40% de los maestros evaluados la aplican frecuentemente. (ver tabla 1)
Dimensión reguladora el 31,4% de los maestros usa ocasionalmente esta estrategia de evaluación. (ver tabla 2)
Dimensión continuadora, es aplicada frecuentemente por el 40% de los maestros evaluados. (ver tabla 3)
Dimensión retroalimentadora es aplicada por el 51,4% de manera frecuentemente por lo maestros. (ver tabla 4)
3. La propuesta se sustenta bajo los postulados de Castillo y Cabreriza (2006), Almanzor (2007), (Heritage 2007), en la teoría constructivista de Piaget y Von Glasersfeld (1984), centrada en la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. (ver en capítulo resultados pág 27)
4. La propuesta de capacitación se validó como muy buena por 3 expertos profesionales.

VII. RECOMENDACIONES

Al director de la institución educativa, es necesario que se realicen capacitaciones constantes respecto a las habilidades de evolución formativa centrándose en los aspectos de la evaluación procesual, reguladora, continua y retroalimentadora en los docentes de la institución educativa.

A partir de los resultados obtenidos, es necesario que el director de la institución educativa, ponga en práctica la propuesta de capacitación docente, dado que está centrada en las necesidades reales de los docentes evaluados, siendo necesario fortalecer la evaluación reguladora en los maestros.

Es necesario incorporar técnicas de evaluación formativa por parte de los docentes centrados en fortalecer la práctica pedagógica a partir de las nuevas formas de evaluar.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2017) Guía de uso: Evaluación formativa. Agencia de la calidad de la educación. (pp. 9-13)Chile https://educra.cl/wpcontent/uploads/2019/10/Guia_de_Uso_Evaluacion_formativa.pdf
- Allal , L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French. En L. Allal, & L. Mottier Lopez, Formative Assessment of Learning: A Review of Publications in French (págs. 241-264). francia: En CERI
- Andersson, C. & Palm, T. (2017). Characteristics of improved formative assessment practice. *Education Inquiry*, 8(2), 104-122, DOI:10.1080/20004508.2016.1275185
- Araujo, J. y Mesino, L. (2022) *Evaluación formativa para el desarrollo de las habilidades de pensamiento*. (Doctoral dissertation, Corporación Universidad de la Costa). <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/>
- Bello, F. y Guerra, F. (2013). La encuesta como instrumento de construcción teóricometodológico (Elementos para su reflexión). *Revista Mañongo*. 42, 241-259. Recuperado de <http://servicio.bc.uc.edu.ve/postgrado/manongo42/art09.pdf>
- Beauchamp T, Childress J. (1979-1994). Principles of Bioethical Ethics. Oxford University Pres, New Cork, 2° edition, pp 148-149.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* (Vol. 5). <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Brookhart, S. M. (2009). In This Issue. *Challenge*, 26(4), 2-3. <https://doi.org/10.1080/05775132.1983.11470860>
- Cancela, R., Cea, N., Galindo, G y Valilla, S. (2010) Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto. Universidad Autónoma de Madrid. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/54716348/>
- Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2010). Evaluación educativa de aprendizajes y competencias. Madrid: McGrawHill
- Cvetkovic-Vega, A, Maguiña, Jorge L., Soto, Alonso, Lama-Valdivia, Jaime, & López, Lucy E. Correa. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179-

185. <https://dx.doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>
- Covadonga, M. (2020) Evaluación Formativa como elemento básico en la Estrategia Integral de Aprendizaje ABPD, para Docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 71-92. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.003>
- Davila (2022) Evaluación formativa durante las clases remotas por los docentes de la institución educativa, Santiago Apóstol, Bagua Grande. (Tesis de Maestría - Universidad César Vallejo)
- <https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/78121/>
- Fuentelsaz C. Cálculo del tamaño de la muestra. *Matronas Prof.* 2004;5(18):5-13.
- Gallardo, K. (2018). Evaluación del aprendizaje: retos y mejores prácticas. (3° ed.). Editorial Digital de Tecnológico de Monterrey. Recuperado de:<https://n9.cl/xspr>
- Gil, J., y García, E. (2014). Evaluación formativa y resultados de aprendizaje en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Española de Pedagogía*, 72(259), 437-455. <https://bit.ly/32fXugj>
- Giménez, J., Rosich, N., Latorre, R. y Muria, S. (2004). *Evaluación reguladora y apoyo geométrico al alumnado deficientes en aulas inclusivas*. <http://ruc.udc.es/bitstream/2183/11281/1/CC-75%20art%207.pdf>
- Giraldo, M (2016). *Programa de capacitación para el desarrollo de competencias tecnológicas, didácticas y tutoriales en entornos virtuales de aprendizaje en docentes de posgrado*. (Tesis de Maestría en Educación – Universidad de San Martín de Porres – Perú) <https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/>
- González, J. (2020) *La evaluación formativa: Una aproximación a la realidad del ejercicio docente en instituciones públicas del país*. (Tesis de Maestría – Universidad César Vallejo) <https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/48603/>
- Gorsline, K. (1996). A competency profile for human resources, no more shoemakers children. *Human Resource Management*, 35(1), 53-66.
- Hernández, Fernández y Baptista (2014) *Metodología de la Investigación*. Editorial Mc Graw Hill.
- Heritage, Margaret. (2007). Formative assessment: What do teachers need to know and do? *Phi Delta Kappan*, Octubre: 140-145
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. California: Corwin

- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, A., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13–27. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001>
- Joya, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Scientific*, 5(16), 179-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563662985010>
- Ley General de Educación N° 28044 (2008) Lineamientos generales de la educación en el Perú. Diario oficial el Peruano. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf.
- Luna, E. (2019). Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 24(83), 997–1026.
- Mahapatra, S. K. (2021). Online Formative Assessment and Feedback Practices of ESL Teachers in India, Bangladesh and Nepal: A Multiple Case Study. *The Asia-Pacific Education Researcher*. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00603-8>
- Maluenda, M (2020) Uso y aplicación de la evaluación formativa como proceso inherente al aprendizaje en estudiantes de séptimo básico a cuarto medio. (Tesis de Grado Académico de Magister en Innovación Curricular y Evaluación Educativa – Universidad del Desarrollo Chile) <https://repositorio.udd.cl/bitstream/handle/>
- Martínez, C. (2020) *Evaluación formativa en docente de educación en dos centros educativos de Lima*. (Tesis de maestría en Educación – Universidad César Vallejo) <https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/>.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875.
- Martínez, F. (2013) Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*. 35 (139), 128 – 150.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>

