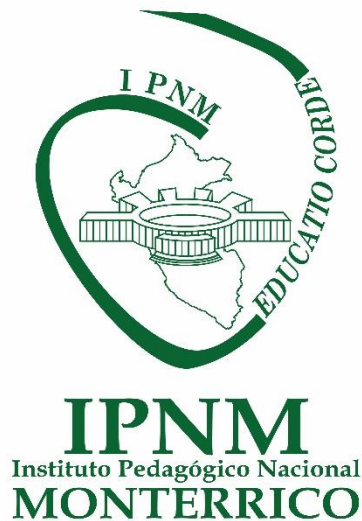


INSTITUTO PEDAGÓGICO NACIONAL MONTERRICO

PROGRAMA DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN



NIVEL DE CONOCIMIENTO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN LOS
DOCENTES DEL NIVEL PRIMARIA DE LA I.E. 2009 FE Y ALEGRÍA N° 2
PERTENECIENTE AL DISTRITO DE SAN MARTÍN DE PORRES - UGEL 02

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AQUIJE RIVERA DE SUÁREZ, Liliana Zenayda

Lima – Perú

2019

Dedicatoria

La presente investigación está dedicada a mis amados padres: Constantino, que desde el cielo me cuida y Yolanda, quien comparte mi alegría de haber logrado una meta más en mi carrera profesional.

A mi esposo, Williams Antonio Suárez Llerena, mi compañero y gran apoyo durante la realización de este proyecto.

A mis hijos, Aarón e Israel, quienes son el motivo para seguir superándome.

Agradecimientos

A Dios que con su infinito amor de Padre, me permite culminar con este proyecto profesional.

A las autoridades del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico por haberme acogido en esta casa de formación.

Al Programa de Licenciatura del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico porque a través de sus docentes me han brindado los conocimientos requeridos para la elaboración de este trabajo.

A la coordinadora del Programa de Licenciatura del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Dra. Margarita Tejada por su monitoreo y preocupación constante para llegar a esta meta.

A mi asesora de investigación, Mg. Gladys Milagros Rondán Trocones, por las orientaciones brindadas durante todo el tiempo de elaboración de la tesis.

A nuestros profesores del Programa de Licenciatura del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico por los conocimientos brindados.

A la directora de mi institución educativa, hna. Elba Victoria Mayna Villafana, por su apoyo incondicional y las facilidades brindadas para realizar este trabajo de investigación.

A mis colegas y estudiantes de la IE Fe y Alegría N° 2, UGEL 02, ya que esta investigación fue elaborada pensando en mejorar la labor docente y desarrollar mejores aprendizajes en nuestros alumnos y alumnas.

Resumen

Esta investigación se realizó con el propósito de determinar el nivel de conocimiento de la evaluación formativa en los docentes del nivel Primaria, de la institución educativa 2009 Fe y Alegría N° 2 de la UGEL 02. La muestra estuvo conformada por 25 docentes del nivel de Primaria, 19 mujeres y 6 varones. La investigación responde al enfoque cuantitativo con un diseño de tipo descriptivo simple. El instrumento empleado fue el cuestionario, el que nos permitió cuantificar el nivel de conocimiento en relación a los fundamentos teóricos y la práctica que tienen los docentes sobre la evaluación formativa, los cuales fueron medidos a través de la dimensión técnico-metodológica y la dimensión ética. Los resultados evidenciaron que el 60 % de los docentes evaluados tienen bajo nivel de conocimiento técnico metodológico, esto demuestra que estos docentes no promueven el proceso de autorregulación de los estudiantes. En cuanto al nivel ético reflexivo, el 52 % poseen bajo nivel de conocimiento de esta dimensión, lo que refleja que los docentes desconocen la finalidad formativa de la evaluación. Sobre la evaluación formativa, el 60% obtuvieron bajo nivel de conocimiento; esto evidencia que la mayoría de los docentes desconocen la importancia de la evaluación formativa y su implicancia en el aprendizaje de los estudiantes. Por lo cual, se concluye que al carecer de estos conocimientos, los docentes no emplean adecuadamente la dinámica y metodología de la evaluación formativa.

Palabras clave: Evaluación formativa, dimensión técnico metodológica, dimensión ética, retroalimentación o feedback.

Índice

Introducción	1
I. MARCO TEÓRICO	
1. Planteamiento del Problema	4
2. Antecedentes	9
2.1 Antecedentes Internacionales.....	9
2.2 Antecedente Nacionales.....	12
3. Sustento Teórico.....	16
3.1 Enfoque basado por competencias.....	16
3.1.1Características de la competencia.....	18
3.1.2 Clasificación de competencias.....	20
3.2 La Evaluación formativa.....	22
3.2.1 Definición de evaluación	22
3.2.2 Tipos de evaluación	24
3.2.3 Definición de evaluación formativa.....	27
3.2.4 Funciones de la evaluación formativa.....	28
3.2.5 Finalidad y características de la evaluación formativa de los aprendizajes.....	29
3.2.6 Dimensiones de la evaluación formativa.....	30
3.2.7 Planificación de la evaluación formativa.....	32
3.2.8 El poder transformador de la evaluación formativa.....	33
3.2.9 La retroalimentación o feedback.....	33
3.2.9.1 Importancia del feedback como estrategia de enseñanza- aprendizaje.....	33
3.2.9.2 Tipos de retroalimentación o feedback.....	34
3.2.10 Rol del docente en la evaluación formativa.....	37
3.3 Técnicas e instrumentos de la evaluación formativa.....	40
3.3.1 Definición de técnica de evaluación.....	40
3.3.2 Definición de instrumento de evaluación.....	40
3.3.3 Tipos de técnicas e instrumentos de evaluación.....	41
3.4 La evaluación formativa en el Currículo Nacional de la Educación Básica Regular (CNEB) 2016.....	44
3.4.1 Perfil de egreso de la educación básica.....	45

3.4.2	Definiciones clave que sustentan el perfil de egreso.....	45
3.4.3	La evaluación formativa de las competencias.....	46
4.	Objetivos.....	48
4.1	Objetivo General.....	48
4.2	Objetivos Específicos.....	48
5.	Variables.....	49
6.	Definiciones Operacionales.....	50
6.1	Conocimiento de la evaluación formativa.....	50
II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN		
1.	Diseño.....	53
2.	Criterios y Selección de la Población y Muestra.....	55
3.	Instrumentos.....	59
3.1	Fundamentación.....	59
3.2	Descripción.....	59
3.3	Objetivo.....	59
3.4	Estructura.....	59
3.5	Administración.....	60
3.6	Calificación.....	60
3.7	Validez.....	60
III. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS		
1.	Análisis y Presentación de Resultados.....	64
2.	Análisis Descriptivo.....	64
	Conclusiones.....	70
	Recomendaciones.....	71
Referencias		
Apéndices		
	- Instrumento de investigación	
	- Matriz de consistencia	
	- Informe del compilatio	

Índice de Tablas

Tabla 1.	<i>Tipos de evaluación</i>	24
Tabla 2.	<i>Niveles de retroalimentación</i>	36
Tabla 3.	<i>Tipología de retroalimentación de profesores hacia estudiantes</i>	36
Tabla 4.	<i>Técnicas, instrumentos y aprendizaje</i>	41
Tabla 5.	<i>Técnicas de valoración</i>	42
Tabla 6.	<i>Instrumentos de valoración</i>	43
Tabla 7.	<i>Niveles de calificación del conocimiento de la evaluación formativa</i>	50
Tabla 8.	<i>Niveles de calificación del conocimiento de la dimensión ética</i>	51
Tabla 9.	<i>Niveles de calificación del conocimiento de la dimensión técnico metodológica</i>	51
Tabla 10.	<i>Distribución de docentes de la IE 2009 Fe y Alegría N° 2, UGEL 02</i>	55
Tabla 11.	<i>Distribución de docentes de primaria según edades y sexo, de la IE 2009 Fe y Alegría N° 2, UGEL 02</i>	57
Tabla 12.	<i>Resultado de juicio de expertos del instrumento “Nivel de conocimiento de la evaluación formativa</i>	61
Tabla 13.	<i>Medidas de tendencia central de los resultados del cuestionario del nivel de conocimiento de la evaluación formativa</i>	64
Tabla 14.	<i>Puntajes obtenidos en la dimensión técnico metodológica de la evaluación formativa</i>	65
Tabla 15.	<i>Puntajes obtenidos en la dimensión ética</i>	67
Tabla 16.	<i>Puntajes obtenidos del conocimiento de la evaluación formativa</i>	68

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Momentos de la evaluación.	26
<i>Figura 2.</i> Distribución de docentes de la IE 2009 Fe y Alegría N° 2-UGEL 02.....	56
<i>Figura 3.</i> Distribución de docentes de primaria de la IE 2009 Fe y Alegría N° 2-UGEL 02 según rango y edades.....	57
<i>Figura 4.</i> Puntajes obtenidos en la dimensión técnico metodológica de la evaluación formativa.....	66
<i>Figura 5.</i> Puntajes obtenidos en la dimensión ética de la evaluación formativa.....	67
<i>Figura 6.</i> Puntajes obtenidos del conocimiento de la evaluación formativa.....	69

Introducción

La presente investigación tiene como finalidad determinar el nivel de conocimiento de la evaluación formativa en los docentes del nivel Primaria, de la institución educativa 2009 Fe y Alegría N° 2 de la UGEL 02.

La evaluación formativa es un proceso sistemático fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje porque permite que el estudiante corrija sus errores mediante la reflexión de sus procesos de aprendizaje y que el docente perfeccione su práctica pedagógica mediante la reestructuración de estrategias y procedimientos que ayuden al alumno a aprender mejor.

En este sentido, la investigación está estructurada en tres capítulos, el primero es el marco teórico; el segundo, corresponde a la metodología de la investigación; y en el tercero, se realiza la presentación y análisis de resultados.

En el primer capítulo, marco teórico, se plantea el problema, el cual dio origen al presente trabajo de investigación, además se dan a conocer los antecedentes internacionales y nacionales, y otros trabajos de investigación que han abordado la misma situación problemática. Asimismo, se desarrolla el sustento teórico, que se inicia con el enfoque basado por competencias, del mismo modo se consideran algunos aspectos de la evaluación formativa presentes en el Currículo Nacional de la Educación Básica.

El segundo capítulo es la metodología de la investigación, en el que se desarrolla el diseño, los criterios, selección de la población y de la muestra, la descripción y administración del instrumento. En la metodología de la investigación, se expone el paradigma positivista y enfoque cuantitativo que sustentan la presente indagación, igualmente se especifica el diseño de la investigación, el cual es de tipo descriptivo simple. De la misma manera, se describe los criterios y selección de la población y de la muestra, así como la descripción y administración del instrumento empleado para el recojo de información.

El tercer capítulo está compuesto por la presentación y análisis de los resultados, las conclusiones y recomendaciones. En este capítulo se realiza el análisis descriptivo de la variable y sus dimensiones, con la ayuda de tablas y gráficos estadísticos; ulteriormente se exponen las conclusiones a las que se llega mediante dicha

interpretación, y se presenta una serie de recomendaciones que favorecerán la mejora de los aprendizajes a través de la aplicación de la evaluación formativa.

Finalmente se adjuntan los apéndices, como el instrumento de investigación, el cual permitió recoger información sobre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa y la matriz de consistencia, la que presenta los indicadores que nos permitieron construir el instrumento de investigación.

I. MARCO TEÓRICO

1. Planteamiento del problema

Una de las principales tareas en la carrera docente es la planificación curricular y, dentro de ella, la evaluación, por ello siempre ha sido objetivo de mejora y actualización de las políticas de Estado de los diferentes países. Así, históricamente se ha pasado desde el enfoque conductista hasta el enfoque por competencias.

Según el programa de apoyo al sector educativo del Mercosur (2014), en Buenos Aires, a partir del 2003 se plantearon los primeros currículos con el enfoque por competencias en educación inicial, mediante el programa escuela viva; ante esto Gimeno (2008), esboza las siguientes interrogantes:

“¿Cómo se hace compatible una enseñanza centrada en el alumno y una evaluación que debe mirar los resultados expresados en términos de competencias, evaluación que exige evidencias empíricas, resultados medibles, constatables, verificables, en los que el alumno debe poner a prueba los conocimientos adquiridos haciendo? ¿Cómo, por ejemplo, puede un alumno poner a prueba el pensamiento crítico y autónomo si no hay un cambio en las formas de entender la enseñanza y el aprendizaje, que vaya más allá del método?..” (p. 215)

Se puede observar que desde el enfoque por competencias, el proceso de evaluación cobra sentido en su carácter regulador del aprendizaje. Según esto, López (2009), afirma que en todo contexto escolar se debe tener en cuenta la finalidad de la evaluación, la cual es la mejora de los aprendizajes, y este debe ser el objetivo fundamental de la evaluación que se realice.

También, según el sistema educativo chileno, MINEDUC (2016), el propósito formativo de la evaluación se da en la medida que el docente acompañe y monitoree al estudiante durante las actividades que realiza en el aula y emplee la evidencia de sus desempeños para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así mismo, Boud y Falchikov citados en López (2009), hablan de:

La Evaluación orientada al Aprendizaje para hacer referencia a estos mismos procesos de desarrollo de capacidades de autorregulación en el propio aprendizaje y de aprendizaje a lo largo de la vida. Este tipo de enfoques evaluativos son fundamentales para desarrollar dichas capacidades (p. 35).

Además, Ramírez (2011) señala que:

La evaluación considerada como parte de un sistema complejo, pretende generar procesos pedagógicos para que cada educando se sienta incluido y apropiado de las acciones y herramientas con las cuales puede reconocerse y visibilizarse en sus potencialidades, sus alcances y desafíos [...] De esta manera el resultado de la evaluación no puede tener un carácter absoluto sino, más bien, relativo en función de la diversidad de circunstancias; no puede causar implicaciones sólo con respecto a los educandos sino también, sobre los docentes, directivos, etc. (p. 21).

Es importante que los estudiantes sepan lo que están logrando y lo que no han logrado todavía para que, con ayuda del docente, superen sus dificultades y construyan con autonomía su propio aprendizaje.

Al igual que estos autores, también considero que el papel del docente es fundamental en el proceso de autorregulación del aprendizaje, en la medida en que interactúe con el estudiante en un clima de confianza, fomentando seguridad en él, logrará promover aprendizajes significativos. Por otro lado, Nicol y Macfarlane citados en Gonzales, Salcines y García (2015) afirman que:

La retroalimentación (feedback), es un proceso integrado a la propia evaluación formativa, cuya complementariedad ayuda a los estudiantes a tomar parte en su propio aprendizaje, desarrollando un proceso de autorregulación que implica un cambio de enfoque, ya que desde esta perspectiva los estudiantes tienen una actitud proactiva en lugar de un papel reactivo en la generación y el uso de la retroalimentación (p. 943).

En ese sentido, se observa una concepción de evaluación formativa ligada con monitoreo y retroalimentación, necesarios para que los estudiantes autorregulen su propio proceso de aprendizaje de una manera autónoma y logren aprendizajes significativos y de calidad.

A nivel nacional, el Ministerio de Educación se ha preocupado en proporcionar herramientas que faciliten la planificación curricular, teniendo en cuenta las orientaciones del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB) (2016). Además, desde el año 2017 se cuenta con la Cartilla de Planificación Curricular para Educación Primaria, denominada: “¿Cómo planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa?”, la cual brinda orientaciones específicas que guían la labor pedagógica del docente.

La evaluación, al ser un aspecto importante en el quehacer educativo, debe ser planificada junto con las programaciones y tenerla en cuenta al presentar los propósitos de aprendizaje, tanto en la planificación anual, en las unidades didácticas como en las

sesiones de aprendizaje. Por otro lado, los desempeños de los estudiantes deben recogerse y valorarse con las evidencias e instrumentos de evaluación.

También, al ser uno de los procesos pedagógicos, se diseña con la finalidad de que los alumnos y alumnas pongan en juego todas sus capacidades para el logro de las competencias. Sin embargo, muchas veces, la evaluación se usa solo para emitir un juicio de valor, dejando de lado su función formativa para que los estudiantes puedan identificar sus fortalezas y dificultades y poder superarlas con un acompañamiento adecuado.

El CNEB (2016), considera que la evaluación desde el enfoque formativo, es un proceso organizado en el que se recoge y valora el desarrollo de las competencias, para tener una visión clara del nivel de aprendizaje de los estudiantes, con el objetivo de contribuir de manera acertada en la mejora de sus aprendizajes.

En esta misma línea, plantea que, la retroalimentación es realizar ajustes en el proceso de enseñanza según las necesidades de los estudiantes y apoyarlos hacia el avance del nivel esperado. Ante esto, también afirma que, la retroalimentación es fundamental para el desarrollo de los aprendizajes porque consiste en valorar las actuaciones realizadas de los estudiantes y que tengan claro los propósitos centrales del aprendizaje. Además, asevera que para retroalimentar hay que basarse en criterios claros, los cuales deben ser compartidos con los agentes educativos. Asimismo, retroalimentar es más que emitir un juicio de valor, porque se entabla una relación directa con el estudiante, dándoles a conocer sus logros o mejoras y ayudarles a comparar con lo que debieron realizar según los niveles esperados de las competencias.

A nivel institucional, los docentes del nivel Primaria de la IE 2009 Fe y Alegría 2, UGEL 02, ubicada en la Urbanización Condevilla Señor del distrito de San Martín de Porres, no son ajenos a esta concepción de evaluación y su propósito formativo; sin embargo, al monitorearlos en las aulas, no se evidenció en un 100% la aplicación de este enfoque. Así, al aplicar las rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente se observó lo siguiente:

En la rúbrica 1, el 80% de los docentes despierta el interés de los estudiantes y promueve su participación en las actividades de aprendizaje, pero solo el 44% realiza acciones para que los estudiantes identifiquen la utilidad e importancia del aprendizaje.

En la rúbrica 2, el 48% de los docentes plantean actividades de alta demanda cognitiva, mediante las cuales realizan predicciones, plantean hipótesis, contrastan

ideas, toman decisiones, argumentan, etc.; mientras que en la rúbrica 3 que evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza, se evidenció que únicamente el 20% de los docentes aplican la retroalimentación reflexiva con actitud receptiva a las preguntas y dudas de los estudiantes y los guían en la mejora de sus desempeños.

En la rúbrica 4, el 80% de los docentes trata con amabilidad mostrándose afectuoso y empático con los estudiantes, propiciando un ambiente de confianza y seguridad, favorable para el logro de los aprendizajes.

En cuanto a la rúbrica 5, el 76% de docentes emplean mecanismos que contribuyen a la autorregulación del comportamiento. Para ello, promovieron la reflexión de sus actitudes, reforzaron el buen comportamiento y les recordaron las normas de convivencia.

Como se puede apreciar en el caso de la rúbrica 3, la que es objeto de este estudio, el 80% de los docentes de la institución educativa no reconocen la importancia de la retroalimentación reflexiva en el proceso de evaluación formativa, ya que no brindan oportunidades a los estudiantes para reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y muchas veces se limitan a indicar si es correcta o incorrecta la actividad que realizan, emitiendo una calificación.

En su mayoría emplean la evaluación sumativa en las que aplican exámenes o prácticas, al final de cada tema o periodo de tiempo, las que cuantifican y miden conocimientos; poniendo en evidencia así, una retroalimentación elemental en algunos casos y descriptiva en otros, faltando llegar a la retroalimentación por descubrimiento a través de preguntas y repreguntas que permitan a los estudiantes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Aplicar este tipo de evaluación no favorece a los estudiantes, ocasionando en algunos casos miedo, angustia y frustración al no responder como espera el docente y obtener una valoración que lo califica como el que no sabe.

El rol del docente también es importante durante la evaluación, esta debe realizarse en un ambiente de seguridad y confianza, en el que el estudiante manifieste los pasos que sigue durante su aprendizaje, reconociendo sus fortalezas y también, sus errores y limitaciones para que al inicio, con ayuda de su profesor o profesora los supere, logrando posteriormente autonomía en el proceso de aprendizaje.

A partir de lo expuesto, se puede plantear las siguientes consecuencias: desinterés del estudiante en terminar y concluir con la actividad planteada, poco desarrollo de la

capacidad reflexiva y crítica durante el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, inseguridad y dependencia en el proceso de aprendizaje, bajo nivel de logro en los aprendizajes.

Como se puede observar, es importante tener en cuenta el enfoque formativo de la evaluación para lograr el objetivo de la educación y el aprendizaje de los estudiantes. En todo lo expuesto se justifica la significatividad y pertinencia de esta investigación.

