



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

PROGRAMA “IMPROVEMENT” PARA EL FORTALECIMIENTO DE
LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN DOCENTES
DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis presentada por:

BETTY VERÓNICA CAFFO SUÁREZ

Cód. ORCID: 0009-0000-7924-147X

Para obtener el Grado de Académico de:

DOCTORA EN EDUCACIÓN

Línea de investigación: Calidad de la Educación

Asesora:

Ela Karina Bonilla Dulanto

Cód. Orcid: 0000-0002-3740-3917

LIMA – PERÚ

2023

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

BETTY VERÓNICA CAFFO SUÁREZ

ELA KARINA BONILLA DULANTO

Asesor: Nombre(s) y Apellidos

ROSARIO GUADALUPE ALARCÓN ALARCÓN

Presidente de Jurado: Nombre(s) y Apellidos

MARIO SANTIAGO BULNES BEDÓN

Miembro de Jurado 1: Nombre(s) y Apellidos

MARÍA JACQUELINE SOLANO SALINAS

Miembro de Jurado 2: Nombre(s) y Apellidos

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón
Directora de la Escuela de Posgrado

Declaratoria de Originalidad del Asesor

Facultad o Escuela de Posgrado:	Escuela de Posgrado
Escuela Profesional o Programa Académico:	Programa Académico de Doctorado en Educación
Dependencia a la que pertenece el docente asesor:	Departamento Académico de Educación
Docente asesor que verifica la originalidad:	Ela Karina Bonilla Dulanto
ORCID:	0000-0002-3740-3917
Título del documento:	Tesis para obtener el Grado Académico de Doctor titulada: PROGRAMA “IMPROVEMENT” PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA EN DOCENTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Autora(s) del documento:	Betty Verónica Caffo Suárez
Mecanismo utilizado para detección de originalidad:	Software Turnitin
Nº de trabajo en Turnitin: (10 dígitos)	2100784760
Porcentaje de <u>similitud</u> detectado:	15%
Fuentes originales de las similitudes detectadas:	Fuentes de internet = 14% Publicaciones = 8% Trabajos del estudiante = 4%
(imagen del % similitud y fuentes detectadas)	
<div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px auto; width: 80%;"> <p style="text-align: center;">Informe de tesis</p> <hr/> <p style="text-align: center; color: red; font-size: small;">INFORME DE ORIGINALIDAD</p> <hr/> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">15%</p> <p style="font-size: x-small;">INDICE DE SIMILITUD</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">14%</p> <p style="font-size: x-small;">FUENTES DE INTERNET</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">8%</p> <p style="font-size: x-small;">PUBLICACIONES</p> </div> <div style="text-align: center;"> <p style="font-size: 2em; color: red; font-weight: bold;">4%</p> <p style="font-size: x-small;">TRABAJOS DEL ESTUDIANTE</p> </div> </div> <hr/> </div>	
El docente asesor declara ha revisado el informe de similitud y expresa que el porcentaje señalado cumple con las “Normas Internas de Investigación e Innovación” establecidas por la Universidad Femenina del Sagrado Corazón.	
Fecha de aplicación en Turnitin: (dd-mm-aaaa)	27 de mayo de 2023

RESUMEN

La presente investigación tuvo por objetivo determinar el efecto del programa "IMPROVEMENT" para el fortalecimiento de las prácticas de evaluación formativa en docentes de una escuela de educación superior pedagógica de Lamas. El diseño de investigación fue bajo un enfoque cuantitativo, nivel explicativo, tipo aplicada y diseño cuasiexperimental, con medidas pre y post-test, con grupo experimental y con control. La muestra estuvo constituida por 18 docentes de cinco programas de estudios. Como técnica de investigación se utilizó la encuesta y como instrumento el Cuestionario de prácticas de evaluación formativa en docentes, elaborado por la autora de la presente tesis; cuyo índice de confiabilidad de Theta ordinal fue de 0,83 y Omega ordinal, 0,85. Se aplicó la técnica de juicio de expertos con cinco doctores especialistas quienes dieron conformidad de la validez de contenido. Los resultados evidencian efectos positivos del programa en el fortalecimiento de las prácticas de evaluación formativa. T Student, con un coeficiente de diferencia F de -2,810 y un p valor de 0,023, con un tamaño alto del efecto de d Cohen, de 0.936. Se concluyó que el programa aplicado mejoró las prácticas de evaluación formativa de los docentes participantes.

Palabras clave: Evaluación formativa, fortalecimiento de las prácticas docentes, educación superior pedagógica.

ABSTRACT

The objective of this investigation was to determine the effect of the "IMPROVEMENT" program on the strengthening of formative assessment practices in teachers of a pedagogical higher education school in Lamas. The research design was based on a quantitative approach, an explanatory level, an applied type, and a quasi-experimental design with pre- and post-test measurements with an experimental and control group. The sample consisted of 18 teachers from five study programs. As a research technique, the survey was used, and as an instrument, the Questionnaire of Formative Assessment Practices in Teachers, prepared by the author of this thesis, had a reliability index of ordinal Theta of 0.83 and ordinal Omega of 0.85. The expert judgment technique was applied by five specialist doctors who confirmed the validity of the content. The results show positive effects of the program on strengthening formative assessment practices. T student, with an F difference coefficient of -2.810 and a p value of 0.023, with a high effect size of d Cohen of 0.936. It was concluded that the applied program improved the formative assessment practices of the participating teachers.

Keywords: Formative assessment, strengthening of teaching practices, higher pedagogical education.

DEDICATORIA

Este logro profesional lo dedico a Fiorella y Mauricio, mis queridos hijos, que son mi gran inspiración y que me enseñaron a creer en mis sueños y metas.



ÍNDICE

	Página
RESUMEN.....	4
DEDICATORIA.....	5
INDICE.....	6
LISTA DE TABLAS.....	9
LISTA DE FIGURAS.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	15
1.1 Planteamiento del problema	15
1.2 Justificación de la investigación	19
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	21
1.4 Objetivos de la investigación	24
1.4.1 Objetivo general	24
1.4.2 Objetivos específicos	24
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	25
2.1 Antecedentes de la investigación	25
2.1.1 Antecedentes nacionales	25
2.1.2 Antecedentes internacionales	29
2.2 Bases teóricas.....	34
2.2.1 Evaluación formativa.....	34
2.2.1.1 Modelos teóricos de la evaluación formativa.....	36
2.2.1.2 Definición de evaluación formativa.....	39
2.2.1.3 Características de la evaluación formativa en la labor docente...	42
2.2.1.4 Beneficios de la evaluación formativa en la práctica docente.....	45
2.2.1.5 Aspectos fundamentales de la evaluación formativa.....	49
2.2.1.6 Funciones de la evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes.....	52
2.2.1.7 Fases de la evaluación formativa.....	54
2.2.1.8 Dimensiones de la evaluación formativa	58

	Página
2.2.1.9 Medios, técnicas e instrumentos y recursos didácticos para la evaluación formativa	62
2.2.1.10 La evaluación formativa en el Marco normativo del desempeño docente en el Perú.....	64
2.2.1.11 La evaluación formativa en el desempeño docente.....	71
2.2.1.12 Experiencias exitosas de programas en evaluación formativa.....	81
2.3 Definición de términos.....	88
2.4 Hipótesis	91
2.4.1 Hipótesis general	91
2.4.2 Hipótesis específica	91
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	92
3.1 Nivel, tipo y diseño de investigación.....	92
3.2 Participantes.....	94
3.2.1 Población.....	94
3.2.2 Muestra.....	96
3.3 Variables de investigación.....	97
3.3.1 Variable independiente: Programa Improvement.....	97
3.3.2 Variable dependiente: Evaluación Formativa.....	100
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	103
3.4.1 Validez y confiabilidad.....	103
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	105
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	106
4.1 Resultados descriptivos de los grupos de docentes.....	106
4.2 Normalidad de la distribución de la muestra de investigación.....	109
4.3 Resultados de contrastación de hipótesis.....	110
4.3.1 Efecto del programa “Improvement” en la variable evaluación formativa.....	111
4.3.2 Diferencias entre los grupos experimental y control en el pre-test y pos-test del estudio.....	113

	Página
4.3.3 Efecto del programa “Improvement” en la dimensión reguladora...	117
4.3.4 Efecto del programa “Improvement” en la dimensión retroalimentadora.....	118
4.3.5 Efecto del programa “Improvement” la dimensión compartida	120
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	122
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	134
6.1 Conclusiones.....	134
6.2 Recomendaciones.....	135
REFERENCIAS.....	138
APENDICES	150



LISTA DE TABLAS

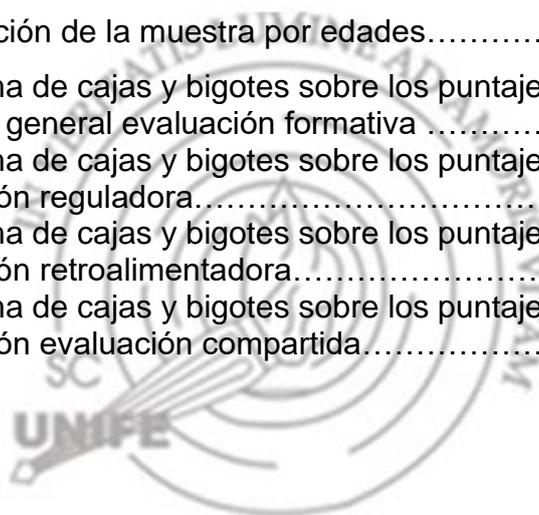
Tabla		Página
01	Beneficios de la evaluación formativa.....	47
02	Criterios de inclusión y exclusión de docentes.....	96
03	Matriz de operacionalización del Programa Improvement.....	98
04	Operacionalización de la variable Evaluación Formativa.....	101
05	Ficha técnica de Evaluación Formativa.....	103
06	Consistencia interna de la escala de Evaluación formativa y sus dimensiones.....	104
07	Distribución de la muestra por cantidad de estudiantes según grupo.....	106
08	Distribución de la muestra por género.....	107
09	Distribución de la muestra por edades.....	108
10	Prueba de normalidad de la variable general y sus dimensiones para el grupo experimental, en las fases pre y post-test.....	109
11	Prueba de normalidad de la variable general y sus dimensiones para el grupo control, en las fases pre y post-test.....	110
12	Efecto del programa “Improvement” en los puntajes de la variable general evaluación formativa.....	111
13	Pruebas de normalidad y homocedasticidad para la variable y sus dimensiones para los grupos experimental y control, en la fase pre-test.....	113
14	Diferencias de muestras independientes entre los puntajes del grupo experimental y grupo control en la fase pre-test de la evaluación de la variable Evaluación Formativa y sus dimensiones.....	114
15	Pruebas de normalidad y homocedasticidad para la variable y sus dimensiones para los grupos experimental y control, en la fase pos-test.....	115
16	Diferencias de muestras independientes entre los puntajes del grupo experimental y grupo control en la fase pos-test de la evaluación de la variable Evaluación Formativa y sus dimensiones.....	116

Tabla		Página
17	Efecto del programa "Improvement" en los puntajes de la dimensión Reguladora.....	117
18	Efecto del programa "Improvement" en los puntajes de la dimensión Retroalimentadora.....	119
19	Efecto del programa "Improvement" en los puntajes de la dimensión Evaluación compartida.....	120



LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
01	Comparativo de los modelos teóricos.....	37
02	Características de la evaluación formativa.....	43
03	Preguntas centrales en evaluación formativa.....	51
04	Funciones de la evaluación formativa	53
05	Ciclo de la evaluación formativa	55
06	Dimensiones de la evaluación formativa.....	59
07	Fundamentos pedagógicos de la formación inicial docente...	69
08	Feedback y feeforward en la evaluación formativa.....	74
09	La evaluación formativa y el rol docente.....	76
10	Distribución de la muestra por cantidad de docentes según cada grupo.....	107
11	Distribución de la muestra por género.....	108
12	Distribución de la muestra por edades.....	109
13	Diagrama de cajas y bigotes sobre los puntajes de la variable general evaluación formativa	112
14	Diagrama de cajas y bigotes sobre los puntajes de la dimensión reguladora.....	118
15	Diagrama de cajas y bigotes sobre los puntajes de la dimensión retroalimentadora.....	119
16	Diagrama de cajas y bigotes sobre los puntajes de la dimensión evaluación compartida.....	121



INTRODUCCIÓN

En los últimos años el Estado peruano ha enfocado sus esfuerzos en fortalecer la calidad educativa en la Educación Superior, así, han implementado procesos de fomento, licenciamiento, acreditación y gestión de la información como mecanismos de aseguramiento de la calidad. En ese sentido, la Educación superior pedagógica ha pasado por procesos de revisión y mejoramiento de sus condiciones básicas de calidad y de fomento de sus procesos de gestión de la calidad, donde uno de los pilares son los procesos de enseñanza y aprendizaje para asegurar el logro del perfil de egreso.

En este marco, de acuerdo a la evidencia que muestra la investigación, un elemento central para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizajes es la presencia de estrategias de evaluación formativa como eje central y componente presente dentro del proceso pedagógico que contribuye efectivamente en el rendimiento de los estudiantes. En ese sentido, el rol del docente formador es fundamental, pues de acuerdo a los retos y desafíos planteados en el país para la calidad educativa, requiere mejorar sus prácticas de evaluación con un enfoque formativo.

Se ha observado que las prácticas de evaluación en el aula, especialmente en la educación superior, han estado centradas en la evaluación sumativa, es decir, en la evaluación de producto al final de un proceso, con el propósito de verificar y medir el logro de los aprendizajes a través de una calificación. Sin embargo, las políticas de calidad educativa demandan una evaluación formativa, donde el estudiante forma parte del proceso, se parta de sus saberes previos, sean ellos mismos los que identifiquen y revisen sus puntos de inicio y la brecha para alcanzar las competencias esperadas, asimismo,

tengas la oportunidad de monitorear sus propios procesos de aprendizajes, aprovechando espacios de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación, que contribuyan significativamente (redundan) en los logros esperados.

Por todo lo expuesto, la presente investigación tuvo como propósito implementar un programa para fortalecer las prácticas de evaluación formativa en docentes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica y así determinar el efecto del mismo en la mejora de las prácticas pedagógicas que beneficie el logro de las competencias propuestas para los estudiantes de formación inicial docente.

La presente tesis está organizada en seis capítulos, tal como está establecido en las normas de la universidad.

En el primer capítulo se presenta el problema de investigación. En este apartado se explicará la situación problemática en la que se basa el estudio, la justificación, las delimitaciones y limitaciones y los objetivos.

En el segundo capítulo se desarrolla el marco teórico, en el cual se presentan los antecedentes de la investigación, así como las bases teóricas con el propósito de darle rigurosidad científica al estudio, asimismo, se presenta la definición de términos y las hipótesis.

En el tercer capítulo se plantea el método de estudio. Dentro de él, se explica el nivel, tipo y diseño, la población y muestra. De la misma manera, se definen las variables de estudio, la técnica e instrumento utilizados para la recolección y análisis de datos.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados de la investigación. En él se describen los hallazgos que se han obtenido como parte del proceso de análisis e interpretación de resultados y la prueba de hipótesis.

En el quinto capítulo se desarrolla la discusión de los resultados, en la cual se analizarán los mismos a la luz de los antecedentes del estudio y sus bases teóricas. Finalmente, en el sexto capítulo se presentan las conclusiones y las recomendaciones de la investigación, para terminar con las referencias utilizadas en la investigación.



CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

En los últimos decenios la evaluación se ha reconocido como un elemento primordial en los procesos de enseñanza y de aprendizaje; y se ha relevado su rol primordial en el logro de los aprendizajes en los diferentes niveles educativos. Precisamente, uno de los tipos de evaluación es la formativa, la cual permite partir de los saberes de los estudiantes, reflexionar sobre lo que se aprende, ser parte del proceso pedagógico, monitorearlo y recibir retroalimentación formativa que impacte en el aprendizaje y que contribuya con la construcción progresiva de las capacidades y competencias planteadas en el perfil de egreso (Anijovich, 2017).

En la actualidad las prácticas evaluativas de los maestros están centradas en una evaluación sumativa, que prioriza, la calificación, la certificación y la promoción de un ciclo a otro. Según Quintana (2018), la evaluación es un término que generalmente se relaciona sólo a pruebas escritas aplicadas al final de un periodo y una calificación definitiva que representa todo lo aprendido. De esta manera no se considera la valoración de los progresos de los estudiantes, lo cual interfiere con el logro de las competencias previstas.

Hamodi (2014) sostiene que el profesorado en la educación superior suele, en su práctica pedagógica, confundir evaluación con calificación, a pesar de que se trata de procesos diferentes. Esta es una situación preocupante en la docencia de la educación superior, pues se ha evidenciado que gran parte de los docentes van abandonando la evaluación como parte integrante del proceso didáctico de enseñanza y de aprendizaje de los educandos, enfocándose

exclusivamente en la calificación. Esta práctica está tan extendida que algunos profesores piensan que no puede evaluarse de otra manera.

Este escenario es desafiante porque como país se requiere elevar los resultados de aprendizajes de los alumnos y si sus docentes, como parte de su práctica pedagógica no ponen énfasis en el desarrollo de una evaluación formativa, no podrán lograr las capacidades y competencias previstas. La mejora de los aprendizajes es un compromiso mundial, así en el año 2015, los países integrantes de las Naciones Unidas, entre ellos el Perú, realizaron un balance sobre diversos temas sociales, entre ellos el educativo, y consensuaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible al 2030, siendo uno de ellos el de educación de calidad, donde precisamente se resaltaron aspectos como la mejora de resultados y las oportunidades de aprendizaje de calidad en el transcurso de la vida de las personas, para lo cual es fundamental implementar estrategias de evaluación formativa. En este contexto, aún existen brechas, referidas a logros de aprendizaje, no solo en la educación básica sino también en la superior. De acuerdo a la última evaluación PISA 2018, el Perú alcanzó 401 puntos en lectura, 400 en matemática y 404 en ciencia, ello equivale solo el primer nivel de logro. (Organización para la cooperación y el desarrollo económico, 2019).

En este escenario, donde existen importantes brechas, el docente es uno de los elementos primordiales y actor clave para la mejora de los aprendizajes y desarrollo de capacidades y competencias en los estudiantes. Según Aristimuño (2015) diversos estudios recogen estas ideas y reconocen la asociación directa y estrecha que existe entre la calidad del desempeño docente y el logro de los aprendizajes de los educandos. En este sentido, si el docente, como parte de

sus buenas prácticas, aplica estrategias pertinentes de evaluación formativa, encaminará mejor el progreso de los estudiantes en las competencias previstas.

En este sentido, las instituciones de Formación Inicial Docente cobran una relevancia significativa ya que son los centros que forman a los futuros docentes. De acuerdo a un análisis realizado por el Ministerio de Educación (2019), a partir de investigaciones implementadas por la OECD en el año 2017, estas instituciones requieren reflexionar sobre la necesidad de una transformación de paradigma, que los lleve a fortalecer la calidad de sus estrategias de enseñanza y de aprendizaje, respondiendo de manera coherente a las demandas, necesidades, características y capacidades de los educandos, así como promoviendo el involucramiento en su proceso formativo que permita desarrollar un aprendizaje constructivo. Precisamente, este paradigma relacionado con el socio constructivismo, es la base para la evaluación formativa, porque se asume que los aprendizajes se logran en interacción con los pares, los materiales y las situaciones auténticas organizadas y medidas por el docente; lo cual debe desarrollarse en las Escuelas Pedagógicas de Educación Superior.

Si bien el Diseño Curricular Básico Nacional (MINEDU, 2019) y el Perfil de Competencias del Docente Formador (MINEDU, 2020), demandan la implementación de una evaluación por competencias y con ello la implementación de una evaluación formativa, no obstante, no necesariamente los docentes formadores de los estudiantes de educación demuestran un desempeño óptimo en cuanto a procesos formativos en su práctica pedagógica. En el año 2016, la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE) del MINEDU, desarrolló una evaluación en aula a 324 docentes formadores pertenecientes a 76 Institutos de Educación Superior Pedagógica públicos y 125

alumnos de Formación Inicial Docente de diferentes regiones del país. Los resultados evidenciaron que solo el 20.3% de docentes formadores implementaba actividades que promovían el pensamiento crítico en los educandos. Los hallazgos también evidenciaron que solo el 14 % de docentes formadores demostraba estar atento a las dificultades, equivocaciones y/o dudas de sus alumnos y les ofrecía retroalimentación; en la mayoría de casos, este aspecto se alcanzaba regularmente o no se lograba en lo absoluto; siendo estos indicadores, capacidades importantes en la evaluación formativa que deben desarrollar los docentes con sus estudiantes para lograr el perfil de egreso esperado.

Siendo el desempeño docente fundamental para la calidad educativa y el logro de los competencias propuestas, no solamente en educación básica, sino también en educación superior, especialmente en las instituciones donde se forma a los futuros maestros; y además, habiendo propuesto el Ministerio de Educación una educación por competencias para la formación magisterial, se hace necesaria la implementación de una evaluación formativa que permita la retroalimentación a los estudiantes que les ayude a mejorar, realizar una evaluación permanente recopilando sistemáticamente información del proceso de aprendizaje, así como realizar una evaluación compartida que genere procesos de autoevaluación, evaluación entre pares y colaborativa. (Hamodi et al., 2015)

Anijovich (2017), sostiene que una consecuencia, de no aplicar programas de evaluación formativa dirigida a docentes, donde se fortalezcan sus capacidades y por lo tanto sus prácticas pedagógicas, sería no contribuir a seguir mejorando las reformas para optimizar el fortalecimiento del desempeño de los

docentes y la mejora de los aprendizajes de los alumnos. En consecuencia, si los docentes formadores continúan centrando su práctica pedagógica en la evaluación sumativa, no se podría asegurar la construcción de capacidades y competencias propuestas en el currículo, siendo ello el fin fundamental de la labor docente. Por el contrario, si recurren a la evaluación formativa, los estudiantes y futuros docentes podrán lograr el perfil esperado de competencias y además, lo aplicarán a sus propias aulas.

En este marco, la pregunta para el planteamiento del problema de la investigación es:

¿Es efectivo el Programa Improvement en el fortalecimiento de las prácticas de evaluación formativa en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica?

1.2 Justificación de la investigación

La presente investigación y los resultados que se obtengan poseen relevancia teórica, social, práctica y metodológica.

Esta investigación posee una relevancia teórica porque busca analizar los principales enfoques teóricos vigentes, que sirven de base para proponer la intervención a través de un programa sobre evaluación formativa para docentes de educación superior.

De la misma manera, esta investigación posee una relevancia social, porque los resultados servirán para tomar decisiones a fin de mejorar la calidad educativa, especialmente en la responsabilidad social de la educación superior que se brinda en los institutos o escuelas de formación inicial docente, así como en los procesos vinculados con la didáctica de la enseñanza, el aprendizaje y la

evaluación educativa en los que participen los estudiantes, contribuyendo a una formación integral y a una transformación social que impacte especialmente en la calidad de vida.

Asimismo, esta investigación tiene una relevancia práctica porque los resultados y recomendaciones serán de utilidad para la escuela pedagógica donde se desarrollará el estudio para innovar sus prácticas de evaluación formativa, también les permitirá aprovecharlo en sus planes de mejora que implementan permanentemente al ser una institución acreditada y poder lograr así nuevas acreditaciones de sus programas de estudio.

También, este estudio tiene una relevancia metodológica porque se contribuirá con la construcción, validación y confiabilidad de un nuevo instrumento sobre evaluación formativa, que sea útil para aplicarse en futuras investigaciones referidas a la misma temática.

En suma, la presente investigación es una importante contribución a la educación superior y en especial a la formación magisterial, pues la evaluación formativa es un factor clave del desempeño docente para la consecución de aprendizajes, sobre todo se ha investigado en la educación básica. Los resultados del estudio permitieron demostrar la relevancia de la implementación y desarrollo de la evaluación formativa en el desempeño de todos los docentes para lograr las capacidades y competencias esperadas; y con mayor razón en los docentes que forman a los futuros maestros. Definitivamente, si los jóvenes que eligieron ser maestros, no se forman en el marco de un enfoque de evaluación formativa no podrán luego aplicarlo con sus propios estudiantes. En el corto plazo esta investigación benefició al equipo directivo y plana docente de

la Escuela Pedagógica donde se desarrolló el estudio, asimismo, a mediano y largo plazo será una contribución a las políticas educativas del sector educación para relevar en la formación inicial de los profesores la implementación de estrategias para una evaluación formativa que permita contar con un magisterio competente y de calidad.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

En este acápite se describe el ámbito en el cual se desarrolló la investigación, y las principales características del contexto. Asimismo, se presenta las limitaciones o dificultades halladas en el estudio.

1.3.1 Delimitación de la investigación

La investigación se desarrolló en una Escuela Superior Pedagógica de gestión pública de la región San Martín, en la cual se forman a los futuros profesores de diferentes especialidades de la educación básica regular. La institución educativa se fundó en el año 1986, mediante Decreto Supremo N° 04-86-ED, con la denominación Instituto Superior Pedagógico Estatal. Posteriormente en el año 2018 con Resolución Directoral Regional N°000307-2018-GRSM/DRE se adecua la Ley 30512 pasando a ser Instituto de Educación Superior Pedagógico Público. En el año 2021 obtuvo el licenciamiento convirtiéndose en Escuela de Educación Superior Pedagógico Público (RM 113-2021 MINEDU), brindando formación a estudiantes en los programas de estudio de: educación inicial, educación inicial Intercultural bilingüe, educación primaria, educación primaria intercultural bilingüe y educación física.

La institución cuenta con 18 docentes de los cuales solo 08 están nombrados, los demás se encuentran contratados temporalmente cada año. La cantidad de educandos matriculados en el último semestre fue de 150 estudiantes. Con respecto a la formación académica de los profesores, el 60% son egresados de la misma casa de estudios y otros provienen de otros institutos pedagógicos de la región San Martín. El 100% cuenta con título pedagógico y/o licenciatura, el 28% con estudios de maestría y el 22% con estudios de doctorado.

Los alumnos de la Escuela Pedagógica provienen de la selva del Perú, específicamente de la región de San Martín. De acuerdo al Proyecto Educativo Institucional del año 2023, los alumnos y docentes proviene de un nivel socio económico medio-bajo.

La escuela es de gestión pública y tiene como misión formar profesionales investigadores e innovadores en la interculturalidad, así como con pensamiento crítico reflexivo, que atiendan la demanda local, regional y nacional. Asimismo, la institución educativa posee como visión, asegurar la calidad de la formación profesional docente en el marco de la interculturalidad y el buen vivir.