- Ministerio de Educación. (2017). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Recuperado de: <https://bit.ly/3iiORal>
- Ministerio de Educación. (2019). *Magnitudes de la educación en el Perú*. Recuperado de <https://bit.ly/2ZZWYLM>
- Ministerio de Educación. (2019). Currículo Nacional de Educación Básica. Recuperado el 26 de abril de 2022, de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Molin, F., Haelermans, C., Cabus, S., & Groot, W. (2021). Do feedback strategies improve students' learning gain?-Results of a randomized experiment using polling technology in physics classrooms. *Computers and Education*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104339>
- Ochoa, J y Yunkor, Y. (2020). El estudio descriptivo en la investigación científica. *Rev. Acta Jurídica Peruana*. 2(2), 1 – 19. <http://revistas.autonoma.edu.pe/index.php/AJP/article/view/224/191>.
- Otzen, T. & Manterola C. (2017) Sampling techniques on a population study. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Ortega, M. (2015). Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de Ciencia, Tecnológica y Ambiente en el distrito de Hunter, Arequipa (Tesis de maestría - Universidad Cayetano Heredia Perú) <https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/>
- Prado, Y (2019) *Evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de la IE Edelmira del Pando, Vitarte*. (Tesis doctoral – Universidad César Vallejo) <https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/40179/>
- Popham, W. (2013). *Evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea Ediciones.
- Ravela, P., Leymonié, J., Viñas, J., y Haretche, C. (2014). La evaluación en las aulas de secundaria básica en cuatro países de América Latina. *Propuesta Educativa*, 23(41), 20-45. Recuperado de <https://bit.ly/2ZZWYkwX>
- Romero, I., Gómez, P., & Pinzón, A. (2018). Compartir metas de aprendizaje como estrategia de evaluación formativa: Un caso con profesores de matemáticas. *Perfiles Educativos*, 40(162), 117–137. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58632>
- Rosales, M. (2018). *El nivel de conocimiento sobre evaluación formativa en la*

- práctica de la labor docente de una Institución Educativa Secundaria de Trujillo, 2017* (tesis de maestría). Recuperado de <https://bit.ly/2FTRDEP>
- Ruano, A. y Cedeño, O. (2022) *Evaluación formativa que desarrollan los docentes de la Unidad Educativa que llamaremos "Profuturo"*. (Tesis de grado de magister en Pedagogía – Pontificia Universidad Católica del Ecuador) <https://repositorio.pucese.edu.ec/bitstream/>.
- Serra-Olivares, J., García-Rubio, J., Gil, P., Cejudo, C., & González, S. (2018). Estilos de aprendizaje y evaluación formativa: Estudio con universitarios de Educación Física chilenos. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias Del Deporte*, 7(1), 129–138. <https://doi.org/10.6018/321991>
- Shepard, L. (2006) *.Asesoramiento en el aula*. 4ta Robert Brennan <https://www.academia.edu/6474331>
- Tobón, S. (2014). *Proyectos formativos: teoría y metodología*. México: Pearson
- Torres, J., Chávez, H., y Cadenillas, V. (2021) Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Rev. Innova Educ.* 3 (2), 386 – 400. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>.
- Torres, R. (2013). *La evaluación formativa*. Costa Rica: Ministerio de Educacion Pública. Recuperado de https://www.uned.ac.cr/ece/images/documents/documentos2011-2015/evaluacion_formativa2013.pdf
- Villafranca, F. (2018). Conocimiento de la evaluación formativa y la capacidad de elaboración de rúbricas de los docentes de la Red 16 Ugel-02 (Tesis de maestría - Universidad Cesar Vallejo. Perú) <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/24712>
- Zambrano, J. y Mendoza, C. (2021) Evaluación formativa y formación integral de los estudiantes de educación básica. *Revista Estudios Psicológicos*. 1 (3). 7-30. <http://estudiospsicologicos.com/index.php/rep/article/view/10/10>.
- Von Glasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. En Watzlawick, P. (Ed.), *The invented reality* (pp. 17-40). New York: Norton

ANEXOS

Propuesta de taller de capacitación docente para el desarrollo de habilidades de evaluación formativa.

I. Datos generales

Denominación : Taller de capacitación de habilidades de evaluación formativa

Población destinataria: 35 docentes del nivel secundario de la institución educativa.

Duración: (04) meses – (15) sesiones.

II. Presentación

La reforma educativa ha generado grandes avances en la educación en el Perú, uno de los aspectos importantes es el aumento del presupuesto público que en el año 2001 era de S/ 5,185 millones pasó a ser en el 2020 a S/ 31,367 millones, como podemos observar el aumento es importante (Ministerio de Economía, 2020), sin embargo a pesar de esta mejora aún se tienen limitaciones en el aprendizaje de los estudiantes, esto se evidencia en la prueba PISA en la cual aún se tienen brechas educacionales centradas en el tipo de gestión y tamaño del colegio.

Si bien la problemática de la educación es multifactorial, uno de los pilares fundamentales en el aprendizaje de los estudiantes es el maestro, estudios demuestran que los estudiantes que tienen docentes con mejor preparación, con mayores competencias y mejores habilidades personales alcanzan mayores logros de aprendizaje (Hanushek y Woessmann, 2007; Popova y otros, 2016; Kraft y otros, 2018). No es suficiente que un maestro haya concluido satisfactoriamente su formación inicial en una universidad, instituto tecnológico o escuela normal, es necesario que se actualice permanentemente y participe

en programas de capacitación que le permitan mantenerse al día en los enfoques educativos, metodologías y didácticas, como también en los avances de la ciencia y la tecnología en diferentes campos relacionados con la educación.

El Ministerio de Educación (Minedu) ha implementado un conjunto de políticas públicas con la finalidad de mejorar la calidad del servicio ofrecida en la educación básica, a través de mejoras en las capacidades de los docentes, una de estas intervenciones es el Acompañamiento Pedagógico, que tiene por finalidad retroalimentar las actividades en el aula para fortalecer los desempeños y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

III. Problema detectado

Los resultados de la presente investigación, encienden la luz roja sobre los procesos de evaluación formativa que los docentes aplican dentro de sus actividades de enseñanza, según el MINEDU (2016), es un proceso permanente y sistemático en el que se recoge y analiza información para conocer y valorar los procesos de aprendizaje y los niveles de avance en el desarrollo de las competencias. Sobre esta base, se toman decisiones de manera oportuna y pertinente para la mejora continua de los procesos de aprendizaje y de enseñanza. En este sentido, la finalidad de la evaluación es contribuir al desarrollo de las competencias de los estudiantes y, como fin último, a los aprendizajes del Perfil de Egreso de la Educación Básica.

En este estudio nos damos cuenta que la premisa señalada por el MINEDU se cumple parcialmente por los maestros investigados, dentro de las dimensiones trabajadas está la evaluación procesual, reguladora, continua y retroalimentadora, siendo la primera usada de manera frecuente por el 40% de los docentes evaluados, sin embargo, aún se evidencia dificultades en la aplicación de herramientas actualizadas para llevar a cabo una evaluación real, asimismo, al momento de realizar la evaluación no se toman en cuenta las necesidades de los estudiantes lo cual dificulta a los aprendizajes individuales.