Por otro lado, esta también fue viable porque se contó con suficiente acceso a información sobre el tema, procedentes de autores internacionales, nacionales y del MINEDU.

También, este estudio se realizó a una muestra de 25 docentes del nivel Primaria en una institución, donde labora la autora de esta tesis; por ello, para la aplicación del instrumento se tuvo las facilidades del caso; asimismo, se realizó en un tiempo breve ya que las preguntas del cuestionario fueron cerradas.

Considerando todo lo expresado en función a la problemática, formulamos el siguiente problema de investigación:

¿Cuál es el nivel de conocimiento de la evaluación formativa que tienen los docentes del nivel Primaria, de la institución educativa 2009 Fe y Alegría N° 2 perteneciente a la UGEL 02?

2. Antecedentes

2.1 Antecedentes Internacionales

Antes de iniciar la presente investigación se considera importante la búsqueda de trabajos de investigación a nivel internacional, los cuales se presentan a continuación:

Hamodi (2014), en su tesis doctoral “La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso”, realizado en Soria, planteó como objetivos generales analizar el uso de los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado que se utilizan en la educación superior, y conocer la valoración de los estudiantes, egresados y profesores sobre los sistemas de evaluación formativa y compartida en la Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid, España). Fue aplicada a una muestra conformada por tres grupos poblacionales pertenecientes a la Escuela de Magisterio de Segovia: el grupo poblacional de egresados con un total de 46, 70% de mujeres frente a un 30% de hombres cuya edad promedio es de 26 años; el grupo poblacional de alumnado, compuesto por 205 alumnos y alumnas de último curso de las especialidades de Magisterio, 58,5% de mujeres frente al 41,5% de hombres, la edad media del alumnado se sitúa en 22 años; y, el grupo poblacional de profesorado, conformado por 14 profesores y profesoras de la Escuela de Magisterio de Segovia, el 64,3% son hombres y el 35,7% mujeres, la edad media de la muestra del profesorado es de 45 años y la experiencia media como docentes en la universidad es de 14 años; la mitad de la muestra (el 50%) está en posesión del título de doctor/a. La metodología utilizada fue de un enfoque cualitativo; ya que, se trató de un estudio de caso, para el que se han empleado tres técnicas de investigación en función de los objetivos a alcanzar: encuestas y grupos de discusión a alumnos, egresados y profesores, también el análisis de documentos sobre la “Red de Evaluación Formativa y Compartida a docentes universitarios”. Los principales resultados indicaron que los docentes encuestados emplearon la evaluación tradicional más que la evaluación formativa y compartida. Aunque, el profesorado consideró que sí se emplean estos sistemas de evaluación en más ocasiones que las percibidas por los alumnos y los egresados; estos dos últimos colectivos mostraron resultados similares entre sí. La evaluación formativa y compartida es considerada efectiva por los tres grupos poblacionales, fundamentalmente para los egresados. Los resultados pusieron de manifiesto diferentes ventajas: el alumnado desarrolló un aprendizaje más profundo; fomentó la

autorregulación de los errores; permitió obtener un mejor rendimiento académico; fomentó la capacidad crítica y de reflexión; fue más coherente con las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior sobre la evaluación de competencias y permitió al profesorado de Formación Inicial mostrar con el ejemplo diferentes sistemas de evaluación alternativos a los tradicionales. En este estudio, la autora concluyó que se ha podido comprobar que los sistemas de evaluación son continuos en mayor medida que formativos; para que sea formativo debe tener una cierta prolongación en el tiempo; pero no todos los sistemas que son continuos son formativos. En este sentido, para que un sistema sea formativo, no basta con evaluar mediante diversos medios a lo largo del curso (trabajos escritos, exámenes, prácticas, etc.); también requiere un feedback rápido sobre los errores, para que puedan regularse y aprender de ellos; proceso que, en muchas ocasiones, no se da. Asimismo, sobre los exámenes que más se usaron fueron los de desarrollo y los de preguntas cortas, los que se utilizaron poco fueron los prácticos y los test, los que no se utilizaron prácticamente nunca, son los orales. Afirmó que lo importante para que sea formativo no es el tipo de examen, sino el feedback que se realizó sobre el mismo (comentando resultados, resolviendo dudas, etc.). Por consiguiente, se consideró que esta investigación fue de suma importancia para el presente trabajo, porque también se piensa que un buen feedback o retroalimentación es elemental para obtener buenos resultados académicos.

Vaccarini (2014) en su tesis “La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual”, tuvo como objetivo general reflexionar sobre las evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos de la escuela secundaria actual, con el fin de generar un aporte significativo para lograr mejores resultados académicos. La muestra estuvo conformada por 100 alumnos y 100 profesores seleccionados de pequeñas, medianas y grandes escuelas; los alumnos seleccionados fueron de 5to año de escuelas secundarias porque son los que transitan durante cinco años el nivel y participan de diferentes o iguales formas e instrumentos de evaluación; respecto de los directivos, fueron 13 los que participaron. La metodología aplicada fue cualitativa porque responde a las técnicas para el análisis teórico, cuyas estrategias metodológicas son la investigación bibliográfica y documental, más las técnicas para el análisis teórico-empírico, a través de un trabajo de campo. Como instrumento se utilizó la encuesta a directivos, docentes y alumnos de escuelas secundarias con el fin de obtener datos preliminares. Los resultados obtenidos señalaron que el 100% de los alumnos creen que los instrumentos y las formas de evaluación miden realmente lo que se aprende. El 82% consideró que

la evaluación condiciona el qué y cómo se aprende; el 64% de los profesores opinaron que los instrumentos y las formas de evaluación aplicadas midieron realmente lo que ha aprendido el alumno; mientras que el 85% consideraron que la evaluación condicionó el qué y el cómo se aprende, la justificación la resumieron en que el estudiante estudia considerando la didáctica de cada profesor, familiarizándose en su forma de evaluar y se prepara de diferentes formas para cada área. El 88% determinó que la forma de evaluar ha cambiado y lo fundamentó diciendo que ahora se tienen en cuenta la evaluación durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando estrategias y recursos innovadores que contribuyen el logro de los objetivos. En este estudio, Vaccarini concluyó que el profesor puede encontrar en la evaluación un permanente camino de aprendizaje, si pasa de ser solo un medidor y se transforma en un “verdadero evaluador”. Por tanto, se considera que este estudio fue de suma importancia para la presente investigación ya que, de la misma forma se piensa que la evaluación formativa es una oportunidad más para aprender empleando instrumentos pertinentes y creativos, que más allá de recoger información, permitan una comunicación clara con el estudiante para que reflexione sobre su proceso de aprendizaje y busque mecanismos que le ayuden a superar sus dificultades.

Cruz (2008), realizó en Quito el estudio de un caso titulado “Evaluación formativa y autorregulación”, cuyo propósito fue explorar y describir detalladamente el impacto de algunos eventos de evaluación formativa del desempeño en la autorregulación de los estudiantes. La muestra fue de 4 docentes y 100 estudiantes pertenecientes a dos secciones de sexto y dos de séptimo grado de educación básica de un colegio particular experimental bilingüe de la ciudad de Quito, cuyas edades oscilan entre los 10 y 12 años de edad. La metodología que utilizó fue cualitativa porque respondía a un estudio de caso descriptivo e individual. Los instrumentos empleados fueron el contraste de datos mediante la triangulación de información, observaciones de clases y aplicación de cuestionarios a los alumnos para recoger sus reflexiones, entrevistas semi-estructuradas a un grupo de cuatro alumnos de cada sección; además, entrevistas a los docentes participantes. Los resultados adquiridos indicaron que la maestra A, docente con 14 años de experiencia, durante la evaluación promovió en los niños la autorregulación de sus aprendizajes. En cuanto a la profesora B, encargada durante tres años, de la animación a la lectura, utilizó la evaluación continua y ofreció cierta retroalimentación, realizó sesiones de autoevaluación grupal y también fomentó la

autorregulación en los estudiantes. La maestra C, profesora de inglés por nueve años, empleó pequeñas pruebas periódicas, presentaciones orales, actividades de lectura y escritura, indagaciones y la elaboración de trípticos publicitarios; además, otorgó una nota en base a una escala de valoración por una presentación oral que los niños y niñas realizaron. La profesora D, quien trabajó en la enseñanza de inglés durante dieciocho años, monitoreó el trabajo y ofreció retroalimentación a grupos que no seguían lo establecido previamente, acudió a responder, preguntar y/o ayudar solo si el estudiante lo requería. En esta investigación la autora concluyó que, la evaluación formativa debe ser aplicada con una planificación previa para que cumpla con la función de educar y fomentar el crecimiento del individuo. En tal sentido, se considera que este estudio fue de suma importancia para la presente investigación porque al igual, se considera que el docente asume un papel trascendental como mediador del aprendizaje y a través de la evaluación planificada permite que el estudiante aprenda con autonomía.

2.2 Antecedentes Nacionales

A nivel nacional también se han realizado trabajos de investigación que mostraré seguidamente:

Yali (2018), realizó su investigación denominada “Incidencia de la cultura evaluativa del docente en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primario”, cuyo objetivo general fue: determinar en qué medida la cultura evaluativa de los docentes incide en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel Primario en la Red N° 01 en la provincia de Junín, con una muestra censal de 20 estudiantes de nivel Primaria. Asimismo, utilizó el enfoque cuantitativo no experimental; ya que, es una investigación descriptiva correlacional. Los instrumentos utilizados fueron dos cuestionarios, uno para recoger datos sobre la cultura evaluativa de los docentes y otro para recoger datos sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Los resultados obtenidos señalaron que el 75,2% de los encuestados respondieron en normatividad; sobre la evaluación de aprendizaje respondieron el 60,2%, y en el aspecto de actitud docente respondieron el 52% de los encuestados. Por otro lado, se puede observar que el 70% de los estudiantes del nivel Primaria logró el rendimiento académico. En este análisis correlacional se encontró una relación significativa entre el conocimiento de la normatividad y actitud evaluativa del docente con el rendimiento académico de los

estudiantes. En esta investigación, el autor concluyó que el grado de relación existente entre cultura evaluativa de los docentes y la incidencia significativa en el rendimiento académico de los estudiantes de nivel Primaria es buena. Por lo tanto, se considera que esta investigación fue de suma importancia para la presente indagación porque el rol docente frente a la evaluación es pieza clave para que los estudiantes logren mejores aprendizajes siendo eficientes y eficaces durante su vida.

Rosales (2017), en su investigación sobre “El nivel de conocimiento de la evaluación formativa en la práctica de la labor docente de una Institución Educativa Secundaria de Trujillo”, planteó como objetivo general: identificar la relación que existe entre el nivel de conocimiento sobre la evaluación formativa y la práctica de la labor docente. La muestra fue de 30 docentes, que corresponde a la totalidad de los docentes del nivel secundaria de la institución educativa San José Obrero Marianistas del distrito de Víctor Larco. La metodología empleada fue de tipo descriptiva, en la modalidad correlacional y, en función al tiempo, fue transversal. Los instrumentos que se utilizaron fueron dos cuestionarios; uno denominado Nivel de conocimiento sobre la evaluación formativa y el otro, de Autoevaluación del desempeño docente tomado del Ministerio de Educación. Los resultados indicaron que el 83.3 % de los docentes evaluados tienen alto nivel de conocimiento técnico metodológico, esto evidencia que estos docentes manejan conceptos claves sobre la dinámica y metodología de la evaluación formativa. En cuanto al nivel ético reflexivo, el 76.7 % de los docentes evaluados tienen alto nivel de conocimiento de esta dimensión, esto reflejó que los docentes discernen adecuadamente el valor del juicio que van a emitir a los estudiantes durante la evaluación. Mientras que, el 16.7% se ubicó en nivel medianamente satisfactorio, esto nos muestra que aún hay algunos docentes que no se dan cuenta de la importancia de la reflexión sobre su práctica docente durante el proceso de enseñanza. Sobre la evaluación formativa, el 80.0% de los docentes evaluados obtuvieron alto nivel de conocimiento, sin embargo; el 60.0% se encontraron en nivel satisfactorio y el 20.0% se ubicaron en el nivel medianamente satisfactorio. En esta investigación la autora concluyó que a pesar de la importancia de la evaluación formativa, no todos los docentes poseen los mismos fundamentos teóricos para tenerlos en cuenta en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje. Del mismo modo, hay algunos docentes que a pesar de tener los conocimientos técnico-metodológicos no lograron aplicarlos en su práctica pedagógica. En tal sentido, se considera que esta investigación fue de suma importancia para el presente trabajo, ya que, de la misma forma pensamos

que el alto nivel de conocimiento que tenga el docente sobre la evaluación formativa enriquece la práctica educativa y guía el aprendizaje de los estudiantes generando mejores resultados académicos.

Ortega (2015), realizó la investigación “Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente en el distrito de Hunter, Arequipa”, cuyo objetivo fue: determinar el nivel de aplicación de la evaluación formativa de los docentes del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente. La muestra censal fue de 95 docentes, con tendencia mayoritaria de edad docente entre los de 31 a 40 años, siendo esta el 40,0%, seguida por los docentes con edades entre los 41 a 50 años, representados en un 32,6%. También, hubo mayor presencia, 71,6%, de docentes del sexo femenino. La metodología fue de un enfoque cuantitativo, y el diseño de la investigación fue no experimental de corte transversal, logrando observar la variable en el contexto del tiempo y espacio determinado para analizar sus características. La técnica que se utilizó para el recojo de datos fue la encuesta, dirigida a docentes del área de CTA. Para el recojo de datos se aplicó el instrumento la escala Likert con afirmaciones de opción múltiple y de respuesta policotómica, empleadas para la retroinformación y descripción de la variable. Los resultados obtenidos señalaron que el 60% de los docentes del área de CTA poseen un alto nivel en la aplicación de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a las dimensiones de regulación, procesual, continua, retroalimentadora e innovadora; sin embargo, fue notorio el porcentaje del nivel medio, 37,90%, donde la evaluación formativa no tuvo una aplicación frecuente, lo que podría repercutir negativamente en el proceso educativo, dificultando el logro de los aprendizajes. El autor concluyó que el 56,80% de los docentes de CTA aplicaron la evaluación formativa en la regulación de la enseñanza-aprendizaje, ya que planificaron y ejecutaron actividades de acuerdo a las características y necesidades del estudiante; también, regularon gradualmente las actividades de evaluación de los contenidos y competencias necesarias para su aprendizaje. Además, afirmó que el 61,10% usaron la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aplicaron estrategias metodológicas apropiadas a las actividades programadas; asimismo, orientaron sus actividades en base a los desempeños por consolidar o mejorar los procesos didácticos en su práctica pedagógica. De la misma manera, indicó que el 58,90% emplearon la evaluación formativa en la acción continua de la enseñanza-aprendizaje ya que, examinaron y contrastaron en forma permanente y oportuna los aprendizajes de los estudiantes y detectaron

rápidamente las dificultades y errores durante la ejecución de las actividades. Sobre la retroalimentación de la enseñanza-aprendizaje, el 56,80% retroalimentaron o reajustaron las actividades evidenciando su capacidad e incremento de confianza en sus propias posibilidades. De la misma manera, afrontaron los retos, individuales y grupales, que la evaluación plantea, en un ambiente adecuado para lograrlo. Por ello, se piensa que esta investigación fue de suma importancia para el presente trabajo, ya que, la aplicación de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje permitió que los estudiantes regulen su aprendizaje de manera autónoma y que los docentes puedan reorientar y planificar su práctica educativa.

3. Sustento Teórico

3.1 Enfoque basado por competencias

Durante muchos años el enfoque en el que se basaba la educación era en la transmisión de conocimientos, era la época escolar cuando se repetía literalmente lo que la maestra quería escuchar. Sin embargo, a finales del siglo XX empezamos a vivir el gran avance tecnológico y la era de la globalización, la cual exige plantear un sistema educativo diferente.

De acuerdo al informe PISA del año 2015, Pérez y Tejedor (2016), presentan un cuadro comparativo entre tres países que tienen resultados distintos en su nivel educativo. Presentan a Finlandia (puesto 8 en el ranking), como una de las primeras potencias educativas, que cuenta con un sistema curricular basado en el enfoque por competencias desde el 2004; a España (puesto 33 en el ranking) que desde el 2013 hace el esfuerzo por sumarse al currículo por competencias; a Perú (puesto 65 en el ranking) que ocupa el último puesto y que desde el 2009 ha hecho el esfuerzo de incluir en su currículo el enfoque por competencias. Ante esto nace la pregunta, si estas naciones utilizan el enfoque por competencias ¿por qué presentan resultados tan dispares?, ¿se está manejando adecuadamente los conceptos que implica este enfoque?, ¿se están desarrollando competencias en los estudiantes?, ¿se tiene claro el para qué educamos?

Gavotto (2012), afirma que se educa para formar integralmente a la persona y que esta sea capaz de enfrentar desafíos, buscando su bienestar teniendo una mejor calidad de vida y así contribuir productivamente en la construcción de la sociedad. Es este sentido, una persona es competente cuando es capaz de afrontar exitosamente las situaciones difíciles de la vida.

Según Mastache (2009) dice que:

Una persona competente es aquella que posee no sólo los conocimientos y destrezas técnicas, sino también las capacidades prácticas o psicosociales requeridas por la situación. No se considera que un médico es competente sólo por sus capacidades clínicas o un arquitecto por sus capacidades de diseño, sino también porque es capaz de comunicar claramente sus ideas a otros, de coordinar su trabajo con el de otros profesionales, de comprender los puntos de vista de otras personas involucradas” (p. 79)

Mastache también manifiesta que: “Formar personas competentes es, entonces, crear las condiciones para que las personas se “pongan en forma”, para que adquieran

o perfeccionen sus formas de hacer, de actuar, de desempeñarse” (p. 128). Además, expresa que el formador debe centrar su labor más que en la transmisión de conocimientos, en el desarrollo del sujeto en formación y de sus capacidades.

Por lo tanto, si queremos formar personas competentes, es fundamental trabajar basándonos en el enfoque por competencias. En este aspecto, Tobón (2013), conceptualiza la competencia como el actuar de manera integral y articulada utilizando los cuatro saberes: saber ser, saber convivir, saber hacer y saber conocer, para resolver problemas del entorno, con ética y permanente progreso.

También Sanz (2010), define la competencia asociándola con los componentes mentales, culturales, actitudinales y conductuales, resalta el uso de conocimientos y procedimientos en el dominio del saber hacer. Un estudiante logra ser competente cuando alcanza la creatividad, la habilidad y las cualidades necesarias para trabajar cada vez con mayor perfección y demostrar lo que hace, es decir su actuar. Para lograr ser competente y mantenerse es necesario practicar permanentemente el autoanálisis con la finalidad de determinar sus posibilidades de progreso o de fracaso. Sólo desde el saber observarse y evaluarse de forma crítica, los estudiantes podrán actuar con la disposición necesaria para lograr el efecto que desea.

Sobre esto, Pérez y Tejedor (2016), señala que el currículo basado en competencias permitirá que el estudiante sea capaz de buscar soluciones, de manera eficaz, a situaciones reales que se les presente durante su vida. Además, mencionan a Philippe Jonnaert quien afirma que el enfoque por competencia es una forma de trasladar la vida real al aula.

Otro aporte es el de Lasnier citado en Gonzáles y Vélaz (2016), sobre la competencia afirma que, para el logro de una meta o reto en el planteamiento de una determinada situación, se debe movilizar e integrar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias y con autonomía.

De tal manera, formar por competencias es formar en el logro de desempeños, evidenciados en acciones observables en las diversas situaciones de la vida cotidiana.

Concerniente a este tema, en la norma técnica que orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones y programas educativos de la Educación Básica, el MINEDU (2019), señala que: “La competencia es la facultad que tiene una persona de combinar un conjunto de capacidades a fin de lograr un

propósito específico en una situación determinada, actuando de manera pertinente y con sentido ético” (p. 7)

3.1.1 Características de la competencia. Según Pérez citado en Cárdenas y Timón (2010) considera las siguientes características de las competencias:

- El carácter holístico e integrado, muestra que es muy importante comprender que tanto los conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones son conceptos que se complementan; por lo tanto, no pueden entenderse de forma aislada.
- El carácter contextual, en relación a las competencias, indica que se desarrollan en distintos contextos de acción que implique un aprendizaje.
- La dimensión ética, sustenta que las actitudes, valores y compromisos que asumen los estudiantes fortalecen las competencias.
- El carácter creativo de la transferencia, sostiene que solamente mediante el proceso de adaptación creativa en cualquier contexto puede comprenderse la transferencia.
- El carácter reflexivo, se refiere a una permanente meditación de las competencias básicas para armonizarlas con las posibilidades de cada contexto.
- El carácter evolutivo, refiere que las competencias son progresivas, es decir pasan por un proceso de crecimiento en el que se desarrollan, se complementan o se deterioran durante el transcurrir del tiempo.