La investigación se implementó con todos los docentes de los diferentes programas de estudio que brinda la escuela. Con ellos, se desarrolló el programa para fortalecer las prácticas de evaluación formativa, con una evaluación pre test y pos test que permitió precisamente medir los efectos, es decir los resultados.

El tiempo destinado para el estudio, desde la construcción del diseño del proyecto de tesis hasta su implementación y resultados, fue de dos años. El programa se aplicó durante el segundo semestre del año 2022.

1.3.2 Limitaciones de la investigación

La presente investigación se efectuó en el contexto del acontecimiento de pandemia mundial por el Covid-19, que generó una situación de crisis en los diferentes sectores y específicamente en el ámbito educativo. La institución donde se realizó la investigación tuvo que suspender el servicio educativo presencial para prepararse hacia una modalidad a distancia, que nunca antes la había desarrollado. Así, ha enfrentado diferentes desafíos para implementar un aula virtual y para lograr la conectividad de los docentes y alumnos. Por otro lado, el equipo directivo afrontó la dificultad de no poder implementar el plan de estudio como inicialmente estaba previsto.

Las condiciones contextuales de la investigación conllevaron a desarrollar estrategias en la modalidad a distancia, debido a la pandemia por el Covid 19. Ello, demandó nuevas formas de adaptar las técnicas de recojo de información y la aplicación del programa a modalidades remotas o a distancia. Ello implicó coordinar con los docentes los tiempos que podían disponer, así como la conectividad respectiva. Por otro lado, se tuvo que coordinar con los docentes los días y horas más apropiadas, por encontrarse en período de reprogramación de clases y reordenamiento de sus planes de estudios, al retomar el servicio educativo durante la pandemia.

Otra limitación del estudio fue que se dispone de escasos instrumentos validados sobre evaluación formativa destinados a la educación superior, lo cual fue una oportunidad para diseñar y validar el instrumento de recojo de información para realizar esta investigación cuasi-experimental.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo general

Establecer la efectividad del programa “Improvement” en el fortalecimiento de las prácticas de evaluación formativa en docentes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica

1.4.2 Objetivos específicos

- Determinar las diferencias entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa “Improvement” en el fortalecimiento de las prácticas evaluativas en las dimensiones reguladora, retroalimentadora y compartida en docentes de una escuela de educación superior pedagógica.
- Determinar la efectividad del programa “Improvement” en el fortalecimiento de la práctica evaluativa en la dimensión reguladora en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica.
- Determinar la efectividad del programa “Improvement” en el fortalecimiento de la práctica evaluativa de la dimensión retroalimentadora en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica
- Determinar la efectividad del programa “Improvement” en el fortalecimiento de la práctica evaluativa de la dimensión compartida en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este apartado, se desarrolla la información que brinda sustento teórico a la investigación; por lo que se parte de los antecedentes nacionales e internacionales y posteriormente el desarrollo de las bases teóricas de la evaluación formativa. Al final, se plantea la definición de términos y las hipótesis de estudio.

2.1 Antecedentes de la investigación

A continuación, se muestran los antecedentes nacionales más recientes relacionados con investigaciones sobre la evaluación formativa. Cabe destacar que, la variable de estudio, en el Perú principalmente se ha investigado en docentes y estudiantes de educación básica y en menor medida en docentes de educación superior. Por otro lado, si bien existen investigaciones cualitativas y cuantitativas, se han encontrado escasas investigaciones aplicadas con diseño cuasi experimentales, donde se hayan implementado programas de evaluación formativa para determinar sus efectos, sin embargo, los antecedentes que se presentan, son de utilidad para la presente investigación.

2.1.1 Antecedentes Nacionales

Astudillo (2022) realizó un estudio en Piura, con el propósito de elaborar y desarrollar un programa de formación sobre evaluación formativa y evaluar los efectos en la variable dependiente “desempeño docente” y sus dimensiones. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, experimental y de diseño cuasiexperimental con mediciones pre-test y pos-test. La población estuvo integrada por 424 docentes de nueve I.E. El método de muestreo fue intencional-no aleatorio y la muestra estuvo constituida de 104 docentes de dos I.E., de las cuales se seleccionó del grupo control conformado por 56 docentes y el grupo experimental

conformado de 48 docentes. El instrumento que usó fue el “Cuestionario de Desempeño docente”, compuesto por 20 ítems, con tres alternativas de respuesta “Nunca”, “A veces” y “Siempre. Está conformado de tres dimensiones: Aplicación de la evaluación; Análisis de evidencias; y Calidad de la retroalimentación. El instrumento obtuvo aceptables evidencias de confiabilidad y validez. En cuanto a la variable independiente, el programa de evaluación formativa tuvo 12 sesiones aplicadas y sus fundamentos teóricos son el enfoque por competencias de Perrenoud, el Marco del buen desempeño docente del MINEDU y los modelos sociocultural y constructivista.

Los resultados, al confrontar el grupo experimental con el grupo control en la medición posttest, mediante la prueba U de Mann-Whitney, mostraron diferencias estadísticamente significativas entre un grupo y otro, en beneficio del grupo experimental (rango promedio = 75.92) en contra del grupo control (rango promedio = 25.18). Similares resultados se hallaron en la comparación de los grupos para las dimensiones planteadas: Aplicación de la evaluación, Análisis de evidencias y Calidad de la retroalimentación. Así, se llegó a la conclusión que el programa fue efectivo para mejorar el desempeño docente; aunque existió la limitación de la no equivalencia de los grupos en la medición pretest.

Meza (2022) desarrolló una investigación en Yurimaguas, con el propósito de aplicar un programa de capacitación en evaluación formativa, con el objetivo de elevar el rendimiento académico en los alumnos de V ciclo de un Instituto Pedagógico. El diseño fue no-experimental, diseño descriptivo y corte transeccional. La muestra fue de 3 docentes y 16 estudiantes del V ciclo de un instituto público superior pedagógico. Los instrumentos aplicados a los docentes fue una encuesta y una entrevista; para los estudiantes, se usó una prueba

pedagógica. Los hallazgos del autor son: poca aplicación del trabajo colaborativo y cumplimiento de responsabilidades; baja autonomía académica de los estudiantes; y los docentes tienen dificultades para aplicar la retroalimentación reflexiva. A partir del diagnóstico situacional, el autor elaboró un programa para mejorar los aprendizajes de los educandos, basado en la evaluación formativa, incluyendo la retroalimentación por reflexión. Finalmente, la propuesta fue validada por tres jueces expertos.

Patiño (2021) ejecutó una investigación cualitativa, de tipo aplicada en el ámbito educacional. Su objetivo fue elaborar una propuesta de evaluación formativa para desarrollar las habilidades comunicativas referidas al idioma inglés de los alumnos de un instituto superior de Lima. Para realizar el diagnóstico del estado actual de las habilidades de los estudiantes, aplicó la entrevista y encuesta a una muestra intencional de 3 docentes y 20 alumnos. Los resultados indican el bajo nivel comunicacional de los educandos en lo que respecta al idioma inglés y la carencia de acompañamiento pedagógico de los docentes. A partir del estado actual, propuso un modelo aplicativo de evaluación formativa basada en 9 etapas: los criterios de evaluación; la planificación de clase; las evidencias; el descubrimiento de la brecha; la retroalimentación; la adaptación; el andamiaje; el cierre de la brecha; y la metacognición. Finalmente, tres expertos en el ámbito educativo validaron la intervención.

Leyva (2020) realizó un estudio con el propósito de determinar la asociación entre las variables evaluación formativa y calidad educativa desde la percepción de los profesores de una institución educativa privada de Lima. Empleó un diseño no experimental, de tipo correlacional y con un enfoque cuantitativo. La muestra fue constituida por 40 docentes de primaria y

secundaria, los mismos que desarrollaron los cuestionarios de evaluación formativa y de calidad educativa. Se evidenció una correlación significativa entre ambas variables (Rho de Spearman = 0.848). En cuanto a las dimensiones restantes, en todas se halló una correlación significativa entre calidad educativa y las siguientes dimensiones: evaluación reguladora (Rho de Spearman = 0.815), evaluación continua (Rho de Spearman = 0.879) y evaluación retroalimentadora (Rho de Spearman = 0.851).

Millones (2019) propuso un programa instructivo de evaluación formativa para promover mejoras en las competencias de los alumnos del 3er ciclo de Industrias Alimentarias del Instituto de E.S.T.P. "Manuel Arévalo Cáceres" de los Olivos en Lima. El marco de referencia del programa fue un sistema de evaluación enfocado en las competencias de los educandos. Para construir el programa se elaboraron las siguientes categorías: Determinación de las Unidades de Competencia, sus componentes e instrumentos de evaluación. La investigación fue descriptivo – explicativo, bajo un diseño crítico propositivo. La población fue de 34 docentes. Para la recolección de datos el autor empleó las siguientes técnicas: observación natural, análisis documental, así como un cuestionario elaborado y validado por el autor. Se utilizaron estadísticos descriptivos y medidas de tendencia central.

Concluyeron que los aspectos que influyen directamente en el rendimiento de los educandos de Industrias Alimentarias del III ciclo, son en un 95.2% de docentes, su forma de evaluación basada en el proceso formativo del educando, sin embargo, se encontraron inconsistencias en su aplicación; ya que solo 23.8% manifiesta que a veces comunica a los alumnos el proceso de evaluación; asimismo, un 33.3% expresó que solo a veces retroalimenta y finalmente, solo

28.6% indica que la evaluación le ayuda a cambiar las estrategias o la metodología, pero no para mejorar el proceso. A partir de este diagnóstico, el autor construyó un programa de evaluación formativa, centrado en los tipos de evaluación y sus funciones.

2.1.2 Antecedentes Internacionales

A continuación, se presenta los antecedentes internacionales más recientes relacionados con investigaciones sobre la evaluación formativa. Cabe destacar que, la variable de estudio, a nivel internacional, sí se ha estudiado a nivel de docentes de educación superior. Por otro lado, si bien existen investigaciones con enfoque cualitativo y cuantitativo, se han encontrado escasas investigaciones aplicadas con diseño cuasi experimentales, donde se hayan implementado programas de evaluación formativa para determinar sus efectos.

Barcia y Loor (2022) ejecutaron una investigación descriptiva sobre la percepción de los profesores y educandos con relación a la evaluación formativa. Crearon un programa de capacitación para la enseñanza, enfocada en la evaluación formativa, en profesores de un bachillerato técnico. Para lograrlo, La muestra estuvo conformada por 90 alumnos y 45 profesores pertenecientes a la especialidad de Ventas e información turística - Unidad educativa fiscal "Aprendamos", ubicado en la provincia de Esmeraldas, Ecuador. Se aplicó un cuestionario para profesores y alumnos, que estuvo compuesto de 17 preguntas, que exploran la opinión que tiene el encuestado sobre la evaluación formativa y las dimensiones referida a la regulación interactiva, la regulación retroactiva y la regulación proactiva. De acuerdo con los resultados descriptivos, la mayoría de los docentes respondió la opción "casi siempre" en los ítems de las dimensiones

interactiva, retroactiva y proactiva. Sin embargo, desde la perspectiva de los estudiantes, estos respondieron mayormente la opción “a veces” a que sus docentes usan estrategias de evaluación formativa. Finalmente, se aplicó una prueba de asociación de los puntajes de ambos grupos, encontrando que están asociados de manera estadísticamente significativa ($p = .002$). En función del estado actual, las autoras diseñaron una propuesta para mejorar las estrategias de evaluación formativa de los docentes, en tres etapas, resaltando las estrategias para las dimensiones de regulación interactiva, retrospectiva y proactiva.

Moyo et al. (2022) desarrollaron una investigación estudio con el propósito de medir los efectos del programa en el desempeño de las docentes y estudiantes, así, elaboraron un programa de capacitación sobre cómo usar la evaluación formativa para fortalecer las habilidades de pensamiento de orden superior (HOTS) en los estudiantes, con un enfoque particular en las matemáticas. Bajo un enfoque mixto, diseño pre-experimental de evaluación preprueba y postprueba para un solo grupo experimental. La muestra se conformó por nueve profesoras de matemática de escuelas ubicadas en Kanye, Botswana. Para contrastar el efecto del programa en el desempeño docente, se evaluó el desempeño estudiantil en la fase pretest y post test, con un tiempo de 8 semanas entre las mediciones. La muestra final fue de 272 estudiantes. El instrumento de evaluación fue una versión adaptada de los ítems que miden HOTS de las pruebas del Consejo de Examen de Botswana (BEC), además de la evaluación psicométrica mediante el modelo de Rash y las entrevistas a docentes. Con relación a los resultados, se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre la preprueba y posprueba en 8 de los 9 colegios participantes,

teniendo cada colegio un aproximado de 30 estudiantes. También se hallaron magnitudes del efecto altas. Mejoró el desempeño estudiantil en sus habilidades de pensamiento de orden superior, los autores concluyen que estos efectos se pueden atribuir al uso de estrategias de evaluación formativa y que los profesores participantes aplicaron.

Kruiper et al. (2022) desarrolló un programa de capacitación fundamentado en la teoría de los ciclos la evaluación formativa de Gulikers y Baartman; y la teoría del aprendizaje por andamiajes de Van de Pol. El programa se desarrolló en dos sesiones de 90 minutos. El estudio fue cuasi-experimental con mediciones pre y post test, el programa de entrenamiento lo recibieron los profesores y sus desempeños fueron evaluados mediante encuesta de percepción a sus estudiantes. La muestra fue de 16 docentes de dos universidades de Países Bajos, divididos en 8 profesores pertenecientes al grupo control y 8 en el grupo experimental. Las mediciones de encuestas fueron tomadas en total a 260 estudiantes. El instrumento de evaluación fue una versión adaptada del Cuestionario de Adaptabilidad percibida del autor Van de Pol, compuesto de 27 ítems y seis dimensiones.

En este estudio se empleó la prueba MANOVA de medidas repetidas a las seis dimensiones, considerando el eje del tiempo mediante la comparación preprueba y posprueba en el grupo experimental; y el factor grupo como comparación entre ambos grupos en la posprueba. Los resultados identificaron diferencias estadísticamente significativas en 4 de las 6 dimensiones en la comparación pre y post test del grupo de estudio. Para la comparación de grupos en el post test, solo se hallaron diferencias estadísticamente significativas en 2 de 6 dimensiones, específicamente en la conducta adaptativa de enseñanza. Los

autores concluyeron que las estrategias de andamiaje ayudan en el desarrollo de la evaluación formativa, según se vio reflejado en la entrevista a los profesores y en análisis descriptivos de los puntajes de las encuestas, a pesar de que no se reflejó esto en las pruebas inferenciales.

Tigelaar y Sins (2020) exploraron el impacto de tres programas de evaluación formativa en los conocimientos de los profesores sobre el apoyo a la reflexión de los estudiantes. Los participantes fueron 37 profesores de la enseñanza profesional secundaria superior de los Países Bajos para estudiantes de enfermería, 11 profesores varones y 26 mujeres. La edad media era de 49 años ($SD = 5,74$) y su experiencia docente media era de 12 años ($SD = 8,33$). Se asignaron a los grupos: 1) un programa de evaluación basado en la experiencia, 2) una autoevaluación combinada con un programa de retroalimentación colegial o 3) un programa de evaluación negociada. Se usó el análisis de regresión en varios niveles para conocer las diferencias de conocimientos de los profesores entre los tres programas de la post-prueba. También controlaron los posibles efectos moderadores de las puntuaciones previas a la prueba y los factores contextuales e individuales. Su hallazgo principal fue que la evaluación formativa es más efectiva en los docentes que intervinieron en el programa de evaluación basada en la experiencia y los conocimientos especializados. Fueron significativamente mayores que los profesores que formaron parte del programa de autoevaluación combinada con retroinformación colegial y negociada. Además, las conclusiones indican que, en lo que respecta al aprendizaje profesional, no sólo el enfoque de la evaluación formativa es una variable importante, sino también la medida en que a) los

maestros están intrínsecamente motivados y b) experimentan un alto grado de colegialidad en su escuela.

Gallardo et al. (2020) hicieron un estudio con el objetivo de conocer la valoración de los educandos acerca de un sistema de Evaluación Formativa y Compartida (en adelante EFyC) usando, en una asignatura de la formación del profesorado de educación física en una universidad pública de Chile. La percepción de los estudiantes se evaluó a partir de las competencias, transversales, genéricas y específicas de la asignatura de educación física. Esta evaluación se desarrolló antes y durante la aplicación del sistema de EFyC. El diseño de investigación fue cuasiexperimental con la aplicación de un pretest y un postest. La muestra fue de 25 estudiantes, entre 21 y 25 años, de la asignatura “Gasto Energético y Antropometría”, correspondiente al IV semestre de la formación inicial.

El programa tuvo una duración de 18 semanas siendo diseñado originalmente por el investigador López-Pastor y colaboradores. Los instrumentos fueron: El “Cuestionario de evaluación sobre la experiencia de buena práctica” el cual contenía una escala tipo Likert, previamente validado con un coeficiente de 0.84 Alpha de Cronbach. Se usaron los ítems y variables de referidos a las ventajas del sistema de evaluación empelados y posibles desventajas. También se usó la “Escala para la autopercepción de competencia de los estudiantes”. Emplearon un diseño pre-experimental.

Los resultados evidenciaron una estimación positiva sobre el sistema de EF y C y se hallaron medias altas en “ventajas del sistema EFyC, a diferencia de las áreas tituladas “inconvenientes” que tienen valores bajos o muy bajos.

Finalmente, se halló que, este sistema influye de forma positiva en la percepción de mejora en las competencias antes señaladas.

2.2 Bases teóricas

Los conceptos y perspectivas teóricas fundamentales sobre los que se basa el presente estudio de investigación están referidos a la evaluación formativa y a los programas para el fortalecimiento de las prácticas docente. A continuación, se desarrolla la teoría que sustentan las variables.

2.2.1 Evaluación formativa

En este apartado, se presenta los modelos teóricos que sustentan la evaluación formativa, la evolución de la definición, las principales características que ella presenta, sus beneficios en la enseñanza-aprendizaje, las funciones que desempeña en las sesiones de aprendizaje, sus aspectos fundamentales, las fases de la evaluación formativa, sus dimensiones, así como los medios, técnicas e instrumentos que se requieren para implementarla. Así mismo, se desarrolla el marco normativo referido al buen desempeño docente en el país, la evaluación formativa enfocada en la práctica docente y finalmente las experiencias exitosas de los programas de evaluación formativa que se han desarrollado en el mundo.

La evaluación formativa adquiere cada vez más importancia en un cambiante contexto educativo mundial y nacional y especialmente, en los retos que hoy en día demanda la educación. Anijovich (2017), una de las especialistas más importantes sobre el tema, describe los factores que en la actualidad demandan la implementación de una evaluación formativa teniendo como marco la enseñanza y la formación profesional. En principio señala que hoy en día se cuenta con una amplia producción del conocimiento, que tiene una duración

corta porque rápidamente se convierten en obsoletos. Así también, señala que la matrícula se ha incrementado enormemente y ello lleva a que en las aulas se cuente con mayor alumnado, con lo cual se hace necesario pensar en novedosas y originales estrategias para la enseñanza del docente, de aprendizaje e incluso de evaluación. Por otro lado, resalta la atención que se debe dar a las demandas laborales y de la sociedad para la formación de los profesionales. Adicionalmente, destaca la pobre formación de los educadores en lo referido a la evaluación de los aprendizajes; y las limitaciones que ofrecen las evaluaciones escritas para dar evidencia de lo que aprendieron realmente los estudiantes. Por otro lado, señala el impacto de las tecnologías y cómo estas imponen una nueva forma de enseñar, aprender, evaluar establecer interacciones con los estudiantes y entre ellos. Finalmente, la tensión que aún existe ente la evaluación sumativa y la formativa del aprendizaje.

Sobre el último aspecto, cada institución debe elaborar un sistema de capacitación constante y brindar las oportunidades a sus docentes para desarrollar sus competencias didácticas en función a la evaluación formativa, así como sus habilidades y ética profesional. Tal sistema debe garantizar que la evaluación de docentes cumpla una función formativa, para lograr los objetivos anteriormente señalados. El desarrollo de los principios fundamentales de la evaluación formativa en el mismo proceso de evaluación de docentes brinda beneficios similares a su aplicación con estudiantes, es decir, redundará en la práctica docente con respecto a sus alumnos. (Darling-Hammond, 2012).

El enfoque formativo del proceso de evaluación tiene el propósito de aportar en la mejora continua del aprendizaje, la regulación de los procesos didácticos para la enseñanza y también de aprendizaje para adaptarlos a las

reales necesidades y características de los educandos. A diferencia del enfoque de evaluación tradicional, donde lo importante era el resultado final, en el enfoque formativo el proceso es más importante por dos razones: a) proporciona información que desde la evaluación tradicional no se podría obtener, b) tal información se puede comunicar a todos los actores educativos, retroalimentando sus prácticas. (Díaz y Hernández, 2002). Con estas consideraciones, es importante describir las influencias teóricas que ha tenido la evaluación formativa, sus definiciones, características, beneficios, funciones y dimensiones.

2.2.1.1. Modelos teóricos de la evaluación formativa

La evaluación formativa se sustenta en tres modelos teóricos, el socio formativo, centrado en la evaluación por competencias, el socio cultural enfocado en la influencia del contexto para el aprendizaje; y el modelo socio constructivista orientado en el aprendizaje significativo. A continuación, se presenta una figura que con las características más importantes de los modelos teóricos en mención:

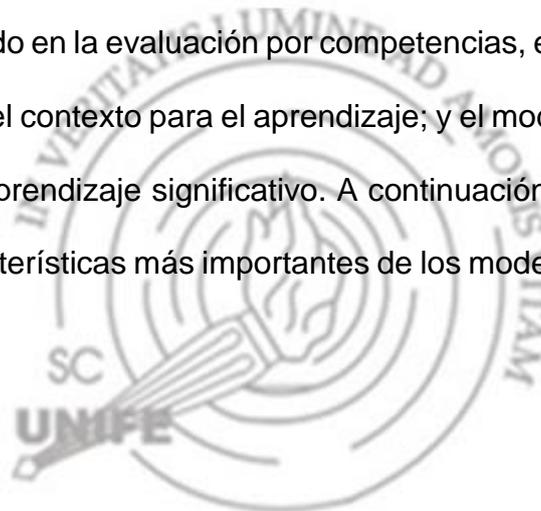
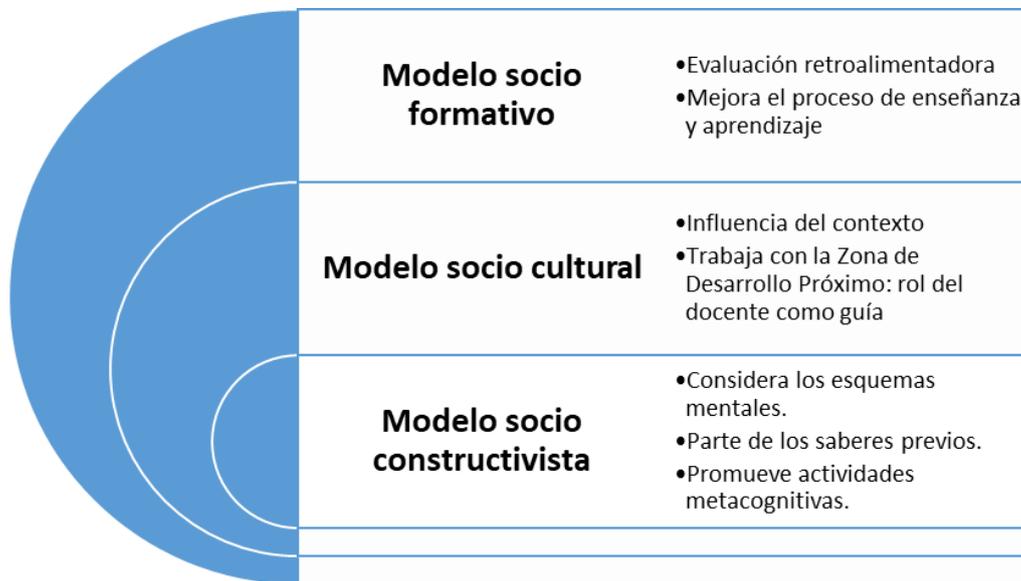


Figura 1

Comparativo de los Modelos Teóricos



Nota. Elaboración propia.

Tal como se visualiza en la figura anterior, los tres modelos teóricos tienen sobre la base de sus postulados, el proceso pedagógico de enseñanza y también de aprendizaje y con ello las condiciones sociales y estrategias cognitivas para la mejora de los mismos. A continuación, se describe cada uno de los modelos.

2.2.1.1.1 Modelo socio formativo

Tobón et al. (2010) clasifican a la evaluación formativa dentro de dos tipos principales de evaluación: la diagnóstica, que se ejecuta al inicio del proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje; y la evaluación formativa, que se da durante el proceso y no exige una calificación académica de las competencias. Esto último se puede entender de mejor manera con la clasificación de las finalidades de la evaluación: a) evaluación de promoción, que busca determinar el nivel de experticia logrado durante el curso o carrera; b) la evaluación con fines de acreditación, que se hace al final del curso, módulo o ciclo para reconocer las

competencias de los alumnos en un determinado nivel; y c) la evaluación de certificación, donde la organización pertinente certifica las competencias finales logradas por el alumno. A partir de estas clasificaciones, consideran que la evaluación por competencias tiene fines que superan la calificación o evaluación tradicional. Estos fines son la formación, la promoción, la certificación y el fortalecimiento de la práctica pedagógica de los profesores. Con respecto a la función formativa que posee la evaluación, su fin fundamental es brindar retroalimentación sobre las adquisiciones y aspectos para mejorar en la enseñanza y el aprendizaje, tanto para los educandos como para los docentes.

2.2.1.1.2 Modelo socio cultural

Vygotsky (1979) sostiene que la cultura de la sociedad influye de manera determinante en el desarrollo individual, abordando una perspectiva distinta sobre los factores externos (sociedad) en el desarrollo humano poniendo énfasis en los procesos internos. El desarrollo del área cognitiva se produce en la interrelación del individuo en el contexto interpersonal y sociocultural, teniendo el funcionamiento cognitivo un carácter instrumental (signos) y mediacional a través del uso del lenguaje.