En cuanto a la evaluación reguladora, la situación es similar, poniendo una alerta en la escasa utilización de pruebas de entradas y salidas durante una

sesión de aprendizaje, escasa elaboración de materiales didácticos complementarios para los contenidos impartidos y de manera regular se reorienta la metodología de trabajo por parte de docente. Además de lo señalado el indicador proactividad pocas veces se aplica fundamentalmente materiales para promover aprendizajes y le cuesta al docente crear climas favorables para promover la autonomía en sus estudiantes.

En cuanto a las habilidades de evaluativas en la dimensión continuadora, los hallazgos que se muestran que en un 40% los docentes utilizan esta estrategia frecuentemente y el 34,3% ocasionalmente, lo que se enfatiza es la poca utilización de instrumentos de evaluación que le permitan evaluar las capacidades de los docentes (45,7%). Y en lo concerniente a la dimensión retroalimentadora, esta estrategia es más usada, especialmente se retroalimentan los errores en aula y se da oportunidad de mejora a los estudiantes.

IV. Objetivo

4.1. Objetivo general

Desarrollar las habilidades de evaluación formativa en sus dimensiones: procesual, reguladora, continua y retroalimentadora en los docentes de educación secundaria.

4.2. Objetivos específicos

1. Fortalecer la habilidad de evaluación procesual en los docentes de educación secundaria.
2. Fortalecer la habilidad de evaluación reguladora de los contenidos en los docentes de educación secundaria
3. Fortalecer la habilidad de evaluación continua en los docentes de educación secundaria
4. Fortalecer la habilidad de evaluación retroalimentadora en los docentes de educación secundaria.

V. Justificación científica

La propuesta del taller de capacitación nace a la raíz del diagnóstico realizado en los docentes, en ese sentido se respalda la propuesta a partir del modelo de competencias señalado por Gorsilne (1996), el autor señala que la combinación de habilidades, conocimientos, actitudes y experiencias permite al docente un alto rendimiento al momento de impartir sus enseñanzas en las aulas. Esto se acopla a las ideas de Heritage (2007), para emplear la evaluación formativa con éxito en el aula, los profesores requieren contar con una serie de conocimientos específicos y habilidades. Cuatro elementos básicos del conocimiento del profesor son críticos: 1) conocimiento del campo disciplinar, 2) conocimiento del contenido pedagógico, 3) conocimiento del aprendizaje previo de los alumnos, y 4) conocimiento de la evaluación.

Otra de las teorías fundamentales que forma parte de este taller de capacitación es el enfoque constructivista psicológico de Piaget y Von Glasersfeld (1984), los puntos más relevantes a tomar en cuenta cuando se aprende desde cualquier nivel de enseñanza (en este caso los docentes) es que se involucran procesos en las estructuras mentales denominados asimilación y adaptación, el foco central pedagógico de esta teoría está en las actividades y tareas que se pongan en práctica poniendo en juicio de tela el conocimiento existente y las perturbaciones que pueda generar el conocimiento nuevo, en ese sentido el programa de capacitación docente pretende que las actividades sean lo más participativas posibles con actividades que se promueva la participación constante del docente en su propio aprendizaje.

Otra de las teorías que se consideran fundamental en este trabajo es el constructivismo social (originado en las ideas de Vygotsky) tiene en cuenta las interacciones sociales, pero esencialmente desde una perspectiva psicológica. Supone que el poder del intelecto depende de herramientas (social y culturalmente constituidas) para apropiarse la cultura y la historia. Estas herramientas permiten a la mente darle significado a la experiencia. Se ve la enseñanza como una actividad humana y social que se realiza en el contexto de marcos institucionales y culturales. Por lo tanto, el conocimiento es local y contextualizado.

Este tipo de teoría es útil para la comprensión de los mecanismos detallados de procesamiento de información en virtud de los cuales las interacciones sociales afectan el comportamiento. Sin embargo, en una profesión que ya siente desgaste por la cantidad de evaluación, existe el peligro de que los profesores perciban a la evaluación formativa como otra demanda externa que consume tiempo de la enseñanza (Moreno 2010c).

VI. Organización de actividades de la propuesta

Nombre de la actividad	Dimensiones	Temas	N° sesiones
Taller procesual de los contenidos de aprendizaje	<p style="text-align: center;">Procesual</p> <p>Rosales (2014) refiere que se requiere planificación, a fin de recolectar datos que hagan posible conocer con mayor claridad los requerimientos del alumnado y diseñar una adecuada retroalimentación a fin de reforzar la manera en cómo se aprende, por lo tanto, brinda la guía oportuna mientras los alumnos aprenden, teniendo como base cada evidencia de aprendizaje orientado a optimizar el desenvolvimiento académico.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conociendo a mis estudiantes • Estrategias para inferir, deducir, formula hipótesis y reflexionar • Estrategias de evaluación de observación. • Orienta las actividades en base a los objetivos para consolidar o mejorar situaciones prácticas del acto didáctico 	4 sesiones
Taller el ritmo de estudiantes	<p style="text-align: center;">Reguladora</p> <p>Giménez, et al. (2004) refiere considerar cada aspecto sociocultural y psicobiológico de los educandos a fin de lograr una regulación relacionada a su ritmo mediante ejercicios didácticos que logren acelerar, desacelerar, parar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conociendo el ritmo de aprendizaje, los estilos y dificultades de mis alumnos • Planificación administrativa de las actividades teniendo presente el contexto del alumno. • La evaluación desde los aspectos, sociales, 	3 sesiones

	y continuar con la secuencia de aprendizaje y así conseguir los objetivos planteados	psicológicos, culturales y biológicos del estudiante.	
Taller de técnicas de evaluación	<p style="text-align: center;">Continua</p> <p>Villafranca (2018), Refiere que se maneje mejor el diseño y organización de cada actividad, establecer cada criterio evaluativo, los cuales pueden instrumentalizar lo que se espera que el alumno evidencie dentro de las sesiones propuestas; los diagnósticos individuales del alumnado, hacen posible que los maestros que son empáticos y tolerantes logren la correcta dosificación del aprendizaje según los requerimientos existentes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usando las fichas de evaluación y coevaluación. • Ensayo, informes, solución de problemas, método de casos, trabajos escritos (Cuadros comparativos, resumen, análisis, flujogramas, entre otros), monografías, trabajos de investigación, mapas conceptuales y mentales. 	4 sesiones
Aprendiendo a retroalimentar los resultados	<p style="text-align: center;">Retroalimentadora</p> <p>Mahapatra, (2021) refiere que permitirá al estudiante hacerse responsable de sus propios aprendizajes y tomar decisiones sobre la mejora de su rendimiento académico pero estas prácticas de retroalimentación requieren un alto nivel de implementación y comprensión para lograr los fines educativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resolvemos las dudas de los estudiantes • Retroalimentación entre pares • La técnica del “Feed – Back” • “Feed – Forward” implica ofrecer sugerencias y oportunidades de mejora respecto de los aprendizajes 	4 sesiones

VII. Metodología de trabajo

La capacitación se desarrollará de manera presencial y vía modalidad virtual, el tiempo de duración será de 4 meses , durante este periodo se deben coordinar

todas las actividades en la cual se debe preparar el material, revisar las herramientas virtuales, es necesario trabajar los materiales a partir de la plataforma Google meet, a través de la cual también se impartirán los talleres, en esta plataforma los maestros tendrán acceso a los contenidos teóricos, videos, comunicaciones, actividades prácticas, las sesiones serán aplicadas dos veces a la semana previa coordinación con los docentes. La comunicación se hará de manera virtual y presencial a través de: Los foros de consultas, donde se pueden manifestar las dificultades, inquietudes respecto a los temas y talleres desarrollados.