Por otra parte, Rosario (2012), afirma que una característica principal de la competencia es resolver problemas del entorno aplicando diferentes saberes, mostrar un panorama global y orientarse en la idoneidad ética.

Lozano y Herrera (2013), consideran tres aspectos importantes de la competencia, según la perspectiva holística: el contexto, la idoneidad y la integralidad del desempeño. Manifiesta que el contexto más allá de ser el entorno físico, también incluye el clima, el lenguaje, las reglas, las tradiciones, el currículo oculto, etc. Sobre esto, expresan:

La idoneidad hace alusión a qué tanto una persona es o no es competente. No basta con que el desempeño mostrado satisfaga los estándares marcados por un organismo certificador o evaluador, sino que atienda a las variantes del contexto, de la ocasión y de la pertinencia que se requiere en cada situación en donde la persona se desenvuelve. (párr. 9)

En cuanto a la integralidad del desempeño, Lozano y Herrera, hacen referencia en agrupar los cuatro saberes en uno solo; es decir cuando una persona demuestra una conducta esperada ya sea operativa o intelectual, con actitud ética y responsable.

En este sentido, Tobón (2013) propone cinco características fundamentales de la competencia: actuación integral, resolución de problemas del contexto, idoneidad, ética y metacognición.

- Actuación integral, afirma que el ser humano debe asumir su actuación en su integralidad, en la que articule el saber ser al confiar en sus capacidades y el apoyo social para asumir retos; con el saber conocer comprendiendo el contexto e identificando los problemas y actividades por resolver; y el saber hacer ejecutando acciones a través de técnicas y estrategias, y reflexionando constantemente mediante la autoevaluación.
- Resolución de problemas del contexto, pudiendo ser situaciones negativas por superar o retos por mejorar con creatividad e innovación; para enseñar a resolver problemas se deben realizar en interacción con los diferentes contextos de la competencia: contextos disciplinares, correspondientes a un área determinada (conceptos, teorías, reglas, procedimientos, etc.); contextos transdisciplinarios, integra el conocimiento de saberes académicos y populares; contextos personales, se refiere a la forma particular de comprender y actuar en un ámbito sociocultural; contextos socioeconómicos, son los entornos sociales, culturales y económicos donde se desenvuelve la persona; el contexto ambiental es el medio natural y ecológico en el que vive la persona.
- Idoneidad, esta característica de la competencia afirma que una persona es idónea si relaciona la ejecución de la cantidad de un producto en un tiempo determinado, con la calidad, con el empleo de recursos, con la oportunidad y con el contexto.
- Ética, esta característica está presente si las competencias se articulan a la formación humana integral, fusionando el saber ser con el saber convivir.
- Metacognición considerada como la búsqueda del mejoramiento continuo a partir de unos objetivos mediante la reflexión continua.

3.1.2 Clasificación de las competencias. Bunk citado en Del Pozo (2015) clasifica las competencias en técnicas, metodológicas, sociales y participativas.

- Competencia técnica considera el dominio de los conocimientos y destrezas vinculadas a un ámbito de trabajo.
- Competencias metodológicas refiere a la aplicación adecuada de procedimientos y encuentro de soluciones.
- Competencia social aquí señala la colaboración constructiva con otras personas.
- Competencia participativa indica la capacidad de organizar, decidir y aceptar responsabilidades.

Otra opinión es la de Larraz (2015), quien hace referencia que:

En la Recomendación del Parlamento y del Consejo Europeo [...], se recomienda la adquisición de ocho competencias clave para la educación y formación, entre las que se encuentran: la competencia matemática y competencias básicas de ciencia y tecnología; la competencia digital; las competencias sociales y cívicas; la competencia de aprender a aprender y la competencia de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (p. 68)

La autora también afirma que estas competencias son posibles con el desarrollo del pensamiento crítico, creativo y metacognitivo. Además señala que la competencia de aprender a aprender y la de sentido de iniciativa y espíritu emprendedor se relacionan con el desarrollo de habilidades creativas y metacognitivas.

Otro punto de vista es el de Rosario (2012), quien presenta una tabla en la que clasifica las competencias genéricas en:

- Instrumentales son las que constituyen un medio para lograr un fin.
- Interpersonales, desarrolla habilidades de relación social en altos niveles de ética y compromiso.
- Multidisciplinarias, desarrolla el compromiso con su contexto social, en ámbitos de multiculturalidad.
- Sistémicas, desarrolla las habilidades para aprender integralmente el contexto social y además fortalece la innovación y la creatividad.

Del mismo modo, Tobón (2013) divide las competencias en básicas, genéricas y específicas.

- Sobre las competencias básicas refiere que son parte de las competencias genéricas y específicas; cita a la Unesco que señala las nociones en lectura,

escritura y aritmética como competencias básicas y se necesitan para vivir plenamente en los diferentes contextos.

- Considera que las competencias genéricas son fundamentales para alcanzar la realización personal, a ellas se debe el éxito en la vida y en el mundo profesional, por eso también las denomina competencias transversales para la vida; Tobón cita las propuestas genéricas sistematizadas por el instituto CIFE, encargado de realizar proyectos de mejoramiento de la calidad de la educación en diversos países de Iberoamérica, entre estas considera la autogestión de la formación, la comunicación oral y escrita, el trabajo en equipo y liderazgo, la gestión de la información y del conocimiento, el emprendimiento, la investigación y la gestión de la calidad.
- En cuanto a las competencias específicas, expresa que son las referidas a una ocupación o profesión, por ello tienen un alto grado de especialización mediante el desarrollo de programas técnicos, de formación para el trabajo y en educación superior.

Sanz (2012), presenta la misma clasificación de Tobón pero realiza algunas precisiones. Manifiesta que las competencias básicas son precisas para el desarrollo integral de la persona; entre ellas, indica la capacidad de procesar y comunicar información, la competencia para el liderazgo o la capacidad de adaptación al cambio.

Sobre las competencias genéricas o transversales, afirma que son comunes a varias profesiones, indica que van adquiriendo mayor relevancia porque permite adaptarse con facilidad a los cambios del mercado laboral y profesional, entre las más comunes menciona la capacidad para emprender nuevos proyectos y la capacidad de planificación del trabajo.

Estas competencias también las clasifica en instrumentales, son las que constituyen un medio para un determinado fin; las personales, se refieren a la capacidad de relacionarse e interactuar con los otros e integrarse al grupo; y las sistémicas, aquellas que miden cualidades individuales y la motivación a la hora de trabajar.

Finalmente, el mismo autor, alude a las competencias específicas, señala que pertenecen a un determinado campo de conocimiento y se vinculan con un trabajo o profesión concreta; también la divide en tres grupos: las académicas (referentes a conocimientos teóricos), las disciplinares (referentes a conocimientos prácticos de un

sector profesional), y las profesionales (consideran habilidades de comunicación como procedimientos de una profesión concreta).

En este sentido, la formación en competencias nos exige centrar nuestra mirada educativa en la evaluación; por ello, a continuación hablaremos de la evaluación formativa.

3.2 La evaluación formativa

3.2.1 Definición de evaluación. Existen diferentes definiciones de evaluación, en la presente investigación tomaremos en cuenta aquellas que se enmarcan en los aprendizajes.

Arnaut y Giorguli (2010) indican que la evaluación educativa no es solamente la evaluación de los aprendizajes, ya que estos son solo una parte de los resultados del sistema educativo. La educación además de producir conocimientos y capacidades también, promueve la socialización a través de la formación de valores y actitudes. Por ello, señalan que:

Una evaluación integral del sistema educativo supone atender también a los insumos, los actores, las condiciones y especialmente a los procesos educativos. Es necesario, por tanto, elaborar indicadores válidos y confiables de aspectos como los recursos disponibles en las escuelas; las capacidades, representaciones y prácticas pedagógicas de los maestros; las condiciones de vida de los alumnos, la gestión y el clima escolar. Sólo atendiendo a estos aspectos es posible pasar de la descripción a la explicación de los fenómenos, ampliando así las posibilidades de intervención. (párr. 5)

Otro punto de vista es el de García y Arranz (2011) quienes afirman que, para evaluar se debe acompañar todo el proceso educativo promoviendo el desarrollo de las capacidades planificadas, considerando las peculiaridades y posibilidades del estudiante. Al igual que otros autores, confirman que la información que se recoge durante la evaluación es para realizar mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las autoras también añaden que:

El aprendizaje de los alumnos es uno de los fines de la evaluación educativa, pero no el único ámbito de evaluación. La evaluación debe estar permanentemente orientada a adecuar el sistema educativo a las demandas socioeducativas, centrándose no solo en los niños y niñas, sino también en los demás ámbitos de la enseñanza: Los docentes, el centro, los procesos educativos y la propia administración. (p. 316)

Según López (2009), la finalidad de la evaluación educativa es la mejora del aprendizaje de los estudiantes y no necesariamente implica emitir una calificación.

Por otro lado, una de las concepciones es la de Worthen, Sanders y Fitzpatrick citados en Rueda (2012), quienes afirman que:

La evaluación es un ejercicio sistemático, es decir, no es una práctica azarosa, sin etapas determinadas, sin dirección ni objetivos claros, sino que, por el contrario, requiere una planeación minuciosa que garantice su validez, confiabilidad y credibilidad (p. 20)

También, Pila citada en Macias (2014) fundamenta que debemos entender que la evaluación es un ejercicio sistemático que se integra en el trabajo educativo con la finalidad de lograr mejoras permanentes, exigiendo al docente conocer de forma más exacta todas las dimensiones de la personalidad de sus estudiantes para brindar una información precisa sobre el proceso mismo y sobre todos los elementos personales y ambientales que en esta influyen. La evaluación nos indica en qué medida el proceso de enseñanza y aprendizaje logra sus objetivos fundamentales y comprueba los fijados con los realmente alcanzados.

Macias, además afirma que evaluar es valorar un objeto de estudio por su utilidad y funcionalidad para proporcionar bienestar o complacencia mediante la satisfacción de las necesidades.

Además, Gonzales y Ayarza citados en Mora (2004), señalan que la evaluación es una herramienta para la rendición de cuentas y afirman que:

El concepto no es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa. La evaluación educativa, se puede considerar como un instrumento para sensibilizar el quehacer académico y facilitar la innovación. (p. 3)

También, D'Agostino (2007), conceptualiza la evaluación educativa como un proceso que busca la obtención de evidencias para determinar el grado y nivel de aprendizaje del estudiante y tomar medidas pertinentes para mejorarlo.

Otra definición es la de De Ibarrola (2018), quien señala que evaluar consiste en emitir juicios de valor, comparando los datos recolectados mediante la observación con un referente establecido con anterioridad.

Como se puede notar, estos autores coinciden en la importancia de la evaluación para ver qué resultados se están evidenciando en los estudiantes y así poder analizarlos

y tomar decisiones sobre las mejoras que podemos realizar tanto en el proceso de aprendizaje de los estudiantes como en el proceso de enseñanza de los docentes.

3.2.2 Tipos de evaluación

Existen varios tipos de evaluación de acuerdo a los criterios establecidos por cada autor.

García y Arranz (2011), clasifican la evaluación según su finalidad y función; su extensión; los agentes evaluadores y según el momento de aplicación. El siguiente cuadro nos permitirá visualizar los tipos de evaluación.

Tabla 1
Tipos de Evaluación

Según su finalidad y función	Evaluación formativa: Se utiliza como estrategia de mejora para ajustar los procesos educativos y lograr los objetivos previstos. Sus resultados se emplean para la mejora de los productos educativos.		
	Evaluación sumativa: Se aplica en la evaluación de los productos. Con esta evaluación no se modifica, ajusta o mejora el objeto de la evaluación sino se determina su valía.		
Según su extensión	Evaluación global: Abarca todos los componentes o dimensiones del alumno, del centro educativo o del programa. El objeto de evaluación es considerado como una totalidad interactuante, cualquier modificación de uno de sus componentes o dimensiones repercute en el resto.		
	Evaluación parcial: Estudia o valora determinados componentes o dimensiones de un centro, programa educativo o rendimiento de un alumno.		
Según los agentes evaluadores	Evaluación interna: Es promovida por los propio integrantes de un centro, un programa educativo, etc. estas pueden ser:		
	Autoevaluación: Cuando los evaluadores evalúan su propio trabajo.	Heteroevaluación: Cuando los evaluadores son distintos a las personas evaluadas.	Coevaluación: Cuando unos sujetos o grupos se evalúan mutuamente, intercambiando su papel alternativamente.
	Evaluación externa: Es cuando agentes no integrantes de un centro o programa evalúan su funcionamiento. Conocida como “evaluación de expertos”.		
Según el momento de aplicación	Evaluación inicial: Es cuando se realiza la recolección de datos al inicio de un curso académico. Es necesaria para empezar algún cambio educativo que se quiera realizar y para decidir metas.		
	Evaluación procesual/ formativa: Consiste en la valoración a través de la recogida continua y sistemática de datos a lo largo de un período fijado para el logro de objetivos establecidos. Permite tomar decisiones de mejora.		
	Evaluación final/sumativa: Consiste en la recogida y valoración de unos datos al finalizar un periodo de tiempo previsto para la consecución de unos objetivos.		

Fuente: García y Arranz (2011). *Didáctica de la educación infantil* (p.320)

Del mismo modo, Bonvecchio (2006) clasifica los tipos de evaluación según dos criterios: los propósitos y el sujeto evaluador.

Según los propósitos, Bonvecchio, presenta tres tipos de evaluación: diagnóstica, procesual y de resultados. Este autor afirma que mediante la evaluación diagnóstica se recaba información, antes de comenzar un nuevo aprendizaje, sobre los saberes, errores y estrategias que poseen los estudiantes, con la intención de emplear los datos obtenidos para la toma de decisiones sobre el proceso de enseñanza, con la finalidad de partir de las necesidades de los estudiantes.

Sobre la evaluación procesual, el mismo autor, asevera que:

Mediante ella, verificamos si se están produciendo los aprendizajes esperados, actualizamos permanentemente el diagnóstico [...] Su propósito fundamental es tomar decisiones fundadas e inmediatas respecto del proceso de enseñanza, para guiar de la mejor manera posible el proceso de aprendizaje y así ir haciendo los ajustes necesarios...(Bonvecchio, 2006, p. 42)

Referente a la evaluación de resultados, el autor mencionado anteriormente, expresa que:

Es la que recaba información al cumplirse cualquiera de las etapas del proceso de aprendizaje sobre los conocimientos, capacidades o competencias logradas [...] tiene como meta principal la determinación de las calificaciones que hacen a la acreditación y promoción [...] no puede estar al margen de la evaluación continua, sino que debe estar integrada en todo el proceso evaluativo. (Bonvecchio, 2006, p. 43)

Según el sujeto evaluador, Bonvecchio (2006) considera la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación.

- La Heteroevaluación, es la evaluación que realiza una persona, grupo o institución a otra persona, grupo o institución, o a sus productos.
- La Coevaluación, dos o más personas, grupo o instituciones, se evalúan entre sí o evalúan sus productos.
- La Autoevaluación, es cuando una persona, un grupo o una institución se evalúan a sí mismo o a sus propios productos.

Por otro lado, López citado en Gonzales, Salcines y García (2015), sobre la evaluación formativa y compartida señalan que:

La evaluación debe ser más un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas con el alumnado, y no tanto un proceso individual e impuesto. Dentro de estos procesos, las autoevaluaciones, las coevaluaciones y las evaluaciones y calificaciones dialogadas son medios que juegan un papel fundamental. (p. 1632).

Además, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (2012), señala otro tipo de evaluación, la evaluación continua, mediante la cual el docente empleará de manera oportuna, en cualquier momento del proceso de aprendizaje, estrategias de refuerzo educativo, según las necesidades de los estudiantes.

Otro punto de vista es el de Castillo (2003) quien contempla los tipos de evaluación en función de los distintos ámbitos y circunstancias de la aplicación concreta de la evaluación. Este autor considera que antes del proceso enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo la evaluación inicial, la cual se caracteriza por ser diagnóstica, pronóstica y previsoras.

También afirma que durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza la evaluación formativa, la que es orientadora, reguladora y motivadora.

Castillo, asevera que después del proceso enseñanza-aprendizaje se da la evaluación sumativa, cuya característica es: integradora, promocional y acreditativa.

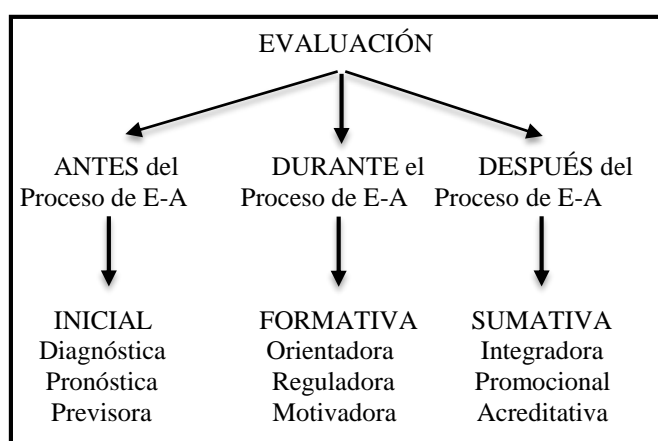


Figura 1. Castillo (2002) Compromisos de la evaluación formativa (p.8)

De acuerdo a Medina y Muñoz (2014), la evaluación puede ser cualitativa o cuantitativa, y expresan que:

La evaluación cuantitativa es el proceso que permite crear situaciones controladas para medir el real rendimiento o aprendizaje alcanzado por los alumnos (efectividad del proceso). Se refleja en resultados numéricos que permiten comparar el desempeño del estudiante con una escala predeterminada con el objetivo de calificar su desempeño en relación a dicha escala y con el conjunto del curso (p. 1).

Referente a la evaluación cualitativa, los mismos autores, afirman que mediante ella se busca realizar un análisis completo de la actividad, los recursos y del rendimiento de los estudiantes en una acción educativa, y no solamente se pretende emitir un juicio

del manejo de ciertos contenidos. Como vemos, se evalúa no solo los conocimientos sino también las conductas y actitudes frente a la actividad que se está ejecutando.

3.2.3 Definición de evaluación formativa. Mora (2004), presenta un recorrido de los períodos de la evaluación, ubicándolos en cuatro generaciones: medición, descriptiva, juicio y constructivista. En la presente investigación nos centraremos en la generación constructivista porque es en esta donde se ubican los períodos del profesionalismo y autoevaluación en los que se empieza a hablar de la evaluación formativa.

La autora describe que a finales de la década de los noventa, con la propagación de las instituciones de educación superior surgió la competitividad académica lo que promovió el desarrollo personal de todos los participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, esto conllevó al uso de la autoevaluación y la metaevaluación (la evaluación de la evaluación) para asegurar la calidad de las evaluaciones.

López (2009), considera que la evaluación formativa tiene como propósito que el alumno corrija sus errores y el docente adecue sus estrategias y mejore su labor pedagógica. Por ello, afirma que la finalidad fundamental de la evaluación formativa es lograr mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esa razón, se debe entender que la evaluación formativa sirve para que los estudiantes aprendan más y puedan corregir sus errores; además, proporciona al profesor la posibilidad de perfeccionar su práctica docente. El fin no se centra en calificar al estudiante sino en recoger información que permita saber qué hacer para ayudarlo a mejorar y aprender más, y qué debe hacer el docente para mejorar su trabajo en el aula.

También, Brenes (2006) al igual que los autores anteriores, resalta que el propósito fundamental de la evaluación formativa es redirigir la actuación del docente y del estudiante durante el proceso de enseñanza y aprendizaje para la mejora de los mismos, en este aspecto señala que:

La evaluación formativa de los aprendizajes se define como el proceso sistemático de recolección de información, que se aplica durante el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se emplea, fundamentalmente, para reorientar las actividades tanto del estudiante como las del docente, procurando mejores resultados de aprendizaje (p. 49).