Las características más importantes de la evaluación formativa, desde el modelo socio cultural, la podemos encontrar en el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) que describe la diferencia entre lo que un infante o niño aprende de manera independiente en condiciones normales, en comparación de cuando aprende mediante la guía y apoyo de un profesor. Adicionalmente Shepard (2006) extiende el concepto de ZDP a los adultos, específicamente a los profesores, refiriendo que la guía y acompañamiento pedagógico puede favorecer las competencias didácticas de los docentes,

desarrollando estrategias apropiadas para el aprendizaje, metodologías e instrumentos en coherencia con la evolución de cada alumno.

2.2.1.1.3 Modelo socio constructivista

Desde el enfoque socioconstructivista, el educando desarrolla, explora, comprueba, verifica y construye su propia teorización del mundo, de manera continua, paulatina y gradual, teniendo como base sus conocimientos previos. Esta construcción significativa y representativa actúa interpretando la información del mundo. La complejidad de este proceso puede llegar hasta la metacognición. Desde este enfoque, el docente recibe una explicación de como los esquemas mentales de los estudiantes son moldeados por un proceso de evaluación de carácter y con enfoque formativo, a diferencia de la evaluación sumativa. (Calderón, 2019).

David Ausubel, es uno de los teóricos más representativos de este modelo, él desarrolló la teoría del aprendizaje significativo, siendo un concepto central en el constructivismo. El aprendizaje significativo implica la relación entre el conocimiento nuevo y el que ya existente en la persona, de forma que los conocimientos nuevos obtienen significado y la estructura cognitiva del educando se modifica o cambia, alcanzando nuevos significados que los hace más permanentes y significativos. (Ordoñez y Mohedano, 2019).

2.2.1.2. Definición de evaluación formativa

La evaluación formativa surgió como término educativo introducido en 1967 por Michael Scriven, donde se diferencia de la evaluación tradicional en considerar necesaria la evaluación durante el proceso y no únicamente de los resultados, porque en la enseñanza y en el aprendizaje se pueden obtener

información constante, oportuna e indispensable. Lo importante de esta primera definición, es que el docente puede obtener información sobre el avance del aprendizaje del estudiante (Martínez, 2012). Años más tarde, Benjamín Bloom critica que los exámenes muchas veces tienen poca relación con lo visto en clase, por lo que tanto el esfuerzo del docente como del estudiante es en vano, ya que esa información no se usa para mejorar el aprendizaje. Con este problema, Bloom propone que las evidencias de las evaluaciones deben tomarse en cuenta en las decisiones instruccionales de los docentes. (Bloom, 1968).

En la década de los ochenta, Sadler (2009) aporta a la noción de evaluación formativa, proponiendo que no solo los docentes pueden usar la información de las evaluaciones, sino también los propios estudiantes, a partir de tres elementos: El objetivo del proceso pedagógico de enseñanza y de aprendizaje, la situación de evaluación y las indicaciones precisas que orientan al estudiante. Sobre este último punto, Sadler retoma el concepto de retroalimentación, proveniente del área de la electrónica.

En los noventa, diversos autores como Black, Wiliam, Shepard, Brookhart y Stiggins redirigen la noción hacia las características cognitivas y afectivas de los docentes y estudiantes, con base en los conceptos del procesamiento de la información y el constructivismo.

A partir de estos aportes históricos, Brookhart (2009) construye la siguiente definición de evaluación formativa:

Un proceso mediante el cual se recaba información sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, que los maestros pueden usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio

desempeño, y que es una fuente de motivación para los alumnos (Brookhart, 2009).

Una definición más concreta es:

La práctica en una clase es formativa en la medida en que la evidencia acerca de los logros de los estudiantes es obtenida, interpretada y usada por docentes, aprendices o sus pares para tomar decisiones acerca de sus próximos pasos en la instrucción que tengan probabilidades de ser mejores, o mejor fundadas, que las decisiones que ellos hubieran tomado en la ausencia de la evidencia que fue obtenida (William, 2009).

A partir de estas definiciones, Anijovich (2017) complementa que es necesario contar con evidencias variadas para la comprensión de los procesos de enseñanza y de aprendizaje a profundidad. Algunos ejemplos son la evaluación de pares, los propios estudiantes como evaluadores y las decisiones que se toman con la evidencia recogida, así como sus impactos en el contexto educativo. Para Anijovich (2017), la evaluación formativa es relevante porque permite partir de los saberes de los estudiantes, reflexionar sobre lo que se aprende, ser parte del proceso educativo, monitorearlo y recibir retroalimentación formativa que impacte en el aprendizaje y que contribuya en la consecución progresiva de las capacidades y competencias previstas en el perfil de egreso.

Para este estudio se tomará en cuenta la definición de la Red de Evaluación Formativa y Compartida de España (Hamodi et al. 2015), descrita como un proceso fundamental de verificación, valoración y toma de decisiones cuyo propósito principal es optimizar el proceso enfocado en la enseñanza y el

aprendizaje, todo ello desde un enfoque humanizador, más que como un proceso limitado a la calificación de exámenes para la promoción.

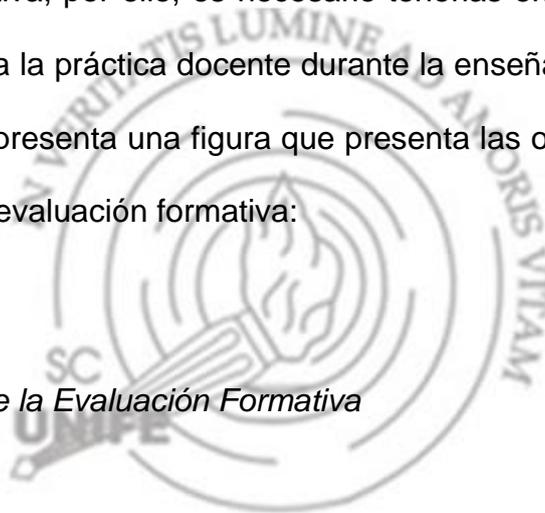
De esta manera, se podrá identificar cómo ha ido evolucionando el concepto de evaluación formativa, en principio, partiendo del cuestionamiento a los bajos aportes de la evaluación centrada en pruebas escritas al término de un período académico; y resaltando luego, su rol en la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje.

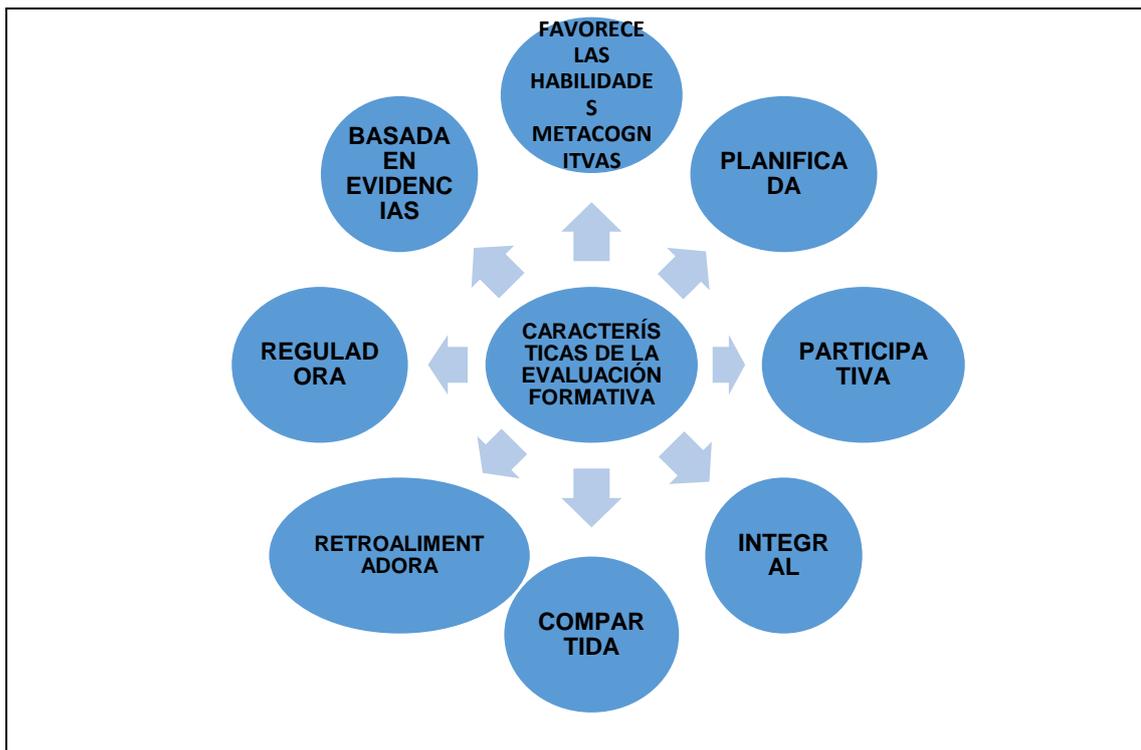
2.2.1.3 Características de la evaluación formativa en la labor docente

De acuerdo con la literatura revisada existen diferentes características que describen a la evaluación formativa, que precisamente la diferencian de la evaluación sumativa, por ello, es necesario tenerlas en cuenta y considerarlas cuando se analiza la práctica docente durante la enseñanza y el aprendizaje. A continuación, se presenta una figura que presenta las ocho características más resaltantes de la evaluación formativa:

Figura 2

Características de la Evaluación Formativa





Nota. Elaboración a partir de Anijovich (2017) y Hamodi (2014)

Las características de la figura presentada, describe la amplitud y espectro de la evaluación formativa, ya que no solo es participativa, sino que en principio requiere ser planificada por los docentes, promueve el desarrollo de evidencias y permite regular el proceso educativo con estrategias metacognitivas y reflexivas que favorecen el aprendizaje.

Anijovich (2017) y Hamodi (2014) han sintetizado las características principales de la evaluación formativa. En principio, se considera como un proceso planificado y continuo que permite identificar el avance de aprendizaje del educando. Así también, es integral, ya que no solo se limita a los conocimientos declarativos, sino también a todos los componentes psicológicos-educativos de los actores educativos. Además, tiene la particularidad de ser compartida, porque el estudiante puede autoevaluarse, dándole la total responsabilidad de participar en el proceso de enseñanza, ejerciendo su autonomía.

Por otro lado, la evaluación formativa también es reguladora del proceso educativo, su programación y metodología, ajustando los elementos del proceso educativo según el avance de los aprendizajes de los estudiantes. Así también, está basada en evidencias, las cuáles se obtienen mediante estrategias interactivas, como los debates en clase, las actividades de simulación, el portafolio y tareas que involucren al estudiante. Así mismo, es retroalimentadora, tanto en la información obtenida del desempeño del estudiante como del docente. También se considera que la evaluación formativa es participativa, porque los educandos desarrollan diferentes habilidades para la autoevaluación y la evaluación con sus pares, es decir, entre compañeros. Además, contribuye con la comprensión de los aprendizajes complejos; como las capacidades metacognitivas y las de aprendizaje continuo y autónomo. Finalmente, exige una claridad y transparencia de los criterios de evaluación, para todos los estudiantes.

Asimismo, se agregan algunos aspectos aclaratorios de la evaluación formativa con el proceso de evaluación en general. Barrientos et al. (2019) comentan que parecen existir dos modelos opuestos a la hora de comprender e implementar la evaluación: a) los sistemas que se asemejan al modelo tradicional-sumativo y, b) los sistemas de evaluación alternativa, que se acercan más al modelo de intervención de evaluación formativa y compartida, así como evaluación para el aprendizaje.

Desde otra posición, se destaca la dimensión política que implica un cambio de paradigma en la evaluación. Darling-Hammond (2012) resalta la necesidad de incluir a los profesores para la toma de decisiones, recabar información

mediante múltiples medidas y fuentes en el marco de sistemas de políticas públicas.

En cuanto a los formadores y evaluadores de los docentes deben recibir un entrenamiento profundo en la evaluación formativa para estar en la capacidad de dar una retroalimentación significativa a sus pares y brindarles herramientas pedagógicas pertinentes a los contextos, así como a las características de la situación de enseñanza-aprendizaje. Esta es una condición fundamental para Danielson (2013).

En esencia este acápite referido a las características centrales de la evaluación formativa, destaca su integralidad y rol preponderante en la mejora de los aprendizajes. Asimismo, releva toda una transformación del enfoque de la evaluación educativa, no solo para los estudiantes sino también para los docentes y formadores.

2.2.1.4 Beneficios de la evaluación formativa en la práctica docente

Hamodi (2014) advierte que implementar la evaluación formativa en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje no siempre garantiza su éxito. Es necesario vincular en la institución a todos los actores de este proceso, para ello se sugiere el diálogo igualitario, de esta manera, la evaluación formativa sirve al estudiante para que aprenda más y supere sus propios errores y para los profesores aprender a trabajar mejor, es decir a potenciar su práctica docente y fortalecer su desempeño como maestros. Por otro lado, señala que con el desarrollo de la evaluación formativa los educandos mejoran su aprendizaje y logran profundizar en lo que aprendieron, así, este se hace más potente porque los estudiantes lo experimentan y lo practican a través de la autorregulación de

sus errores. También promueve la capacidad crítica y de reflexión, así como formarlos en competencias importantes en su vida como ciudadanos para construir una sociedad democrática. Al mismo tiempo, los docentes, perciben que la evaluación formativa es coherente con la formación y evaluación por competencias, que hoy en día exigen a los profesores en su práctica pedagógica.

En la siguiente tabla, podremos apreciar las diferentes ventajas de la evaluación formativa, desde la postura de los educandos, como desde la perspectiva de los propios docentes en su práctica pedagógica.



Tabla 1

Beneficios de la Evaluación Formativa

Beneficios de la evaluación formativa	
Desde la perspectiva de los estudiantes	Desde la perspectiva de los docentes
<ul style="list-style-type: none">• Hace que el aprendizaje que logramos sea muy sólido.• Contribuye a la formación de competencias.• Desarrolla el pensamiento crítico.• Ayuda al buen rendimiento académico.• Permite realizar ajustes en las dificultades de aprendizaje.• Motiva el aprendizaje, de manera horizontal y dialógica.• Se valora el esfuerzo continuo.• Se aprende a evaluar no solo con un examen.• Fortalece procesos metacognitivos sobre el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none">• Permite conocer mejor a los alumnos• Ayuda a realizar ajustes a las sesiones de aprendizaje durante el proceso.• Contribuye al trabajo colaborativo entre colegas• Los estudiantes se forman en procesos de evaluación vivencial que luego podrán replicar en sus aulas.• Exige un alineamiento curricular que favorece el aprendizaje

Nota. Adaptado de Hamodi (2014)

Es interesante cómo los estudiantes que tienen la experiencia cercana de haber sido formados involucrándose en situaciones de evaluación formativa, encuentran muchas ventajas que los beneficia a ellos mismo en su desarrollo académico. Pero también, los docentes encuentran ventajas que le atañen directamente a su práctica pedagógica, desde una planificación más pertinente, una alineación curricular más sólida, hasta el conocimiento más cercano del proceso de aprendizaje que siguen sus estudiantes. Con todo ello, hay un reconocimiento evidente de sentirse un mejor docente con un desempeño fortalecido.

Sin embargo, en la investigación desarrollada por Hamodi (2014) se concluyó que, si bien la evaluación formativa posee un conjunto de beneficios, también posee un conjunto de retos y desafíos que deben tener en cuenta los docentes, en principio asumir que requiere un tiempo importante la planificación y ejecución de la evaluación formativa y ello depende del número de estudiantes con los que se cuenta. Por otro lado, requieren capacitarse en los procesos de evaluación formativa porque así no han sido formados en los estudios de pregrado. Finalmente, saber que los alumnos que no conocen este sistema de evaluación al principio les puede costar adaptarse.

Sobre la competencia docente, un alto nivel de información sobre la evaluación formativa favorece el desempeño pedagógico de los profesores (Rosales, 2018), asimismo, los docentes competentes son capaces de emplear una evaluación formativa pertinente aplicando métodos diversos (Joya, 2020).

Barrientos et al. (2019) señalan que la implementación de la evaluación formativa tiene diversos beneficios, pero el más importantes es que mejora el aprendizaje de los estudiantes y fortalece la calidad de los procesos de

enseñanza y aprendizajes, repercutiendo de manera positiva en la percepción de los alumnos y docentes. De esta manera señalan que la evaluación formativa forma parte del proceso pedagógico en el aula. Así también hallaron que cuando se promueve el trabajo cooperativo en el aula, la evaluación formativa fluye de mejor manera y la calidad de los aprendizajes se fortalecen. Finalmente, encontraron que cuando los estudiantes conocen los criterios de evaluación de su aprendizaje, contribuye a que su aprendizaje mejore porque están más involucrado en el proceso. En este sentido, identificaron que es importante, transparentar las metas de aprendizaje, desarrollar tareas que se conviertan en evidencias de los logros que se van consiguiendo, planificar sesiones de retroalimentación, promover la evaluación entre pares y finalmente, que los educandos asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje.

2.2.1.5 Aspectos fundamentales de la evaluación formativa

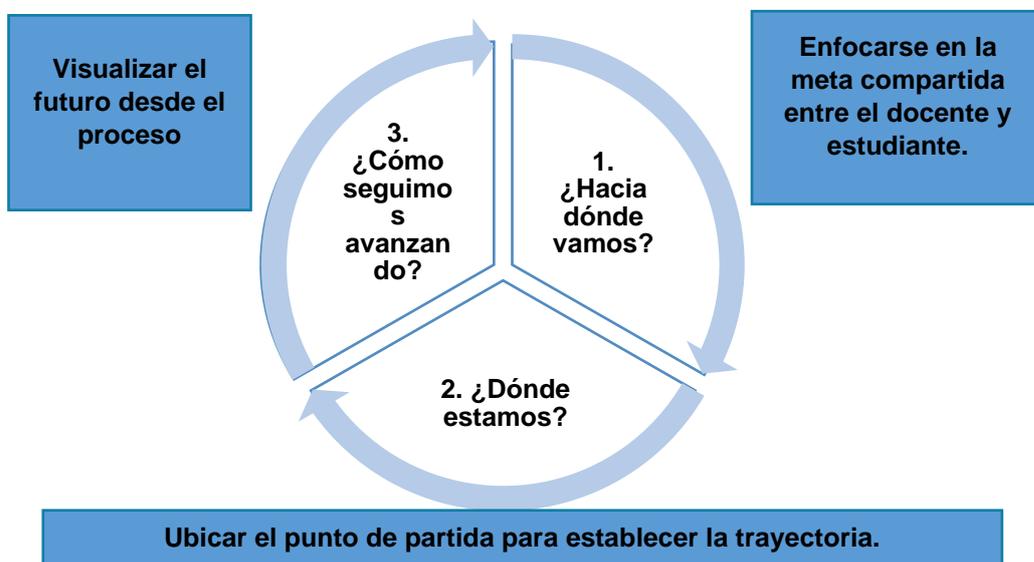
Se afirma que la evaluación formativa debe llevar a los educandos a que sus necesidades de aprendizaje sean satisfechas y ello los ubica en su zona de aprendizaje, que es lo ideal. Se dice que existen otras dos zonas en las que en ocasiones se ubican los estudiantes: la zona de pánico y la zona de confort. Cuando los alumnos están estresados y temerosos, es decir en su zona de pánico, no están dispuestos para aprender con eficiencia. Al mismo tiempo, cuando se encuentran en su zona de confort, es posible que no den el máximo de su capacidad y podrían no estar aprendiendo todo lo que se espera. Por ello, lo esperado es que el docente cuente con la solvencia suficiente para que los estudiantes siempre se encuentren en su zona de aprendizaje (Agencia de la calidad de la educación de Chile, 2017).

Existe elementos centrales que no pueden estar ausentes de la evaluación formativa, las cuales están relacionadas con el establecimiento de objetivos de aprendizaje, el identificar los puntos de partida y el trazar un camino para alcanzar la meta prevista. A continuación, se presenta una figura que destaca los cuestionamientos más importantes a los cuáles se debe dar respuesta en la implementación de la evaluación formativa:



Figura 3

Preguntas Centrales en la Evaluación Formativa



Nota:Elaboración a partir de Heritage (2010)

A partir de esta figura podemos identificar las interrogantes fundamentales a responder en el aula cuando se desarrollan procesos de evaluación formativa. Si bien estas preguntas las propone el docente, es el estudiante el que debe encontrar respuestas a cada una de ellas con el apoyo del docente. En este sentido, todo ello amerita un plan de acción donde el objetivo central es lograr los aprendizajes esperados.

Según Heritage (2010) de acuerdo a las investigaciones realizadas, en el ciclo de la evaluación formativa se debe responder a tres preguntas centrales, que por un lado guían el proceso y permite tomar decisiones. La primera pregunta es ¿Hacia dónde vamos? En esta interrogante se focaliza en el gran objetivo propuesto para el aprendizaje. En este espacio, el docente de manera conjunta con el alumno, establecen y comparten la meta de aprendizaje, en relación a las competencias señaladas en el currículo. Por otro lado, se debe

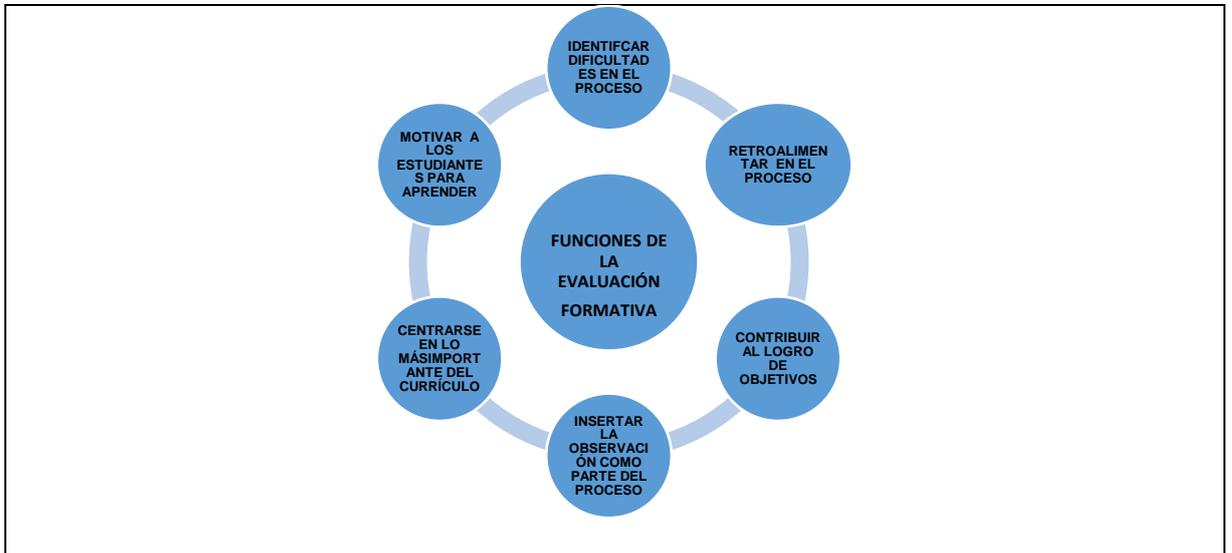
aprovechar este espacio para identificar los criterios de logro, así como las evidencias que se usarán para identificar cómo se produce el avance y el progreso. La segunda pregunta clave es ¿Dónde estamos?, esta pregunta se utiliza de manera recurrente durante todo el proceso, para ello se utilizan las evidencias que se producen en clase, las cuáles se proponen como tareas intencionales. La respuesta a la pregunta es dada por el docente, pero también por el propio estudiante, tanto en los procesos de autoevaluación como de coevaluación en pares. La tercera pregunta es ¿Cómo seguimos avanzando? A partir de esta interrogante los docentes y los alumnos podrán identificar las tareas necesarias para lograr progresivamente las metas de aprendizaje propuestas. En este proceso se releva el rol de la retroalimentación y del análisis de las evidencias para ajustar la planificación de la enseñanza y reflexionar sobre su práctica; así como el monitoreo del propio aprendizaje para tomar mejores decisiones.

2.2.1.6 Funciones de la evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes

La evaluación formativa posee funciones importantes, las cuales están relacionadas con la responsabilidad que asume en el proceso didáctico de la enseñanza y del aprendizaje a cargo del docente de aula, así como la función que se ha asignado en la optimización de los logros de aprendizaje y por lo tanto en la práctica del profesorado. A continuación, se presenta una figura con las principales funciones de la evaluación formativa:

Figura 4

Funciones de la evaluación formativa



Nota. Elaboración a partir de Brenes (2006) y Rosales (2014).

A partir de esta figura se puede visualizar la gran responsabilidad que asume la evaluación formativa en toda la acción educativa y específicamente en el proceso de enseñanza por parte de los maestros y aprendizaje por parte de los alumnos. Esta responsabilidad está asignada a los docentes que son los encargados de llevar adelante la labor educativa.

Con base a Brenes (2006) las funciones para la evaluación formativa son diversas en el ámbito educativo. Una de las funciones es detectar y analizar los errores de procedimiento y conocimiento que puedan cometer los estudiantes. Precisamente la coevaluación cumple un rol fundamental en ello, ya que permite evaluar los errores de los docentes, los cuales pueden mejorar, siempre en un ambiente de convivencia democrática y horizontal. Así también, retroalimentar acerca del desempeño de todos los actores educativos y reajustar el planeamiento y ejecución didáctica del docente y las actividades para el estudiante. Por otro lado, también tiene como función contribuir en el

cumplimiento de los objetivos instruccionales, objetivos del curso, objetivos del grado o generación y objetivos educativo-institucionales. Así también, motivar a los estudiantes en participar activamente en todos los procesos pedagógicos y estimular y orientar a los estudiantes en el progreso de ciclos, módulos, grados, donde es informado de su progreso.