VIII. Evaluación

Esta será constantemente, especialmente centrada en la retroalimentación de los contenidos que se trabajarán, se tiene pensado aplicar una primera evaluación para hacer un diagnóstico de las habilidades en evaluación formativa en los docentes y terminado el plan de capacitación es necesario volver aplicar el mismo instrumento para poder evaluar los logros obtenidos después de aplicar la propuesta, asimismo se considera que se apliquen evaluaciones parciales después de cada sesión para que se realice la retroalimentación de los contenidos tratados en las diferentes sesiones aplicadas.

IX. Población beneficiada

La propuesta está diseñada para ser aplicada a los docentes del nivel secundario de una institución educativa de Piura, en la cual se evidencia dificultades para aplicar la evaluación formativa.

X. Agentes responsables

La propuesta puede ser aplicada por el personal del Área de capacitación de la institución educativa, conjuntamente con los encargados de evaluación continua.

TABLA DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Habilidades de evaluación formativa	La evaluación formativa, es conceptualizada por el Minedu (2016) y (Minedu, 2017) como una secuencia sistemática donde se toman, interpretan y valoran los datos importantes referidos a la consecución de las competencias del alumnado, con el objetivo de generar nuevas oportunidades de mejora en los aprendizajes, basado en las dimensiones procesual, reguladora, continua y retroalimentadora	Es la autoevaluación que realiza el docente sobre sus propias habilidades de evaluación formativa tomando en cuenta las dimensiones procesual, reguladora, continua y retroalimentadora, la cual será evaluada a partir de un cuestionario construido de 34 ítems con una escala de Likert.	Procesual	<ul style="list-style-type: none"> • Recopilación de información • Contrastación • Toma de decisiones 	Ordinal
			Reguladora	<ul style="list-style-type: none"> • Interactiva • Retroactiva • Proactiva 	
			Continua	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación del tiempo • Retroalimentación descriptiva • Mejora de los procesos 	
			Retroalimentadora	<ul style="list-style-type: none"> • Constructiva • Comprensible • Oportuna 	



CUESTIONARIO HABILIDADES DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Estimado docente

Este cuestionario está pensado en evaluar tus propias habilidades evaluativas formativas que pones en práctica durante tus actividades de enseñanza.

No hay respuestas que se puedan considerar mejores o peores, estas respuestas son totalmente anónimas y se analizará la información de tal modo que ninguna persona quedará identificada, ya que las valoraciones serán siempre globales.

Sírvase a marcar la respuesta que corresponda a su condición para cada ítem.

I. Datos generales

Edad:

docente:

- 20/30 años ()
- 31/40 años ()
- 41/50 años ()
- Más de 51 años ()

Experiencia

- + De 1 a 5 años ()
- + De 6 a 10 años ()

Sexo: Hombre () Mujer ()

Condición laboral: Nombrado () Contratado ()

II. Habilidades de evaluación formativa

Escala de Likert

1	2	3	4	5
Nunca	Pocas veces	Ocasionalmente	Frecuentemente	Muy Frecuentemente

	1	2	3	4	5
Dimensión procesual					
1. Antes de empezar mis actividades de aprendizaje, recojo los saberes previos para conectarlos con los ya conocidos por el estudiante.					
2. Recojo información sobre cómo van avanzado los estudiantes en sus aprendizajes para tomarlos en cuenta en mis clases					

3. Recopilo toda la información de las evaluaciones realizadas para tomar decisiones de mejora en mi práctica docente					
4. Regulo mis contenidos de enseñanza según los resultados de la evaluación que he realizado anteriormente					
5. Cuando observo la tarea que realiza el estudiante puedo verificar si logró o no los aprendizajes esperados.					
6. Utilizo la rúbrica por ser una de las herramientas más serias para realizar una evaluación					
7. En la evaluación acostumbro señalar las necesidades de los estudiantes					
8. Informo a los estudiantes sobre sus avances logrados hasta el momento					
9. Suelo planificar mis actividades de acuerdo a las capacidades del estudiante					
10. La sesión de clase la suelo modificar de acuerdo al ritmo de aprendizaje.					
Dimensión reguladora					
11. Al final de la clase vuelvo a explicar el tema desarrollado de manera breve en base a las interacciones con los estudiantes					
12. Usualmente los estudiantes preguntan cuándo no entienden					
13. Las tareas las organizo de acuerdo a la capacidad de los estudiantes.					
14. Suelo tomar pruebas de entrada y salida como parte de medir los aprendizajes.					
15. Elaboro materiales didácticos nuevos para facilitar las actividades					
16. Considero indispensable reorientar la metodología en base a logros y errores.					
17. Suelo usar diversos materiales para promover el logro de aprendizaje					
18. Creo un clima propicio para la construcción del aprendizaje autónomo de los estudiantes a través de actividades significativas e innovadoras					
Dimensión continua					
19. Usualmente evalúo cómo realiza el estudiante las tareas en clase					
20. Es recomendable detectar a tiempo los errores para ser superado en el acto.					
21. Durante las clases acompaño el desarrollo de las tareas.					
22. Durante la enseñanza creo espacios para que los estudiantes socialicen las evidencias de aprendizaje donde pueden verificar aciertos y desaciertos.					

23. El estudiante se autoevalúa usando los mismos criterios para identificar donde se encuentra con relación al logro de la competencia.					
24. Monitoreo el trabajo del estudiante cuando está trabajando en una actividad y retroalimentación de inmediato.					
25. A través del desempeño de los estudiantes me informo del logro de sus aprendizajes.					
26. La evaluación que aplico me permite conocer mejor al estudiante					
27. Usualmente los objetivos me permiten recoger información valiosa de los estudiantes.					
28. Utilizo instrumentos de evaluación que hacen visible la combinación de capacidades al afrontar un desafío pedagógico					
29. Contrasto el aprendizaje del estudiante con el conocimiento y sus trabajos concluidos.					
Dimensión retroalimentadora					
30. Cuando retroalimento considero el nivel y necesidad de los estudiantes.					
31. Cuando aún después de la retroalimentación, los estudiantes no comprenden cambio la estrategia y los ejemplos					
32. Cuando observo una respuesta incorrecta del estudiante retroalimento inmediatamente.					
33. Ante una respuesta incorrecta del estudiante le facilito la evidencia para que identifique sus aciertos y sus desaciertos					
34. Posterior a la evaluación devuelvo al estudiante la información que describe sus logros o progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia					
35. Posterior a la evaluación realizo una retroalimentación adecuada sobre las evidencias del estudiante, identificando sus errores recurrentes y aspectos que más atención requieren.					