Tobón (2013) propone el concepto de valoración para destacar que la evaluación es un proceso de reconocimiento, en el que se emite un juicio de valor de lo que

aprenden la personas considerando criterios acordados de antemano con los estudiantes. Este autor, también asevera que el objetivo de la valoración es permitir al docente tener información sobre el proceso y los resultados en el aprendizaje de las competencias, con la finalidad de dar a los estudiantes asesoría y apoyo de acuerdo a sus necesidades de formación. Además, la valoración permite retroalimentar al docente para corregir y tomar decisiones, y así realice cambios en su actuar, favoreciendo su formación personal y profesional.

Desde el punto de vista de De Ibarrola (2018), la intervención oportuna durante un programa, sobre todo al inicio del mismo, es más útil y productiva para el proceso de enseñanza y aprendizaje, ante esto, la autora señala que:

Las evaluaciones formativas son especialmente apropiadas cuando un programa está en desarrollo o cuando está en sus primeras fases de implementación - pues en esos casos se toman decisiones acerca de cómo mejorarlo y cómo lidiar con fallas o problemas inesperados, dificultades o defectos -, y cuándo las decisiones deben tomarse con prontitud. (párr. 3)

3.2.4 Funciones de la evaluación formativa. Sobre las funciones de la evaluación formativa, Ruíz (2004) afirma que tiene tres funciones básicas:

- La función de diagnóstico para tener certero conocimiento de la integridad del centro educativo.
- La función orientadora, considera la toma de decisiones haciendo uso de la información obtenida, para corregir, modificar o perfeccionar la calidad de la institución educativa.
- La función de motivación, refiere que al ser compartido el proceso de evaluación despierta el interés e ilusión de las personas por mejorar.

La función de la evaluación formativa, desde el punto de vista del Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid (s.f.), es la reguladora y orientadora. En cuanto a la función reguladora expresa que regula el proceso educativo, ya que verifica el logro de las metas, analiza las dificultades y deficiencias al querer alcanzarlas y permite realizar ajustes a la programación de aula, a las estrategias y la metodología empleada.

Al hablar de la función orientadora, el Ministerio de Educación y Ciencia de Madrid también enfatiza que:

El profesor debe comunicar a cada alumno las sucesivas valoraciones que va realizando sobre su proceso de aprendizaje, junto con las alternativas oportunas para reconducirlo en caso necesario, y poniendo siempre de relieve los progresos

alcanzados. Las familias recibirán igualmente información sobre la evolución de sus hijos en el centro escolar, pues es imprescindible la acción conjunta familia-profesores en la educación de los alumnos. (p. 132)

Solé citada en Serrano (2002) señala que, con respecto a la evaluación debemos tener presente que su carácter regulador tiene una doble implicancia. Por un lado, el profesor regula la enseñanza tomando los resultados obtenidos de la evaluación y la reorienta en función de las necesidades que van surgiendo en sus estudiantes y en el proceso pedagógico; la evaluación se convierte en un instrumento que orienta la enseñanza hacia procesos dirigidos, desarrollando la actividad mental y las acciones que enseñan al estudiante a aprender con autonomía en diversas situaciones que se le presente, superando retos en la apropiación de nuevos conocimientos. Por otro lado, permite que el estudiante regule su aprendizaje al recoger información que le ofrece la evaluación y tome conciencia de lo que ha aprendido, de cómo lo logró y las dificultades que afronta; de esta manera valora su desempeño para tomar decisiones sobre planificar su actuación, reflexionar sobre lo que debe hacer para superar limitaciones que le impiden avanzar en su proceso de aprendizaje.

Con el aporte de estos autores podemos concluir que la función principal de la evaluación formativa es la reguladora porque mediante la identificación de las dificultades de los estudiantes, se regula el proceso de enseñanza-aprendizaje, para superar sus debilidades y mejorar sus aprendizajes; es importante hacerles consciente de estas debilidades y potencialidades para que logren regular con autonomía su propio aprendizaje.

3.2.5 Finalidad y características de la evaluación formativa de los aprendizajes. La norma técnica que orienta el proceso de evaluación de aprendizaje de los estudiantes de las instituciones y programas educativos de la Educación Básica (2019), señala que:

- La evaluación tiene carácter formativo cuya finalidad es contribuir al desarrollo integral del estudiante y la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje procurando que el estudiante gestione de manera autónoma su aprendizaje.
- La evaluación es un proceso permanente y sistemático mediante la cual se recoge y procesa información para analizar y valorar los aprendizajes, y así

tomar decisiones oportunas y pertinentes para alcanzar los objetivos previstos a través de la retroalimentación.

- La evaluación también permite valorar el nivel de logro alcanzado durante el proceso de enseñanza y aprendizaje al final de un período lectivo, grado o ciclo y certificar lo aprendido.

3.2.6 Dimensiones de la evaluación formativa. Sobre las dimensiones de la evaluación, Cerda y León (2005), consideran la dimensión ética, epistemológica, metodológica, contextual, ontológica y administrativa.

- Dimensión ética, los autores expresan que esta dimensión responde a la pregunta ¿por qué se evalúa? aquí se realiza una justificación general de la evaluación, responde a los lineamientos señalados por las políticas internas y externas, y valora la correspondencia de los logros con las ideas de realización personal, institucional y social de los estudiantes.
- Dimensión epistemológica se basa en la pregunta ¿cómo se evalúa?, aquí se considera los métodos y procedimientos utilizados.
- Dimensión metodológica, se vincula con la interrogante ¿a través de qué evaluar? para esta dimensión se toma en cuenta las estrategias empleadas.
- Dimensión contextual, se plantea ¿dónde se evalúa? se asevera que el contexto ayuda a caracterizar el tipo y propósito de la evaluación que se realiza.
- Dimensión ontológica, se relaciona con la pregunta ¿con qué criterios se evalúa? estos son indicadores para valorar, clasificar y definir la información sobre la actividad evaluativa.
- Dimensión administrativa, se realiza la pregunta ¿con qué medios se debe evaluar? se describen los instrumentos, sobre las pregunta ¿quién debe evaluar? se refiere a la heteroevaluación, la autoevaluación y la coevaluación.

En este sentido, los autores Bolívar y Sacristán citados en Serrano (2002), señalan que la evaluación hay que concebirla como una actividad que combinan dos dimensiones: la ética y la técnico-metodológica, las cuales desarrollaremos a continuación.

Respecto a la dimensión ética, los mismos autores consideran la finalidad (para qué evaluar) y objeto de la evaluación (qué evaluar). Con relación a la finalidad de la evaluación, manifiestan, que es evidentemente formativa porque busca mejorar el

proceso de enseñanza y aprendizaje, esto involucra saber si el estudiante aprende o no, sino también indagar sobre las causas de sus dificultades para intervenir oportuna y adecuadamente. Ante esto, Serrano (2002), refiere que permanentemente el docente debe interrogarse cómo están aprendiendo los estudiantes, cuáles son sus progresos, cuáles son los indicios de esos progresos, qué dificultades presenta y cuáles son sus causas. Solo así podrá realizar correcciones, planificar y movilizar diversas acciones de ayuda, y orientar para que los estudiantes tomen conciencia de sus potencialidades y debilidades, planificando su actuación para sumir los desafíos de apropiación y construcción del conocimiento y así lograr las competencias que en esta etapa deben lograr.

Por lo que corresponde al objeto de la evaluación, Serrano (2002) propone que los docentes deben tener claro qué enseñar y qué deben aprender los estudiantes, qué competencias deben desarrollar, cómo apreciarán sus logros y de qué manera se informarán de lo que ocurre a lo largo del proceso. Por ello, considera necesario que se debe definir de manera participativa los criterios y procedimientos de evaluación. Los cuales orientarán el proceso y garantizarán que la valoración de los resultados se realice sobre criterios claros.

En cuanto a la dimensión técnico-metodológica, el mismo autor, refiere que para evaluar se debe seguir un procedimiento y que evaluar los aprendizajes construidos por los estudiantes es conocer y analizar las competencias desarrolladas como resultado de las experiencias vividas en el aula.

Para poder alcanzar este propósito, Serrano enfatiza que el docente no solo debe conocer las limitaciones y habilidades de los estudiantes sino conocer de manera consciente y reflexiva en qué condiciones llegó al proceso, cómo comenzó y prosiguió su aprendizaje. Esta capacidad de conocer y comprender al alumno y cómo se desenvuelve durante el proceso, ayudará al profesorado a regular su proceso de enseñanza y seguir procedimientos que promuevan la autorregulación de los estudiantes para el aprendizaje autónomo.

Para el trabajo de recojo de información, en la presente investigación, se considera las dimensiones ética y técnico-metodológica propuestas por Serrano, puesto que, el para qué, el qué y el cómo evaluar son aspectos muchas veces no considerados en el proceso de evaluación, por los docentes, muestra de nuestro estudio.

3.2.7 Planificación de la evaluación formativa. Para planificar la evaluación formativa, Hermán y Carvajal (2014) manifiestan que el plan a seguir responde a las siguientes preguntas:

- ¿Para qué evaluar? aquí considera que se evalúa para determinar el grado de asimilación de los objetivos propuestos.
- ¿Qué evaluar? refiere que se evalúa el saber, el saber hacer y el saber ser del alumnado.
- ¿Cómo evaluar? implica una reflexión profunda para seleccionar correctamente los métodos, técnicas e instrumentos.
- ¿Cuándo evaluar? en este aspecto es necesario delimitar el momento de la evaluación.
- ¿Quiénes deben evaluar? se considera los agentes que intervienen, como el alumnado y el profesorado.

Por otro lado, el MINEDU (2019), en la norma técnica que orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones y programas educativos de la educación básica, refiere que, al igual que el proceso de enseñanza y aprendizaje, la evaluación también se planifica. Ambos procesos operan juntos porque se retroalimentan permanentemente. También describe los procesos de planificación curricular en los que está inmersa la evaluación, siendo estos:

- Identificar las necesidades de aprendizaje, intereses, características y saberes de los estudiantes para determinar los propósitos de aprendizaje. Mediante la función diagnóstica de la evaluación se identifican las necesidades de aprendizaje atendiendo la diversidad.
- Determinar las evidencias que permitirán comprobar lo aprendido y los criterios de evaluación que se usarán para valorarlas. A través de las actuaciones y producciones de los estudiantes se puede identificar lo que han aprendido en relación a los propósitos de aprendizaje establecidos. Para definir evidencias apropiadas, se debe comprender las competencias a evaluar, sus capacidades y niveles de progreso.
- Diseñar situaciones, secuencia de actividades, estrategias y condiciones considerando oportunidades de retroalimentación y oportunidades para mejorar las producciones o actuaciones. Para ello, se debe considerar los intereses de los estudiantes, las oportunidades y demandas del contexto. Estas situaciones

deben responder al propósito de aprendizaje establecido, deben plantear situaciones retadoras, deben poner en juego una combinación de capacidades, deben comunicar con claridad los criterios de evaluación.

3.2.8 El poder transformador de la evaluación formativa. Popham (2013), anima a todos los docentes y las docentes a usar la evaluación formativa porque está convencida que puede transformar la manera de enseñar, mediante la recolección de evidencias para que los docentes realicen ajustes didácticos y los estudiantes ajusten sus técnicas y estrategias de aprendizaje. Además, considera que cambiar el clima del aula es básico para esta transformación, evitando realizar comparaciones, así como emitir calificativos a los alumnos y alumnas.

El desarrollo por competencias nos exige una nueva forma de evaluar. En este sentido, la investigadora también considera que a través de la evaluación formativa se pueden lograr mejores aprendizajes, fomentando en los estudiantes la reflexión de sus logros y desaciertos durante su aprendizaje, para que con intervención oportuna del docente corrija sus errores, y además permita al docente reformular sus métodos y estrategias. Si queremos que nuestros estudiantes logren las metas propuestas, ofrezcámosle información oportuna durante la evaluación, haciendo de ella un medio de aprendizaje.

La información que damos a los alumnos y alumnas para que mejoren su proceso de aprendizaje la tomaremos en cuenta en la retroalimentación o feedback.

3.2.9 La retroalimentación o feedback.

3.2.9.1. Importancia de la retroalimentación o feedback como estrategia de enseñanza aprendizaje. Partiendo de que los criterios y propósitos de evaluación deben ser conocidos por los estudiantes, Jiménez (2015) expresa que es beneficioso comunicarles también la finalidad, utilidad, cuándo y cómo el docente efectuará el feedback.

Moreno y Pertuzé citados por Jiménez (2015), recomiendan que:

El feedback debe ser descriptivo, simple y objetivamente claro y centrado sobre la actividad o tarea concreta, en cuyo caso disminuye la carga emocional del estudiantado dado que se representa la situación como manejable. Asimismo, puede darse de forma escrita u oral. Por el contrario, si el problema es planteado como una apreciación del docente o la docente acerca de la persona de la alumna o del alumno es más probable que se dé una reacción negativa o defensiva del alumnado, lo que conduce a que se pierda el propósito educacional del feedback y que se altere la relación docente y personas en proceso de formación. (p. 8)

En el mismo sentido, Beltrán y Bueno (1995), afirman que la retroalimentación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje la emplea el docente que desea que sus estudiantes sean conscientes de las respuestas que brindan con sus aciertos y errores. También afirman que este tipo de información debería darse de manera breve, firme, rápida, con pistas o indicios, de acuerdo al tipo de respuesta que dé el estudiante.

Teniendo en cuenta que la retroalimentación está centrada en el sujeto que aprende, Förster (2017), alude que:

Uno de los aspectos más relevantes del enfoque centrado en quien aprende es reconocer que los comentarios o información que entrega el profesor no aseguran que el estudiante haga lo necesario para mejorar su aprendizaje [...] El profesor entrega un comentario, que se convierte en un *input* y, vista así, la retroalimentación depende centralmente de lo que haga el estudiante con ese *input* para el logro de su aprendizaje. (párr. 4)

Por otro lado, Tobón (2013), propone el concepto valoración para resaltar el carácter apreciativo de la evaluación y afirma que cuando hablamos de valoración o evaluación debemos tener presente que como proceso de retroalimentación, los estudiantes, los docentes, la institución educativa y la misma sociedad obtienen información cualitativa y cuantitativa sobre el grado en que alcanzan, construyen y desarrollan competencias, teniendo en cuenta los resultados finales y de proceso basados en parámetros y normas consensuadas, que permitirán la toma de decisiones pertinentes relacionadas a la formación, a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, a los recursos y materiales, así como a las políticas institucionales y sociales.

3.2.9.2. Tipos de retroalimentación o *feedback*. A partir de los aportes emitidos, se puede afirmar que la retroalimentación es un aspecto fundamental en la evaluación. Por

ello, los tipos de retroalimentación que se analizarán a continuación permitirá diferenciar una retroalimentación pertinente, que promueva la mejora de los aprendizajes.

Jauli y Reig (2010), dividen la retroalimentación en dos tipos: personal y social. Sobre la retroalimentación personal afirman que se realiza entre dos, pudiendo ser el maestro y su discípulo, en donde el primero orienta al segundo ayudándole a ser consciente del camino que debe seguir para progresar y lograr sus objetivos.

En cuanto a la retroalimentación social, estos autores, afirman que implica un trabajo en equipo y cooperativo donde cada uno contribuye al logro de las metas haciendo uso de sus habilidades y actitudes particulares.

Otra opinión es la de Förster (2017), quien describe la retroalimentación efectiva y para ello cita a Shute quien la define como la comunicación entre el docente y el estudiante, en la que le proporciona información al estudiante para que modifique su pensamiento y así pueda mejorar sus aprendizajes.

La autora, declara además, que el estudiante es el centro de la retroalimentación y esta debe desarrollarse en un contexto de aprendizaje.

Según Hattie y Timperley citados por Förster (2017), presentan un modelo de retroalimentación basado en cuatro niveles:

- La retroalimentación centrada en la tarea, en este nivel entrega información si las respuestas son o no correctas, da instrucciones para obtener mayor información o precisa los pasos de la tarea.
- La retroalimentación sobre el procesamiento de la tarea, aquí retroalimenta las estrategias utilizadas.
- La retroalimentación de la autorregulación del estudiante, abordando las estrategias metacognitivas.
- Los comentarios o refuerzos realizados por el profesor al estudiante como persona, empleando frases que lo aprueban o desaprueban.

Estos autores, afirman que los tres primeros niveles se enfocan en la retroalimentación efectiva, y sobre el último nivel dicen que no permite la mejora del aprendizaje porque se centra en las cualidades de la persona. En la siguiente tabla, se presenta el resumen de los cuatro niveles de retroalimentación.

Tabla 2
Niveles de retroalimentación

Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel	Cuarto nivel
Centrado en la tarea	Centrado en el proceso	Centrado en la autorregulación del aprendizaje	Centrado en la Persona
Efectiva para apoyar el aprendizaje	Efectiva para apoyar el aprendizaje	Efectiva para regular el aprendizaje y mantener la motivación hacia él	No es efectiva para orientar el aprendizaje

Fuente: Förster (2017) El poder de la evaluación en el aula.

Förster también cita a Tunstall y Gipps (2017), los que clasifican todas las formas de retroalimentación para mejorar el aprendizaje incluyendo las efectivas como las que no lo son, este estudio lo realizaron con niños y niñas de la Enseñanza Básica en el área de Matemática en el Reino Unido, en la siguiente tabla presenta la clasificación.

Tabla 3
Tipología de retroalimentación de profesores hacia estudiantes

Retroalimentación positiva		Retroalimentación de logros	
Retroalimentación enjuiciadora (+)		Retroalimentación descriptiva (+)	
A1 Premiar. Refuerzo positivo o recompensa centrada en la persona del estudiante (ej.: entrega de obsequios).	B1 Aprobar. Aprobación verbal y no verbal del profesor a la persona o trabajo del estudiante (ej.: “excelente”, vistos buenos, “buena niña”).	C1 Describir logros. Identifica aspectos específicos de la tarea que están logrados, (“esto que has hecho...está bien logrado).	D1 Generar mejores niveles de logro. Identifica (junto al estudiante) las estrategias metacognitivas usadas para aprender.
A2 Castigar. Refuerzo o comentarios negativos. Centrada completamente en la persona del estudiante (ej.: expulsarlo).	B2 Desaprobar. Desaprobación verbal y no verbal del profesor a la persona o trabajo del estudiante (ej.: cruces y rayas en el trabajo, “estoy desilusionado, esperaba más de ti”).	C2 Especificar los logros y lo que debe mejorar. Se enfoca en los logros y/o errores del trabajo realizado y su relación con los aprendizajes, más que en las personas.	D2 Diseñar caminos para mejorar. Describe (junto al estudiante) futuras posibilidades en el aprendizaje logrado y sus vínculos con la transferencia a otras situaciones.
Retroalimentación enjuiciadora (-)		Retroalimentación descriptiva (-)	
Retroalimentación negativa		Retroalimentación para mejorar	

Fuente: Förster (2017) El poder de la evaluación en el aula.

Como podemos notar, los cuatro tipos de retroalimentación de la izquierda (A1, A2, B1, B2) se centran en enjuiciar al estudiante en lugar de lograr la mejora del aprendizaje. Sin embargo, los cuatro tipos de retroalimentación presentados a la derecha de la tabla (C1, C2, D1, D2) describe los logros, lo que falta mejorar y plantea estrategias para lograrlo. Esto permite diferenciar los tipos de retroalimentación y optar por la que contribuye en la mejora de los aprendizajes.

También, en las Rúbricas de observación de aula para la evaluación del desempeño docente, MINEDU (2017) se distinguen cuatro tipos de retroalimentación:

- Por descubrimiento o reflexión: los estudiantes deben descubrir, de manera guiada, cómo mejorar su desempeño y reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. El docente aprovecha las respuestas erróneas como una oportunidad para aprender y les ayuda a examinar sobre cómo llegaron a ellas para que reflexionen y corrijan el error.
- Descriptiva: El docente ofrece elementos suficientes para que el estudiante mejore su trabajo, le señala las características que describen lo logrado o lo que falta lograr, y le detalla qué hacer para mejorar.
- Elemental: Mediante este tipo de retroalimentación, el docente señala únicamente si la respuesta es correcta o incorrecta, o también le brinda la respuesta correcta.
- Incorrecta: Se da cuando el docente brinda información errónea al estudiante, o indica de que algo es correcto cuando no lo es o viceversa.

3.2.10 Rol del docente en la evaluación formativa. La evaluación desde el enfoque formativo, es un proceso sistemático que ayuda a identificar información válida y confiable sobre el logro de la competencia en el estudiante, esto implica la intervención efectiva del docente en todo el proceso de aprendizaje; por ello desarrollaremos el rol de docente en la evaluación formativa.