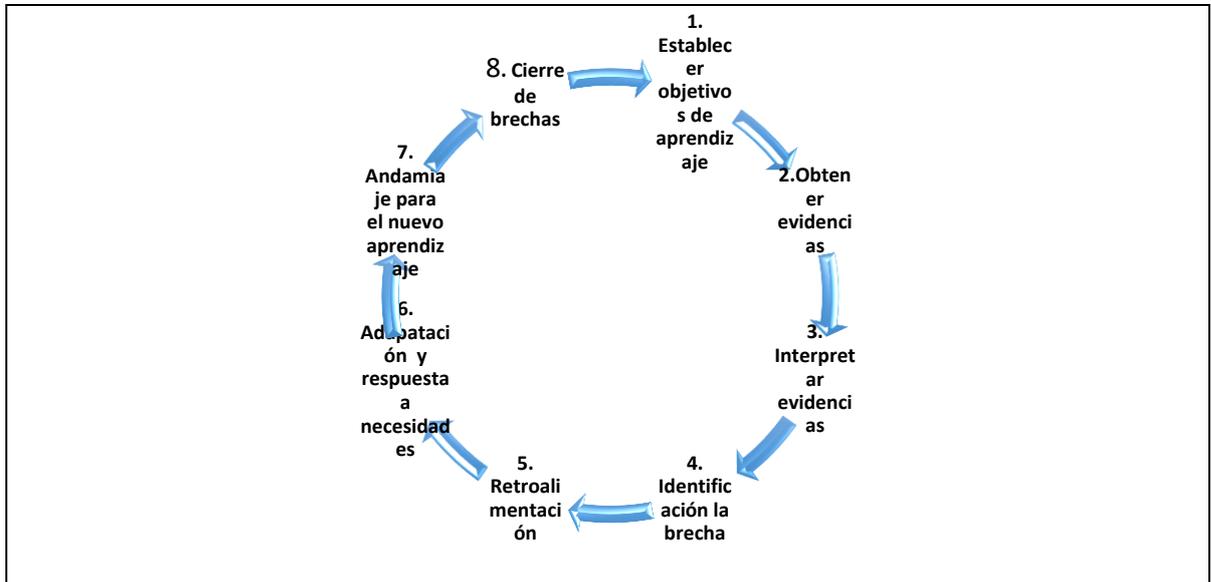
Por otro lado, Rosales (2014), propone otras funciones de la evaluación formativa. En principio, indica que este tipo de evaluación permite a los docentes centrarse en lo más relevante de currículo y tomar mejores decisiones, así también, destaca la función de la observación como procedimiento de análisis de tareas, que no solo están centradas en los exámenes, sino en investigaciones, trabajos colaborativos, exposiciones, resolución de casos y prácticas, ello permite visualizar de cerca el proceso y realizar ajustes en la programación. Otra función que señala en la evaluación formativa es dar importancia al trabajo académico terminado y adecuarse a la demanda de la sociedad actual.

2.2.1.7 Fases de la evaluación formativa

La evaluación formativa como proceso, cumple un ciclo que posee un conjunto de etapas secuenciadas, donde el producto de una es insumo para la siguiente. Todo ello debe ocurrir en el proceso didáctico de enseñanza y de aprendizaje del aula. A continuación, se presenta una figura que muestra el ciclo que es necesario seguir cuando se implementa la evaluación formativa:

Figura 5

Ciclo de la Evaluación Formativa



Nota. Adaptado de Agencia de la Calidad de la Educación de Chile (2017)

A partir de esta figura, se puede visualizar que la evaluación formativa está configurada como un proceso pedagógico que deben implementar los docentes con sus estudiantes. Lo más relevante en este proceso es que pone por delante un ciclo donde el objetivo central es el cierre de brechas, entre el punto de partida del estudiante y el logro previsto. Cabe resaltar que la responsabilidad es compartida y no recae solo en el estudiante, como ocurría con la evaluación tradicional.

La Agencia de la Calidad de la Educación Chile (2017) ha sistematizado a través de la revisión de la literatura y de investigaciones propias, el proceso y/o las fases más importantes de la evaluación formativa.

a. Establecer los objetivos y metas de aprendizaje y establecer criterios para su logro: El proceso se inicia transparentando antes los estudiantes lo que se esperan que aprendan en un curso y/o sesión de aprendizaje. Así también, los

alumnos deben saber cuáles son los criterios con los que serán evaluados porque ello les permitirá saber qué se espera de manera específica de lo planteado por el docente y esa será su principal orientación.

b. Obtener evidencias de aprendizaje: En el desarrollo del proceso didáctico de enseñanza y de aprendizaje se debe generar que los estudiantes implementen diferentes tareas y/o productos, sean individuales o grupales que permitan tener evidencias de sus avances. Todo ello, debe planificarse antes de la sesión, aunque en ocasiones pueden surgir como parte de la clase a propuesta del docente o de los mismos estudiantes.

c. Interpretación de las evidencias: En diferentes momentos establecidos por los propios docentes, se debe analizar y revisar las evidencias producidas como parte del proceso pedagógico. Esta tarea se debe realizar en función a los criterios de evaluación establecidos previamente. Así podrá identificar los conceptos comprendidos, lo que no se ha entendido aún y las nuevas habilidades o conocimientos que va adquiriendo. Con ello, el docente podrá identificar si hay suficientes evidencias para emitir un juicio de valor en una etapa determinada. De manera simultánea el propio alumno también podrá revisar sus propias producciones con el uso de los criterios de logro establecidos y darse cuenta de las mejoras que requiere realizar. Esta actividad también se puede realizar en pares.

d. Identificación de la brecha: Teniendo en cuenta que el objetivo de la evaluación formativa es cerrar del punto de partida del estudiante y el aprendizaje que está previsto que logre, es importante que el docente y el estudiante identifiquen en el proceso, con qué saberes previos ha llegado el

estudiante y qué le falta conseguir en cuanto a los aprendizajes previstos. Se dice que el alumno que está aprendiendo algo nuevo debe tener una brecha, de todas maneras. En esta fase las evidencias juegan un rol importante.

e. Retroalimentación: A fin de contribuir con el logro de aprendizaje, es importante desarrollar buenas sesiones de retroalimentación. Este diálogo debe permitir que el estudiante tome medidas para superar sus dificultades y avanzar. En una sesión de retroalimentación se debe proveer información sobre su estado actual con relación al criterio de logro establecido. En este proceso también se deben insertar actividades de coevaluación y autoevaluación. Existen dos tipos de retroalimentación, la formativa para la enseñanza y la formativa para el aprendizaje. Con relación al primer caso, los trabajos de los estudiantes y el análisis que se realiza durante el proceso de evaluación se constituyen en retroalimentación para el propio docente, así, él puede diseñar nuevas herramientas o estrategias para sus sesiones de aprendizaje que permitan que el estudiante progrese. En el segundo caso, se refiere a la retroalimentación que se brinda al estudiante con el objetivo de favorecer su aprendizaje

f. Adaptar y responder a las necesidades de aprendizaje: En función a los resultados de la retroalimentación, los profesores planifican sus sesiones de clase e identifican experiencias de aprendizaje para ajustarlas a los requerimientos de los alumnos y así disminuir progresivamente la brecha.

g. Andamiaje para el nuevo aprendizaje: Se refiere al apoyo que tanto los docentes como los compañeros brindan al estudiante y los dota de recursos que les permite avanzar a partir de lo que ya saben y lo que son capaces de realizar, para ir cerrando la brecha.

h. Cerrar la brecha: Es la fase final del proceso de evaluación formativa donde se evidencia que el estudiante logró los aprendizajes establecidos a partir de los criterios.

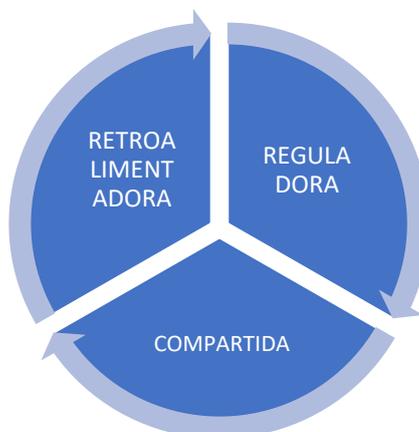
2.2.1.8 Dimensiones de la evaluación formativa

A partir de las características, beneficios, funciones y consideraciones conceptuales de la evaluación formativa, se han delimitado las siguientes dimensiones, pertinentes para el análisis educativo de la evaluación formativa enfocado en la práctica docente. Las mismas están referidas a grandes campos que debe abordar este tipo de evaluación para ser integral. A continuación, se presenta una figura con las dimensiones de la evaluación formativa:



Figura 6

Dimensiones de la Evaluación Informativa



Nota. Elaboración propia a partir de la literatura revisada

En esta figura podemos apreciar las grandes dimensiones de la evaluación formativa, la cual debe ser constante, en el proceso didáctico de enseñanza y de aprendizaje, debe promover acciones de regulación y autorregulación del aprendizaje, la movilización de procesos cognitivos y metacognitivos a partir de las sesiones de retroalimentación, así como acciones de autoevaluación y coevaluación en el marco de una evaluación compartida. A continuación, se presenta una descripción de cada dimensión.

a) Dimensión reguladora

La evaluación formativa contribuye en el aprendizaje logrando la regulación del proceso de enseñanza, así como, de la autorregulación del aprendizaje (Monereo, 2003). Por ello, es importante que se consideren las características de los educandos, sus ritmos y también sus estilos de aprendizaje, sus dificultades y las posibilidades que poseen para conseguir demostrar algún desempeño en particular. Es fundamental tener en cuenta que

el proceso de enseñanza es regulado cuando se produce una interrelación directa entre las actividades que desarrollan para la consecución de los objetivos y los criterios de evaluación. (Jorba y Sanmartí, 2012).

En este sentido, la evaluación formativa es una herramienta potente para que los maestros regulen permanentemente su enseñanza y para que los estudiantes autorregulen su propio proceso de aprendizaje y progresen responsabilizándose y monitoreando de sus logros.

b) Dimensión retroalimentadora

La concepción clásica de la retroalimentación se ha entendido como una comunicación, por parte del docente, de los aciertos y desaciertos del desempeño al estudiante, bajo cierta tarea o situación de aprendizaje. En la evaluación formativa, la retroalimentación adquiere un valor muy importante, ya que no se limita un procedimiento pedagógico sobre el desempeño del educando, sino que se trata de establecer las condiciones psicológicas adecuadas para que esta comunicación del docente llegue a impactar para mejorar el desempeño del estudiante, logrando que se consolide el aprendizaje. La evaluación retroalimentativa no solo se enfoca en los aciertos y logros del estudiante, sino también en los errores, problemas y dificultades que puede presentar, para aplicar oportunamente valoraciones, estrategias y nuevas oportunidades para fortalecer el rendimiento académico y personal, conformando un entorno de seguridad. El fin último de la retroalimentación es la autonomía del estudiante para que sea capaz de aprender genuinamente.

Al respecto, Anijovich (2017) señala que tradicionalmente la retroalimentación ha sido vista como un proceso de transmisión que no toma en

cuenta el rol activo que el educando debe desempeñar en el proceso de evaluación. Por ello, es importante considerar la retroalimentación como un proceso formativo, asumiendo que la característica más destacada es que debe ser totalmente comprendido por el aprendiz, es decir el estudiante. En este marco, lo más importante es conocer la brecha entre el nivel en el que se encuentra y el que tiene que obtener con relación a una competencia en particular. (Sadler, 2009; citado por Anijovich, 2017).

En este sentido, se hace necesario que los docentes compartan con sus alumnos los objetivos propuestos para el aprendizaje y los criterios establecidos para la evaluación. De la misma manera, deben generar un ambiente que brinde oportunidades para que los educandos utilicen recursos y estrategias a fin lograr el monitoreo y regulación de calidad de sus propios aprendizajes. La retroalimentación formativa es un proceso de diálogo bidireccional, es decir una conversación entre docentes y estudiantes con el objetivo de vincular las evidencias de aprendizaje con las metas establecidas y los criterios de evaluación. Asimismo, estas interacciones permiten el análisis de la situación con una mirada hacia adelante es decir hacia el futuro, con perspectiva hacia la siguiente tarea planificada. En este proceso es importante reflexionar acerca de sobre qué y cómo aprendió. (Anijovich, 2017).

c) Evaluación compartida

La evaluación compartida es fundamental en todo proceso didáctico de enseñanza por parte del maestro y de aprendizaje por parte de los alumnos, ella está definida como aquella implica a los estudiantes en las acciones evaluativas, sea autoevaluando su propio aprendizaje como evaluando a sus pares en función a criterios concertados previamente. Se considera a este tipo de

evaluación como una buena oportunidad para seguir aprendiendo y de ahí su importancia. (Hamodi et al. 2015).

Al respecto, Anijovich (2017) sostiene que con la evaluación compartida los estudiantes reflexionan sobre su aprendizaje a través de la autoevaluación, desarrollan su autonomía y autorresponsabilidad. Además, con la coevaluación aprenden a trabajar en equipo, se más empáticos y valorar el trabajo de los otros. Estos elementos hacen que la evaluación sea participativa. Finalmente, señala que, si nos referimos a estudiantes como futuros docentes, esta práctica les será muy útil en su profesión.

En este sentido Hamodi (2014) señala que la educación y en especial la evaluación debe desarrollarse en un ambiente de democracia y que precisamente, la evaluación compartida guarda coherencia con este postulado.

2.2.1.9 Medios, técnicas e instrumentos y recursos didácticos para la evaluación formativa

Hamodi et al. (2015) realizaron una sistematización de la literatura psicológica y pedagógica sobre los conceptos, métodos, técnicas, instrumentos y recursos didácticos, en lo que respecta a la evaluación formativa para la educación superior en la Unión Europea. Se considera importante rescatar esta sistematización por su función clarificadora para el desempeño docente:

- Medios de evaluación: Está referido a las producciones y trabajos de los alumnos que los profesores pueden recoger, visualizar y/o escuchar. Estos medios son útiles para evidenciar lo que han aprendido en el desarrollo de un proceso pedagógico establecido. Pueden ser: escritos, orales y prácticos.

- Técnicas de evaluación: Implica las estrategias que los maestros utilizan a fin de recopilar información sobre las producciones y evidencias elaboradas por los educandos (de los medios).
 - Cuando el estudiante no participa del proceso de evaluación, el profesor puede desarrollar diferentes técnicas de acuerdo al producto; si el medio es escrito, se usará el análisis documental y de producciones; pero si es oral o práctico, se usará la observación o al análisis de unas grabaciones que ha realizado.
 - Cuando el estudiante participa en el proceso de evaluación, las técnicas de evaluación están centradas en la autoevaluación, que es la evaluación interna; y la evaluación entre compañeros o coevaluación
- Instrumentos de evaluación: están referidas a las herramientas que tanto el docente como el educando utilizan para desarrollar de manera organizada la información que se requiere recoger, a través de una determinada técnica de evaluación.

Es importante, para mejorar el desempeño docente, no solo relevar qué es la evaluación formativa, sino tener claridad sobre los métodos, estrategias, técnicas e instrumentos que pueden utilizar los profesores en el desarrollo de sus sesiones de aprendizaje.

En suma, hasta este apartado se han revisado los modelos teóricos que sustentan la evaluación formativa, desde la evaluación por competencias del modelo socio formativo, así como la influencia del contexto y la zona de desarrollo próximo propuesta por el modelo socio cultural, finalmente, el uso de los saberes previos y la metacognición del modelo socio constructivista. En ese

marco, es que se plantea cómo ha evolucionado la concepción de evaluación formativa, reconociéndola como aquella que se desarrolla en el proceso de didáctico de enseñanza y de aprendizaje y que posibilita mejorar los aprendizajes de los educandos. En ella, se releva su característica, reguladora, participativa y basada en evidencias; así como, su dimensión retroalimentadora, la cual se convierte en el pilar del proceso, acompañada de las dimensiones reguladora, procesual y continua. La teoría revisada, pone claridad en los beneficios de la evaluación formativa y las fases o pasos más recomendados en el proceso. Por todo lo expuesto, se puede afirmar que la evaluación es parte de la didáctica de enseñanza y de las actividades de aprendizaje que debe implementar los docentes que buscan tener un buen desempeño y lograr que todos sus educandos logren las metas de aprendizaje.

2.2.1.10 La evaluación formativa en el marco normativo del buen desempeño docente en el Perú

El Marco del buen desempeño docente (MBDD)

Este documento determina las competencias profesionales necesarias con el propósito de redefinir el rol del docente para el desarrollo de aprendizajes de buena calidad en la educación básica, teniendo en cuenta tres pilares de la dimensión pedagógica, por un lado, el juicio pedagógico, el liderazgo motivacional, así como la vinculación.

Este documento técnico, tiene como propósitos específicos, lograr un mismo lenguaje entre los profesores, que reflexionen sobre su práctica, que construyan comunidades de aprendizaje y que se apropien de sus desempeños profesionales. Por otro lado, debe servir para el diseño y desarrollo de políticas

de evaluación, formación y reconocimiento de la carrera profesional docente.(MINEDU, 2020).

Estos propósitos específicos son concretados en los dominios y competencias que caracterizan el desempeño docente requerido por la educación peruana. Los principales aspectos que aborda son: preparación para el aprendizaje de los alumnos, es decir la planificación de las sesiones de clases, enseñanza para el aprendizaje, es decir, todo el aspecto pedagógico y didáctico, la participación en la gestión de la institución educativa articulada a la comunidad y el desarrollo de la profesionalidad de los maestros y la identidad como profesores. (MINEDU, 2014).

Estos lineamientos han servido para regular la práctica docente en diversos niveles y contextos educativos. En este sentido, continuando con la reforma educativa, también en la educación superior, el Ministerio de Educación del Perú estableció documentos normativos para los institutos de formación magisterial y para los docentes formadores de esas instituciones de educación superior.

Competencias del docente formador

Con el objetivo de fortalecer sus políticas educativas nacionales y mejorar las condiciones de los profesionales que forman a docentes, el MINEDU elaboró un perfil de competencias profesionales del formador de profesores que establece las competencias esperadas para el buen desempeño docente en los institutos pedagógicos. La estructura del perfil considera las siguientes categorías: dominio, competencia y capacidades; como claves para especificar el desempeño ideal.

El primer dominio “Desarrollo de procesos formativos” hace referencia a las funciones de diseñar y desarrollar experiencias (cursos, módulos, talleres, etc.) para el aprendizaje significativo, teniendo en cuenta las diferencias individuales y socioculturales de los maestros en formación. Las bases de tal proceso son la capacidad de reflexión sobre el desempeño de los profesores, la relación y vínculo entre teoría y la práctica, el juicio pedagógico, así como una retroalimentación enfocada en la autonomía. A continuación, se describe las competencias del dominio 1:

1. Con relación a la competencia referida a la gestión de una convivencia democrática e intercultural. (MINEDU, Perfil de competencias profesionales del formador de docentes, 2020, pág. 17)

Esta competencia promueve el establecimiento de los vínculos positivos lo cual posibilita la constitución de una comunidad y en simultáneo, da forma a los vínculos que se quieren establecer en los escenarios de aprendizaje. Así también, es importante que los docentes establezcan acuerdos de colaboración basados en la convivencia democrática e intercultural, propiciando relaciones horizontales entre ellos y generar un clima afectivo.

2. Con respecto a la competencia referida al diseño de procesos formativos (MINEDU, Perfil de competencias profesionales del formador de docentes, 2020, pág. 18)

Esta competencia resalta que es importante la articulación coherente entre los propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación con 1) los objetivos del sistema educativo peruano sobre la formación docente, 2) las características, necesidades y trayectoria de los docentes, 3) las demandas sociales y contextos educativos, y 4) las expectativas de aprendizaje que se tiene sobre

los educandos. Así también, señala que las situaciones, estrategias y recursos de enseñanza deben tener las siguientes características: deben ser desafiantes, contextualizados a las problemáticas de la comunidad e institución, desplegar actuaciones complejas y promover las estrategias metacognitivas.

3. Con relación a la competencia referida al desarrollo de procesos formativos enfocados en la reflexión sobre la práctica. (MINEDU, Perfil de competencias profesionales del formador de docentes, 2020)

Esta competencia establece que el juicio pedagógico son aquellos criterios que se consideran las decisiones pedagógicas para el logro de las competencias, en concordancia con las características, necesidades y contexto de los estudiantes. Asimismo, es importante considerar los conocimientos previos o, en términos de competencias, los precurrentes y habilidades previas de los docentes, para proveerles un andamiaje pedagógico de acuerdo con sus necesidades. También, se resalta que en la interacción retroalimentadora es fundamental que el docente formador y los estudiantes compartan los mismos criterios de evaluación y expectativas de niveles de desempeño.

En esencia, el perfil de competencias profesionales del docente formador es relevante para el presente estudio porque, establece como lineamientos nacionales y en concordancia con las políticas educativas internacionales, que los docentes formadores demuestren en su desempeño vínculos positivos con sus estudiantes y especialmente que desarrolle procesos formativos pertinentes, que prioricen autonomía en el aprendizaje, que promueva la reflexión sobre la práctica y que ofrezca permanente retroalimentación del progreso en las

competencias previstas. Todo ello, es fundamental para la implementación de una evaluación formativa.

Fundamentos pedagógicos del diseño curricular para la formación inicial docente

Este documento establece cinco fundamentos pedagógicos que son cruciales en el desempeño de los docentes formadores cuando implementan acciones formativas con sus estudiantes. Por un lado, la formación basada en competencias, el aprendizaje y la enseñanza situada, el enfoque crítico reflexivo, la evaluación formativa, así como, la investigación formativa (MINEDU, 2019). Es decir, se propone un desempeño docente coherente con las bases teóricas de la evaluación formativa.

A continuación, se presenta una figura con los fundamentos pedagógicos que sostienen los lineamientos para la formación inicial docente:

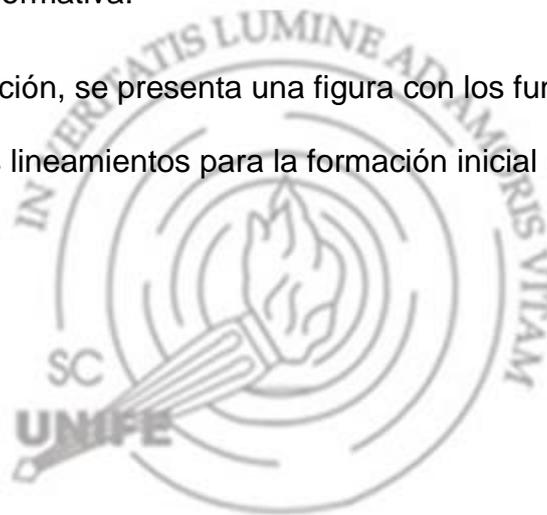
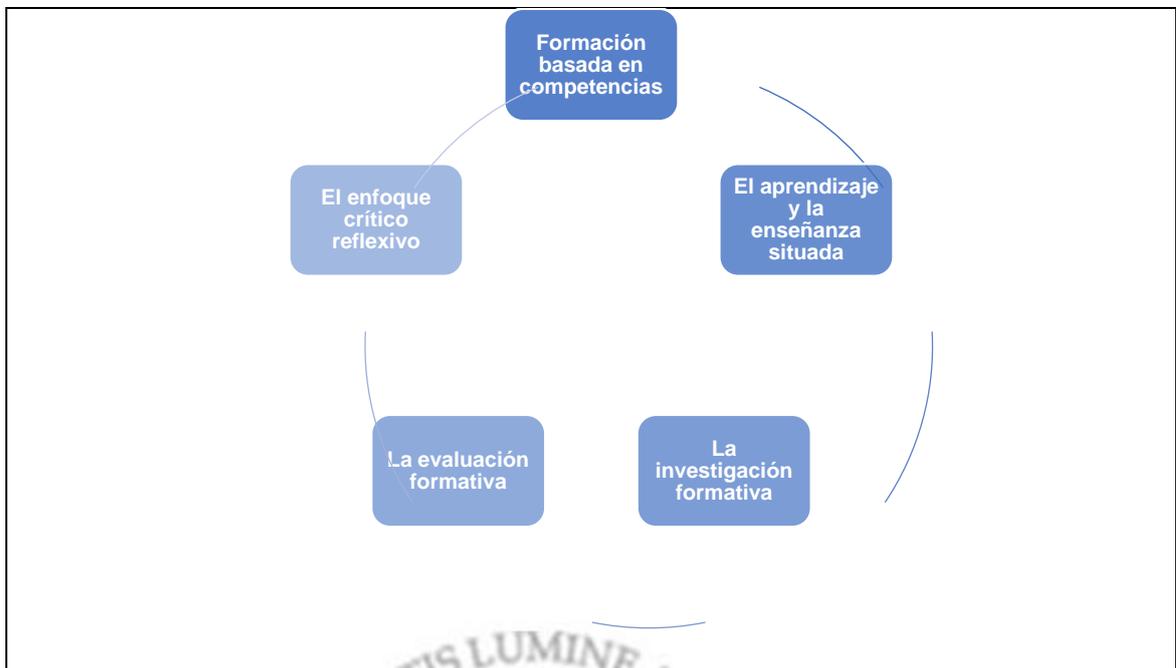


Figura 7

Fundamentos Pedagógicos de la Formación Inicial Docente



Nota. Minedu (2019)

En esta figura se reconoce que la formación de los docentes demanda de una educación con un enfoque por competencias y desde la perspectiva crítica reflexiva, así como del aprendizaje en contexto y en situaciones reales desde la investigación aplicada, todo ello, vinculado a la evaluación formativa.

Los fundamentos pedagógicos se detallan a continuación:

- Formación basada en competencias: El diseño curricular toma la conceptualización de competencia del MBDD y la del CNEB, como una potencialidad que las personas desarrollan a lo largo de su vida. Esta facultad se entiende como actuaciones en situaciones complejas. Este modelo beneficia a los estudiantes de FID a articular la teoría y la práctica de forma estratégica, una visión interdisciplinaria del trabajo pedagógico

para promover situaciones auténticas de aprendizaje, así como la competencia de aprender a aprender.

- Aprendizaje y enseñanza situada: Es un fundamento que proviene del socioconstructivismo y de la cognición situada, que asume que todo conocimiento o aprendizaje es situado al contexto sociocultural del aprendiz. Para los estudiantes de FID, esto significa que aprenden a enseñar en contexto, es decir en misma la práctica docente y este aprendizaje siempre es social en interacción con otros y además forma parte de la comunidad de práctica.
- Enfoque crítico reflexivo: A través de este enfoque, el estudiante desarrolla su capacidad de autocrítica sobre su desempeño, confrontándola tanto con los modelos teóricos como con las experiencias de enseñanza. También recibe con reflexión la retroalimentación de las prácticas de sus pares y docentes. Gracias a este enfoque, podrá comprender aspectos complejos de la situación educativa concreta y de su actuar pedagógico.
- Evaluación formativa: Definida como aquel proceso que se enfoca en la retroalimentación de los procesos de aula vinculados con enseñanza y el aprendizaje a fin de generar la mejora continua en los estudiantes y un avance significativo en el logro de sus competencias. Sus características son: comunica los criterios explícitos de aprendizaje, prioriza en reconocer y atender necesidades de aprendizaje, modela las prácticas de evaluación, fomenta la autonomía, la evaluación está enfocada en evidencias del desempeño del estudiante y se aplica en tareas complejas contextualizadas y reales.