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Propuesta de capacitación docente para el desarrollo de habilidades de evaluación formativa en docentes de una institución educativa Piura, 2022

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA					CRITERIOS DE EVALUACIÓN				OBSERVACIONES				
				NUNCA	POCAS VECES	OCASIONALMENTE	FRECUENTEMENTE	MUY FRECUENTEMENTE	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la variable y el indicador			Relación entre el indicador y el ítem.		Relación entre el ítem y la relación de respuesta	
									SI	NO	SI	NO		SI	NO	SI	NO
Habilidades de evaluación formativa. Es una secuencia sistemática donde se toman, interpreta y valoran los datos importantes referidos a las competencias	Procesual se refiere a la evaluación formativa como un proceso que requiere planificación, a fin de recolectar datos que hagan posible conocer con mayor claridad los requerimientos del alumnado y diseñar un adecuado feedback a fin de reforzar la	Recopilación de información	1. Antes de empezar mis actividades de aprendizaje, recojo los saberes previos para conectarlos con los ya conocidos por el estudiante.						X		X		X				
			2. Recojo información sobre cómo van avanzando los estudiantes en sus aprendizajes para tomarlos						X		X		X		X		

<p>logrados por el alumno, esta evaluación tiene por objetivo generar una reflexión sobre los aprendizajes en base a los resultados encontrados en el proceso de enseñanza, asimismo es un proceso permanente, reguladora, continua y retroalimentado ra (MINEDU, 2016).</p>	<p>manera en cómo se aprende, por lo tanto, brinda la guía oportuna mientras los alumnos aprenden, teniendo como base cada evidencia de aprendizaje orientado a optimizar el desenvolvimient o académico (Rosales,2014)</p>		en cuenta en mis clases																
			3.Recopilo toda la información de las evaluaciones realizadas para tomar decisiones de mejora en mi práctica docente							X	X		X		X				
		Contrastación	4.Regulo mis contenidos de enseñanza según los resultados de la evaluación que he realizado anteriormente.								X	X		X		X			
			5. Cuando observo la tarea que realiza el estudiante puedo verificar si logró o no los aprendizajes esperados.								X	X		X		X			
			6.Utilizo la rúbrica por ser una de las herramientas más serias para realizar una evaluación								X	X		X		X			
	7.En la evaluación acostumbro señalar las								X	X		X		X					

			necesidades de los estudiantes															
	Toma de decisiones		8. Informo a los estudiantes sobre sus avances logrados hasta el momento.							X		X		X		X		
			9. Suelo planificar mis actividades de acuerdo las capacidades del estudiante.							X		X		X		X		
			10. La sesión de clase la suelo modificar de acuerdo al ritmo de aprendizaje.								X		X		X		X	
			11. Al final de la clase vuelvo a explicar el tema desarrollado de manera breve en base a las interacciones con los estudiantes								X		X		X		X	
	Reguladora Indica la sistematización que le otorga al ejercicio docente y abre paso a que se pueda ordenar, modificar y organizar los aprendizajes, teniendo en cuenta ciertos rasgos importantes, por ejemplo, el estilo y ritmo de	Interactiva.	12. Usualmente los estudiantes preguntan cuándo no entienden							X		X		X		X		
			Retroactiva	13. Las tareas las organizo de acuerdo a la							X		X		X		X	

			a través de actividades significativas e innovadoras.															
Continua Destaca su constancia e ininterrupción, conformada por prácticas didácticas que aseguran que el alumno aprenderá de modo estructurado y programado, dando pie a que participe activamente mediante pasos, indicaciones claras e interrupciones que mejoren sus aprendizajes, al igual que el seguimiento constante del	Regulación del tiempo	19. Usualmente evalúo cómo realiza el estudiante las tareas en clase							X	X		X		X				
		20. Es recomendable detectar a tiempo los errores para ser superado en el acto.							X	X		X		X				
	Retroalimentación descriptiva	21. Durante las clases acompañe el desarrollo de las tareas.							X	X		X		X				
		22. Durante la enseñanza creo espacios para que los estudiantes socialicen las evidencias de aprendizaje donde pueden verificar aciertos y desaciertos.							X	X		X		X				

aprendizaje adquirido, detectando precozmente cualquier dificultad que pueda presentarse. (Ortega,2015)		23. El estudiante se autoevalúa usando los mismos criterios para identificar donde se encuentra con relación al logro de la competencia								X	X	X	X	
		24. Monitoreo el trabajo del estudiante cuando está trabajando en una actividad y retroalimentación de inmediato								X	X	X	X	
	Mejora de los procesos pedagógicos	25. A través del desempeño de los estudiantes me informo del logro de sus aprendizajes								X	X	X	X	
		26. La evaluación que aplico me permite conocer mejor al estudiante								X	X	X	X	
		27. Usualmente los objetivos me permiten recoger información valiosa de los estudiantes.								X	X	X	X	

			28. Utilizo instrumentos de evaluación que hacen visible la combinación de capacidades al afrontar un desafío pedagógico							X	X		X		X		
			29. Contrasto el aprendizaje del estudiante con el conocimiento y sus trabajos concluidos.							X	X		X		X		
Retroalimentadora. Refiere que la retroalimentación permite al estudiante hacerse responsable de sus propios aprendizajes y tomar decisiones sobre la mejora de su rendimiento académico pero estas prácticas de retroalimentación requieren un	Constructiva	30. Cuando retroalimentación considero el nivel y necesidad de los estudiantes.								X	X		X		X		
		31. Cuando aún después de la retroalimentación, los estudiantes no comprenden cambio la estrategia y los ejemplos								X	X		X		X		
	Comprensible	32. Cuando observo una respuesta incorrecta del estudiante retroalimentación								X	X		X		X		

			sus errores recurrentes y aspectos que más atención requieren.															
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--



Dr. Mario N. Briones Mendoza
DOC. INVESTIGACIÓN
EPG UVC - PIURA

FIRMA DEL EVALUADOR

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Propuesta de capacitación docente para el desarrollo de habilidades de evaluación formativa en docentes de una institución educativa Piura, 2022

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA					CRITERIOS DE EVALUACIÓN				OBSERVACIONES				
				NUNCA	POCAS VECES	OCASIONALMENTE	FRECUENTEMENTE	MUY FRECUENTEMENTE	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la variable y el indicador			Relación entre el indicador y el ítem.		Relación entre el ítem y la relación de respuesta	
									SI	NO	SI	NO		SI	NO	SI	NO
Habilidades de evaluación formativa. Es una secuencia sistemática donde se toman, interpretan y valoran los datos importantes referidos a las competencias logradas por el alumno. Esta evaluación tiene por objetivo generar una reflexión sobre los aprendizajes en	Procesual Se refiere a la evaluación formativa como un proceso que requiere planificación, a fin de recolectar datos que hagan posible conocer con mayor claridad los requerimientos del alumnado y diseñar un adecuado feedback para reforzar la manera en cómo	Recopilación de información	1. Antes de empezar mis actividades de aprendizaje, recojo los saberes previos para conectarlos con los ya conocidos por el estudiante.						X		X		X		X		
			2. Recojo información sobre cómo van avanzando los estudiantes en sus aprendizajes					X		X		X		X			