Sobre esto, Bonvecchio (2006), expresa:

El docente debía ser el “facilitador” de las condiciones necesarias para que los alumnos aprendieran eficientemente: crear el clima adecuado para promover el aprendizaje personal, ayudar a esclarecer los propósitos individuales, poner a disposición de los alumnos los recursos y medios necesarios para lograr los objetivos. (p. 269)

Además, el autor, alude que el docente debe acostumbrarse a dialogar con los alumnos sobre la evaluación de su aprendizaje, hacer de la evaluación una estrategia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y buscar la propia autoevaluación y la coevaluación entre colegas para su perfeccionamiento constante.

Soriano (2009), considera que los contenidos tienen significado, son útiles, ayudan a la transformación de la persona y la labor docente si promueven la comunicación entre todos los agentes educativos, donde se comparte sin temor los aciertos, dudas y errores; sabiendo que serán escuchados y atendidos.

Es decir, el diálogo debe establecerse con la persona poseedora de habilidades, capacidades, taras y debilidades, ya que mediante él nos va proporcionar información sobre cómo debemos enseñar a pensar, a escuchar, a emplear estrategias para modificar o crear nuevas acciones.

Tobón (2013), afirma que el enfoque basado en competencias pone énfasis en la relación intersistémica entre los estudiantes y los docentes, y no los toma en cuenta de manera aislada.

A partir de esto, considera que se da la docencia estratégica basada en el conocimiento y autorregulación.

En el caso del conocimiento, Tobón manifiesta que el docente debe involucrarse en las metas de sus estudiantes, siendo empático, actualizando permanentemente el diagnóstico y orientando a cada estudiante para que a su vez se autodiagnostiquen.

Sobre la autorregulación, el autor señala que el docente debe planear la enseñanza de estrategias de aprendizaje considerando los tres saberes: saber conocer (estrategias cognitivas y metacognitivas), saber hacer (estrategias de ejecución) y saber ser (estrategias sociales y emocionales). Luego debe monitorear cómo se está desarrollando la ejecución del proceso de aprendizaje-enseñanza, para intervenir oportunamente. Por último, valora el proceso de formación de las competencias en los estudiantes y las estrategias docentes comparándolas con los propósitos iniciales.

El MINEDU, mediante la norma técnica que orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones y programas educativos de la Educación Básica (2019), presenta la evaluación durante el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, describe la intervención del docente en el proceso de evaluación de las competencias y señala que:

- El docente orienta la comprensión de los estudiantes sobre para qué, cómo, cuándo y con qué criterios van a ser evaluados: Debe comunicar, considerando

las características y edad de los estudiantes, qué criterios empleará para evaluar las evidencias, el nivel de logro esperado y el plazo que tendrán para elaborar y mejorar sus producciones a partir de la retroalimentación que brinda a los estudiantes.

- El docente monitorea, recoge, registra y valora las evidencias de aprendizaje: Debe plantear situaciones significativas en las que evidencie los desempeños de los estudiantes y los contraste con los propósitos de aprendizaje, establecidos desde la planificación. Durante este proceso debe observar sus actuaciones y producciones promoviendo la reflexión de su aprendizaje para mejorarlo.

Ante esto, la norma técnica que orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones y programas educativos de la Educación Básica, señala:

Un docente que monitorea activamente el aprendizaje de los estudiantes recoge evidencias de sus niveles de desarrollo de las competencias, avances y/o dificultades a través de preguntas, diálogos, problemas formulados, instrumentos o recorriendo los grupos y revisando su trabajo. Además, es receptivo a las preguntas o solicitudes de apoyo pedagógico de los estudiantes. (MINEDU, 2019, p. 10)

- El docente retroalimenta oportunamente el proceso de enseñanza y aprendizaje: El docente guía a los estudiantes para que sean ellos los que descubran cómo mejorar su desempeño, para ello, brinda retroalimentación individual o grupal, oral o escrita, en el momento oportuno y según las características de los estudiantes.

El MINEDU señala que durante este proceso, el docente también retroalimenta su enseñanza, ajustando estrategias para atender mejor y de manera diferenciada a sus estudiantes y sus necesidades de aprendizaje.

- El docente atiende las necesidades de aprendizaje: El proceso de evaluación permite al docente obtener información para atender las necesidades de aprendizaje. A partir de ello, diseña actividades diferenciadas y organiza el acompañamiento para ayudarlos a progresar en su aprendizaje.

Asimismo, el MINEDU (2019) considera que el docente debe informar el nivel de logro de las competencias de cada estudiante, al término de un período lectivo. La evaluación no concluye con el reporte de estos resultados, sino que sobre estos

resultados se establecen propósitos para un nuevo período, se retroalimenta procesos y planifica el recojo de nuevas evidencias.

En conclusión, podemos decir que el rol del docente en la evaluación formativa es estar en constante diálogo con el alumno para conocer sus saberes, compartiendo los propósitos y criterios de evaluación y que se hagan conscientes de cómo aprenden y qué les hace falta para mejorar, promoviendo un ambiente de confianza en el que pueda expresar sin temor lo que no entienden para ayudarles a reflexionar hacia dónde pueden llegar y cómo podrían hacerlo, propiciándoles nuevas estrategias (fruto de la autorreflexión de su accionar) y así logren la autonomía en su aprendizaje.

3.3 Técnicas e instrumentos de la evaluación formativa

Para recoger datos e información de los desempeños de los estudiantes se debe establecer cómo y con qué hacerlos, por esta razón presentaremos algunas técnicas e instrumentos de evaluación más convenientes.

3.3.1 Definición de técnica de evaluación. Sobre esto la Dirección General de Desarrollo Curricular de México, (DGDC) (2013), manifiesta que el docente obtiene información sobre el aprendizaje de sus alumnos a través de la aplicación de las técnicas de evaluación y el uso de instrumentos; cada técnica de evaluación posee sus propios instrumentos, y ambos deben adecuarse a las características de los alumnos y ofrecer información de su proceso de aprendizaje.

Ubiera y D´Oleo (2016) indican que:

Las técnicas de evaluación son los medios que usa el maestro para obtener información relevante sobre el aprendizaje de sus estudiantes. La selección de las técnicas debe corresponderse con los propósitos, contenidos, estrategias metodológicas, tiempo disponible, los participantes, indicadores, criterios y evidencias de la evaluación (p. 31)

De la selección apropiada de las técnicas depende la eficacia de la evaluación.

3.3.2 Definición de instrumentos de evaluación. Cañizares y Carbonero (2018) afirman que los instrumentos de evaluación son diversas herramientas o determinados recursos que nos permiten recoger información del proceso de aprendizaje, la cual se registra en un documento para darle un valor.

También López (2009) señala que el instrumento es el medio que empleamos para recoger información y registrar las evidencias que nos van a ayudar a formular una apreciación o valoración.

3.3.3 Tipos de técnicas e instrumentos de evaluación. La Dirección de investigaciones y postgrado de la Universidad Nacional Abierta de Caracas, (2002) considera que las técnicas, instrumentos y procedimientos que se emplean en las diferentes actividades de aprendizaje, son aspectos importantes de la evaluación educativa.

La DGDC (2013) manifiesta que hay que seleccionar cuidadosamente los instrumentos de acuerdo a la información que se quiere, y presenta una tabla en la que especifica las técnicas, sus instrumentos y los aprendizajes que pueden evaluarse con ellos.

Tabla 4
Técnicas, instrumentos y aprendizajes

Técnicas	Instrumentos	Aprendizajes que pueden evaluarse		
		Conocimientos	Habilidades	Actitudes y valores
Observación	Guía de observación	x	x	x
	Registro anecdótico	x	x	x
	Diario de clase	x	x	x
	Diario de trabajo	x	x	x
	Escala de actitudes			x
Desempeño de los alumnos	Preguntas sobre el procedimiento	x	x	
	Cuaderno de los alumnos	x	x	x
	Organizadores gráficos	x	x	
Análisis del desempeño	Portafolio	x	x	
	Rúbrica	x	x	x
	Lista de cotejo	x	x	x
Interrogatorio	Tipos textuales: debate y ensayo	x	x	x
	Tipos orales y escritos: pruebas escritas	x	x	

Fuente: Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo* (p.20)

Para la valoración integral de las competencias, Tobón (2013) presenta dos tablas en las que describe algunas técnicas e instrumentos fundamentales en las competencias.

Tabla 5
Técnicas de valoración

Nombre	Descripción	Metodología	Recomendaciones para su empleo
La observación	Consiste en atender y analizar el desempeño de los estudiantes con la finalidad de identificar sus logros y aspectos por mejorar.	Existen la observación espontánea y la planeada.	Registrar la participación, comunicación en grupo e interacción con otras personas. Observar el comportamiento no verbal, ya que informa de las actitudes y grado de motivación.
Entrevistas focalizadas	Consiste en una entrevista planificada con el estudiante cuyo objetivo es registrar información sobre acciones, conocimientos, habilidades y uso de estrategias.	Establecer con anterioridad las preguntas. Formular preguntas abiertas para que el estudiante reflexione sobre su formación. Sistematizar los resultados para valorar las competencias.	Pedirle que describa situaciones recientes relacionadas con el aspecto del saber por valorar y cómo las afrontó.
Diario de campo	Consiste en el registro y análisis de acontecimientos realizados en una actividad, teniendo en cuenta ciertos criterios. También permite valorar el quehacer profesional del docente, determinar el impacto de sus estrategias y detectar aspectos por mejorar.	Registrar actividades previamente acordadas. Describir la actividad, resaltando un determinado aspecto. Analizar algunas observaciones. Anotar dudas e inquietudes. Autorreflexionar sobre el propio desempeño. Describir aprendizajes.	Enseñar ejemplos de diarios. Mostrar en qué ocasiones puede emplear la técnica. Indicar el tipo de evidencia que se va recoger.
Pruebas de ejecución	Consiste en actividades reales o simuladas en las que debe poner en acción las competencias que realiza con seguimiento del docente.	Identificar los componentes del saber que requieren ser valorados. Determinar la actividad que hace posible valorar dichos componentes. Establecer los indicadores a tener en cuenta.	Solicitar a los demás estudiantes retroalimentación frente al desempeño. Brindar el informe teniendo en cuenta las fortalezas y aspectos por mejorar. Indicar si la persona es competente o aún no.
Ensayos	Son trabajos escritos donde se analiza un problema, se comprenden y se formulan pautas para resolverlo, fundamentando sus ideas e hipótesis basadas en la indagación bibliográfica.	Plantear un tema general. A partir de dicho tema, invitar a escoger un problema para ser analizado. Establecer criterios para elaborar el ensayo.	Motivar a los estudiantes a fundamentar sus posturas. Promover la comprensión del problema y el planteamiento de alternativas de solución en la elaboración del ensayo.

Fuente: Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias* (p.266)

Tabla 6
Instrumentos de valoración

Nombre	Descripción	Metodología	Recomendaciones para su empleo
Cuestionario de preguntas abiertas	Determina el grado de conocimiento mediante preguntas abiertas, ya que favorece la descripción y explicación de hechos. Favorece la expresión de ideas, la elaboración de argumentos y la creatividad.	Determinar la competencia que se va a valorar. Ubicar el tema teniendo en cuenta los criterios y evidencias. Definir preguntas. Incluir preguntas que indaguen por contenidos, procesos y sobre cómo está aprendiendo.	Realizar cuestionarios para valorar los contenidos de los tres saberes (saber ser, saber conocer y saber hacer). Buscar que los cuestionarios evalúen de manera integral cada saber.
Pruebas de conocimiento (tipo test)	Buscan cuantificar determinados componentes de los saberes pertenecientes a una determinada competencia. Son lista de enunciados con varias opciones de respuesta.	En su elaboración se busca que tenga un adecuado grado de Valdez y confiabilidad. Pueden ser estandarizados y de criterio. Deben considerar los conocimientos esenciales que se requieren en cada elemento de la competencia.	Son más recomendables las pruebas basadas en criterios porque no comparan al estudiante con otros estudiantes.
Pruebas de competencias cognitivas	Buscan determinar de manera cuantitativa cómo se encuentra una persona en la formación de una determinada competencia cognitiva.	Se determinan capacidades cognitivas por valorar. Se seleccionan problemas del contexto que requieran la puesta en acción de dichas capacidades cognitivas. Se diseñan preguntas referentes al problema, en los que pongan en acción las habilidades cognitivas.	Buscar problemas del interés de los estudiantes. Brindar todos los datos necesarios para resolver el problema.
Listas de cotejo	Su finalidad es estimar la presencia o ausencia de una serie de aspectos o atributos de un determinado elemento de competencia.	Elaborar un listado de dimensiones o atributos por observar en el desempeño. Ordenar de manera lógica las características de acuerdo con la actividad de referencia. Organizar las características en un formato que facilite su uso.	La lista de atributos debe ser poco extensa. Los atributos deben tener como base los criterios de valoración y los conocimientos fundamentales. La lista de cotejo debe relacionarse con el tipo de evidencias que se solicitan.

Escalas de valoración	Posibilitan realizar estimaciones cualitativas dentro de un continuo, teniendo en cuenta los procesos y productos asociados a los criterios de valoración y las evidencias de aprendizaje.	Escoger las características por valorar. Valorar cada atributo con base a una escala continua. Valorar el grado en el cual cada atributo está presente en la persona. De acuerdo con su desempeño.	La escala para cada atributo debe tener en cuenta más de dos segmentos. La valoración de cada escala debe ser una actividad fácil de llevar a cabo.
-----------------------	--	--	---

Fuente: Tobón, S. (2013). *Formación basada en competencias* (p.269)

3.4 La evaluación formativa en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) 2016

El Ministerio de Educación (2016) afirma que:

El Currículo Nacional de la Educación Básica... establece los aprendizajes que se espera logren los estudiantes como resultado de la educación básica, en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, el Proyecto Educativo Nacional y los objetivos de la educación básica. (p. 8)

Además, señala en la Resolución Viceministerial N° 024-2019 que:

El CNEB está centrado en el desarrollo integral de la persona y los cambios que se dan a lo largo de toda su vida. Estos cambios forman parte de los ciclos de vida e implican diferentes necesidades y niveles de desarrollo de aprendizajes para afrontar los nuevos desafíos del contexto.

El MINEDU (2016), en el CNEB también plantea que en la actualidad educar enfrenta nuevos desafíos, ya que es otra la ciudadanía de nuestros días, la tarea es acompañar a la persona a que logre el máximo de sus capacidades, en este sentido señala que a pesar de vivir en una sociedad diversa pero con grandes potencialidades, el anhelo es brindar una educación que promueva la formación de todo ser humano sin excepción, y que sean conscientes tanto de sus derechos como de sus deberes.

A partir de estos aportes, se puede aseverar que esta sociedad, exige un tipo de personas con potencialidades, capacidades, habilidades y aptitudes que le ayuden a afrontar los retos de la vida, y con la aplicación del currículo por competencias lo pueden lograr.

3.4.1 Perfil de egreso de la educación básica. El MINEDU (2016) en el CNEB plantea un perfil de egreso desarrollados en once aprendizajes fundamentales, que deben lograr los estudiantes al término de la Educación Básica y para que así sea, los aprendizajes del perfil deben ponerse en práctica durante toda la Educación Básica a través de situaciones de la vida real y considerando las características e intereses de los estudiantes.

En este documento, también se afirma que el desarrollo y logro del perfil se realiza con una constante acción formativa de directivos y docentes en coordinación con las familias, esta acción se basa en enfoques transversales que responden a los principios educativos declarados en La Ley General de Educación N° 28044, los enfoques transversales direccionan todo el tiempo la labor pedagógica y caracterizan los diferentes procesos educativos. Además, agrega que estos enfoques constituyen los valores y actitudes que estudiantes, maestros y autoridades deben demostrar en el quehacer cotidiano de la escuela.

Por lo expuesto, hay que tener claro el tipo de personas que nos exige la sociedad de hoy, la que están expresadas en el perfil de egreso de la Educación Básica.

3.4.2 Definiciones clave que sustentan el perfil de egreso. Estas definiciones van a permitir concretar los propósitos que se expresan en el perfil, en la práctica educativa. Estas son: competencias, capacidades, estándares de aprendizaje y desempeño.

En cuanto a las competencias, el MINEDU (2016), la define como la condición que posee una persona para combinar y relacionar una serie de capacidades con el fin de lograr un plan concreto en una determinada situación, mostrando una actitud pertinente y ética.

También, alude que la persona competente combina sus conocimientos, características personales y habilidades que posee a fin de lograr un propósito específico; y señala que el desarrollo de la competencia se da a lo largo de la vida y tiene niveles esperados en cada ciclo de la escolaridad, además, permiten el logro del perfil de egreso.

Sobre las capacidades, el MINEDU (2016) afirma:

Las capacidades son recursos para actuar de manera competente. Estos recursos son los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes utilizan para

afrontar una situación determinada. Estas capacidades suponen operaciones menores implicadas en las competencias, que son operaciones más complejas (p. 30).

El MINEDU, además expresa que los conocimientos pueden ser construidos y validados por la sociedad, pero sobre todo deben ser construidos por los estudiantes, evitando la repetición mecánica y memorística de lo que está determinado.

En este mismo documento manifiesta que las habilidades les ayudará a desarrollar exitosamente una tarea; estas habilidades son sociales, cognitivas y motoras. Sobre las actitudes refiere que son formas frecuentes de pensar, sentir y comportarse considerando un conjunto de valores adquiridos de experiencias y situaciones vividas.

Relacionado a los estándares de aprendizaje, el MINEDU (2016) en el CNEB afirma que los estándares representan las descripciones del desarrollo de la competencia en niveles de creciente complejidad, desde el inicio hasta el fin de la Educación Básica, conforme a la continuidad que sigue la mayoría de los estudiantes que avanzan en una determinada competencia. Las descripciones hacen referencia a la articulación de las competencias que se movilizan al enfrentar situaciones retadoras o desafiantes.

Asimismo, el MINEDU expresa que los estándares de aprendizaje ayudan a identificar cuán cerca o lejos se ubica el estudiante en comparación con lo que se espera alcanzar al finalizar cada ciclo, en relación a una competencia. En este aspecto, los estándares tienen como fin ser los referentes para la evaluación de los aprendizajes.

De este modo, los estándares brindan información para la retroalimentación del estudiante y del docente, y así mejorar la calidad educativa.

Por otro lado, sobre los desempeños el MINEDU (2016) expresa que: “Son descripciones específicas de lo que hacen los estudiantes respecto a los niveles de desarrollo de las competencias (estándares de aprendizaje). Son observables en una diversidad de situaciones o contextos” (p. 38). También, afirma que estas actuaciones son demostradas por los estudiantes cuando han alcanzado el nivel esperado por la competencia o están en proceso.

3.4.3 La evaluación formativa de las competencias. Según el MINEDU (2016), afirma que en el Currículo Nacional de la Educación Básica se plantea el enfoque

formativo para la evaluación de los aprendizajes. En tal sentido, debe entenderse que la evaluación es un proceso sistemático en el que se recoge y valora información importante sobre el nivel de desarrollo de las competencias de cada estudiante, con la finalidad de favorecer pertinentemente la mejora de su aprendizaje

Igualmente, este documento afirma que, una evaluación basada en competencias busca valorar el desempeño de los estudiantes al resolver situaciones retadoras en las que combina diversas capacidades; además, persigue identificar el nivel actual en el que se encuentran con el fin de ayudarlos a avanzar hacia niveles más altos de la competencia; y busca crear oportunidades continuas para que demuestre hasta dónde es capaz de combinar de manera pertinente las diversas capacidades que integran una competencia.

Asimismo, el CNEB plantea las preguntas:

- ¿Qué se evalúa? afirma que se evalúa las competencias tomando como referente los estándares de aprendizaje.
- ¿Para qué se evalúa? señala que se evalúa para que los estudiantes sean más autónomos en su aprendizaje, reconociendo sus debilidades y fortalezas, también para aumentar la confianza y expresen lo que hacen, lo que saben y lo que no, y así asuman retos. Además, indica que se evalúa para que los docentes atiendan a la diversidad de necesidades de aprendizaje de los estudiantes y para retroalimentar constantemente la enseñanza en función a estas necesidades.
- ¿Cómo se evalúa? el MINEDU añade que para evaluar hay que comprender la competencia a valorar, analizando el estándar de aprendizaje del ciclo, diseñando situaciones significativas, utilizando criterios de evaluación para construir instrumentos, comunicando a los estudiantes en qué van a ser evaluados y cuáles son los criterios de evaluación. También, afirma que para evaluar se analizan las evidencias que muestran el desempeño de cada estudiante realizando una adecuada retroalimentación para que logren el avance de sus aprendizajes y permita reajustar las estrategias de enseñanza a las necesidades detectadas.