- Investigación formativa: Los estudiantes tendrán que trabajar de manera sistemática e interdisciplinaria entre los diferentes cursos y módulos para desarrollar capacidades para la investigación que les ayude a indagar, observar, recopilar, así como analizar la información relevante para explicar hechos o procedimientos, interpretar y cambiar su práctica docente inicial.

2.2.1.11 La evaluación formativa en el desempeño docente

En la actualidad, es importante que los docentes se concentren en una evaluación formativa, más que en una evaluación sumativa, porque favorece a que el profesor diagnostique los estados de comprensión que los estudiantes están experimentando con respecto a los contenidos que se abordan. De esta manera el docente puede reprogramar sus sesiones y desarrollar nuevamente los tópicos, optando por una instrucción alternativa o dar más oportunidades de práctica. Esto ayuda al profesor a modificar su desempeño hacia las necesidades del estudiante, lo cual sería difícil si solo se implementa una evaluación sumativa (Anijovich, 2017).

Es importante reflexionar sobre lo que implica la evaluación formativa para la práctica docente, el rol central que juega en este proceso, los desafíos que debe enfrentar, la preparación que requiere en su formación inicial y en servicio, así como su responsabilidad en los logros de los aprendizajes de sus estudiantes. Estos aspectos serán abordados en los siguientes acápite.

Naturaleza de la evaluación formativa en el desempeño docente

Existen diversas formas en la aplicación de las evaluaciones formativas como en los estilos de instrucción que desarrollan los docentes, que, aunque ellos prefieren emplear pruebas de papel y lápiz para la evaluación formativa, ésta puede realizarse mediante una amplia variedad de métodos de evaluación menos tradicionales y mucho menos formales. La flexibilidad para elegir entre diferentes tipos de actividades es el punto fuerte de la evaluación formativa y debe explorarse y aprovecharse para beneficiar el desempeño docente. Acompañado a esta flexibilidad, la retroalimentación de las evaluaciones formativas, tienen que ser inmediatas, lo que significa que deben ser consecutivas a la instrucción. Si se produce varias semanas o meses después de la instrucción, se pierde el impacto de la evaluación formativa (Prashanti y Ramnarayan, 2019). En cuanto a la frecuencia, las evaluaciones formativas no deben ser escasas, deben ser lo suficientemente frecuentes como para mantener, sostener y conservar el impulso del aprendizaje. La evaluación formativa debe facilitar el aprendizaje activo y autorregulado, siendo el desempeño del docente altamente retroalimentadora sobre los avances de estudio de los aprendices. Estos puntos son básicos en la integración de las prácticas que se realizan sobre evaluación formativa en el desempeño docente durante las clases. (Prashanti y Ramnarayan, 2019).

Barrientos et al. (2019) señalan en las investigaciones que desarrollaron, que la naturaleza y finalidad más resaltante de la evaluación formativa en la labor pedagógica del docente, porque es quien debe ser mejorar todo el ciclo de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, su propósito principal debe ser que sea de utilidad para los estudiantes, para aprender mucho más y al mismo tiempo para

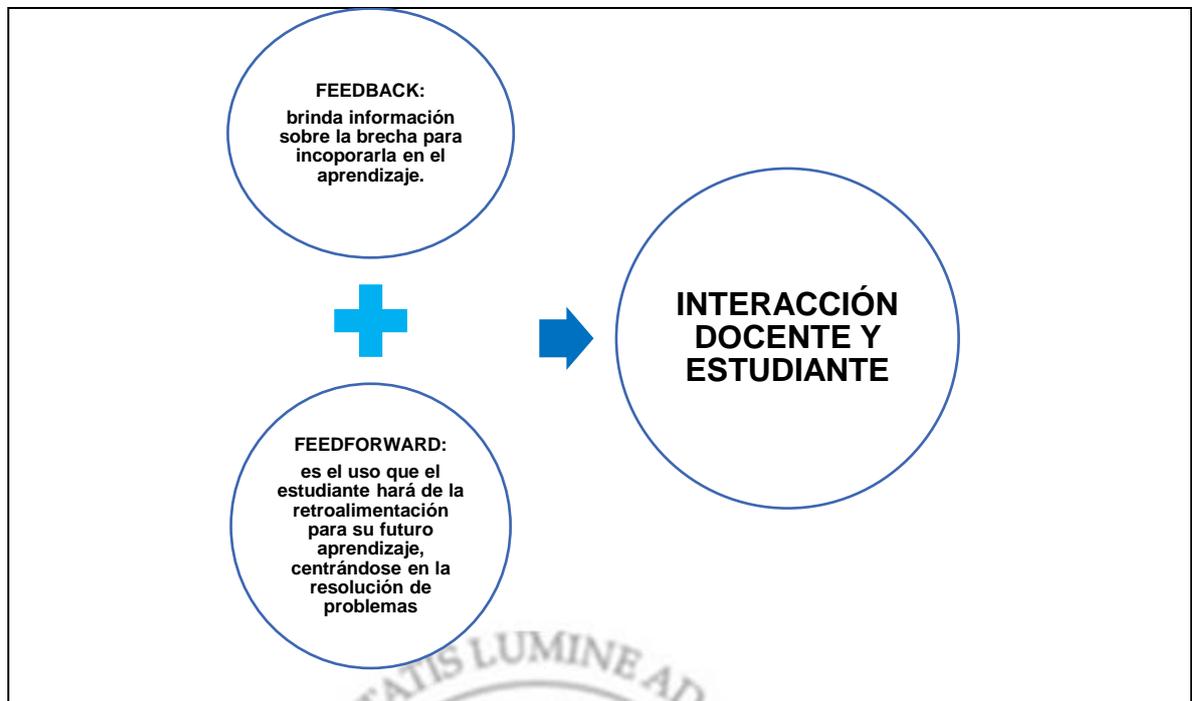
los docentes a fin de que perfeccionen su desempeño profesional. En este enfoque, el propósito no es centrarse en la calificación, sino más bien en contar con información que permita conocer de qué manera ayudar a los educandos a progresar en su aprendizaje y al mismo tiempo cómo contribuir a que los docentes cada vez desarrollen su labor pedagógica de la mejor manera y con eficiencia.

Otra finalidad importante de la evaluación formativa es que debe ser una actividad compartida en el aula porque debe motivar la participación de los educandos en cada etapa del proceso de evaluación. Por ello, se dice que la evaluación debe generar un diálogo horizontal para tomar decisiones en conjunto. Las técnicas que más resaltan son la coevaluación y la autoevaluación. (Hamodi, 2015).

Un elemento fundamental de la evaluación formativa y su determinación en el desempeño es la retroalimentación que debe brindar a los estudiantes; en este campo se destaca el rol de la interacción docente y alumno, así como la riqueza de este proceso en la trayectoria académica del educando. A continuación, se presenta una figura que resume el proceso de interacción docente y estudiante en las sesiones de retroalimentación:

Figura 8

Feedback y Feedforward en la Evaluación Formativa



Nota. Elaboración a partir de Barrientos, López y Pérez (2019)

En esta figura podemos apreciar la relevancia y los efectos que posee la retroalimentación en la evaluación formativa, ya que en sí misma tiene poder sobre el proceso de aprendizaje del educando y además tiene la posibilidad de enfocar la mirada en el futuro y en la planificación de acciones estratégicas para resolver las dificultades más que detenerse en los errores de los estudiantes.

Así mismo, Barrientos et al. (2019) señalan que se evidencia una estrecha asociación entre la evaluación formativa y el feedback y el feedforward que desarrollan los docentes en el aula. En el caso del primero, se ha hallado que cuando se realiza como parte de las sesiones de aprendizaje se le considera como una retroalimentación formativa, porque no solo se brinda información al estudiante para que identifique la brecha existente entre su situación actual y la deseada, sino que tendría que permitir que los alumnos interioricen toda la

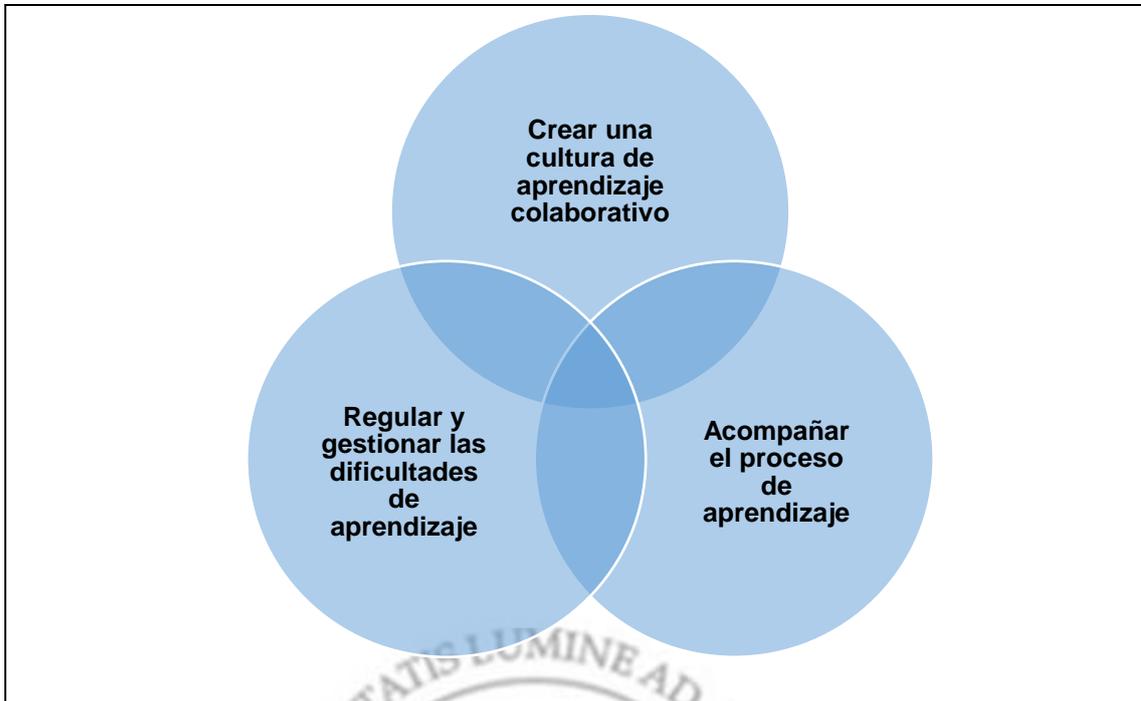
información que se les provee y la usen para incorporarla en sus aprendizajes. En el segundo caso, el Feedforward tiene dos acepciones, por un lado, es la respuesta que expresan los estudiantes a la retroalimentación que ofrece el profesor, haciéndose así consciente del objetivo de este proceso, para así cerrar la brecha propuesta. Por otro lado, se refiere al uso que estudiante hará en adelante, es decir en el futuro, en este sentido la tarea es resolver los problemas más que enmendar errores. De esta manera los estudiantes conocen sus expectativas y son parte activa del proceso. Los autores señalan que aquí lo importante es enfocarse en el futuro, ya que la retroalimentación esté centrada en el pasado. Esto permitirá que el estudiante logre gestionar su propio aprendizaje y gane autonomía.

La evaluación formativa y su influencia en el rol de los docentes en el aula

La evaluación formativa incide en el desempeño docente porque le demanda un nuevo actuar que parte por construir una forma de aprender diferente, gestionar el proceso pedagógico no solo de enseñanza sino también de aprendizaje, así como, ser un facilitador y acompañante activo del proceso. A continuación, se presenta una figura que precisa el rol del docente y sus elementos fundamentales:

Figura 9

La Evaluación Formativa y Rol del Docente



Nota. Elaboración propia

A partir de figura podemos visualizar que el rol del profesor en la evaluación formativa es fundamental y que en principio requiere construir un clima adecuado para el trabajo en equipo y para el aprendizaje en conjunto, además, debe monitorear el aprendizaje de cada estudiante y aprovechar las evidencias que ofrecen los estudiantes para autorregular su intervención pedagógica y gestionar las dificultades que puedan presentar sus alumnos. Todas las ideas expuestas están estrechamente relacionadas en el proceso formativo.

La agencia de la calidad de la educación de Chile (2017) sostiene que es muy importante que los docentes al implementar la evaluación formativa primero deban construir una cultura de aprendizaje colaborativo, en la cual todos los estudiantes comprendan este tipo de actividades y se apropien de ellas de

manera cotidiana. Se afirma que los salones de clase donde se promueve la autonomía, el trabajo en equipo y usan sus propios recursos de aprendizaje, logran mejores resultados de aprendizajes. En este sentido, es fundamental que el profesor, desde el principio establezca con los estudiantes normas de convivencia, donde prevalezca el respeto al otro, se construya confianza a través de actividades colaboración y de evaluación en pares permanente. Así mismo, las normas también deben estar relacionadas al saber escuchar o escucha activa, la valoración de las ideas diferentes, las respuestas asertivas y el aprecio a las habilidades diferentes, es decir a la diversidad. Cuando observamos una clase donde se practica la evaluación formativa, se aprecia que los estudiantes interactúan frecuentemente, se organizan, discuten temas, se retroalimentan y los profesores interactúan con los distintos equipos en su rol de enseñanza.

Quintana (2018) sostiene que en la evaluación formativa se requiere un rol activo del docente, porque es quien debe acompañar el proceso pedagógico, ofreciendo la retroalimentación oportuna y permanente que permita el progreso de sus alumnos de acuerdo a las metas de aprendizaje propuestos. Todo ello, facilitará que los profesores tengan una mirada autocrítica de su desempeño, pero de forma constructiva. En este sentido, es muy importante que el docente sea capacitado y acompañado para desarrollar este tipo de evaluación que es aún novedosa en muchos ámbitos, pero sobretodo por el rol trascendental que cumplen los docentes, especialmente en la evaluación formativa.

Torres (2013) a partir de investigaciones realizadas en Costa Rica señala que la evaluación formativa ayuda a que los profesores tengan una mirada más amplia de cómo mejorar el aprendizaje de sus alumnos. Ello implica que el docente sea un profesional que facilite la construcción y reconstrucción de sus

aprendizajes, y abandone roles relacionados con la transmisión de la información ya que ello no contribuye a desarrollar aprendizajes significativos. Por otro lado, señala que la evaluación formativa debe propiciar procesos de regulación y gestión de las propias dificultades de aprendizaje, a fin de encausar la planificación de las sesiones de clase. Así también, este tipo de evaluación le proporciona al docente información confiable porque está basada en evidencias. En este proceso el docente debe mantener comunicación con los estudiantes informándoles sobre sus avances para así motivarlos permanentemente.

Desafíos para implementar la evaluación formativa en la práctica docente

Existen varios desafíos para la integración del desempeño docente y las prácticas pedagógicas de evaluación formativa. En primer lugar, la complejidad de hacer evaluación formativa, y la pertinencia del uso de la información que se recoge en la evaluación para planificar la enseñanza posterior. Las tareas de evaluación formativa que desarrollan los docentes, deben diseñarse cuidadosamente para activar los procesos cognitivos complejos de los estudiantes, utilizando diversos tipos de andamios para generar información que sea a la vez fácilmente interpretable por los docentes. Las mismas ideas que los estudiantes comparten pueden ser difíciles de interpretar y están repletas de ideas intuitivas que los docentes deben interpretar antes de determinar cómo aprovecharlas en su instrucción posterior. Sin un marco claro para tratar estas ideas, los docentes pueden caer fácilmente en la trampa de decir a los estudiantes que tienen razón o que no la tienen, en lugar de utilizar esas ideas como punto de partida para comprender el esquema de pensamiento de los estudiantes, y proporcionar una retroalimentación específica e informativa

adaptada a lo que los estudiantes saben actualmente. (Furtak, Cinci y Heredia, 2018).

En segundo lugar, están los factores externos, como la rendición de cuentas a la administración educativa (Darling-Hammond, 2012) y la concentración en el examen y la evaluación sumativa pueden impedir hacer evaluación formativa adecuada. Por otro lado, las preconcepciones y distorsiones, es decir, las ideas erróneas sobre la evaluación formativa y el tiempo para llevarla a cabo, así como las creencias sobre lo que se produce en la enseñanza y en el aprendizaje también pueden obstaculizar la integración de la evaluación formativa en el desempeño del profesor en el aula. (Andersson y Palm, 2018). La investigación, señala que un riesgo es que los docentes se centren en la evaluación sumativa por razones de responsabilidad con la institución y el tiempo limitado en el aula para cubrir el plan de estudios.

Así también, se puede dar el caso de docentes que han practicado formas empobrecidas de evaluación formativa y no han encontrado ningún valor en esas prácticas. En ese sentido, pueden ser menos propensos a practicar la evaluación formativa. En adición a estas situaciones, las evaluaciones del desempeño docente con respecto al desarrollo de la evaluación formativa, considera un conjunto de elementos que terminan siendo un reto para los profesores: la atención a las sesiones de clase; la inclusión de recursos, materiales y ejemplos didácticos; el aprendizaje activo, que incluye, por ejemplo, la práctica, la retroalimentación interactiva y los debates centrados en las repercusiones de la enseñanza y en el aprendizaje de los educandos; la coherencia entre lo que se enseña en el programa y las creencias de los docentes, las tendencias políticas más amplias y la investigación; el tiempo de dedicado; la colaboración; la

individualización de los objetivos de aprendizaje; y el compromiso de los directivos escolares y supervisores externos. (Andersson y Palm, 2018).

Finalmente, otros desafíos de los docentes para implementar la evaluación formativa, es cuando, por indicación de los directivos, deben utilizar las tareas de evaluación formativa que otros colegas han desarrollado, sin haberse apropiado de las mismas. Sin embargo, la participación de los profesores como coautores de materiales de evaluación formativa favorece el interés en las tareas que están utilizando, ya sea adaptando materiales preexistentes para que sirvan a un propósito formativo, o creando nuevas tareas. (Furtak et al. 2018).

La evaluación formativa en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes

Desde la perspectiva del profesor como agente de los procesos pedagógicos, el que los estudiantes tengan conocimiento de las metas de aprendizaje, también obliga a los docentes a incrementar su propia conciencia de su interpretación personal de los objetivos y reconducir su desempeño. Además, el entendimiento mutuo de los objetivos de aprendizaje facilita la provisión e interpretación de información útil. Por lo tanto, los docentes y los estudiantes deben trabajar juntos para llegar a una comprensión mutua de esos objetivos y con ello se potencia el aprendizaje de mayor calidad asistido por sus propios compañeros y con autorregulación. Existen evidencias empíricas que señalan que las prácticas basadas en estrategias individuales de evaluación formativa tienen el poder de mejorar el rendimiento de los estudiantes, pero el pleno potencial de la evaluación formativa sólo puede realizarse cuando todas

las estrategias están presentes, en mayor o menor medida, dentro de un episodio de aprendizaje-enseñanza y cuando se ofrece a los estudiantes oportunidades para hacerse cargo de su propio aprendizaje (Anderson y Palm, 2018). Como se ha visto, hay diferentes puntos y aspectos de interrelación entre la evaluación formativa y las competencias de los docentes, que han sido ordenados en las dimensiones específicas a cada variable.

En síntesis, este último apartado busca enfocar las bases teóricas en la relación la evaluación formativa y los programas formativos que mejoran y fortalecen las prácticas pedagógicas de los maestros y por lo tanto en la mejora de los resultados de aprendizaje.

2.2.1.12 Experiencias exitosas de programas en evaluación formativa

1) Primeras experiencias históricas de evaluación formativa

El término "formativo" se introdujo por primera vez en el ámbito de la enseñanza general en el Reino Unido cuando el TGAT (1988) (Grupo de Trabajo sobre Evaluación y Pruebas) implementó la siguiente afirmación: "los resultados de la evaluación deben servir de base para tomar decisiones sobre las necesidades de aprendizaje de los educandos: deben ser formativos". Se debe destacar que las evaluaciones formativas fueron utilizadas por el TGAT para la planificación de las clases posteriores, entendiendo las evaluaciones formativas como información útil para adaptar la planificación y enseñanza. Su aplicación en el Currículo Nacional del Reino Unido tuvo algunos resultados destacados que sembraron el interés en replicar esta forma de evaluación (Alanazi, 2017).

Una debilidad que resalta Sadler (1989) es que los estudiantes deben adoptar un papel activo en la participación de la autoevaluación para garantizar

que puedan obtener el mayor valor formativo posible de la evaluación. Es importante destacar el análisis que hacen Black y William (1998) sobre 250 experiencias realizadas en todo el mundo, desde 1987 a 1998, que sugiere que los profesores hacían hincapié en la evaluación para el aprendizaje en lugar de la evaluación del propio aprendizaje, y que este enfoque creaba un aumento significativo en los logros de los alumnos.

En cuanto a la evaluación formativa, los estudiosos concluyeron que la adopción continua de evaluaciones formativas en el aula daría lugar a mejoras en el rendimiento de los educandos de entre 0,4 y 0,7 de desviaciones estándar (en mejora del logro), lo que representa una cifra lo suficientemente adecuada como para elevar a cualquier país en los primeros puestos en las clasificaciones internacionales. Además, se estableció que una evaluación mejorada era útil para ayudar a los alumnos de bajo rendimiento más que a los demás y, por lo tanto, disminuiría el tiempo de clase y aumentaría los logros en general. No obstante, se estableció que la enseñanza centrada en el profesor y las evaluaciones centradas en la suma logran resultados positivos en relación con el rendimiento de los alumnos bajo un enfoque tradicional.

Los autores concluyen de estas experiencias que la retroalimentación es un concepto central en la evaluación formativa. La retroalimentación de los estudiantes debe centrarse en las cualidades específicas del trabajo, con sugerencias sobre cómo se puede mejorar el trabajo, a la vez que se evitan las comparaciones.

Como se puede observar en las primeras experiencias curriculares nacionales la evaluación formativa se aplicó con un enfoque de información

sobre los pasos a seguir por el profesor (Alanazi, 2017). Posteriormente se centra la prioridad no sólo en la planificación de la enseñanza, sino en la evaluación para el propio aprendizaje como principio de la enseñanza y el aprendizaje, con una consideración sustancial de la participación centrada tanto en los profesores como en los estudiantes, como por ejemplo a través de la puesta en común de los objetivos de aprendizaje, la realización de autoevaluaciones, el cuestionamiento, la consecución de la retroalimentación, la realización de evaluaciones entre pares y la aplicación del uso formativo de las pruebas sumativas. Mas adelante, una de las aplicaciones más profundas y amplias de la evaluación formativa fue hecha por Shepard (2006), quien se centró en los trabajos realizados por Black y Wiliam (1998) y Sadler (1989) e ideó un marco enfocado en la evaluación formativa, concebido como un enfoque para guiar el aprendizaje de los estudiantes, así como proporcionar información para ser utilizada por los profesores para mejorar su práctica de instrucción en general.

2) Experiencias exitosas de evaluación formativa de acuerdo a áreas priorizadas

Torres, et al (2021) recopilaron las experiencias exitosas de evaluación formativa en países de lenguas romances (español, portugués e italiano) con los métodos de revisión documental, con las herramientas de un gestor bibliográfico y acceso a bases de datos, sistematizando las estrategias de evaluación formativa en categorías y subcategorías. A continuación, se presentan estas experiencias:

Perspectiva competencial en evaluación formativa.

En primer lugar, se presenta el uso de la evaluación formativa dentro del enfoque por competencias, que agrupa una colección de modelos pedagógicos en boga actualmente. Los conceptos centrales son la competencia, las habilidades y las destrezas que desarrollan los estudiantes mediante diferentes estrategias. Una primera experiencia exitosa es la de Ortega-Quevedo y Gil (2019) quienes introdujeron la evaluación formativa mediante secuencias didácticas para el desarrollo de competencias y pensamiento crítico en educandos de cuatro centros educativos públicos de Educación Primaria de Segovia, España. Los estudiantes mostraron una participación activa durante las actividades de evaluación con las intervenciones de compañeros o del propio profesor.

Otros aspectos para destacar son las formas de trabajo competencial, 1) los educandos trabajan activamente y 2) la ayuda entre pares logrando aprendizajes significativos (Heras et al., 2019), valorando la autoevaluación como eje primordial para el entrenamiento de habilidades y destrezas. Sobre la retroalimentación, se destaca a quienes promovieron interacciones entre docentes sobre sus experiencias de enseñanza, la cual favoreció el trabajo, mejorando el rendimiento académico de los estudiantes. (Contreras, 2018; Muñoz et al., 2019; Nolasco y Hernández, 2019; Zolle-Valero y Fuentes, 2019).

Estrategia integral de aprendizaje en evaluación formativa

La mirada integral de la evaluación formativa en un plan educativo no es una tarea fácil y pueden surgir resistencias basadas en la educación tradicional. Un aspecto que ejemplifica esto es el número de estudiantes por salón, el cual no debe ser demasiado porque hace inviable la personalización de la evaluación

para el docente (De la Iglesia, 2020). La planificación y elaboración de instrumentos de evaluación son etapas ideales para incorporar criterios de evaluación formativa, ya que sus beneficios son la reflexión y la valoración de los estudiantes de sus propios productos. (Pascual-Arias et al., 2019).

Como ejemplo de estrategia integral, podemos reseñar la experiencia dirigida por Isabel Romero, Pedro Gómez y Andrés Pinzón (2018) que tuvo como propósito comunicar las metas de aprendizaje considerada como una estrategia de evaluación formativa. Esta experiencia se desarrolló con profesores de matemática. Los participantes a quienes fue dirigido la estrategia fueron inicialmente 24 profesores, divididos en 6 grupos, participantes de un programa de posgrado de formación de docentes del área de matemáticas, cuyo trabajo de curso fue diseñar, ejecutar y evaluar una unidad didáctica. El objetivo fue implementar una estrategia de evaluación formativa llamada "Semáforos", donde los objetivos específicos fueron describir la comprensión y utilización de estrategias por parte de los educandos y los docentes de educación básica secundaria, evaluando sus implicancias.

El programa de formación de docentes de secundaria fue diseñado por los autores como una estrategia para que los docentes puedan cumplir los requisitos de la evaluación formativa. Esta intervención se enfoca en la caracterización de los objetivos de aprendizaje para compartirlos con los estudiantes. En primer lugar, los docentes elaboran objetivos de aprendizaje y sus correspondientes tareas, se les pide a los docentes que planifiquen un conjunto de tareas que cuando los estudiantes los resuelvan, se pueda estar seguro de que lograron auténticamente los objetivos de aprendizaje. Luego se

les pide a los docentes redactar las posibles estrategias que usarían los estudiantes para resolver estas tareas.