<p>base a los resultados encontrados en el proceso de enseñanza, asimismo es un proceso permanente, regulador, continuo y retroalimentador (MINEDU, 2016).</p>	<p>se aprende, por lo tanto, brinda la guía oportuna mientras los alumnos aprenden, teniendo como base cada evidencia de aprendizaje orientado a optimizar el desenvolvimiento académico (Rosales,2014)</p>		para tomarlos en cuenta en mis clases.																
			3. Recopilo toda la información de las evaluaciones realizadas para tomar decisiones de mejora en mi práctica docente					X		X		X		X					
		Contrastación	4. Regulo los contenidos de enseñanza según los resultados de la evaluación que he realizado anteriormente					X		X		X		X					
			5. Cuando observo la tarea que realiza el estudiante puedo verificar si logró o no los aprendizajes esperados.					X		X		X		X					
			6. Utilizo la rúbrica por ser una de las herramientas más serias para realizar una evaluación					X		X		X		X					
			7. En la evaluación acostumbro señalar las necesidades de los estudiantes					X		X		X		X					

	Toma de decisiones	8. Informo a los estudiantes sobre sus avances logrados hasta el momento.						X		X		X		X			
		9. Suelo planificar mis actividades de acuerdo las capacidades del estudiante.						X		X		X		X			
		10. La sesión de clase la suelo modificar de acuerdo al ritmo de aprendizaje.							X		X		X		X		
Reguladora Indica la sistematización que le otorga al ejercicio docente y abre paso a que se pueda ordenar, modificar y organizar los aprendizajes, teniendo en cuenta ciertos rasgos importantes, por ejemplo, el	Interactiva.	11. Al final de la clase vuelvo a explicar el tema desarrollado de manera breve en base a las interacciones con los estudiantes						X		X		X		X			
		12. Usualmente los estudiantes preguntan cuando no entienden						X		X		X		X			

			través de actividades significativas e innovadoras.															
<p>Continua Destaca su constancia e ininterrupción, conformada por prácticas didácticas que aseguran que el alumno aprenderá de modo estructurado y programado, dando pie a que participe activamente mediante pasos, indicaciones claras e interrupciones que mejoren sus aprendizajes, al igual que el seguimiento constante del aprendizaje adquirido, detectando precozmente cualquier dificultad que pueda presentarse. (Ortega,2015)</p>	<p>Regulación del tiempo</p>	<p>19. Usualmente evalúo cómo realiza el estudiante las tareas en clase</p>						X		X		X		X				
		<p>20. Es recomendable detectar a tiempo los errores para ser superado en el acto.</p>						X		X		X		X				
	<p>Retroalimentación descriptiva</p>	<p>21. Durante las clases acompaño el desarrollo de las tareas.</p>						X		X		X		X				
		<p>22. Durante la enseñanza creo espacios para que los estudiantes socialicen las evidencias de aprendizaje donde pueden verificar aciertos y desaciertos.</p>						X		X		X		X				

			23. El estudiante se autoevalúa usando los mismos criterios para identificar donde se encuentra con relación al logro de la competencia.						X		X		X		X		
			24. Monitoreo el trabajo del estudiante cuando está trabajando en una actividad y retroalimentación de inmediato						X		X		X		X		
		Mejora de los procesos pedagógicos	25. A través del desempeño de los estudiantes me informo del logro de sus aprendizajes						X		X		X		X		
			26. La evaluación que aplico me permite conocer mejor al estudiante						X		X		X		X		
			27. Usualmente los objetivos me permiten recoger información valiosa de los estudiantes						X		X		X		X		

			28. Utilizo instrumentos de evaluación que hacen						X		X		X		X		
--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	---	--	---	--	---	--	--

			visible la combinación de capacidades al afrontar un desafío pedagógico.														
			29. Contraste el aprendizaje del estudiante con el conocimiento y sus trabajos concluidos						X		X		X		X		
	Retroalimentada. Refiere que la retroalimentación permite al estudiante hacerse responsable de sus propios aprendizajes y tomar decisiones sobre la mejora de su rendimiento académico pero estas prácticas de retroalimentación requieren un alto nivel de implementación y comprensión para lograr los fines educativos. (Mahapatra,	Constructiva	30. Cuando retroalimento considero el nivel y necesidad de los estudiantes						X		X		X		X		
31. Cuando aún después de la retroalimentación, los estudiantes no comprenden cambio la estrategia y los ejemplos									X		X		X		X		
Comprensible		32. Cuando observo una respuesta incorrecta del estudiante retroalimento inmediatamente							X		X		X		X		

2021)																		
-------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

			33. Ante una respuesta incorrecta del estudiante le facilito la evidencia para que identifique sus aciertos y sus desaciertos						X		X		X		X			
		Oportuna	34. Posterior a la evaluación devuelvo al estudiante la información que describa sus logros o progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia						X		X		X		X			

		35. Posterior a la evaluación realizo una retroalimentación adecuada sobre las evidencias del estudiante, identificando sus errores recurrentes y aspectos que más atención requieren.						X		X		X		X		
--	--	--	--	--	--	--	--	---	--	---	--	---	--	---	--	--



Mg. Manuel Antonio Cardoza Sernaqué
DNI 02855165
Investigador CONCYTEC

MATRIZ DE VALIDACIÓN

TÍTULO DE LA TESIS: Propuesta de capacitación docente para el desarrollo de habilidades de evaluación formativa en docentes de una institución educativa Piura, 2022

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍTEMS	OPCIÓN DE RESPUESTA					CRITERIOS DE EVALUACIÓN				OBSERVACIONES				
				NUNCA	POCAS VECES	OCASIONALMENTE	FRECUENTEMENTE	MUY FRECUENTEMENTE	Relación entre la variable y la dimensión		Relación entre la variable y el indicador			Relación entre el indicador y el ítem.		Relación entre el ítem y la relación de respuesta	
									SI	NO	SI	NO		SI	NO	SI	NO
Habilidades de evaluación formativa. Es una secuencia sistemática donde se toman, interpreta y valoran los datos importantes referidos a las competencias logrados por el	Procesual se refiere a la evaluación formativa como un proceso que requiere planificación, a fin de recolectar datos que hagan posible conocer con mayor claridad los requerimientos del alumnado y diseñar un adecuado feedback a fin de reforzar la manera en cómo se aprende, por	Recopilación de información	1. Antes de empezar mis actividades de aprendizaje, recojo los saberes previos para conectarlos con los ya conocidos por el estudiante.						X		X		X		X		
			2. Recojo información sobre los avances de los estudiantes en sus aprendizajes para tomarlos						X		X		X		X		