4. Objetivos

4.1 Objetivo General

Determinar el nivel de conocimiento de la evaluación formativa en los docentes del nivel Primaria, de la institución educativa 2009 Fe y Alegría N° 2 de la UGEL 02.

4.2 Objetivos Específicos

Identificar el nivel de conocimiento técnico- metodológico de la evaluación formativa en los docentes del nivel Primaria, de la institución educativa 2009 Fe y Alegría 2 de la UGEL 02.

Identificar el nivel de conocimiento ético de la evaluación formativa en los docentes del nivel Primaria, de la institución educativa 2009 Fe y Alegría 2 de la UGEL 02.

5. Variables

La variable de la presente investigación se denomina El conocimiento de la evaluación formativa; y las dimensiones consideradas son la ética y la técnico-metodológica.

Según Tobón (2013) señala que la evaluación es un proceso de reconocimiento, en el que se emite un juicio de valor de lo que se aprende, considerando criterios acordados de antemano con los estudiantes. Tobón, también afirma que:

La valoración le permite al docente tener información sobre el proceso y los resultados en el aprendizaje de las competencias con el fin de brindarles a los estudiantes asesoría y apoyo ajustado a sus necesidades de formación. Por otra parte, la valoración retroalimenta al docente sobre sus decisiones y su actuación como persona, lo cual favorece su formación personal y profesional. (p. 251)

Serrano (2002) afirma que la evaluación al ser inherente a la actividad pedagógica combina la dimensión ética y la dimensión técnico-metodológica.

Bolívar citado por Serrano (2002) considera la dimensión ética y afirma que esta dimensión exige al docente a reflexionar sobre dos aspectos importantes: la finalidad con que se realiza la evaluación (para qué evaluar) y el objeto de evaluación (qué evaluar).

Por otro lado, sobre la dimensión técnico-metodológica, Serrano expresa que los procedimientos que se deben realizar suponen reflexionar sobre los instrumentos y modos de obtener información más adecuada, y así promover la autorregulación de los estudiantes para el aprendizaje autónomo y la regulación del proceso por parte del docente.

6. Definiciones Operacionales

6.1 Conocimiento de evaluación formativa

Las definiciones operacionales son los conocimientos sobre evaluación formativa que tienen los docentes del nivel Primaria de la IE 2009 Fe y Alegría N° 2 de la UGEL 02. Estos conocimientos serán medidos mediante las dimensiones técnico-metodológica y ética.

La calificación respecto al conocimiento de la evaluación formativa se ha distribuido de la siguiente manera:

Tabla 7
Niveles de calificación del conocimiento de la evaluación formativa

Niveles	Intervalos	Interpretación
Bajo	[0- 9]	El docente resuelve menos de la mitad de los ítems planteados.
Medio	[10 - 15]	El docente resuelve más de la mitad de los ítems planteados, teniendo un máximo de error 5 ítems del total.
Alto	[16 - 20]	El docente resuelve la mayoría de ítems planteados, teniendo un máximo de error de 4 ítems del total.

En el caso de las dimensiones sobre el conocimiento de la evaluación formativa se han considerado 2:

En la dimensión ética se estima que el docente debe reflexionar sobre el propósito con que realiza la evaluación (para qué evaluar) y el objeto de evaluación (qué evaluar), para reconocer los logros obtenidos de los estudiantes y sobre todo identificar las causas de sus dificultades y poder retroalimentar oportuna y adecuadamente.

En la dimensión ética se ha considerado la siguiente calificación:

Tabla 8
Niveles de calificación de la dimensión ética

Niveles	Intervalos	Interpretación
Bajo	[0 - 4]	El docente resuelve menos de la mitad de los ítems planteados.
Medio	[5 - 7]	El docente resuelve más de la mitad de los ítems planteados, teniendo un máximo de error de 2 ítems.
Alto	[8 - 10]	El docente resuelve la mayoría de ítems planteados, teniendo un máximo de error de 2 ítems.

En la dimensión técnico-metodológica de la evaluación formativa, supone que el docente debe manejar conceptos básicos sobre el Currículo Nacional de Educación Básica, y reflexionar sobre los procedimientos, los instrumentos de evaluación y modos de obtener información más adecuada, para promover la autorregulación de los estudiantes para el aprendizaje autónomo y la regulación del proceso de cada docente. En la dimensión técnico-metodológica hemos considerado la siguiente calificación:

Tabla 9
Niveles de calificación de la Dimensión Técnico Metodológica

Niveles	Intervalos	Interpretación
Bajo	[0 - 4]	El docente resuelve menos de la mitad de los ítems planteados.
Medio	[5 - 7]	El docente resuelve más de la mitad de los ítems planteados, teniendo un máximo de error 2 ítems.
Alto	[8 - 10]	El docente resuelve la mayoría de ítems planteados, teniendo un máximo de error de 2 ítems.

II. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

1. Diseño

La presente investigación pertenece al paradigma positivista. Según Comte citado en Ruíz (1992) afirma que entre las características del paradigma positivista están las siguientes:

- Asume la existencia de un mundo material externo que puede ser descrito objetivamente.
- Ubica la realidad descrita en un tiempo y espacio.
- El objeto de estudio son los hechos y fenómenos observables y verificables.
- Enfatiza la observación experimental, la medición objetiva y la generalización de resultados.
- Utiliza instrumentos y procedimientos estandarizados.
- Estudia las causas que explican los fenómenos y confronta la teoría con la praxis.
- Utiliza el método hipotético-deductivo.

Quesada (2007) asegura que:

Desde el punto de vista positivista la realidad se presenta como simple, tangible, convergente y fragmentable. Esta concepción supone la legitimidad de estudiar la realidad en sus manifestaciones externas, con la posibilidad de observar y medir sus elementos. La finalidad de la ciencia es conocer y explicar la realidad con el objeto de dominarla y controlarla. (p. 34)

Además, corresponde al enfoque cuantitativo, dicho enfoque presenta opciones metodológicas expresadas en el paradigma positivista. Ruíz (1992) señala algunas de sus características:

- Los hechos son estudiados en términos de variables.
- Las variables son medidas mediante el empleo de instrumentos válidos y confiables.
- Los datos son analizados mediante técnicas estadísticas.
- Los resultados son organizados en cuadros y gráficos.
- Es secuencial y probatorio.
- Los procesos siguen un orden riguroso.
- Las decisiones críticas se toman antes de recolectar los datos.

- Busca describir las situaciones estudiadas, explicar los hechos en términos de relación de causa-efecto y predecir situaciones futuras a partir de los datos obtenidos.

Gómez (2006) afirma que:

El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente, y confía en la medición numérica, el conteo, y en el uso de la estadística para intentar establecer con exactitud patrones en una población. (p. 60)

El diseño de la investigación es tipo descriptivo simple porque tiene una variable y su objetivo es recoger información sobre el nivel de conocimiento y de comportamiento de los docentes sobre la evaluación formativa. Ante esto, Rodríguez (2005) afirma que la investigación descriptiva se realiza sobre hechos reales y se caracteriza básicamente en la interpretación correcta del hecho o fenómeno de estudio.

Ruíz (1992), también expresa que desde el aspecto científico, describir es expresar algo de un hecho considerando la medición de sus principales variables. Por consiguiente, la investigación descriptiva tiene como finalidad determinar las características de un hecho o fenómeno.

El siguiente esquema resume el diseño descriptivo simple:



Donde:

M = Representa a los docentes del nivel Primaria de la IE Fe y Alegría N° 2 de la UGEL 02.

O = Es la observación del nivel de conocimiento sobre los fundamentos teóricos y la práctica que tienen los docentes en la evaluación formativa.

Este diseño permitirá tener un punto de referencia inicial sobre el nivel en el que se encuentran los docentes del nivel Primaria de la IE Fe y Alegría N° 2 de la UGEL 02 sobre el conocimiento de la evaluación formativa.

2. Criterios y Selección de la Población y Muestra

Entendemos que la población está conformada por el conjunto de docentes de la IE 2009 Fe y Alegría N° 2 de la UGEL 02; los cuales tienen una particularidad en común. Sobre esto Wigodski (2010), afirma que al llevar a cabo una investigación, es importante tener en cuenta algunas características necesarias al seleccionar la población que es objeto de estudio. La población representa el conjunto total de individuos, objetos o medidas que tienen características similares observables en un lugar y momento determinado.

Por otro lado, Ramón (2000) expresa que los criterios de inclusión en los sujetos de estudio son todas las características, como edad, sexo, grado académico, tiempo de servicio, que precisarán y delimitarán a los sujetos habilitados para la investigación.

Los criterios de inclusión en la presente investigación son: edad y sexo.

La población es homogénea y está constituida por 64 docentes de ambos sexos, los cuales laboraron en el año lectivo 2018.

La distribución de los mismos se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 10

Distribución de docentes de la Institución Educativa 2009 Fe y Alegría N° 2 - UGEL 02

Nivel	Varones f	Varones %	Mujeres f	Mujeres %	Total f	Total %
Inicial	0	0	3	5	3	5
Primaria	6	9	19	29	25	38
Secundaria	13	21	23	36	36	57
	19	30	45	70	64	100

Fuente: Institución Educativa 2009 Fe y Alegría 2 - UGEL 02 (2018). *Nómina de docentes*.

La tabla 10 nos muestra que la mayoría de docentes son del nivel Secundaria, siendo estos el 57%, los docentes de primaria son el 38% y solo 5% son del nivel inicial. Además, en la institución educativa el 70% son mujeres, mientras que el 30% son varones.

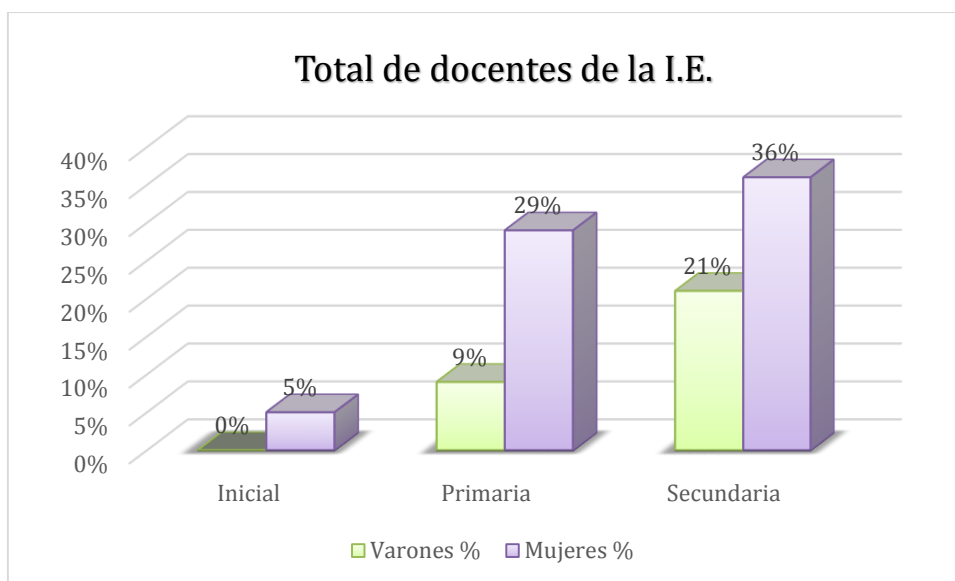


Figura 2: Distribución de docentes de la Institución Educativa 2009 Fe y Alegría N° 2 - UGEL 02

Como se puede observar en la figura 2, en los 3 niveles educativos, el mayor porcentaje de docentes son mujeres. En el nivel inicial la totalidad son de sexo femenino; además, se aprecia que la mayoría de los docentes del nivel primaria son mujeres, habiendo una diferencia de 20% entre las docentes mujeres y los docentes varones; sobre los docentes del nivel Secundaria, la diferencia entre hombres y mujeres es de 15%, prevaleciendo el porcentaje de mujeres.

Por otro lado, la muestra está formada por 25 docentes del nivel primaria, cuyas edades oscilan entre los 26 y 64 años de edad.

Sobre esto, Arias, F. (2006), afirma que es necesario entender que la muestra es un subconjunto característico y limitado que se toma de la población asequible. En tal sentido, una muestra representativa es aquella que es similar a su conjunto, en su tamaño y particularidades, además permite hacer inferencias o generalizar los resultados al resto de la población con un margen de error conocido.

A continuación se presenta en la siguiente tabla la distribución de la muestra según edad y sexo.

Tabla 11

Distribución de los docentes de primaria, según edades y sexo, de la Institución Educativa 2009 Fe y Alegría N° 2 - UGEL 02

Rango de edad	Varones f	Varones %	Mujeres f	Mujeres %	Total f	Total %
26-30	0	0	2	8	2	8
31-35	1	4	4	16	5	20
36-40	0	0	0	0	0	0
41-45	1	4	3	12	4	16
46-50	2	8	5	20	7	28
51-55	2	8	2	8	4	16
56-60	0	0	2	8	2	8
61-65	1	4	0	0	1	4
	7	28	18	72	25	100

Fuente: Institución Educativa 2009 Fe y Alegría 2 – UGEL 02 (2018) *Nómina de docentes*.

Como se puede observar en la tabla 11, existe una diferencia considerable entre la cantidad de docentes mujeres y varones del nivel primaria, habiendo un 28 % de varones y un 72 % de mujeres. También se puede verificar que la mayoría de los docentes pasan los 45 años, siendo estos un total de 56%; mientras que el 44% tienen 45 años o menos. Ante estos datos, podemos deducir que más del 50% de los docentes del nivel primaria han recibido una formación profesional desde el enfoque tradicional, el que aún prevalece en su labor pedagógica.

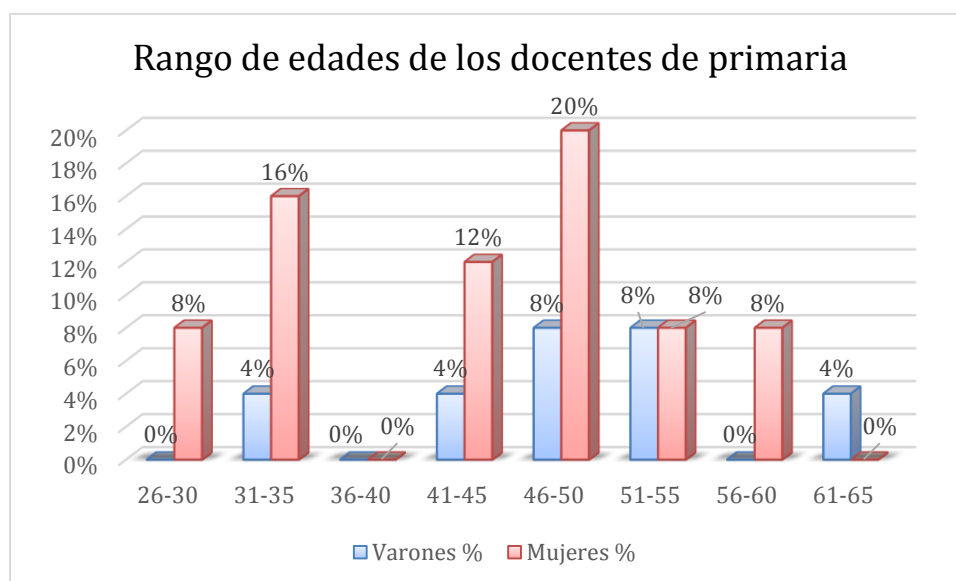


Figura 3: Distribución de docentes de primaria de la Institución Educativa 2009 Fe y Alegría N° 2 – UGEL 02, según rango de edades.

Como se puede observar en la figura 3, el mayor porcentaje de docentes está entre los 46 y 50 años, siendo este el 28%, luego le sigue los docentes que están entre 31 y 35 años, con un 20%, y entre los 41 y 45 años son el 16%.

3. Instrumentos

3.1 Fundamentación

Para la presente investigación se empleó el cuestionario, este instrumento según Tobón (2013) nos permite cuantificar el nivel de conocimiento en cuanto a los fundamentos teóricos y la práctica que tienen los docentes del nivel Primaria sobre la evaluación formativa, mediante determinados componentes de los saberes, en el caso de la presente investigación, del saber conocer y del saber hacer, medidos a través de las dimensiones técnico-metodológica y ética; en dicho cuestionario se presentó a los docentes varias opciones de respuesta para que escojan solo una alternativa.

3.2 Descripción

El cuestionario sobre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa fue constituido por 20 ítems, los cuales respondieron a la dimensión técnico-metodológica y a la dimensión ética de la evaluación. Cada dimensión tuvo 10 ítems, cada una con tres alternativas.

3.3 Objetivo

El objetivo del presente instrumento de investigación fue: Determinar el nivel de conocimiento sobre la evaluación formativa en los docentes del nivel Primaria, de la institución educativa 2009 Fe y Alegría N° 2 de la UGEL 02.

3.4 Estructura

En el cuestionario sobre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa se evaluó dos dimensiones de la evaluación formativa: la dimensión técnico metodológica y a la dimensión ética. Del ítem 1 al ítem 10 corresponde a la dimensión técnico metodológica; del ítem 11 al 20, a la dimensión ética.

3.5 Administración

El instrumento aplicado a la muestra para la recogida de datos se denominó: “Cuestionario sobre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa”, el que fue validado por expertos del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, quienes hicieron pequeñas observaciones sobre la ortografía, las que se tomaron a consideración para su corrección. Dicho instrumento se compone de: anuncio, instrucción y preguntas.

En el anuncio se indicó brevemente la finalidad del estudio y se garantizó el anonimato.

En la instrucción se señaló que debían responder marcando la alternativa correcta.

Las preguntas estaban formadas por 20 ítems de 3 alternativas cada uno, los 10 primeros ítems relacionados a la dimensión técnico-metodológica y los 10 últimos ítems sobre la dimensión ética.

Para la ejecución del instrumento se procedió de la siguiente manera:

- Los docentes se dirigieron a la sala Multimedia 2 de la IE 2009 Fe y Alegría N° 2, UGEL 02 y se ubicaron en carpetas individuales dispuestas en columnas.
- Se verificó que todos tengan lápiz o lapicero.
- Se informó que completarán un cuestionario de manera anónima, el cual consta de 20 ítems con tres alternativas cada uno.
- Se dio las recomendaciones: es individual y deben responder lo que realizan y no lo que deberían hacer en su práctica pedagógica.
- Se dio inicio a la aplicación del cuestionario.
- Entregaron los instrumentos conformen iban terminando de completarlo.

3.6 Calificación

Cada ítem correcto equivale a 1 punto; e incorrecto, 0 puntos.

3.7 Validez

La investigación para garantizar la validez del instrumento, fue sometido a una validez de contenidos por 3 expertos en el tema, del Instituto Pedagógico Nacional Monterrico (IPNM), quienes revisaron detalladamente el formato de validación

presentado, los resultados fueron favorables, ya que lo consideraron aplicable, y por ello se continuó con la investigación.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), la validez es el grado en que un instrumento es sometido a correctivos, ya que el instrumento tiene que medir a las variables.

A continuación, la Tabla 12 muestra de forma detallada a los responsables que revisaron y calificaron el instrumento de la investigación:

Tabla 12

Resultados de juicio de expertos del instrumento “Nivel de conocimiento de la evaluación formativa”

N°	Experto	Calificación instrumento	Especialidad
Experto 1	María M. Tejada Romani	Aprobado	Gestión en educación
Experto 2	Margarita Changanáquí S.	Aprobado	Docencia universitaria
Experto 3	Elena García Oré	Aprobado	Docencia universitaria

ITEM	J1	J2	J3	Total		ÍNDICE	Decisión
				Acuerdos	Desacuerdos	De acuerdo	
1	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
2	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
3	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
4	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
5	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
6	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
7	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
8	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
9	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
10	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
11	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
12	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
13	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
14	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
15	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
16	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
17	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
18	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
19	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO
20	✓	✓	✓	3	0	1	ACEPTADO

Fórmula de validación de instrumento:

$$\text{I. A.} = \frac{\text{N}^\circ \text{ DE ACUERDOS}}{\text{N}^\circ \text{ DE ACUERDOS} + \text{N}^\circ \text{ DE DESACUERDOS}}$$

$$\text{I.A.} = \frac{3}{3 + 0} = 1$$

De los 20 ítems presentados en el cuestionario, todas las preguntas fueron aceptadas como válidas con un índice de acuerdo superior a 1. Sin embargo, se recibieron observaciones por parte de dos expertos, en relación a la redacción de algunas palabras y la relación entre dos indicadores con sus respectivos ítems, los aportes y sugerencias brindados por los expertos, se tomaron en cuenta para dar una mayor significancia al instrumento de medición.

III. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Análisis y Presentación de Resultados

A continuación se presenta los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento de medición mediante el análisis descriptivo.

1.1. Análisis Descriptivo

En el análisis descriptivo presentamos los resultados obtenidos a través de la aplicación del cuestionario sobre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa, presentando tablas estadísticas donde se muestra las medidas de tendencia central: media, mediana y moda de cada dimensión de la evaluación formativa; asimismo, sus respectivos gráficos e interpretaciones.

Tabla 13

Medidas de tendencia central de los resultados del cuestionario del nivel de conocimiento de la evaluación formativa.

Niveles	Técnico metodológica	Ética	Conocimiento de la evaluación formativa
Media	4,08	4,56	8,64
Mediana	4,00	4,00	8,00
Moda	2	3	16

En la tabla 13 se puede observar los siguientes estadísticos descriptivos de los resultados del cuestionario sobre el nivel de conocimiento de la evaluación formativa.

En relación a la media en la dimensión técnico-metodológica, los docentes encuestados obtuvieron un promedio de 4.08 puntos en la calificación del cuestionario.

De la misma manera, en la dimensión ética, los docentes alcanzaron un promedio de 4.56 puntos.

Finalmente, en el conocimiento de la evaluación formativa los docentes obtuvieron un promedio de 8.64 puntos de un total de 20 puntos.

Con respecto a la mediana, en la dimensión técnico-metodológica se puede observar que el 50% de los docentes obtuvieron un puntaje menor a 4 puntos y el otro 50% obtuvo un puntaje mayor a 4 puntos.

De la misma forma, en la dimensión ética se puede observar que el 50% de los docentes obtuvieron un puntaje menor a 4 puntos y el otro 50% obtuvo un puntaje mayor a 4 puntos.

Finalmente, en el conocimiento de la evaluación formativa, el 50% de los docentes obtuvieron un puntaje menor a 8 puntos y el otro 50% obtuvo un puntaje mayor a 8 puntos.

En el caso de la moda, en la dimensión técnico metodológica se puede observar que el puntaje más frecuente fue de 2 puntos.

Mientras que en la dimensión ética, el puntaje más frecuente fue de 3 puntos.

Finalmente, en el conocimiento de la evaluación formativa el puntaje más frecuente obtenido por los estudiantes fue de 16 puntos.

Tabla 14

Puntajes obtenidos en la dimensión técnico metodológica de la evaluación formativa

Niveles	f	%
Bajo	15	60,0
Medio	9	36,0
Alto	1	4,0
Total	25	100,0

En la presente tabla, se puede observar que la mayor parte de los docentes encuestados obtuvieron bajo nivel de conocimiento en la dimensión técnico metodológica, siendo este un 60%, esto evidenció que dichos docentes no manejan conceptos claves del Currículo Nacional de Educación Básica, ni reflexionan sobre los procedimientos, los instrumentos de evaluación y modos de obtener información apropiada, para promover la autorregulación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por otro lado, el 36% de docentes está ubicado en el nivel medio, esto nos muestra que todavía hay algunos docentes que poseen estos conocimientos; y sólo el 4% de docentes se ubican en el nivel alto; es decir, manejan conceptos claves sobre la dinámica y metodología de la evaluación formativa.

Sobre esta dimensión de la evaluación formativa, Serrano (2002), afirma que el docente, además de conocer las limitaciones y habilidades de los estudiantes, debe estar consciente de qué manera el alumno llegó al proceso, cómo empezó y continuó aprendiendo. Este conocimiento le permitirá regular sus estrategias.

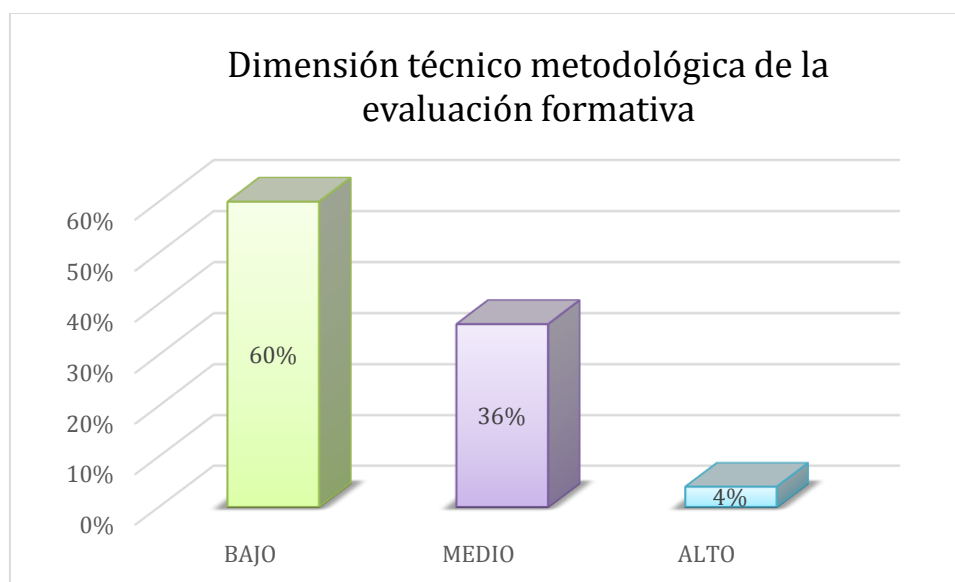


Figura 4. Puntajes obtenidos en la dimensión técnico metodológica de la evaluación formativa.

En la figura 4, se observan los resultados obtenidos sobre el conocimiento de la dimensión técnico metodológica de la evaluación formativa, en el cual, se evidencia que los docentes se han ubicado en los niveles medio y bajo, siendo este último el más representativo, con 15 docentes que equivale al 60%, de un total de 25 docentes que fueron encuestados en la presente investigación. Estos resultados evidencian que los docentes no promueven el proceso de autorregulación de los estudiantes para que logren la autonomía en su aprendizaje. Tobón (2013), afirma que mediante la autovaloración la persona construye su autonomía asumiendo la gestión de su propio aprendizaje; y que a través del constante dialogo reflexivo que hace consigo misma, tomará conciencia de las competencias que necesita construir; y por medio de la autorregulación, orientará la construcción de estas competencias.

Tabla 15
Puntajes obtenidos en la dimensión ética de la evaluación formativa

Niveles	f	%
Bajo	13	52,0
Medio	7	28,0
Alto	5	20,0
Total	25	100,0

En la tabla 15, se puede observar que el 52% de los docentes encuestados obtuvieron bajo nivel de conocimiento de la dimensión ética de la evaluación, esto refleja que los docentes desconocen la finalidad formativa de la evaluación; así como el objeto a evaluar; es decir, las competencias evidenciadas en los desempeños de los estudiantes. Mientras que, el 28% se ubicaron en el nivel medio, lo que refleja que estos docentes todavía no tienen claridad del propósito de la evaluación. Como lo afirma Serrano (2002), mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje implica conocer las dificultades que confrontan los estudiantes y cuáles son sus causas para poder actuar de manera pertinente y oportuna. Finalmente, el 20% de los docentes encuestados demostraron tener un nivel alto en la dimensión ética de la evaluación; evidenciando conocimiento del para qué evaluar, finalidad; y el qué evaluar, objeto de la evaluación.

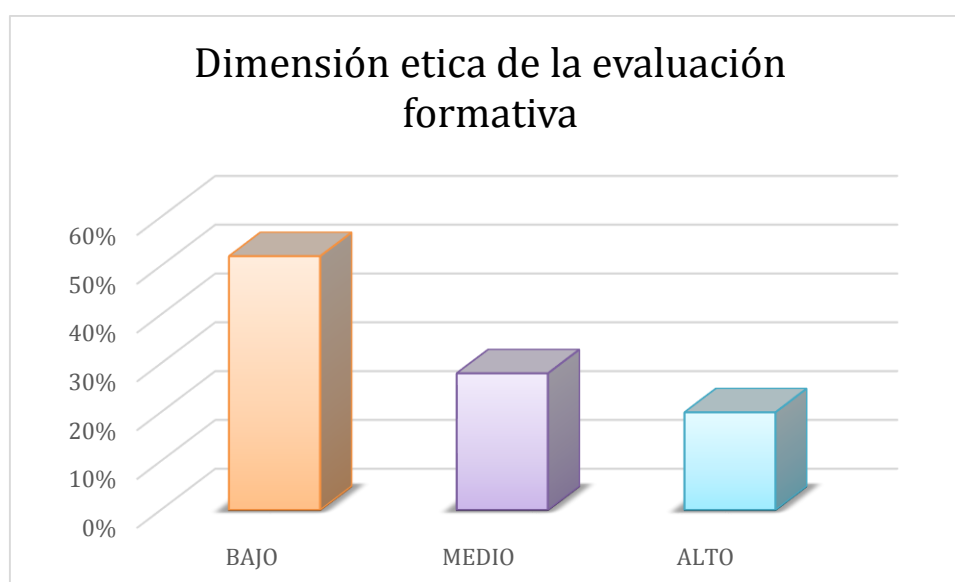


Figura 5. Puntajes obtenidos en la dimensión ética de la evaluación formativa.

En la figura 5, se observa que los docentes encuestados se hallaron en los niveles alto, medio y bajo, siendo este último el más característico, con 13 docentes que equivale al 52%, de un total de 25 docentes encuestados. Estos resultados evidencian que los docentes no reconocen que el enfoque formativo de la evaluación es parte esencial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Respecto al 28% de los docentes se ubicaron en el nivel medio; demostrando poseer algún conocimiento de la evaluación, así como de los criterios e instrumentos de evaluación formativa. De acuerdo al CNEB (2016), en la construcción de los instrumentos de evaluación, los criterios están relacionados con las capacidades de la competencia a evaluar; y los instrumentos de evaluación hacen visible la combinación de las capacidades al afrontar un reto o situación problemática. Por otro lado el 20% de los docentes encuestados reflejan tener alto nivel de conocimiento de la dimensión ética de la evaluación, lo que evidencia que consideran la retroalimentación como estrategia de enseñanza y aprendizaje.

Tabla 16

Puntajes obtenidos del conocimiento de la evaluación formativa

Niveles	f	%
Bajo	15	60,0
Medio	6	24,0
Alto	4	16,0
Total	25	100,0

Como podemos observar en la tabla 16, la mayor parte de los docentes se situaron en el nivel bajo, siendo estos 15 docentes; esto evidencia que el 60% de los docentes encuestados no manejan conceptos claves del CNEB relacionados a evaluación, ni elaboran instrumentos de evaluación considerando los criterios y las evidencias. Por otro lado, 6 docentes se situaron en el nivel medio, lo que es equivalente a un 24%, estos docentes mostraron poseer algún conocimiento de la evaluación formativa según el enfoque por competencias. Mientras que el 16% de docentes se hallaron en el nivel alto, siendo estos 4 de los 25 docentes encuestados; estos docentes evidencian conocer el enfoque formativo de la evaluación y su aplicación. Según Tobón (2013), para que el docente demuestre un alto conocimiento en evaluación formativa, debe tener en cuenta valorar el aprendizaje de los estudiantes, escucharlos, resolver sus inquietudes

promoviendo la autorregulación en un clima de confianza para que exprese con libertad sus logros y dificultades; y de aceptación de los comentarios constructivos de sus compañeros.

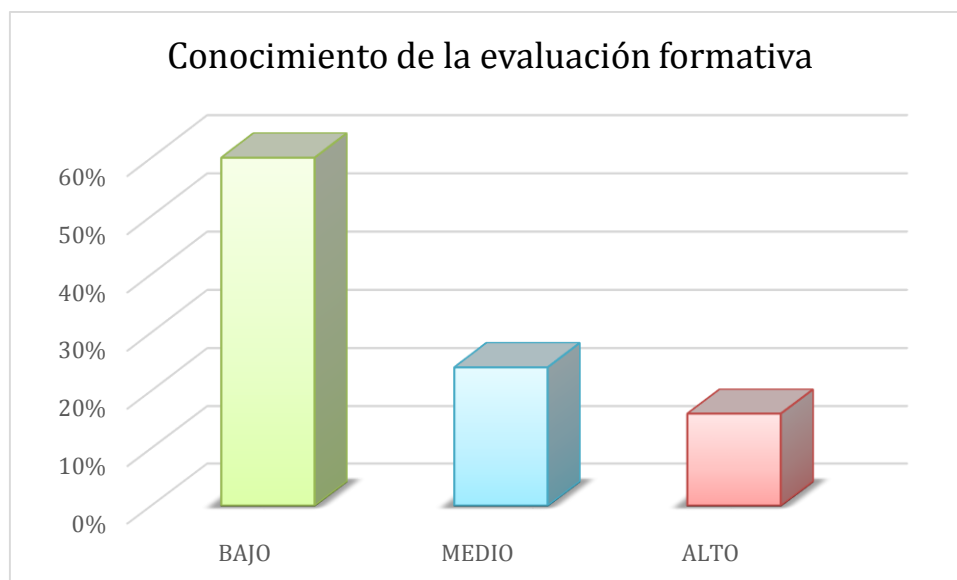


Figura 6. Puntajes obtenidos del conocimiento de la evaluación formativa.

En la figura 6, se observan los resultados obtenidos sobre el conocimiento de la evaluación formativa que tienen los docentes del nivel primario de la IE 2009 Fe y Alegría 2, estos resultados muestran que los docentes se ubicaron en los niveles alto, medio y bajo; siendo el 60% de un total de 25 docentes encuestados los que poseen bajo nivel de conocimiento. Mientras que el 24% posee un conocimiento medianamente satisfactorio y el 16% de los docentes se ubican en un alto nivel. Estos resultados evidencian que la mayoría de los docentes desconocen la importancia de la evaluación formativa y su implicancia en el aprendizaje de los estudiantes, como se señala en el CNEB (2016), la evaluación contribuye en la mejora de los aprendizajes mediante el recojo y valoración acerca del nivel de desarrollo de las competencias mediante la retroalimentación.

Conclusiones

A partir de los resultados obtenidos en nuestra investigación podemos indicar las siguientes conclusiones:

1. El 60% de los docentes encuestados tienen bajo nivel de conocimiento técnico-metodológico de la evaluación formativa, lo cual pone en evidencia que la muestra tomada no maneja conceptos básicos referidos al Currículo Nacional de Educación Básica, ni manejan procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación adecuados para obtener información, y así, promover la autorregulación de los estudiantes para el aprendizaje autónomo y la regulación del proceso de cada docente.
2. El 52% y 28% de los docentes encuestados se ubican en el nivel bajo y medio de conocimiento ético de la evaluación formativa, respectivamente; lo que pone en evidencia que la muestra tomada no tiene en cuenta la finalidad y objeto de evaluación, siendo esta la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje a través del análisis de las dificultades que se les presenta a los estudiantes, para intervenir oportuna y adecuadamente a través de la retroalimentación.
3. El 60% de los docentes encuestados tienen bajo nivel de conocimiento de la evaluación formativa, mientras que el 24% se ubican en el nivel medio, estos resultados ponen en evidencia que los docentes al carecer de estos conocimientos, no emplean adecuadamente la dinámica y metodología de la evaluación formativa; además, todavía hay algunos docentes que no consideran la reflexión como parte importante de la práctica educativa.
4. El presente trabajo de investigación ha sido muy significativo para la IE 2009 Fe y Alegría N° 2, UGEL 02, ya que al determinar el nivel de conocimiento de los docentes del nivel Primaria, permite tomar decisiones, a nivel de equipo directivo, para realizar implementaciones sobre evaluación con los docentes del nivel. Además, estos resultados permiten a los docentes, reflexionar sobre su intervención durante el proceso de evaluación y así poder modificar estrategias en la enseñanza.

Recomendaciones

A partir de los resultados alcanzados en nuestra investigación y de las conclusiones, presentamos las siguientes recomendaciones:

Al equipo directivo:

1. Promover la formación continua entre los docentes de los niveles de inicial, de primaria y de secundaria para mejorar la cultura evaluativa durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.
2. Organizar círculos de aprendizaje, a nivel de docentes, para revisar el CNEB e identificar los elementos claves del currículo, la relación entre ellos y su implicancia en la evaluación.
3. Monitorear la planificación de la evaluación y realizar mayor acompañamiento a los docentes que más lo requieran.
4. Organizar pasantías entre docentes y promover la coevaluación y la reflexión de las estrategias de enseñanza empleadas para realizar las mejoras pertinentes en la labor pedagógica.

A los docentes:

5. Analizar y comprender la norma técnica que orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones y programas educativos de la educación básica, para ejecutarla y así mejoren el aprendizaje de los estudiantes.
6. Emplear la evaluación formativa para identificar los progresos de aprendizaje de los estudiantes, las dificultades que se les presentan, y brindarles retroalimentación reflexiva para que sean conscientes de sus procesos de aprendizaje y logren la autorregulación de los mismos.
7. Promover un clima adecuado, siendo empático y comunicativo con el estudiante, orientándole sobre para qué, cómo, cuándo y con qué criterios van a ser evaluados; y así, se sienta seguro al expresar sus logros y dificultades, y solicite ayuda cuando lo necesite.
8. Formar equipos de trabajo para elaborar instrumentos de evaluación de acuerdo a los propósitos de aprendizaje y emplearlos en el recojo de evidencias de los mismos.

9. Informar continuamente a los estudiantes, los resultados de la evaluación sobre el proceso y el aprendizaje para que reflexione y aprenda a tomar decisiones en su formación, logrando la autonomía al gestionar su aprendizaje.
10. Realizar talleres con padres de familia generando la reflexión sobre las ventajas de la aplicación de la evaluación formativa.
11. Informar oportunamente, a los padres de familia sobre los aprendizajes esperados de los estudiantes y cómo serán evaluados durante el período escolar.

Referencias

- Arias, F. G. (2006). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Arnaut, A. y Giorguli, S. (Coords.) (2010). *Los grandes problemas de México. VII Educación*. México, D.F.: El Colegio de México.
- Beltrán, J. y Bueno, J. A. (1995). *Psicología de la educación*. Barcelona: Editorial Boixareu.
- Bonvecchio, M. (2006, 2da. Edición). *Evaluación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.
- Brenes, F. (2006.). *Principios y técnicas de evaluación II. Evaluación Diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes*. San José: EUNED.
- Cañizares, J. M. y Carbonero, C. (2018). *Temario resumido de oposiciones de educación física (LOMCE)*. Sevilla: WANCEULEN Editorial.
- Cárdenas, J. y Timón, L.M. (Coords.) (2010). *Las competencias en la E.S.O. Actividades educativas para la mejora de las competencias lingüísticas en los centros educativos*. Sevilla: WANCEULEN Editorial.
- Castillo, S. (Coord.) (2003). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Cerda, H. y León, A. (2005). *La evaluación en la educación colombiana*. Bogotá: Editorial Eduec.
- Cruz, M. L. (2008). *Evaluación formativa y autorregulación: Un estudio de caso* (Tesis para obtener el grado de magister) Universidad San Francisco. Quito.
- D'Agostino, G. (2007). *Aspectos teóricos de la evaluación educacional*. San José: EUNED.
- De Ibarrola, M. (Coord.) (2018). *Temas clave de la Evaluación de la Educación Básica*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Del Pozo, J. A. (2015, 3ra. Edición). *Competencias profesionales. Herramientas de evaluación: el portafolios, la rúbrica y las pruebas situacionales*. Madrid-España: NARCEA Ediciones.
- Dirección de investigaciones y postgrado de la Universidad Nacional Abierta. (2002). *Técnicas e instrumentos de evaluación*. Caracas.
- Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC). (2013). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. México, D.F.