Estas estrategias se organizan, construyendo un conjunto de criterios de logro relacionados con el objetivo de aprendizaje. Para cada meta de aprendizaje, el profesor comparte con sus educandos sus criterios de logro con el propósito de informar qué es lo que se ha previsto que hagan cuando desarrollen las tareas de aprendizaje. De esta manera, el docente socializa y comparte sus metas con los educandos, involucrándolos en el proceso o “semáforo”.

Los resultados de esta experiencia se clasificaron mediante las estructuras de los códigos de las entrevistas, las cuales muestran: 1) la estrategia genera la comunicación entre alumnos, 2) la comunicación entre docente y estudiantes, en torno del aprendizaje; 3) motiva e incorpora a los estudiantes a participar en ese proceso; y 4) permite a los docentes mejorar su instrucción didáctica sobre la marcha. Sin embargo, se encontró un problema relevante en la implementación, ya que los docentes percibieron una excesiva carga de trabajo. Como posible solución recomendada por los autores, sugieren disminuir la retroalimentación a actividades estratégicamente seleccionadas, en lugar de a todas las tareas de la secuencia, pero manteniendo la estrategia de “semáforos” en la totalidad de las tareas para aprovechar los espacios de interacción social que genera entre los alumnos.

Metodologías activas y tecnologías de la información y comunicación como estrategias de evaluación formativa

La incorporación de las TIC es un elemento innovador para el proceso de enseñanza y de aprendizaje, mediante organizadores gráficos, plataformas de gestión educativa y transmisiones simultáneas (Granados, Vargas y Vargas, 2020). Sumado a las metodologías activas, las TIC se convierten incluso en una fuente de motivación para los estudiantes, abriendo oportunidades para la búsqueda de información y la interacción intercultural.

Experiencia de evaluación compartida.

Las experiencias exitosas de evaluación formativa se encuentran íntimamente relacionadas a las experiencias enfocadas en la evaluación compartida, favoreciendo la autoconsciencia de los estudiantes sobre su ruta de aprendizaje. La estrategia se basa en proponer metas de aprendizaje a los estudiantes (Reyes, 2019). Una variación con las acciones de autoevaluación y coevaluación que implican el desarrollo de acciones de autorregulación y autorreflexión crítica sobre el proceso de aprendizaje de cada educando, la cual se puede promover mediante el aprendizaje basado en proyectos. (Abella et al., 2020).

Trabajo en equipo durante la evaluación formativa.

El clásico “trabajo en equipo” fue una de las primeras estrategias disruptoras de la educación tradicional, pero para llevarse a cabo correctamente se necesita de un mínimo de capacidad de autorregulación de los estudiantes, lo cual puede solventarse si se establecen adecuados criterios de evaluación. Las experiencias exitosas en evaluación formativa señalan que el punto más importante es la

ayuda entre los estudiantes, creando un clima armonioso. (Fraile, Gil-Iquierdo et al., 2020; Fraile et al., 2019).

Evaluación formativa y el aprendizaje permanente

Finalmente, se reconoce a la evaluación formativa en el aprendizaje continuo, el cual debe atender la exploración de estrategias según los procesos internos de aprendizaje del estudiante, reconociendo sus diferencias según los momentos de la clase (Solano-García et al., 2019). No tener en cuenta este tipo de evaluación puede conducir a tener un alto número de estudiantes aprobados con notas altas, pero con bajo nivel competencial, como lo señala Salas & Vicente (2020) como una forma de contraejemplo como experiencia no exitosa.

Otro aspecto trascendental es el rol que cumple el docente en la evaluación, elaborando los instrumentos de evaluación formativa, su práctica de uso y las devoluciones durante la retroalimentación hacia los estudiantes. De esta manera se evitan los problemas al momento de establecer los promedios de los estudiantes mediante cuantificación numérica, lo cual no garantiza una evaluación formativa (Prieto et al., 2018).

2.3 Definición de términos

Evaluación formativa

La evaluación formativa implica un proceso mediante el cual se recoge información del proceso de aprendizaje para valorarlo y tomar decisiones, permite partir de los saberes de los estudiantes, reflexionar sobre lo que se aprende, formar parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, monitorearlo y recibir retroalimentación formativa que optimice el proceso pedagógico y que

contribuya en el logro progresivo de las capacidades y competencias previstas en el perfil de egreso.

Programa de evaluación formativa

Es un programa de formación para mejorar las capacidades en docentes de educación superior, respecto a las prácticas pedagógicas de evaluación formativa en la planificación, implementación y evaluación de las sesiones de clase.

Evaluación Retroalimentadora

La dimensión de evaluación retroalimentadora, es un proceso formativo, dialógico y bidireccional, donde los aspectos a evaluar son conocidos y comprendidos por el estudiante. Ello implica generar oportunidades para que los educandos utilicen recursos y estrategias sobre cómo monitorear y autorregular sus propios aprendizajes con el acompañamiento y orientación del docente.

Evaluación Reguladora

Es aquella que se encarga de lograr la regulación del proceso de enseñanza a cargo del profesor y la autorregulación del aprendizaje por parte de los educandos, tanto desde el rol del docente en su planificación curricular, como del estudiante al hacerse cargo de su propio proceso de aprendizaje. Esta dimensión de la evaluación formativa sostiene que se deben considerar las características de los educandos, sus ritmos y estilos de aprendizaje, sus dificultades y las posibilidades que poseen para conseguir demostrar algún desempeño en particular.

Evaluación compartida

Esta dimensión es aquella que involucra al estudiante en el proceso sea autoevaluando su propio aprendizaje como evaluando a sus pares en función a criterios conocidos por todos. Se trata de reflexionar sobre su propio aprendizaje y hacerse responsable del mismo, así como aprender a valorar el trabajo de sus compañeros.

Autoevaluación

Es la evaluación que desarrolla el propio estudiante sobre su desempeño en clase, tomando conciencia sobre sus logros, dificultades y aspectos a mejorar. Promueve la reflexión y el autoconocimiento.

Coevaluación

Es un tipo de evaluación donde propio estudiante en colaboración con sus pares sobre las evidencias producidas de las actividades de enseñanza y de aprendizaje. Promueve la responsabilidad, la valoración del trabajo del otro, la retroalimentación, la reflexión crítica, el análisis y síntesis, y el aprendizaje colaborativo.

Heteroevaluación

Es la evaluación que el maestro desarrolla sobre las evidencias de aprendizaje de uno o un grupo de estudiantes. Considera las características de aprendizaje de los educandos, donde el docente expresa las fortalezas y aspectos a mejorar, en comparación del desempeño ideal esperado.

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general:

El programa “Improvement” es efectivo para el fortalecimiento de las prácticas de evaluación formativa en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica.

2.4.2 Hipótesis específicas:

H1 Existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa “Improvement” en el fortalecimiento de la práctica evaluativa en las dimensiones reguladora, retroalimentadora y compartida en docentes de una escuela de educación superior Pedagógica

H2 El programa “Improvement” es efectivo en el fortalecimiento de la práctica evaluativa en la dimensión reguladora en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica

H3 El programa “Improvement” es efectivo en el fortalecimiento de la práctica evaluativa de la dimensión retroalimentadora en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica.

H4 El programa “Improvement” es efectivo en el fortalecimiento de la práctica evaluativa de la dimensión compartida en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica.

CAPÍTULO III: MÉTODO

En este capítulo se presenta lo correspondiente al método de la investigación, que implica, el nivel, tipo y diseño, así como, los participantes del estudio (población y muestra). Se definen las variables de estudio, se describe el instrumento de recolección de información y, finalmente, se consideran las técnicas de procesamiento de análisis de la información.

3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

El nivel de este estudio es *explicativo*, pues según la clasificación establecida por Hernández, Fernández y Baptista (2014), el alcance de estos estudios, no se limitan a la explicación descriptiva de conceptos o fenómenos o la determinación de relaciones entre conceptos; más bien, responde, por las causas de los hechos o situaciones y fenómenos sociales. Explica las razones por las que ocurre un fenómeno. Estos autores precisan que, (que) las investigaciones explicativas brindan una lógica y entendimiento del fenómeno de estudio. Así también, Sánchez y Reyes (2015) sostienen que, los estudios explicativos están orientados al fortalecimiento de factores causales que podrían generar efectos importantes en la ocurrencia de un fenómeno. En este estudio, a través de la aplicación del programa de intervención Improvement (variable independiente), se busca producir un efecto en las prácticas de la evaluación formativa de los docentes (variable dependiente), con ello se podrá explicar que la mejora de estas prácticas es debido a la aplicación del programa y no a otros factores.

Esta investigación es *de tipo aplicada*. Según la clasificación de Sánchez y Reyes (2015) esta investigación se caracteriza por su focalización en la dotación de conocimientos teóricos a una situación en particular, la cual permite

analizar las consecuencias prácticas que de esta se generen. Así mismo, señalan que este tipo de investigación tiene como propósito conocer para actuar sobre una situación, construir y modificar una realidad. En este estudio, a través de la aplicación del programa de intervención “Improvement” se buscó el cambio de la realidad de las prácticas pedagógica, en lo que respecta a la evaluación formativa.

El diseño de este estudio es *cuasi experimental*. Al respecto, Hernández, Fernández y Baptista (2014), sostiene que un experimento es una situación controlada en la cual se manipula intencionadamente una o más variables, para luego analizar los efectos sobre una o más variables. Específicamente, sobre los diseños cuasi experimentales, manifiesta que, estos se distinguen de los experimentos que son puros en el nivel de seguridad que podrían tenerse sobre la equivalencia de la muestra. En este tipo de estudios, los sujetos no se establecen al azar, tampoco se emparejan, ya que los grupos se encuentran determinados previamente.

Al respecto, Sánchez y Reyes (2015) sostienen que los estudios experimentales poseen como propósito aplicar un experimento que contribuya en demostrar las hipótesis explicativas que se han establecido. Por otro lado, los autores también señalan que, los diseños cuasi-experimentales, controlan algunos, pero no todos los elementos y deben utilizarse en situaciones en las cuáles no es posible o es complicado el control experimental con exactitud. Así mismo, se suele aplicar este tipo de diseños cuando el investigador no tiene la posibilidad de seleccionar aleatoriamente a los sujetos para la muestra de estudio. En el caso de la presente investigación cuasi experimental, determinaré de forma intencional, como grupo experimental a los docentes del nivel de

educación primaria y como grupo control a los docentes de educación inicial, los mismos que ya se encuentran establecidos en la institución educativa. Así mismo, se aplicará el programa solo al grupo experimental, en tanto el grupo control continuará con sus prácticas habituales. A ambos grupos se aplicará una evaluación pretest y una post test, que permita identificar los cambios o diferencias en las prácticas pedagógicas de evaluación formativa de tales grupos.

El diseño se grafica de la siguiente manera:

GE: 01	X	02
GC: 03	-	04

GE: es el grupo experimental

GC: es el grupo control

O1 y O3 es observación de entrada a ambos grupos

O2 y O4 es observación de salida en ambos grupos

X: es la variable independiente – aplicación experimental

3.2 Participantes

En este apartado se brindarán los datos de la población y muestra de la presente investigación, precisando las características de los docentes que participarán del estudio.

3.2.1 Población

La población es comprendida como el conjunto de todos los casos que poseen las mismas características y especificaciones. Ello se define cuando la

unidad de muestreo, en este caso docentes, está determinada; con ello se podrá generalizar los resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

La población, objeto estudio, está constituida por 18 docentes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica de la región San Martín. La institución educativa está ubicada en zona urbana. La mayoría de los docentes proceden de la región oriental de la selva del país. El 60% de los docentes son egresados de la misma casa de estudios y otros provienen de otras instituciones de educación superior. El 100% cuenta con título pedagógico y/o licenciatura, el 28% con estudios de maestría y el 22% con estudios de doctorado. Sus edades están comprendidas entre 34 y 64 años, siendo 05 del sexo femenino y 13 del sexo masculino. En la actualidad 08 de 18 docentes están nombrados en el Estado, esta situación está relacionada con las políticas del Estado, donde las evaluaciones de nombramiento están retrasadas porque aún no se implementa la carrera pública para educación superior, tal como está prevista en la Ley 30512.

A continuación, se presenta los criterios de inclusión y exclusión de la población:

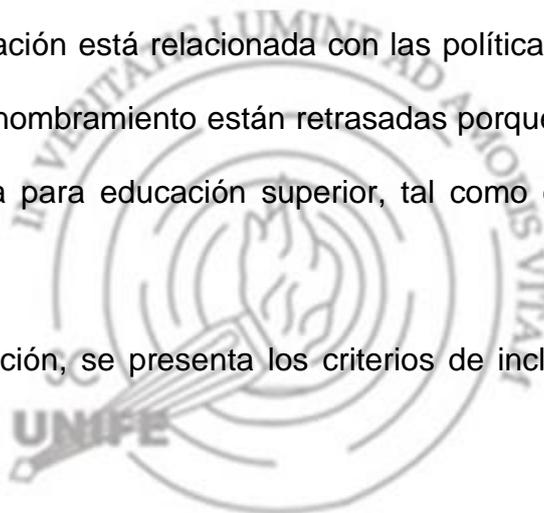


Tabla 2

Criterios de Inclusión y Exclusión de Docentes

Criterios de selección	
Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Docentes que dictan clases en los programas de estudio.	Docentes que no dictan clases por laborar en el área administrativa.
Docentes que enseñan en una Escuela de Educación Superior Pedagógica.	Docentes que enseñan en una universidad.
Docentes que laboran en una institución de gestión pública.	Docentes que laboran en una institución de gestión privada.
Docentes que laboran en la región de San Martín	Docentes que laboran en otras regiones de la selva del Perú.

Nota. Elaboración propia

Según la tabla presentada, los docentes que estarían considerados en la población, son aquellos que pertenecen a la región de San Martín y que trabajan en una Escuela de Educación Superior Pedagógica formando a los jóvenes que estudian educación inicial, primaria y educación física.

De esta manera, se ha precisado en este acápite las características más importantes de la población, lo cual permite delimitarla y tener claridad sobre ella. Con ello, podemos pasar al precisar la muestra de estudio.

3.2.2 Muestra

Los participantes del estudio son todos los docentes que enseñan en las diferentes especialidades de una Escuela Pedagógica de gestión pública de San Martín. Para el caso de este estudio, se trabajó con la totalidad de los profesores

de la institución educativa, considerando que se trata de un estudio cuantitativo y la cantidad de sujetos es relativamente pequeña, por lo que ya no es necesario obtener una muestra de ella. Al respecto, Hernández et al. (2014) afirma que en una investigación no siempre se deben obtener muestras, es posible trabajar de manera censal e incluir a todos los casos del universo o población, si el investigador lo considera necesario, en concordancia con el enfoque y diseño de la investigación.

En el presente estudio participaron los 18 docentes que integraban el equipo total de docentes de la institución. Se eligió a 9 participantes para el grupo experimental de forma intencional, quienes contaban con el tiempo y medios tecnológicos necesarios para participar del programa. Por otra parte, el grupo control, estuvo conformado por 9 docentes que también enseñaban en tal institución.

Con ello, se puede afirmar que la muestra es de tipo no probabilística. Al respecto, Hernández et al. (2014) sostienen que, en este tipo de muestras, la selección de los sujetos no está relacionados con la probabilidad, sino con factores vinculados a las características del estudio y a los propósitos del investigador.

3.3 Variables de la investigación

En esta investigación se ha considerado las siguientes variables:

3.3.1 Variable independiente: Programa Improvement

Definición conceptual

Es un programa de formación para mejorar las capacidades en docentes de educación superior, respecto a las prácticas de evaluación formativa en la planificación, implementación y evaluación de las sesiones de clase.

Definición operacional

A continuación, se presenta la matriz de operacionalización del Programa.

Tabla 3

Matriz de Operacionalización del Programa Improvement

Competencia	Capacidades	Indicadores	Actitudes	Indicadores
Aplica estrategias de evaluación formativa con sus estudiantes para fortalecer el logro de los aprendizajes previstos, a partir de las bases teóricas recientes; lo hace con disposición y en un clima de respeto y colaboración mutua.	Comprende la definición y modelos teóricos que sustentan la evaluación formativa	Parafrasea la definición de evaluación formativa. Explica el enfoque socio formativo Explica el enfoque constructivista Explica el enfoque sociocultural	Se esfuerza por comprender los conceptos que se abordan.	Formula preguntas reflexivas referidas a algunos conceptos.
	Reconoce las principales características y beneficios de la evaluación formativa, en el logro de los aprendizajes de los estudiantes.	Señala las características de la evaluación formativa. Relaciona las características de la EF con las dimensiones. Señala dos o más beneficios de la evaluación formativa.	Valora las características y ventajas de la evaluación formativa	Emite opinión valorando las características y beneficios de la evaluación formativa.
	Comprende las funciones y fases de la evaluación formativa, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.	Compara las funciones de la evaluación formativa con las funciones de la evaluación sumativa. Relaciona las funciones y fases de la EF con las dimensiones. Ejemplifica las etapas de la evaluación formativa a partir del análisis de cada una de ellas.	Se interesa por identificar las principales funciones de la evaluación formativa y sus fases.	Participa en los espacios de dialogo sobre las funciones y etapas de la evaluación formativa. Invita a los compañeros a analizar el tema y lograr un buen producto
Comprende las dimensiones de la evaluación formativa y su naturaleza en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Explica las dimensiones reguladora, compartida y retroalimentador a de la evaluación formativa.	Se esfuerza por comprender las dimensiones de la evaluación formativa.	Realiza preguntas y repreguntas sobre las dimensiones de la evaluación formativa. Busca la participación de	

		Formula preguntas reflexivas sobre las dimensiones de la evaluación formativa. Elabora ejemplos relacionados con la evaluación formativa de su curso.		todo el grupo para crear ejemplos sobre las dimensiones de la evaluación formativa.
Aplica las estrategias metodológicas de la dimensión reguladora de la evaluación formativa.	Explica el proceso que siguió para desarrollar la evaluación reguladora con sus estudiantes.	Muestra disposición para aplicar con sus estudiantes las estrategias de la evaluación reguladora.	Formula preguntas ante sus dudas sobre el tema. Hace comentarios orientadores que facilitan el aprendizaje de todos.	
Aplica las estrategias de la evaluación compartida	Explica el proceso que siguió para desarrollar la evaluación continua con sus estudiantes. Muestra evidencias (productos) de sus estudiantes donde utiliza la evaluación compartida.	Muestra disposición para aplicar con sus estudiantes las estrategias de la evaluación compartida.	Formula preguntas ante sus dudas sobre el tema. Hace comentarios orientadores que facilitan el aprendizaje de todos.	
Aplica las estrategias de la evaluación retroalimentadora	Explica el proceso que siguió para desarrollar la evaluación retroalimentadora con sus estudiantes. Muestra evidencias (productos) de sus estudiantes donde utiliza la evaluación retroalimentadora.	Muestra disposición para aplicar con sus estudiantes las estrategias de la evaluación retroalimentadora.	Formula preguntas ante sus dudas sobre el tema. Hace comentarios orientadores que facilitan el aprendizaje de todos.	
Reconoce los criterios para analizar evidencias	Explica los criterios para analizar evidencias	Muestra disposición para desarrollar prácticas de análisis de evidencias.	Participa presentando su experiencia en el análisis de evidencias de sus estudiantes.	

Nota. Elaboración propia

3.3.2 Variable dependiente: Evaluación formativa

Definición conceptual:

La evaluación formativa es un proceso mediante el cual se recoge importante información del proceso de aprendizaje para valorarlo y tomar decisiones, permite partir de los saberes de los estudiantes, reflexionar sobre lo que se aprende, ser parte del proceso de enseñanza aprendizaje, monitorearlo y recibir retroalimentación formativa que optimice el proceso de enseñanza y de aprendizaje y que contribuya en el logro progresivo de las competencias esperadas. (Anijovich, 2017)

Definición operacional:

Se estimará a través de los puntajes obtenidos de forma general y mediante los puntajes correspondientes en cada dimensión del instrumento.

Las dimensiones consideradas para esta variable son:

- Evaluación retroalimentadora
- Evaluación compartida
- Evaluación reguladora

A continuación, se presenta una matriz de operacionalización de la variable dependiente, considerando las dimensiones, indicadores y número de ítems.

Tabla 4*Operacionalización de la Variable Evaluación Formativa*

Dimensiones	Indicadores	Items
Reguladora	<ul style="list-style-type: none">- Planifica las sesiones de aprendizaje de acuerdo a las características y saberes de los estudiantes, realizando ajustes y adaptaciones de acuerdo al progreso y dificultades que presenten.- Comparte con los estudiantes las evidencias a desarrollar de acuerdo a las competencias planteadas y los criterios de evaluación, se asegura que lo comprendan.- Realiza actividades donde el propio estudiante revise, sus puntos de partida, sus avances y próximos pasos, haciendo seguimiento a su proceso.	09
Retroalimentadora	<ul style="list-style-type: none">- Realiza sesiones de retroalimentación con sus estudiantes de manera oportuna, tanto de forma grupal como individual; puede ser de manera planificada como espontánea.- Permite que los estudiantes durante la retroalimentación, identifiquen sus avances y dificultades, las brechas de aprendizaje y próximos pasos, así como lo relacionen con las competencias previstas- Ayuda a los estudiantes para que utilicen los resultados de la retroalimentación en productos futuros.	08
Evaluación compartida	<ul style="list-style-type: none">- Planifica actividades de autoevaluación y coevaluación haciendo uso de instrumentos y de la metodología necesaria para cada caso.- Implementa estrategias para motivar/alentar permanente y oportunamente a sus estudiantes para lograr los objetivos propuestos en el curso.- Aplica estrategias que genere un clima donde los estudiantes sientan que las clases son un espacio donde pueden equivocarse, plantear sus dudas, preguntar.	09

Nota. Elaboración a partir de Anijovich (2017) Hamodi (2015)

A partir de la matriz de operacionalización de la variable dependiente del presente estudio, se cuenta con las especificaciones técnicas para elaborar el instrumento de recojo de información.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica que se usó es la encuesta para lo cual se utilizó el instrumento denominado cuestionario sobre prácticas de evaluación formativa. Según Hernández et al. (2014) este tipo de instrumento se utiliza para recolectar información sobre fenómenos sociales, el cual consiste en un conjunto de preguntas dirigidas a los participantes respecto a las variables de estudio en correspondencia al problema de la investigación y las hipótesis.

Para el caso del presente estudio, se construyó un cuestionario que recogió información referida a las prácticas pedagógicas de evaluación formativa que implementan los profesores de educación superior pedagógica. El instrumento en mención se elaboró sobre la base de la revisión teórica conceptual de la variable de estudio, fundamentadas principalmente en Anijovich (2017) y Hamodi (2015).

A continuación, se presenta la ficha técnica del instrumento de evaluación formativa que se construyó para esta investigación:

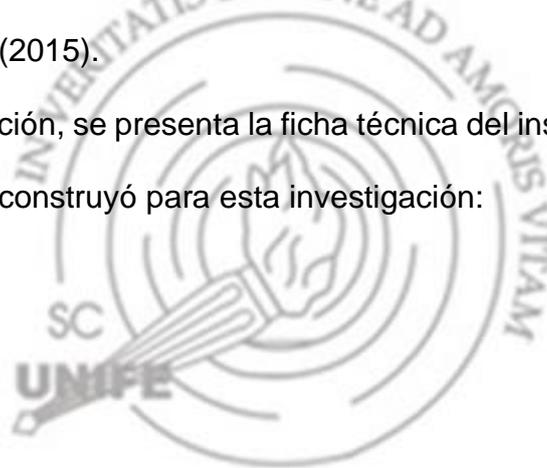


Tabla 5*Ficha Técnica Evaluación Formativa*

Nombre del instrumento	Cuestionario para medir la evaluación formativa
Autora	Verónica Caffo Suarez
Año	2021
Propósito	Recolectar información referida a las prácticas de evaluación formativa de los docentes de educación superior pedagógica.
Usuario	Docentes de una Escuela de Educación Superior pedagógica
Tiempo	45 minutos
Forma de aplicación	Individual
Materiales	Cuestionario virtual (Google form)
Descripción	Cuestionario compuesto por tres dimensiones y 26 ítems, cada uno con 04 opciones de respuesta, donde solo una es la correcta.

Nota. Elaboración propia

3.4.1 Validez y confiabilidad:

Para el proceso de validez del instrumento se efectuó la validación de contenido, de constructo y de criterio. Para la validez de contenido se consultó a cinco doctores expertos en la temática de esta investigación. Para la validez de constructo se analizó la definición conceptual de las variables y sus correspondientes dimensiones según las fuentes teóricas relevantes, así, se redactó tales constructos y se sometió a un procesamiento estadístico. La validez se enfoca en estudiar el grado en el que una prueba mide aquello que dice medir (Hernández et al., 2014). En el caso del programa de intervención, este también fue validado en cuanto a su pertinencia y coherencia, por 05 expertos en la temática.

Para estimar la confiabilidad mediante la consistencia interna, de acuerdo con estudios actuales (Oliden y Zumbo, 2008) se deben usar coeficientes que asuman una naturaleza ordinal de los ítems, calculados a partir de una matriz de correlaciones policóricas o tetracóricas. Para el presente estudio, considerando el instrumento con ítems dicotómicos – respuesta correcta o incorrectas-, se decidió emplear los coeficientes theta ordinal y omega ordinal. Al respecto, la puntuación de la escala total, muestra alta confiabilidad tanto con el coeficiente Theta como con omega de McDonald. El coeficiente omega representa con mayor precisión la confiabilidad estimada para el instrumento en su totalidad, así como para las dimensiones, ya que su cálculo se deriva a partir de la consideración de los valores dicotómicos de los ítems, es decir estima el coeficiente de confiabilidad a partir de una matriz de correlación tetracórica, tal como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 6

Consistencia interna de la escala de Evaluación formativa y sus dimensiones

	Theta ordinal	Omega ordinal
Escala total	0.813	0.858
Dimensión reguladora (ítems 1 al 9)	0.655	0.907
Dimensión retroalimentadora (ítems 10 al 17)	0.556	0.782
Dimensión compartida (ítems 18 al 26)	0.695	0.891

Con respecto a la confiabilidad, se aplicó el instrumento a un grupo piloto de 29 docentes, a partir de los cual se procesó estadísticamente la información. Se aplicaron los estadísticos de Alpha de Cronbach, así como el análisis de correlación Item-test para verificar la calidad de cada ítem respecto a la consistencia del instrumento. La confiabilidad indica el nivel de consistencia en

el cual un instrumento posee resultados sólidos y coherentes (Hernández et al., 2014).