<p>alumno, esta evaluación tiene por objetivo generar una reflexión sobre los aprendizajes en base a los resultados encontrados en el proceso de enseñanza, asimismo es un proceso permanente, reguladora, continua y retroalimentado ra (MINEDU, 2016).</p>	<p>lo tanto, brinda la guía oportuna mientras los alumnos aprenden, teniendo como base cada evidencia de aprendizaje orientado a optimizar el desenvolvimient o académico (Rosales,2014)</p>	<p>en cuenta en mis clases</p>																	
		<p>3. Recopilo toda la información de las evaluaciones realizadas para tomar decisiones de mejora en mi práctica docente</p>																	
		<p>Contrastación</p> <p>4. Regulo mis contenidos de enseñanza según los resultados de la evaluación que he realizado anteriormente</p>						X		X		X		X					
		<p>5. Cuando observo la tarea que realiza el estudiante puedo verificar si logró o no los aprendizajes esperados</p>						X		X		X		X					
		<p>6. Utilizo la rúbrica por ser una de las herramientas más serias para realizar una evaluación.</p>						X		X		X		X					

			7. En la evaluación acostumbro señalar las necesidades de los estudiantes							X		X		X		X		
--	--	--	---	--	--	--	--	--	--	---	--	---	--	---	--	---	--	--

	Toma de decisiones	8. Informo a los estudiantes sobre sus avances logrados hasta el momento.								X		X		X		X			
		9. Suelo planificar mis actividades de acuerdo a las capacidades del estudiante.									X		X		X		X		
		10. La sesión de clase la suelo modificar de acuerdo al ritmo de aprendizaje .									X		X		X		X		
	Reguladora Indica la sistematización que le otorga al ejercicio docente y abre paso a que se pueda ordenar,	Interactiva.	11. Al final de la clase vuelvo a explicar el tema desarrollado de manera breve en base a las interacciones con los estudiantes								X		X		X		X		

	modificar y organizar los aprendizajes, teniendo en cuenta ciertos rasgos		12. Usualmente los estudiantes preguntan cuándo no entienden						X	X		X		X		
--	---	--	--	--	--	--	--	--	---	---	--	---	--	---	--	--

	importantes, por ejemplo, el estilo y ritmo de aprendizaje del estudiante; así mismo, sus flaquezas, limitaciones y potencial a fin de que se desempeñe según lo esperado. Ortega (2015)	Retroactiva	13. las tareas las organizo de acuerdo a la capacidad de los estudiantes					X	X		X		X		
		14. Suelo tomar pruebas de entrada y salida como parte de medir los aprendizajes.					X	X		X		X			
		15. Elaboro materiales didácticos nuevos para facilitar las actividades					X	X		X		X			
		Proactiva	16. Considero indispensable reorientar la metodología en base a logros y errores.					X	X		X		X		
		17. Suelo usar diversos materiales para promover el logro de aprendizaje					X	X		X		X			
		18. Creo un clima propicio para la construcción del aprendizaje					X	X		X		X			

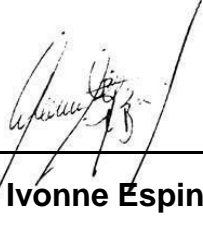
			autónomo de los estudiantes a través de actividades significativas e innovadoras															
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

<p>Continua Destaca su constancia e ininterrupción, conformada por prácticas didácticas que aseguran que el alumno aprenderá de modo estructurado y programado, dando pie a que participe activamente mediante pasos, indicaciones claras e interrupciones que mejoren sus aprendizajes, al igual que el seguimiento constante del aprendizaje adquirido, detectando precozmente cualquier</p>	<p>Regulación del tiempo</p>	<p>19. Usualmente evalúo cómo realiza el estudiante las tareas en clase</p>							X		X		X		X				
		<p>20. Es recomendable detectar a tiempo los errores para ser superado en el acto</p>								X		X		X		X			
	<p>Retroalimentación descriptiva</p>	<p>21. Durante las clases acompañe el desarrollo de las tareas.</p>								X		X		X		X			
		<p>22. Durante la enseñanza creo espacios para que los estudiantes socialicen las evidencias de aprendizaje donde pueden verificar aciertos y desaciertos.</p>								X		X		X		X			

dificultad que pueda presentarse. (Ortega,2015)		23. El estudiante se autoevalúa usando los mismos criterios para identificar donde se encuentra con relación al logro de la competencia							X		X		X		X		
		24. Monitoreo el trabajo del estudiante cuando está trabajando en una actividad, y retroalimentación de inmediato.							X		X		X		X		
	Mejora de los procesos pedagógicos	25. A través del desempeño de los estudiantes me informo del logro de sus aprendizajes							X		X		X		X		
		26. La evaluación que aplico me permite conocer mejor al estudiante							X		X		X		X		
		27. Usualmente los objetivos me permiten recoger información valiosa de los estudiantes							X		X		X		X		
		28. Utilizo instrumentos de evaluación							X		X		X		X		

			que hacen visible la combinación de capacidades al afrontar un desafío pedagógico																
			29. Contraste el aprendizaje del estudiante con el conocimiento y sus trabajos concluidos.						X		X		X		X				
Retroalimentadora. Refiere que la retroalimentación permite al estudiante hacerse responsable de sus propios aprendizajes y tomar decisiones sobre la mejora de su rendimiento académico pero estas prácticas de retroalimentación requieren un alto nivel de implementación y comprensión para lograr los fines educativos.	Constructiva	30. Cuando retroalimento considero el nivel y necesidad de los estudiantes.							X		X		X		X				
		31. Cuando aún después de la retroalimentación, los estudiantes no comprenden, cambio la estrategia y los ejemplos								X		X		X		X			
		Comprensible	32. Cuando observo una respuesta incorrecta del estudiante retroalimento inmediatamente.								X		X		X		X		
			33. Ante una respuesta incorrecta del estudiante le								X		X		X		X		

	(Mahapatra, 2021)		facilito la evidencia para que identifique sus aciertos y sus desaciertos															
		Oportuna	34. Posterior a la evaluación devuelvo al estudiante la información que describe sus logros o progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia						X		X		X		X			
			35. Posterior a la evaluación realizo una retroalimentación adecuada sobre las evidencias del estudiante, identificando sus errores recurrentes y aspectos que más atención requieren.						X		X		X		X			



Dra. Liliana Ivonne Espinoza Salazar

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD

habilidades de evaluación formativa

Instrumento

El instrumento mide las habilidades de evaluación formativa en docentes del nivel secundaria de una institución educativa, está integrado por 4 dimensiones (35 ítems): **Dimensión 1 “evaluación procesual” (10 ítems)**, **Dimensión 2 “evaluación reguladora” (8 ítems)**, **“evaluación continua” (11 ítems)** y **“evaluación retroalimentadora” (6 ítems)**, en una escala tipo Likert de 1 a 5 puntos, el análisis de confiabilidad a través de la prueba de Alfa de Cronbach con una muestra piloto de 10 docentes, se obtuvo valores que evidencia alta confiabilidad, tanto en la variable total (alfa= ,927) así como en las dimensiones: Procesual: Alfa=,766., Reguladora: Alfa=,630., Continua: Alfa=,882 y retroalimentadora: Alfa= ,869; lo cual constituye que el instrumento cuenta con evidencia de confiabilidad por consistencia interna.