- Förster, C. (2017). *El poder de la evaluación en el aula. Mejores decisiones para promover aprendizajes*. Santiago: EdicionesUC.
- García, C. y Arranz M.L. (2011). *Didáctica de la Educación Infantil*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Gavotto, O. I. (2012). *La evaluación de competencias educativas*. Bloomington.
- Gimeno, J. (Comp.) (2008). *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Gómez, M. M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Editorial Brujas.
- González, A. y Vela, C. (2016). *La acción tutorial en el sistema escolar*. Madrid: Uned Publicaciones.
- González, N., Salcines, I. & García, E. (Coords.) (2015, 17-19 de septiembre). *Tendencias emergentes en evaluación formativa y compartida en docencia. El papel de las nuevas tecnologías. IX Congreso internacional de la evaluación formativa y compartida en docencia infantil, primaria, secundaria y universitaria*. Cantabria: Editorial Universidad Cantabria.
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida a nivel superior: Un estudio de caso* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid. Soria.
- Hermán, L. M. y Carvajal, M. L. (2014). *Evaluación del proceso enseñanza aprendizaje en formación profesional para el empleo*. Vigo: Ideaspropias editorial.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014, 6ta. Edición). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: Interamericana editores.
- Jauli, I. y Reig, E. (2010). *Retroalimentación positiva*. Madrid: LID editorial empresarial.
- Jimenez, F. (2015, enero-abril). Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. San José, 15 (1), 1-24.
- Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Editorial DYKINSON.
- López, V.M. (Coord.) (2009). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: NARCEA SA. Ediciones.
- Lozano, A. y Herrera, J.A. (2013). *Diseño de programas educativos basado en competencias*. Monterrey. Monterrey: Editorial Digital. Recuperado de

<http://prod77ms.itesm.mx/podcast/EDTM/P047.pdf>

- Macias, M. (2014). *Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en formación profesional para el empleo*. España: Editorial Elearning S.L.
- Mastache, A. (2009). *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Medina, D. y Muñoz, E. (2014, 6 de noviembre). *Evaluación cuantitativa y criterial*. [PDF file]. Santiago. Recuperado de [file:///C:/Users/FYA/Downloads/Evaluaci_n_cuantitativa_y_cualitativa%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/FYA/Downloads/Evaluaci_n_cuantitativa_y_cualitativa%20(2).pdf)
- MINEDU. (2019, febrero). *Norma técnica que orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes de las instituciones y programas educativos de la Educación Básica*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima-Perú.
- Ministerio de Educación. (2017). *Rúbricas de observación de aula para la evaluación del desempeño docente*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación. (2019, 8 de febrero). *Resolución Viceministerial N° 024-2019-MINEDU*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). (2016). *Estrategias de evaluación formativa*. Santiago.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (s.f.). *Secundaria obligatoria-guía general*. Madrid- España.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Informe 2012 sobre el estado del sistema educativo*. España: Edición Consejo escolar del estado.
- Mora, A. I. (2004, julio-diciembre). *La evaluación educativa: concepto, período y modelos*. [PDF file]. San José. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/26429756_La_evaluacion_educativa_concepto_periodos_y_modelos
- Ortega, M. A. (2015). *Evaluación formativa aplicada en los docentes del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente en el distrito de Hunter, Arequipa*. (Tesis para optar el grado de magister) Universidad peruana Cayetano Heredia. Arequipa.
- Pérez, J. M. y Tejedor, Santiago (2016). *Ideas para aprender a aprender. Manual de innovación educativa y tecnológica*. Barcelona: Editorial UOC.
- Popham, W. J. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la*

- evaluación formativa*. Madrid: NARCEA Ediciones.
- Programa de apoyo al sector educativo del MERCOSUR (2014). *Estudios sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires: Editorial Teseo.
- Quesada, A. J. (2007). *Didáctica de las ciencias experimentales*. San José: EUNED.
- Ramírez, Á. I. (2011). *Evaluación de los aprendizajes y desarrollo institucional*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Ramón, J. M. (2000). *Métodos de investigación en odontología. Bases científicas y diseño de la investigación clínica en las enfermedades mentales*. Barcelona: MASSON, S.A.
- Rodríguez, E. A. (2005). *Metodología de la investigación*. Tabasco: Universidad Juárez autónoma de Tabasco.
- Rosales, M. S. (2017). *El nivel de conocimiento sobre evaluación formativa en la práctica de la labor docente de una Institución Educativa Secundaria de Trujillo, 2017*. (Tesis para obtener el grado académico de magister). Universidad César Vallejo. Trujillo.
- Rosario, V. M. (Coord.) (2012). *Casos de investigación e innovación. procesos para la transformación de las prácticas e instituciones educativas*. Bloomington: Red de Academicos de Iberoamérica.
- Rueda, M. (2012). *La evaluación educativa: Análisis de sus prácticas*. México: DDS .
- Ruíz, C. (1992). *Instrumentos y técnicas de investigación educativa. Un enfoque cuantitativo y cualitativo para la recolección y análisis de datos*. DANAGA.
- Ruiz, J. M. (2004). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. Madrid: NARCEA Ediciones.
- Sanz, M. L. (2010). *Competencias cognitivas en Educación Superior*. Madrid: NARCEA, S.A. Ediciones.
- Sanz, M. (Coord.) (2012). *Claves para la aplicación de nuevas metodologías docentes en derecho inspiradas en el proceso de Bolonia*. Madrid: Editorial Dykinson.
- Serrano, E. (2002). La evaluación del aprendizaje: Dimesiones y prácticas innovadoras: *Educere*. Venezuela, 19, 247-257.
- Soriano, D. M. (2009). *Los caminos de Paulo Freire de Córdoba*. Villa María: Eduvim.
- Tobón, S. (2013). *Formación Basada en Competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Madrid.

- Ubiera, L. M. y D'Oleo, A. (2016). *Técnicas e instrumentos de evaluación*. Santo Domingo: Or Service, S.R.L.
- Vaccarini, L. (2014). *La evaluación de los aprendizajes en la escuela secundaria actual*. (Tesis para obtener Licenciatura). Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires.
- Vela, L. S. (2004). *Gestión por competencias. El reto compartido del crecimiento personal y de la organización*. Madrid: Editorial ESIC.
- Wigodski, J. (14 de Julio de 2010). *Blog Metodología de la investigación*. Obtenido de <http://metodologiaeninvestigacion.blogspot.com/2010/07/poblacion-y-muestra.html>
- Yali, J. M. (2018). *Incidencia de la cultura evaluativa del docente en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primaria en la Red N° 01 de la provincia de Junin*. (Tesis para optar el grado de maestro). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Lima.

APÉNDICES

**CUESTIONARIO SOBRE EL NIVEL DE CONOCIMIENTO
DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA**

(Adaptado de Rosales, 2017)

Estimado docente: El presente cuestionario tiene por finalidad recoger información sobre el nivel de conocimiento en cuanto a los fundamentos teóricos y la práctica que usted tiene en la evaluación formativa. Para mayor comodidad, se ha considerado mantenerlos en el anonimato.

INSTRUCCIÓN: Marca con un aspa (X) la alternativa, que según sus conocimientos y su práctica pedagógica, contenga la respuesta correcta.

1. Al plasmar nuestras programaciones, uno de los conceptos claves del Currículo Nacional de Educación Básica que debemos conocer y considerar es:
<p><input type="radio"/> (a) Analizar los desempeños que posteriormente serán observados en nuestro grupo de estudiantes.</p> <p><input type="radio"/> (b) Indicar el contenido que debe impartirse a lo largo del año escolar.</p> <p><input type="radio"/> (c) Mencionar los instrumentos de evaluación que deberán ir acorde con los estándares planteados.</p>
2. Nuestra labor docente debe estar centrada en el desarrollo integral de nuestros estudiantes, para lograrlo es necesario comprender que una competencia es:
<p><input type="radio"/> (a) La capacidad que tienen todos los estudiantes de poder desarrollar sus aprendizajes.</p> <p><input type="radio"/> (b) La facultad de combinar varias capacidades para poder desenvolverse en situaciones determinadas.</p> <p><input type="radio"/> (c) El recurso empleado por algunas personas para resolver todo tipo de conflictos que se le presenten y lograr el éxito.</p>
3. En el perfil de egreso de los estudiantes, se plantea que cuando culminen la educación básica, ellos estarán en la capacidad de:
<p><input type="radio"/> (a) Reconocerse a sí mismo como una persona valiosa que puede identificarse con su cultura.</p> <p><input type="radio"/> (b) Competir en los diversos ámbitos académicos que se le presente en la vida.</p> <p><input type="radio"/> (c) Saber reconocer las diferentes teorías basadas en la ciencia.</p>
4. Una evaluación formativa tiene como propósito:
<p><input type="radio"/> (a) Formar en el estudiante, el hábito de adquirir los conceptos que, después de una evaluación, sabe que aún no ha adquirido.</p> <p><input type="radio"/> (b) Aprender los temas y conocimientos que nuestros alumnos deben adquirir para llegar a los estándares planteados en el Currículo Nacional de Educación Básica.</p> <p><input type="radio"/> (c) Ayudar al estudiante a ser consciente de sus errores durante el proceso para llegar al objetivo trazado.</p>

5. Según lo planteado en el Currículo Nacional de Educación Básica, el docente debe evaluar:
<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> (a) Los conocimientos técnicos y teóricos que el estudiante va adquiriendo a lo largo de la sesión de aprendizaje. <input type="radio"/> (b) Las competencias que va desarrollando el estudiante en su proceso de enseñanza aprendizaje. <input type="radio"/> (c) Solo los desempeños que los estudiantes deben lograr a lo largo del ciclo.
6. El docente debe revisar, antes de planificar, los estándares planteados en el Currículo Nacional de Educación Básica para:
<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> (a) Conocer lo que los estudiantes deben lograr solo al culminar su educación básica. <input type="radio"/> (b) Comparar con los estándares de los ciclos anterior y posterior que te permita tener más claridad de las diferencias exigidas en cada nivel. <input type="radio"/> (c) Saber qué deben poner en los informes de notas.
7. Para elaborar una buena evaluación, debo tener en cuenta:
<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> (a) El análisis de los estándares que deben lograr mis estudiantes. <input type="radio"/> (b) La planificación anual donde están plasmados los temas. <input type="radio"/> (c) Las capacidades y los contenidos que ya se han impartido.
8. En la evaluación, debo considerar los siguientes procesos:
<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> (a) Competencias – criterios – evidencias – instrumento. <input type="radio"/> (b) Planificación – observación – reflexión – intervención. <input type="radio"/> (c) Autoevaluación – coevaluación – heteroevaluación.
9. Algunos instrumentos de evaluación formativa que puedo emplear son:
<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> (a) Rúbrica – observación - diario de campo. <input type="radio"/> (b) Rúbrica – encuesta - lista de cotejo. <input type="radio"/> (c) Rúbrica - lista de cotejo - diario de campo.
10. La rúbrica de observación de aula para el desempeño docente informa la calidad de retroalimentación que se puede brindar:
<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> (a) Elemental – descriptiva - por descubrimiento. <input type="radio"/> (b) Básica – eficaz – reflexiva. <input type="radio"/> (c) Incorrecta – motivadora – reflexiva.
11. Soy consciente de que para tener una idea clara de cómo están aprendiendo mis estudiantes, debo:
<ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> (a) Realizar una buena evaluación y dar lugar a la autoevaluación. <input type="radio"/> (b) Dominar el tema que ellos deben conocer. <input type="radio"/> (c) Reconocer las necesidades teóricas de mis estudiantes.

12. Todo docente reconoce que debe realizar un proceso de evaluación formativa para:

- (a) Obtener el calificativo correcto de una sesión de aprendizaje.
- (b) Analizar resultados y retroalimentar según las necesidades de los estudiantes
- (c) Verificar el cumplimiento de todas las competencias planteadas en la programación.

13. Según mi experiencia docente, la evaluación es un proceso que debe aplicarse:

- (a) Al culminar una sesión de aprendizaje para verificar si el estudiante logró la capacidad.
- (b) Desde que inicia la sesión de aprendizaje hasta que culmina para saber en qué momento reforzar.
- (c) En la parte intermedia de la sesión para saber si todos están avanzando en la adquisición del conocimiento.

14. Reconozco que los criterios de evaluación deben estar relacionados con:

- (a) Capacidades.
- (b) Temas.
- (c) Enfoques participativos.

15. En mi práctica docente, empleo con frecuencia uno de los instrumentos de evaluación formativa:

- (a) Lista de cotejo.
- (b) Control de lectura.
- (c) Evaluación final de conocimientos.

16. La evaluación por competencias me permite observar:

- (a) Las evidencias tangibles e intangibles.
- (b) El nivel de desempeño de mis estudiantes.
- (c) Las competencias transversales.

17. Los resultados de la evaluación me permiten:

- (a) Dar a conocer los logros y dificultades de mis estudiantes.
- (b) Reflexionar sobre mi enseñanza y reprogramar.
- (c) Utilizar otros recursos.

18. Evalúo el progreso de los aprendizajes con la finalidad:

- (a) Retroalimentar a los estudiantes y adecuar mi enseñanza.
- (b) Identificar el nivel de logro de los estudiantes.
- (c) Determinar la permanencia o promoción al siguiente grado de estudios.

19. Para determinar las evidencias de aprendizajes, respondo a las preguntas:

- a) ¿Qué lograrán los estudiantes? ¿Cómo demostrarán su aprendizaje?
- b) ¿Qué producto realizarán los estudiantes? ¿Qué criterios utilizaré para revisarlo?
- c) ¿Qué esperamos que los estudiantes demuestren? ¿A través de qué producto evidenciaré su desempeño?

20. Para ubicar los criterios de evaluación en el Currículo Nacional de Educación Básica, tengo en cuenta:

- a) La evidencia.
- b) Los desempeños.
- c) La competencia.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título : El nivel de conocimiento de la evaluación formativa en los docentes del nivel de primaria, de la institución educativa 2009 “Fe y Alegría N° 2” de la Ugel 02

Diseño : Descriptiva simple

Integrante : Liliana Zenayda Aquije Rivera de Suárez

Año : 2018

Diagrama : M \longrightarrow O

Especialidad: Educación primaria

PROBLEMA	OBJETIVOS	VARIABLE		TÉCNICA/ INSTRUMENTO	
¿Cuál es el nivel de conocimiento sobre la evaluación formativa que tienen los docentes del nivel primario, de la institución educativa 2009 Fe y Alegría 2 perteneciente a la UGEL 02?	Objetivo General: Determinar el nivel de conocimiento sobre la evaluación formativa en los docentes del nivel primario, de la institución educativa 2009 Fe y Alegría 2 de la UGEL 02 Objetivos específicos: Identificar el nivel técnico- metodológico sobre la evaluación formativa que tienen los docentes del nivel	El conocimiento de la evaluación formativa		Encuesta/Cuestionario	
		Dimensiones	Indicadores		
		Técnico metodológico	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce los conceptos claves del Currículo Nacional de Educación Básica 2016. • Define apropiadamente una competencia. • Reconoce los aspectos planteados en el perfil de egreso del estudiante. 		

	<p>primario, de la institución educativa 2009 Fe y Alegría 2 de la UGEL 02</p>		<ul style="list-style-type: none"> • Conoce los fundamentos de los desempeños planteados en el Currículo Nacional de Educación Básica. • Conoce la finalidad de la evaluación formativa según el Currículo Nacional de Educación Básica. • Reconoce el rol de los estándares en el proceso de evaluación. • Elabora las evaluaciones teniendo en cuenta las capacidades desarrolladas. • Reconoce los elementos que intervienen en la evaluación. • Identifica instrumentos de evaluación formativa. • Reconoce los tipos de retroalimentación que el docente brinda al estudiante. 	
	<p>Identificar el nivel ético sobre la evaluación formativa que tienen los docentes del nivel primario, de la institución educativa 2009 Fe y Alegría 2 de la UGEL 02</p>	<p>Ética</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de la evaluación. • Reconoce la finalidad de la evaluación formativa, desde la perspectiva del docente. • Considera la evaluación de los aprendizajes a lo largo de la sesión de aprendizaje. • Reconoce los criterios de evaluación. • Asume instrumentos de evaluación formativa. • Reconoce la ventaja de la evaluación por competencias. 	

			<ul style="list-style-type: none">• Identifica la retroalimentación como estrategia de enseñanza-aprendizaje.• Reconoce la finalidad del progreso de los aprendizajes.• Formula adecuadamente las evidencias de aprendizajes.• Utiliza apropiadamente los criterios de evaluación.	
--	--	--	---	--

CERTIFICADO DE ANÁLISIS

Cuenta : **Gladys Milagros RONDAN TROCONES**
Username : **xf5uazgs**
Título : **Tesis - liliana para parafrasear.pdf**
Carpeta : **Carpeta predeterminada**
Comentarios : *No disponible*
Cargado el : **23/03/2019 14:30**

Plagio de documento :

 **8%**

Similitudes de las partes 2 :

 **4%**

INFORMACIONES DETALLADAS

Título : **TESIS - LILIANA para PARAFRASEAR.pdf**
Descripción : **Carpeta predeterminada**
Analizado el : **23/03/2019 15:16**
Login : **nwa4jugq**
Cargado el : **23/03/2019 14:30**
Tipo de carga : **Entrega manual de los trabajos**
Nombre del archivo : **TESIS - LILIANA para PARAFRASEAR.pdf**
Tipo de archivo : **pdf**
Número de palabras : **8403**
Número de caracteres : **57976**

TOP DE FUENTES PROBABLES- ENTRE LAS FUENTES PROBABLES

1.  www.minedu.gob.pe/.../pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf

 **2%**

SIMILITUDES ENCONTRADAS EN ESTE DOCUMENTO/ESTA PARTE

Similitudes idénticas : **2 %** 

Similitudes supuestas : **0 %** 

Similitudes accidentales : **<1 %** 

Fuentes muy probables - **11**

Fuentes poco probables - **51**


Fuentes accidentales- **36 Fuentes**

Fuentes descartadas - **0 Fuentes**

CERTIFICADO DE ANÁLISIS

Cuenta : **Gladys Milagros RONDAN TROCONES**
Username : **xf5uazgs**
Título : **Tesis - liliana para parafrasear.pdf**
Carpeta : **Carpeta predeterminada**
Comentarios : *No disponible*
Cargado el : **23/03/2019 14:30**

Plagio de documento :

 **8%**

Similitudes de las partes 3 :

 **12%**




INFORMACIONES DETALLADAS

Título : **TESIS - LILIANA para PARAFRASEAR.pdf**
Descripción : **Carpeta predeterminada**
Analizado el : **23/03/2019 15:16**
Login : **9msfyok**
Cargado el : **23/03/2019 14:30**
Tipo de carga : **Entrega manual de los trabajos**
Nombre del archivo : **TESIS - LILIANA para PARAFRASEAR.pdf**
Tipo de archivo : **pdf**
Número de palabras : **8174**
Número de caracteres : **54726**

TOP DE FUENTES PROBABLES- ENTRE LAS FUENTES PROBABLES

- repositorio.ucv.edu.pe/.../11767/rosales_am.pdf  10%
- www.seslp.gob.mx/.../4-LASESTRATEGIASYL...OSINSTRUMENTOS.pdf  <1%

SIMILITUDES ENCONTRADAS EN ESTE DOCUMENTO/ESTA PARTE

Similitudes idénticas : **8 %** 
Similitudes supuestas : **4 %** 
Similitudes accidentales : **<1 %** 

Fuentes muy probables - **16**
Fuentes poco probables - **55**

Fuentes accidentales- **6 Fuentes**
Fuentes descartadas - **0 Fuentes**

CERTIFICADO DE ANÁLISIS

Cuenta : **Gladys Milagros RONDAN TROCONES**
Username : **xf5uazgs**
Título : **Tesis - liliana para parafrasear.pdf**
Carpeta : **Carpeta predeterminada**
Comentarios : *No disponible*
Cargado el :23/03/2019 14:30

Plagio de documento :

 **8%**

Similitudes de las partes 1 :

 **8%**



INFORMACIONES DETALLADAS

Título : TESIS - LILIANA para PARAFRASEAR.pdf
Descripción : Carpeta predeterminada
Analizado el : 23/03/2019 15:16
Login : 4tk7mcxe
Cargado el : 23/03/2019 14:30
Tipo de carga : Entrega manual de los trabajos
Nombre del archivo : TESIS - LILIANA para PARAFRASEAR.pdf
Tipo de archivo : pdf
Número de palabras : 7887
Número de caracteres : 58000

TOP DE FUENTES PROBABLES- ENTRE LAS FUENTES PROBABLES

1. [/11767/rosales_am.pdf](#)  2%
2. [imgbiblio.vaneduc.edu.ar/.../files/TC114759.pdf](#)  1%
3. [www.minedu.gob.pe/.../pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf](#)  <1%
4. [oatd.org/.../oatd/record](#)  <1%

SIMILITUDES ENCONTRADAS EN ESTE DOCUMENTO/ESTA PARTE

Similitudes idénticas : 5 % 
Similitudes supuestas : 2 % 
Similitudes accidentales : <1 % 