3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación del cuestionario se procesaron con el software SPSS versión 27 para realizar lo siguiente:

- Estadística descriptiva de ambos grupos de estudio, tanto experimental como de grupo control.
- Prueba de normalidad, para seleccionar el estadístico que se aplicará y dar respuesta a la hipótesis planteada.
- Inferencia estadística, luego de haber seleccionado el estadístico de acuerdo con la prueba de normalidad, se dará respuesta a la hipótesis planteada.

Inicialmente se realizó una medida de los puntajes de la variable de evaluación formativa del grupo control y del grupo experimental. Luego de aplicado el programa, nuevamente se realizó el análisis del cambio de los puntajes de la variable en ambos grupos. Finalmente, se comparó el promedio de tales puntajes para hallar las diferencias estadísticas entre ambos grupos.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En el presente apartado se describen los hallazgos obtenidos, de acuerdo con los objetivos e hipótesis de la presente investigación. La elección del estadístico se realizó de acuerdo con las pruebas de comprobación de supuestos, los cuales fueron la prueba de Shapiro-Wilk para comprobar la normalidad y la prueba de Levene para comprobar la homocedasticidad. A continuación, se exponen los resultados descriptivos e inferenciales.

4.1 Resultados descriptivos de los grupos de docentes

Tabla 7

Distribución de la muestra por cantidad de estudiantes según grupo

Grupo	Total	Porcentaje
Grupo Experimental	9	50%
Grupo Control	9	50%
Total	18	100%

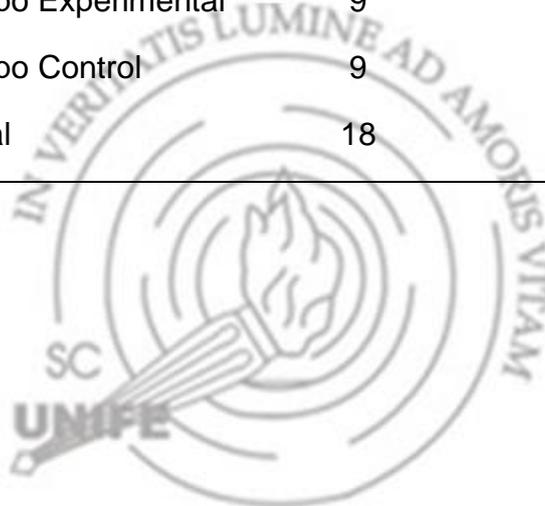
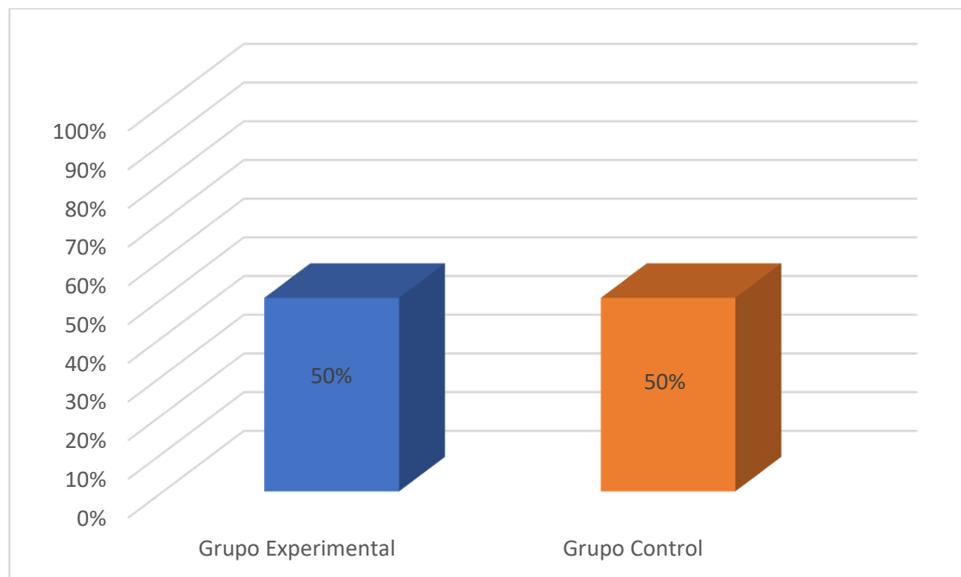


Figura 10

Distribución de la muestra por cantidad de docentes según cada grupo



En la tabla 7 y figura 10 se muestra la repartición equitativa de los grupos control y experimental. Como se puede observar existe la misma cantidad de integrantes en ambos grupos.

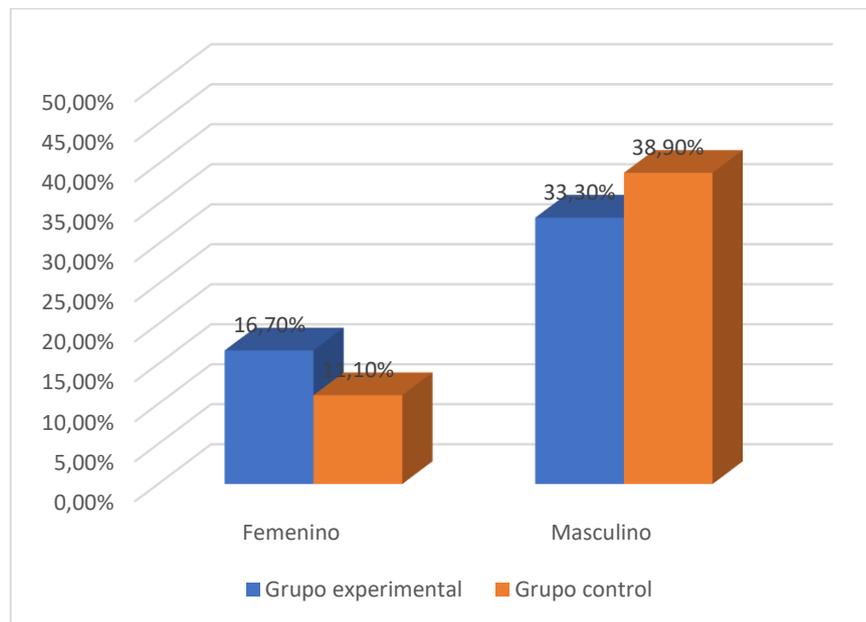
Tabla 8

Distribución de la muestra por género

Género	<i>Grupo experimental</i>		<i>Grupo control</i>	
	F	%	F	%
Femenino	3	16,7	2	11,1
Masculino	6	33,3	7	38,9
Total	9	50	9	50

Figura 11

Distribución de la muestra por género



En la tabla 8 y figura 11 se muestra que la mayoría de los docentes grupos control y experimental son varones. Como se puede evidenciar en el grupo experimental solo participaron tres mujeres y en el grupo control dos mujeres.

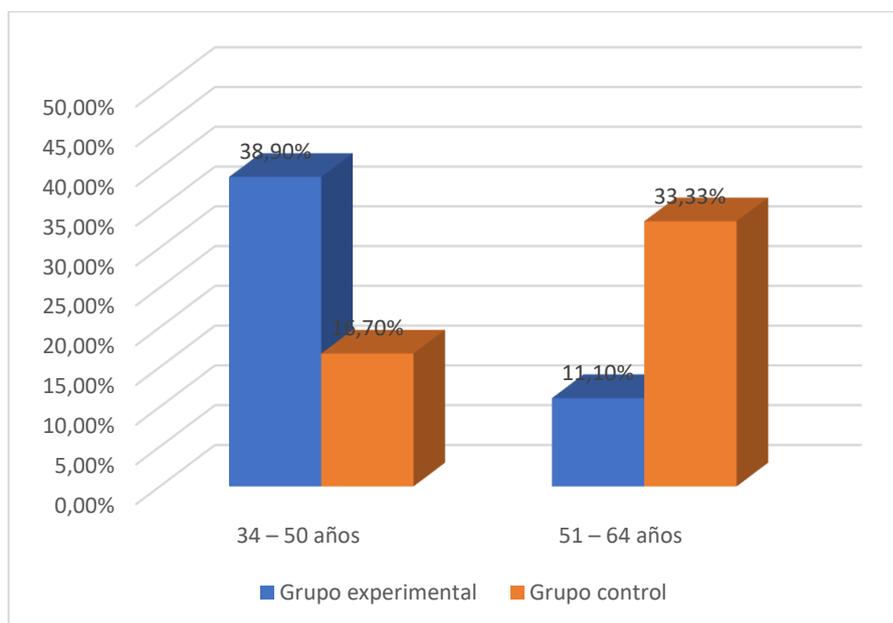
Tabla 09

Distribución de la muestra por edades

Edad	Grupo experimental		Grupo control	
	F	%	F	%
34 – 50 años	7	38,9	3	16,7
51 – 64 años	2	11,1	6	33,3
Total	9	50	9	50

Figura 12

Distribución de la muestra por edades



En la tabla 9 y figura 12 se muestra que en el grupo experimental la mayoría de los docentes tiene menos de 50 años y en el grupo control la mayoría de los participantes tiene más de 50 años.

4. 2 Normalidad de la distribución de la muestra de investigación

Tabla 10

Prueba de normalidad de la variable general y sus dimensiones para el grupo experimental, en las fases pre y post-test

Variables	fase pre-test		Fase pos-test	
	S-W	p valor	S-W	p valor
Evaluación Formativa	0.936	0.536	0.965	0.846
Dimensión Reguladora	0.935	0.531	0.896	0.229
Dimensión Retroalimentadora	0.966	0.572	0.914	0.343
Dimensión Evaluación compartida	0.966	0.857	0.946	0.644

n = 9

En la tabla 10 se comprueban el supuesto de normalidad en la distribución de puntajes de la variable general y sus dimensiones. Se observa que los puntajes de todas las variables se ajustan a la curva de normalidad.

Tabla 11

Prueba de normalidad de la variable general y sus dimensiones para el grupo control, en las fases pre y post-test

Variables	fase pre-test		Fase pos-test	
	S-W	p valor	S-W	p valor
Evaluación Formativa	0.676	0.000	0.839	0.056
Dimensión Reguladora	0.625	0.000	0.858	0.090
Dimensión Retroalimentadora	0.848	0.072	0.860	0.096
Dimensión Evaluación compartida	0.949	0.679	0.920	0.394

n = 9

En la tabla 11 se observa la comprobación del supuesto de normalidad en la distribución de puntajes de las variables para el grupo control. Se observa que las dimensiones retroalimentadora y evaluación compartida muestran puntajes que se ajustan a la curva de normalidad, caso contrario a la dimensión reguladora y la variable general Evaluación formativa.

4.3 Resultados de contrastación de hipótesis

Se buscó determinar el efecto del programa de evaluación formativa en la muestra de profesores de una escuela de educación superior pedagógica. A continuación, se exponen las diferencias de puntajes entre las fases pre-test y pos-test, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, por separado.

Así mismo, se presenta las diferencias de resultados entre el grupo experimental y el grupo control en las fases pre-test y pos-test. Los estadísticos

para comprobar las diferencias entre los grupos fueron las pruebas de significancia estadística: T de Student y U de Mann-Whitney para muestras independientes. Así mismo, T de Student y Prueba de Wilcoxon para muestras relacionadas. Adicionalmente se agregó la medida de magnitud del efecto “d de Cohen” para complementar el análisis.

4.3.1 Efecto del programa “Improvement” en la variable evaluación formativa

H.1: El programa “Improvement” es efectivo para el fortalecimiento de las prácticas de evaluación formativa en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica.

H.0: El programa “Improvement” no es efectivo para el fortalecimiento de las prácticas de evaluación formativa en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica.

Tabla 12

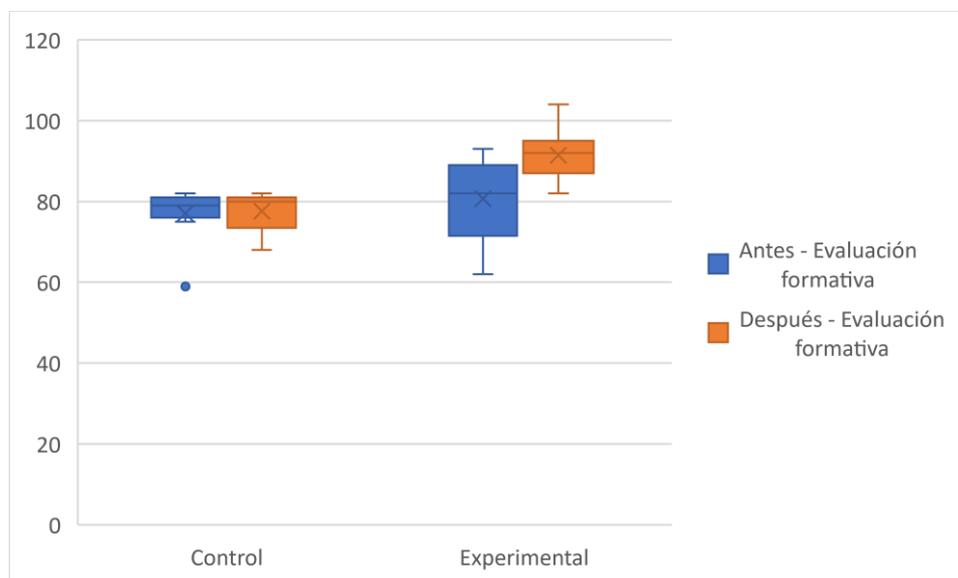
Efecto del programa “Improvement” en los puntajes de la variable general evaluación formativa

Grupo	Puntaje obtenido	Media	Desviación Estándar	Tipo de prueba	F	P-valor	d de Cohen
Experimental	Antes	80.7	10.43	T de Student	-2.810	0.023*	0.936
	Después	91.4	6.41				
De control	Antes	77.0	7.12	W de Wilcoxon	7.000	0.999	0.0978
	Después	77.6	4.88				

*Diferencias significativas con P-valor < 0,05

Figura 13

Diagrama de cajas y bigotes sobre los puntajes de la variable general evaluación formativa



En la tabla 12 se muestra la aplicación de la prueba T de Student para muestras relacionadas, donde se observa la diferencia de medias entre los puntajes pre-test y post-test como producto de la aplicación del programa de Evaluación formativa en el grupo experimental. Se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre las fases pre y post aplicación del programa. Asimismo, la magnitud del efecto fue grande ($d > 0.8$)

En la misma tabla, para el grupo control se aplicó la prueba de Wilcoxon, para hallar la diferencia de rangos entre los puntajes de la fase pre-test y post-test, donde no se aplicó ningún programa. Para la variable general "evaluación formativa" no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre las fases pre y post aplicación del cuestionario. En cuanto a la magnitud del efecto, se halló una magnitud ínfima ($d < 0.2$), en comparación a la magnitud del efecto del grupo experimental. De acuerdo a estos resultados se acepta la hipótesis principal del estudio.

4.3.2 Diferencias entre los grupos experimental y control en el pre-test y pos-test del estudio

H.E.1: Existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa “Improvement” en el fortalecimiento de la práctica evaluativa en las dimensiones reguladora, retroalimentadora y compartida en docentes de una escuela de educación superior Pedagógica

H.0: No existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa “Improvement” en el fortalecimiento de la práctica evaluativa en las dimensiones reguladora, retroalimentadora y compartida en docentes de una escuela de educación superior Pedagógica.

Diferencias entre grupos en la fase pre-test del programa

Tabla 13

Pruebas de normalidad y homocedasticidad para la variable y sus dimensiones para los grupos experimental y control, en la fase pre-test

Variables/dimensiones en fase pre-test	Normalidad		Homocedasticidad	
	S-W	p valor	Prueba de Levene	p valor
Evaluación Formativa	0.887	0.035	2.098	0.167
Dimensión Reguladora	0.875	0.021	2.6558	0.123
Dimensión Retroalimentadora	0.934	0.226	0.0388	0.846
Dimensión Evaluación compartida	0.966	0.726	2.1164	0.165

n = 9

En la tabla 13 se muestra los resultados de la comprobación de los supuestos para la elección de las pruebas estadísticas. Se observa que la variable general “Evaluación formativa” y la dimensión reguladora no muestran una distribución ajustada a la curva normal, en la fase pre-test, por lo que se las evaluara mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. En el caso de la dimensión retroalimentadora y dimensión compartida, si cumplen con los supuestos de normalidad y homocedasticidad ($p > .05$) por lo que se empleó la prueba T de Student para muestras independientes para evaluar estas dimensiones.

Tabla 14

Diferencias de muestras independientes entre los puntajes del grupo experimental y grupo control en la fase pre-test de la evaluación de la variable Evaluación Formativa y sus dimensiones

Fase pre-aplicación	Grupo control		Grupo Experimental		Tipo de prueba	F	p	d de Cohen
	M	DE	M	DE				
Evaluación Formativa	77	7.12	80.7	10.43	U de Mann-Whitney	27	0.248	0.411
Dimensión Reguladora	27.1	2.8	25.4	4.39	U de Mann-Whitney	27	0.229	-0.452
Dimensión Retroalimentadora	23.2	3.27	25.8	3.31	T de Student	-1.648	0.119	0.777
Dimensión Evaluación compartida	26.7	2.5	29.4	4.16	T de Student	-1.718	0.105	0.81

En la tabla 14 se compararon los puntajes (medias y rangos) entre el grupo control y grupo experimental, en la fase pre-aplicación del cuestionario, para comprobar si eran diferentes o no. De acuerdo con los resultados de las pruebas de contraste de hipótesis nula, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y grupo experimental en la fase pre-test. En cuanto a la magnitud del efecto, se observan magnitudes pequeñas y moderadas, pero estos valores pueden ser relativos a la medición, ya que en la evaluación pos-test muestran magnitudes mayores a los puntos de corte recomendados.

Diferencias entre grupos en la fase post-test del programa

Tabla 15

Pruebas de normalidad y homocedasticidad para la variable y sus dimensiones para los grupos experimental y control, en la fase pos-test

Variables/dimensiones en fase pos-test	Normalidad		Homocedasticidad	
	S-W	p valor	Prueba de Levene	p valor
Evaluación Formativa	0.945	0.353	0.1832	0.674
Dimensión Reguladora	0.963	0.658	0.0182	0.894
Dimensión Retroalimentadora	0.913	0.097	0.4408	0.516
Dimensión Evaluación compartida	0.961	0.629	2.3222	0.147

En la tabla 15, se comprobaron los supuestos de normalidad y homocedasticidad. Ambos supuestos se cumplieron para todas las variables de estudio, por lo que se optó por la prueba T de Student para muestras independientes.

Tabla 16

Diferencias de muestras independientes entre los puntajes del grupo experimental y grupo control en la fase pos-test de la evaluación de la variable Evaluación Formativa y sus dimensiones

Fase post-aplicación	Grupo control		Grupo Experimental		T	p	d de Cohen
	M	DE	M	DE			
Evaluación Formativa	77.6	4.88	91.4	6.41	-5.18	< .001	2.44
Dimensión Reguladora	26.7	2.18	31.7	2.45	-4.57	< .001	2.16
Dimensión Retroalimentadora	24.1	3.06	28.7	2.96	-3.21	0.005	1.51
Dimensión Evaluación compartida	26.8	2.59	31.1	3.95	-2.75	0.014	1.3

En la tabla 16 se compararon las diferencias de medias a través la prueba T de student para muestras independientes, obteniendo diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en la fase post-aplicación del cuestionario. En cuanto a la magnitud del efecto, se observan valores superiores al punto de corte para una magnitud grande ($d > 0.8$). Según los resultados, se acepta la hipótesis H.E.4: Existen diferencias entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa “Improvement” en las dimensiones reguladora, retroalimentadora y compartida en docentes de una escuela de educación superior Pedagógica.

4.3.3 Efecto del programa “Improvement” en la dimensión reguladora

H.E.2: El programa “Improvement” es efectivo en el fortalecimiento de la práctica evaluativa en la dimensión reguladora en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica

H.0: El programa “Improvement” no es efectivo en el fortalecimiento de la práctica evaluativa en la dimensión reguladora en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica.

Tabla 17

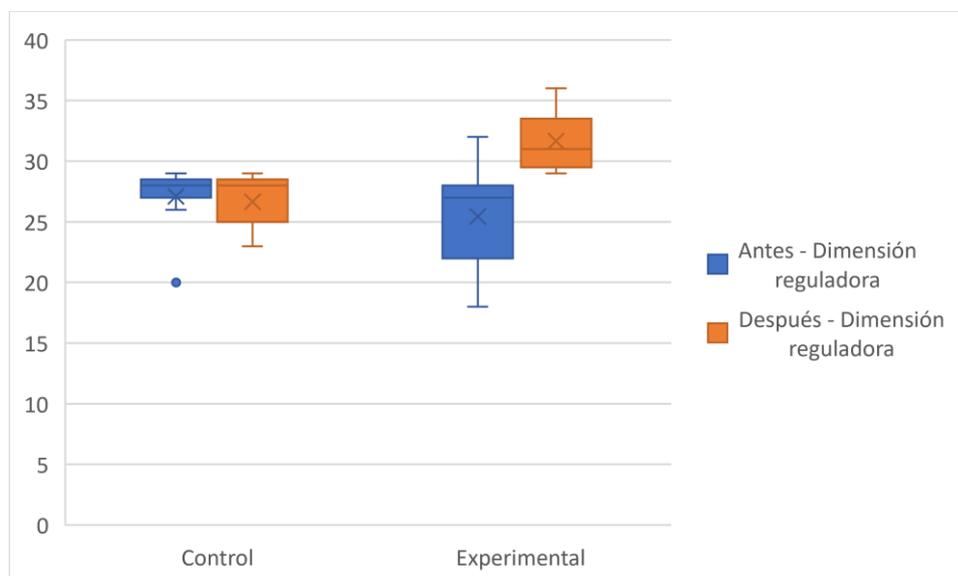
Efecto del programa “Improvement” en los puntajes de la dimensión Reguladora

Grupo	Puntaje obtenido	Media	Desviación Estándar	Tipo de prueba	F	P-valor	d de Cohen
Experimental	Antes	25.4	4.39	T de Student	-3.550	0.008*	1.182
	Después	31.7	2.45				
De control	Antes	27.1	2.80	W de Wilcoxon	6.50	0.713	-0.1647
	Después	26.7	2.18				

*Diferencias significativas con P-valor < 0,05

Figura 14

Diagrama de cajas y bigotes sobre los puntajes de la dimensión reguladora



En la tabla 17 y figura 14, se observan diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes pre-test y pos-test del grupo experimental, con respecto a la dimensión reguladora, El coeficiente de T de Student hallado fue -3.550 con una significancia de 0.008* $p < 0.05$; a diferencia del grupo control donde no se hallaron diferencias.

Asimismo, la magnitud del efecto fue grande para el grupo experimental, caso contrario al grupo control. De acuerdo a los resultados se puede aceptar la hipótesis H.E.1.

4.3.4 Efecto del programa “Improvement” en la dimensión retroalimentadora

H.E.3: El programa “Improvement” es efectivo en el fortalecimiento de la práctica evaluativa de la dimensión retroalimentadora en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica.

H.0: El programa “Improvement” no es efectivo en el fortalecimiento de la práctica evaluativa de la dimensión retroalimentadora en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica.

Tabla 18

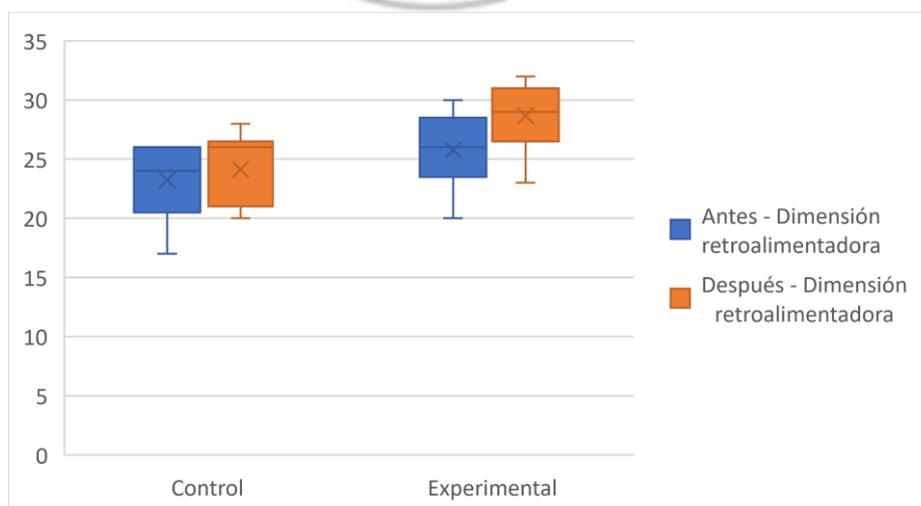
Efecto del programa “Improvement” en los puntajes de la dimensión Retroalimentadora

Grupo	Puntaje obtenido	Media	Desviación Estándar	Tipo de prueba	F	P-valor	d de Cohen
Experimental	Antes	25.8	3.31	T de Student	-2.000	0.081	0.665
	Después	28.7	2.96				
De control	Antes	23.2	3.27	T de Student	-1.037	0.330	0.3457
	Después	24.1	3.06				

*Diferencias significativas con P-valor < 0,05

Figura 15

Diagrama de cajas y bigotes sobre los puntajes de la dimensión retroalimentadora



En la dimensión retroalimentadora, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos de estudio; sin embargo, se evidencia el incremento de puntaje de la media en el pos-test del grupo experimental. En la evaluación de la magnitud del efecto se observa una magnitud moderada para la dimensión retroalimentadora ($d > 0.5$). Por otra parte, una magnitud pequeña en el grupo control. Los resultados indican que la hipótesis planteada es nula H.0.

4.3.5 Efecto del programa “Improvement” la dimensión compartida

H.E.4: El programa “Improvement” es efectivo en el fortalecimiento de la práctica evaluativa de la dimensión compartida en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica.

H.0: El programa “Improvement” no es efectivo en el fortalecimiento de la práctica evaluativa de la dimensión compartida en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica.