Tabla 1.
Confiabilidad de las habilidades de evaluación formativa.

	Estadísticas de fiabilidad	
	Alfa de Cronbach	N de elementos
Habilidades de evaluación formativa	,927	35
Dimensión procesual	,766	10
Dimensión reguladora	,630	8
Dimensión continua	,882	11
Dimensión retroalimentadora	,869	6

Nota: Base de datos del piloto.

RESULTADOS

Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,927	35

Estadísticas de total de elemento


	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	139,5000	184,500	,877	,922
P2	139,7000	183,344	,740	,922
P3	139,7000	186,456	,565	,924
P4	140,0000	196,667	,012	,930
P5	140,1000	191,656	,203	,929
P6	140,6000	191,156	,148	,932
P7	140,3000	171,789	,879	,919
P8	139,7000	193,567	,263	,927
P9	139,6000	187,600	,669	,924
P10	139,8000	194,622	,131	,928
P11	139,7000	178,456	,709	,922
P12	140,0000	195,111	,095	,929
P13	139,8000	189,956	,311	,927
P14	140,6000	190,044	,183	,931
P15	140,1000	193,211	,174	,928
P16	140,4000	188,489	,605	,924
P17	140,0000	187,111	,362	,927
P18	139,9000	181,211	,651	,923
P19	139,9000	188,544	,407	,926
P20	139,8000	177,956	,891	,920
P21	139,6000	185,156	,614	,924
P22	140,6000	186,711	,430	,926
P23	140,3000	195,789	,097	,928
P24	139,5000	184,500	,877	,922
P25	139,5000	184,500	,877	,922
P26	139,8000	177,067	,794	,921
P27	139,9000	174,989	,812	,920
P28	140,2000	184,844	,553	,924
P29	139,7000	188,011	,479	,925
P30	139,7000	189,567	,566	,925
P31	139,7000	185,567	,615	,924
P32	139,5000	186,722	,717	,923
P33	139,7000	182,233	,804	,922
P34	139,5000	186,722	,717	,923
P35	139,6000	187,822	,653	,924

9.	<u>COBERTURA O POBLACIÓN DESTINATARIA:</u> Comprende la cantidad de beneficiados en términos de mínimo y máximo.																80						
10.	<u>EN CUANTO A LOS AGENTES RESPONSABLES</u> Precisa con objetividad al personal directo e indirecto que se beneficiará del plan o propuesta													70									
11.	<u>EN CUANTO A LA ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA</u> Existe armonía lógica entre la conceptualización del plan o propuesta y las expectativas de logro que persigue.																	80					
12.	<u>EN CUANTO A LOS CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS</u> Existe coherencia entre los contenidos, actividades y tiempo previstos para el logro del objetivo general.																	75					
13.	<u>EN CUANTO A LA ESTRATEGIA</u> Precisa las acciones secuenciales a desarrollar																		80				
14.	<u>EN CUANTO A LA METODOLOGÍA</u> Expresa y detalla el posicionamiento teórico del plan o propuesta																		80				
15.	<u>EN CUANTO A LOS MEDIOS Y MATERIALES</u> Comprende la utilización de la logística y elementos físicos a utilizar																		75				
16.	<u>EN CUANTO A LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN</u> Enuncia de manera clara y comunicable el desarrollo educativo deseable al cual se debe llegar al finalizar la propuesta																		75				

17.	EN CUANTO A LA BIBLIOGRAFÍA Específica siguiendo las normas APA la literatura utilizada para el desarrollo de las actividades que describe el plan o propuesta																80						
18.	EN CUANTO AL ASPECTO GLOBAL Existe armonía lógica entre la naturaleza del plan o propuesta, objetivos y contenidos.															75							

INSTRUCCIONES: Este instrumento, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe el plan o propuesta. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

PUNTAJE PROMEDIO: 76.94 MUY BUENO



 Dr. Mario N. Briones Mendoza
 DOC. INVESTIGACIÓN
 EPG UVC - PIURA


FIRMA Y POST FIRMA DEL EXPERTO

PIURA, JULIO DEL 2022

17.	<p>EN CUANTO A LA BIBLIOGRAFÍA Específica siguiendo las normas APA la literatura utilizada para el desarrollo de las actividades que describe el plan o propuesta</p>												61											
18.	<p>EN CUANTO AL ASPECTO GLOBAL Existe armonía lógica entre la naturaleza del plan o propuesta, objetivos y contenidos.</p>												61											

INSTRUCCIONES: Este instrumento, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe el plan o propuesta. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

PUNTAJE PROMEDIO:64....(Muy buena)



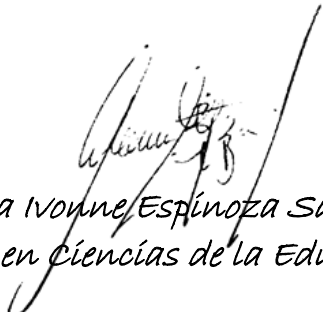
Mg. Manuel Antonio Cardoza Sernaqué
 DNI 02855165
 Investigador CONCYTEC

PIURA, 19 de julio de 2022

17.	EN CUANTO A LA BIBLIOGRAFÍA Especifica siguiendo las normas APA la literatura utilizada para el desarrollo de las actividades que describe el plan o propuesta																				
18.	EN CUANTO AL ASPECTO GLOBAL Existe armonía lógica entre la naturaleza del plan o propuesta, objetivos y contenidos.																				

INSTRUCCIONES: Este instrumento, sirve para que el EXPERTO EVALUADOR evalúe el plan o propuesta. Deberá colocar la puntuación que considere pertinente a los diferentes enunciados.

PUNTAJE PROMEDIO: 60(Buena)



*Lilliana Ivonne Espinoza Salazar
 Doctora en Ciencias de la Educación*

PIURA, 19 DE JULIO DEL 2022



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, VARGAS FARIAS ANA MELVA, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - PIURA, asesor de Tesis titulada: "PROPUESTA DE CAPACITACIÓN DOCENTE PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN DOCENTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PIURA, 2022", cuyo autor es MARCHAN GONZALES GABY DEL PILAR, constato que la investigación cumple con el índice de similitud establecido, y verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

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

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

PIURA, 11 de Agosto del 2022

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
VARGAS FARIAS ANA MELVA DNI: 03885478 ORCID 0000-0003-4402-7857	Firmado digitalmente por: AMVARGASF el 25-08- 2022 12:13:21

Código documento Trilce: TRI - 0409593