Tabla 19

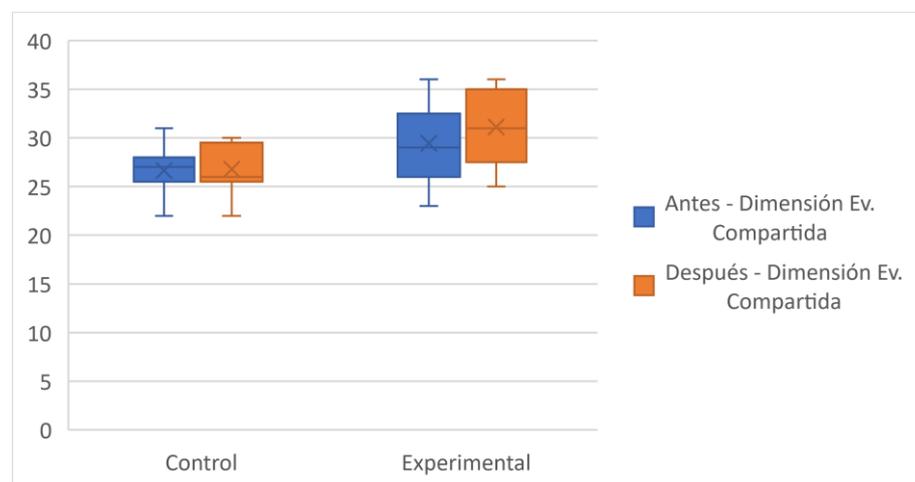
Efecto del programa “Improvement” en los puntajes de la dimensión Evaluación compartida

Grupo	Puntaje obtenido	Media	Desviación Estándar	Tipo de prueba	F	P-valor	d de Cohen
Experimental	Antes	29.4	4.16	T de Student	-1.040	0.328	0.348
	Después	31.1	3.95				
De control	Antes	26.7	2.50	T de Student	-0.121	0.907	0.0403
	Después	26.8	2.59				

*Diferencias significativas con P-valor < 0,05

Figura 16

Diagrama de cajas y bigotes sobre los puntajes de la dimensión evaluación compartida



Se observa en la tabla 19 y figura 16, la ausencia de diferencias estadísticamente significativas, tanto en el grupo experimental como en el grupo control, en los puntajes de la dimensión evaluación compartida. Además, se observa una magnitud del efecto pequeña en el grupo experimental ($d > 0.2$) lo cual podría indicar cierta mejora en los puntajes. De acuerdo a los resultados, no se puede aceptar la hipótesis de la investigación H.E.3.

En general, en el grupo experimental, si se halló diferencias estadísticamente significativas entre la fase pre y post, en la variable general "Evaluación formativa" y la dimensión reguladora, aceptando la hipótesis principal del estudio y la primera hipótesis específica. En el grupo control no se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre las fases pre y post test de la prueba.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En los últimos años la evaluación se ha reconocido como un elemento central en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de los alumnos, tanto en la educación básica como en la educación superior; en este contexto, se ha brindado a la evaluación un rol decisivo para el logro de los aprendizajes esperados de los educandos. Al respecto Anijovich (2017) señala que la evaluación formativa permite partir de los saberes de los estudiantes, reflexionar sobre lo que se aprende, ser parte del proceso pedagógico, monitorearlo y recibir retroalimentación formativa que impacte en el aprendizaje y que contribuya con el logro progresivo de las capacidades y competencias previstas en un determinado perfil de egreso.

En este marco, el programa “Improvement” para el fortalecimiento de las prácticas de evaluación formativa en docentes de una Escuela de Educación Superior Pedagógica, tuvo como propósito mejorar y fortalecer la práctica pedagógica de los profesores, de tal manera que este tipo de evaluación contribuya en mejorar los aprendizajes de los educandos. En ese sentido, en el presente apartado se discute los resultados haciendo un análisis que permita triangular con otras investigaciones nacionales e internacionales, así como con las bases teóricas más importantes referidas a la evaluación formativa que se consignaron en este estudio.

Los hallazgos de la presente investigación evidencian un efecto positivo del programa “Improvement” sobre el fortalecimiento de las prácticas de evaluación formativa en profesores de una Escuela de Educación superior Pedagógica de Lamas. Al respecto, se observa la diferencia de media entre los

puntajes pre-test y post-test del grupo experimental como producto de la aplicación del programa en el tal grupo, así se evidencian diferencias estadísticamente significativas a partir de la aplicación de la prueba T de Student para muestras relacionadas, entre las fases pre y post aplicación del programa con una magnitud del efecto grande ($d > 0.8$). Por el contrario, en el grupo control no se hallaron diferencias significativas entre el pretest y el post test.

Estos resultados coinciden con los estudios nacionales e internacionales de evaluación formativa. Así, Moyo et al. (2022) desarrollaron una investigación para evaluar los efectos de un programa sobre cómo usar la evaluación formativa para mejorar las habilidades del pensamiento de orden superior, analizando el desempeño de los docentes y de los estudiantes. Los resultados hallaron diferencias estadísticamente significativas entre la preprueba y posprueba. Los autores concluyeron que las estrategias de evaluación formativa que aplicaron los docentes mejoraron las habilidades de los estudiantes. Asimismo, Tigelaar y Sins (2020) desarrollaron un programa de evaluación formativa donde capacitaron a los profesores y evaluaron la percepción de los estudiantes. Su hallazgo principal fue que la evaluación formativa es más efectiva en los docentes, cuando la intervención está basada en la experiencia y los conocimientos de ellos. Ello es relevante, porque precisamente el programa “Improvement” se basó en las experiencias pedagógicas y las prácticas de los profesores, revisando y contrastando permanente con su quehacer pedagógico, partiendo de sus saberes.

Por otro lado, se cuenta con investigaciones cualitativas que describen la problemática, consistente en las dificultades que implica no aplicar la evaluación formativa y elaboran un programa para docentes que permita mejorar sus

prácticas. Así, Meza (2022) en su estudio halló que en el aula existe poca aplicación del trabajo colaborativo, baja autonomía de los estudiantes en sus aprendizajes y dificultades de los docentes para aplicar la retroalimentación. Por su parte, Patiño (2021) halló que existe bajo nivel comunicacional en los estudiantes y que se evidencia carencia del acompañamiento de los docentes para aplicar la evaluación formativa. Asimismo, Millones (2019) a partir de su investigación concluyó que los factores que influyen directamente en el bajo rendimiento académico son las practica de evaluación que no son formativas. Con todo ello, se pone en evidencia la necesidad de implementar programas de evaluación formativa que impacten en las prácticas docentes y en la mejora de los aprendizajes.

Al respecto Anijovich (2017) sostiene que los programas de formación para los docentes, centrados en la evaluación formativa son cruciales y efectivos, pues no solo fortalecen el desempeño docente, sino que redundan en el logro de aprendizajes, por ello, estas intervenciones deben ser sostenidas. Asimismo, Darling-Hammond (2012) señala que se deben diseñar un sistema de capacitación constante que desarrolle competencias didácticas en los profesores para aplicar la evaluación formativa y a su vez que la evaluación docente posea un enfoque formativo ya que esto redundará en sus estudiantes. Por su parte, Hamodi (2014) afirma que es importante desarrollar programas de formación para docentes enfocados en la evaluación formativa, pues les permitirá mejorar su práctica docente, conociendo mejor a sus estudiantes, ser más analíticos en la elaboración de sus sesiones de clase, hacer trabajo colaborativo con sus colegas y lograr un mejor alineamiento curricular que asegure el logro de aprendizajes.

Con respecto a la hipótesis específica 1, se puede afirmar que existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control luego de la aplicación del programa “Improvement” en el fortalecimiento de la práctica evaluativa. Los resultados del estudio evidencian que la fase de pre-aplicación del cuestionario de evaluación formativa, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y grupo experimental y en cuanto a la magnitud del efecto, se observaron que eran pequeñas y moderadas. Sin embargo, al compararon las diferencias de medias a través la prueba T de student para muestras independientes, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control en la fase post-aplicación, medido a través del cuestionario de evaluación formativa. En cuanto a la magnitud del efecto, se observan valores superiores al punto de corte para una magnitud grande ($d > 0.8$).

Este resultado se respalda en dos estudios que permiten analizar estos hallazgos. Astudillo (2022) desarrolló un programa de capacitación acerca de la evaluación formativa para evaluar los efectos en la variable dependiente desempeño docente. En ese sentido, al comparar el grupo experimental con el grupo control evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos a favor del grupo experimental. Por su parte, Kruiper et al. (2022) desarrolló un programa de evaluación formativa y la teoría de aprendizajes por andamiaje, sin embargo, el programa tuvo un efecto limitado. Solo se halló diferencias significativas entre el grupo experimental y control en 02 de seis dimensiones, específicamente en lo referido a la conducta adaptativa de la enseñanza, es decir el efecto positivo del programa fue parcial.

Con respecto a la hipótesis específica 2, se puede afirmar que existen evidencias que el programa “Improvement” es efectivo en el fortalecimiento de la práctica evaluativa en la dimensión reguladora en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica. En este sentido, los resultados de esta investigación indican que se observan diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes pre-test y pos-test del grupo experimental, con respecto a la dimensión reguladora, El coeficiente de T de Student hallado fue -3.550 con *una significancia de 0.008** $p < 0.05$; a diferencia del grupo control donde no se hallaron diferencias. Asimismo, la magnitud del efecto fue grande para el grupo experimental, caso contrario al grupo control.

Si bien la dimensión reguladora de la evaluación formativa, referida a la regulación de la enseñanza por parte del docente y la autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante, no ha sido muy desarrollada y difundida, se ha identificado dos investigaciones que la consideran importante. Leyva (2020) realizó un estudio para establecer asociación la evaluación formativa y la calidad educativa. Así halló una correlación estadísticamente significativa entre la dimensión de calidad educativa y la dimensión reguladora de la evaluación formativa. Asimismo, Barcia y Loor (2022) realizaron una investigación descriptiva sobre la visión de los docentes y los estudiantes en relación a la evaluación formativa. Encontraron que los profesores manifestaban que casi siempre aplicaban la evaluación formativa en lo que respecta a la dimensión reguladora, sin embargo, los estudiantes señalaron que solo lo aplicaban a veces. A partir de este hallazgo, diseñaron un programa para mejorar la evaluación formativa poniendo énfasis en la dimensión reguladora.

Al respecto, la dimensión reguladora de la evaluación formativa es central en la evaluación formativa, así Anijovich (2017) señala que no es posible sostener los procesos de retroalimentación, autoevaluación y coevaluación, si ello no está acompañado de procesos de regulación de la enseñanza por parte del docente y la autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante. Por su parte Monereo (2003) sostiene que la evaluación formativa contribuye en el aprendizaje en la medida que logra la regulación del proceso de enseñanza y la autorregulación del aprendizaje (Monereo, 2003). Por ello, es importante que se tengan en cuenta en la planificación de las sesiones de clase, las características de los alumnos, sus ritmos y estilos de aprendizaje, sus dificultades y habilidades (Jorba y Sanmartí, 2012). Adicionalmente, Anijovich (2017) sostiene que es necesario que el estudiante identifique la brecha que existe entre dónde se encuentra al inicio del proceso y hacia dónde debe llegar para lograr la competencia esperada, de esta forma puede plantear los pasos a seguir y monitorear sus propios avances.

Con respecto a la hipótesis específica 3, que señala que el programa "Improvement" es efectivo en el fortalecimiento de la práctica evaluativa de la dimensión retroalimentadora en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica, los resultados de esta investigación hallaron que si bien se evidenció un incremento del puntaje de la media entre la evaluación pretest y post.test del grupo experimental y en la magnitud del efecto se observa una magnitud moderada para la dimensión retroalimentadora ($d > 0.5$); ello indica que no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el grupo control.

Con relación a los resultados de la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa solo se ha identificado una investigación cuantitativa con diseño cuasi experimental. La mayoría de los estudios con este tipo de diseño, no se han enfocado en la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa, sino en el constructo en general. En ese sentido, Astudillo (2022) en su estudio evidenció diferencias significativas entre el grupo experimental y control con relación a la calidad de la retroalimentación que ofrecían los docentes con sus estudiantes.

Sin embargo, existe diversos estudios cualitativos que recogen información sobre las percepciones y prácticas de retroalimentación y concluyen proponiendo un programa de capacitación con énfasis en la retroalimentación. Al respecto Meza (2022) identificaron dificultades en los docentes para aplicar la retroalimentación de manera reflexiva, es así que construyeron un programa de capacitación con énfasis en la retroalimentación reflexiva. Por su parte, Patiño (2021) identificó que los docentes tenían dificultades para acompañar a los educandos en las sesiones de retroalimentación, así elaboró un programa de evaluación formativa basado en nueve etapas, siendo una de ellas la retroalimentación. Se puede inferir que los docentes conocen los conceptos de la retroalimentación; sin embargo, les resulta difícil aplicarlas como parte de su interacción evaluativa del desempeño de los estudiantes. Asimismo, Millones (2019) halló que solo el 33.3% manifestó realizar “a veces” retroalimentación a sus estudiantes, a partir de este diagnóstico el autor formuló un programa de evaluación formativa, poniendo énfasis en la retroalimentación.

Con relación al análisis de los resultados de la presente investigación, podemos señalar que, en el caso del Perú, con la emisión del Currículo Nacional

de Educación Básica en el año 2016, se coloca como un pilar fundamental para el logro de los aprendizajes y en coherencia con el enfoque por competencias, a la evaluación formativa. Con ello, a partir del año 2017 las capacitaciones y asistencia técnica a los docentes se ha centrado en los procesos de retroalimentación como un elemento central de la evaluación formativa. Esto se profundizó aún más con la aprobación de los diseños curriculares de la formación inicial de los maestros y con decidido énfasis durante la pandemia por el Covid-19, época en la que la educación fue a distancia y la evidencias y con ello la retroalimentación, cobraron una relevancia fundamental. En tal sentido, es posible que los docentes del presente estudio, tanto los del grupo experimental y control hayan manejado las principales estrategias de la retroalimentación en el marco de la evaluación formativa.

Con relación a las bases teóricas la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa, posee un amplio desarrollo a nivel de la literatura y de su implementación, sobre todo a partir de las evidencias que trabajan los estudiantes. Al respecto, Anijovich (2017) señala que la retroalimentación formativa se realiza a través de un diálogo bidireccional que genera interacciones que permiten el análisis de la situación con una mirada hacia adelante es decir hacia el futuro en cuanto al desempeño del alumno. Implica una comunicación horizontal entre el docente y el estudiante para comprender la brecha, asimismo, se enfoca en los logros, aciertos, problemas y dificultades, por último, aplica valoraciones, estrategias y nuevas oportunidades para mejorar el rendimiento de los estudiantes. En la misma línea la Agencia de la calidad de la educación de Chile (2017), afirma que el diálogo que se produce durante la retroalimentación

debe permitir que el estudiante tome medidas para superar sus dificultades y avanzar.

En atención a la hipótesis específica 4, que señala que el programa “Improvement” es efectivo en el fortalecimiento de la práctica evaluativa de la dimensión compartida en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica, los resultados de esta investigación señalaron que si existe cierta mejora en los puntajes pos test del grupo experimental con relación al control, la magnitud de efecto es pequeña ($d > 0.2$), en ese sentido, existe ausencia de diferencias estadísticamente significativas tanto en el grupo experimental como en el grupo control, en los puntajes de la dimensión evaluación compartida.

Con relación a la dimensión compartida de la evaluación formativa se han encontrado muy pocas investigaciones que ponen énfasis en esta dimensión centrada principalmente en estrategias de autoevaluación y coevaluación en el marco del proceso de enseñanza aprendizaje. Al respecto Tigelaar y Sins (2020) exploraron el impacto de tres programas de evaluación formativa con distintos énfasis, uno de ellos estuvo centrado en los procesos de autoevaluación colegial, el mismo que no tuvo los efectos esperados a diferencia de las otras intervenciones. Ellos concluyeron que el componente motivacional juega un rol importante. Por su parte, Gallardo et al. (2020) desarrolló una investigación con el objetivo de reconocer la valoración de los alumnos sobre el sistema de evaluación formativa con énfasis en la evaluación compartida, que implementan. Al respecto, los resultados evidenciaron una estimación positiva hacia este programa valorando las ventajas para el aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, se puede afirmar que los procesos de autoevaluación y coevaluación con criterios conocidos y comprendidos por los estudiantes es fundamental para el proceso pedagógico, sin embargo, en la presente investigación los efectos no han sido significativos en esta dimensión y ello puede estar relacionado a que estos procesos aparecieron en el país hace más de 20 años, desde que nació el enfoque por competencias en el país en el año 1995 con la aprobación del currículo de ese entonces. En este marco, los procesos de autoevaluación y coevaluación han sido las bases para introducir la evaluación formativa con un enfoque más completo e integrador. Se puede inferir que, es posible que los docentes, tanto del grupo experimental como del grupo control, tengan experiencia y manejo de las estrategias de autoevaluación y coevaluación, por ello no se han hallado diferencias estadísticamente significativas en los resultados.

Al respecto, las bases teóricas señalan que la dimensión compartida es una característica y función primordial de la evaluación formativa. En tal sentido, Hamodi et al (2015), plantea que este tipo de evaluación involucra a los estudiantes en las acciones evaluativas, sea autoevaluando su propio aprendizaje como evaluando a sus compañeros en función a criterios acordados. Asimismo, Anijovich (2017) sostiene que con la evaluación es participativa porque los estudiantes reflexionan sobre su aprendizaje a través de la autoevaluación, fortalecen su autonomía y responsabilidad. Así también con la práctica de la coevaluación logran trabajar en equipo, ser más empáticos y valorar el trabajo de los demás. Finalmente, Hamodi (2014) sostiene que la evaluación debe desarrollarse en un ambiente de democracia y que precisamente, la evaluación compartida aporta decididamente en ello

En síntesis, el programa Improvement, ha sido efectivo para cambiar y mejorar las prácticas pedagógicas de evaluación formativa, en principio por los resultados obtenidos luego de su aplicación, donde se evidencian mejoras en las prácticas docentes del grupo experimental, con respecto a la evaluación formativa. Asimismo, se evidencia diferencias significativas entre el grupo control y experimental, a favor de este último. Con respecto a las dimensiones de la evaluación formativa, es importante destacar el impacto obtenido en la dimensión reguladora, siendo esta la más novedosa para los docentes, pues sus experiencias anteriores, sobre todo, estuvieron vinculadas a procesos de autoevaluación, coevaluación y retroalimentación a partir de las evidencias de aprendizaje, lo cual se agudizó con la educación a distancia durante la pandemia por el Coronavirus en el año 2020. Ello, podría explicar la pequeña mejora que evidencian los resultados en las dimensiones reguladora y compartida, no logrando diferencias estadísticamente significativas con relación al grupo control.

Asimismo, cabe destacar que los docentes que participaron del programa, quedaron satisfechos, tal como se evidencia en la encuesta de satisfacción que se aplicó al cerrar el proceso. Ellos expresaron que lo aprendido en el programa les ha ayudado a fortalecer su práctica docente, que han comprendido mejor la evaluación formativa, que las estrategias brindadas fueron útiles y que la teoría desarrollada fortaleció sus conocimientos. Finalmente, señalaron que lo que más les gustó del programa, fueron las estrategias, la didáctica empelada y los temas seleccionados. También manifestaron que lo que se podría mejorar son los horarios para adecuarse a su práctica docente en la institución donde laboran.

A partir de lo ya mencionado, se puede considerar que el programa Improvement, diseñado por la autora de esta investigación es innovador y queda

validado, el cuestionario sobre prácticas de evaluación formativa posee un valor metodológico importante como instrumento de diagnóstico para tomar decisiones de cambio en programas de capacitación para docentes y sobre todo los resultados logrados con la dimensión reguladora, como una forma de empoderar al estudiante en la asunción. De responsabilidad para evaluar sus propios aprendizajes y tomar decisiones autónomas de mejora. Todo ello, se constituye en aportes importantes de esta investigación.



CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Se presentan, a continuación, las conclusiones y recomendaciones referidas a la investigación realizada.

6.1 Conclusiones

- El programa “Improvement” ha sido efectivo para el fortalecimiento de las prácticas de evaluación formativa en profesores del grupo experimental de una Escuela de Educación superior Pedagógica de Lamas, así, se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre las fases pre y post aplicación del programa, con un p-valor de 0.023 y una magnitud grande del efecto ($d > 0.8$).
- La investigación evidenció que existen diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control después de la aplicación del programa “Improvement” en el fortalecimiento de la práctica evaluativa en las dimensiones reguladora, retroalimentadora y compartida en docentes de una escuela pedagógica de Lamas, por el contrario, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y grupo experimental en la fase pre-test, asimismo, se obtuvo diferencias estadísticamente significativas en la fase post-test de aplicación del cuestionario. De la misma manera, en cuanto a la magnitud del efecto, se observan valores superiores al punto de corte lo que implica una magnitud grande ($d > 0.8$).
- El estudio evidenció que el programa “Improvement” es efectivo en el fortalecimiento de la práctica evaluativa en la dimensión reguladora en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica. En esa

línea, se observan diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes pre-test y pos-test del grupo experimental. El coeficiente de T de Student hallado fue -3.550 con una significancia de $0.008^* p < 0.05$; en contraste con el grupo control donde no se hallaron diferencias, asimismo, la magnitud del efecto fue grande para el grupo experimental.

- Luego de aplicar el programa “Improvement” si bien se ha evidenciado una mejora en los resultados de la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa, este no ha sido significativo, así, no se evidenciaron diferencias estadísticamente significativas en ambos grupos; sin embargo, se evidencia el incremento de puntaje de la media en el pos-test del grupo experimental y la magnitud del efecto es moderada ($d > 0.5$).
- El programa “Improvement” no resultó efectivo en el fortalecimiento de la práctica evaluativa de la dimensión compartida en docentes de una Escuela de Educación superior Pedagógica, así se evidencia ausencia de diferencias estadísticamente significativas, tanto en el grupo experimental como en el grupo control y una magnitud del efecto pequeña en el grupo experimental ($d > 0.2$).

6.2 Recomendaciones

- Diseñar e implementar programas de formación sostenida, a los docentes de educación superior pedagógica, que involucre la experimentación de procesos de evaluación formativa que luego puedan extrapolar a su labor pedagógica. Considerando la experiencia de los profesores y sus

saberes, con énfasis en la reflexión permanente de su práctica pedagógica.

- Insertar en los programas nacionales de formación docente, bases teóricas y estrategias relacionadas con la función reguladora de la evaluación formativa, desde dos perspectivas; en principio desde la regulación de la enseñanza por parte del docente y desde la autorregulación del aprendizaje por parte del estudiante, en donde por un lado, el docente adapte permanentemente su planificación curricular en función a las necesidades, seleccione evidencias que respondan a las competencias a propuestas y se asegure que los criterios de evaluación son conocidos por los estudiantes. Por otro lado, el estudiante conoce sus brechas de aprendizaje, se plantea metas y hace seguimiento a sus propios avances.
- Realizar investigaciones mixtas, con enfoque cuantitativo y cualitativo, que tengan como propósito mejorar las prácticas de evaluación formativa en los docentes de educación superior. En estos estudios, no solo se aplicaría un programa de formación, sino que involucraría observación de aula, grabaciones en video para analizar durante la retroalimentación, entrevistas a los docentes y estudiantes sobre sus percepciones; y posteriormente triangular esta información con la participación de sus alumnos y encontrar nuevos hallazgos que permitan fortalecer las prácticas de evaluación formativa en los docentes y con ello contribuir con la mejora sustancial de los aprendizajes de los educandos.
- Realizar investigaciones experimentales de diseño experimental puro, con grupos de muestras probabilísticas y asignación aleatoria, donde se

enfatiche en evaluación de la calidad de la retroalimentación del docente al estudiante y los procesos de autoevaluación y coevaluación, así como sus efectos en los aprendizajes de los estudiantes; y no solo en bases teóricas y estrategias que forman parte de la experiencia de los docentes a partir de su formación profesional continua.

- Desarrollar un programa de formación del profesorado en evaluación formativa que posea como estrategia principal las prácticas de coevaluación entre pares, es decir entre docentes, donde uno retroalimente al otro y en conjunto identifiquen las mejores estrategias para regular la enseñanza y lograr que los estudiantes autorregulen con mayor efectividad su proceso de aprendizaje.



REFERENCIAS

- Abella, V., Ausín, V., Delgado, V., & Casado, R. (2020). Aprendizaje Basado en Proyectos y Estrategias de Evaluación Formativas: Percepción de los Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(1), 93–110. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.004>
- Agencia de Calidad de la Educación (2017) *Guía de uso: evaluación formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje.* https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/Guia_de_Uso_Evaluacion_formativa.pdf
- Alanazi, F. H. (2017). Effectiveness of the proposed training formative assessment programme and its impact on teaching style improvements of Saudi science teachers in Saudi Arabia. *Journal of Turkish Science Education*, 14(1), 35-56. <http://www.tused.org/index.php/tused/article/view/136/92>
- Andersson, C., y Palm, T. (2018). Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development – a motivation perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 576-597. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1430685>
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1), 31-38. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32>

- Aristimuño, A. (12 de junio de 2015). *“El docente es una figura clave en una educación de calidad, y puede afirmarse que es el factor decisivo”*, consideró Adriana Aristimuño. Universia. <https://noticias.universia.edu.uy/educacion/entrevista/2015/06/12/1126700/docente-figura-clave-educacion-calidad-puede-afirmarse-factor-decisivo-considero-adriana-aristimuno.html>
- Astudillo, L. (2022). *Programa evaluación formativa para mejorar el desempeño docente en instituciones educativas de nivel secundaria del cercado urbano de Sullana, 2021* [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/77744>
- Barcia, E., & Loor, J. (2022). *Evaluación formativa para la mejora de la práctica docente de la unidad educativa Aprendamos* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador - Sede Esmeraldas]. <https://repositorio.pucese.edu.ec/handle/123456789/3279>
- Barrientos, E., López, V. y Pérez-Brunicardi, D. (2019). ¿Por qué hago evaluación formativa y compartida y/o evaluación para el aprendizaje en EF? La influencia de la formación inicial y permanente del profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (36), 37-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6770641>
- Black, P., & William, D. (1998). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139-148. http://edci770.pbworks.com/w/file/etch/48124468/BlackWilliam_1998.pdf

- Bloom, B. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12.
<https://eric.ed.gov/?id=ED053419>
- Brenes, F. (2006). *Evaluación diagnóstica, formativa y sumativa de los aprendizajes. Un enfoque continuo y sistemático de la evaluación para educadores de I y II Ciclos*. Editorial Universidad Estatal a Distancia.
- Brookhart, S. (2009). "Editorial". *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(1), 1-2. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.01131.x>
- Calderón, R. (2019). *Evaluación formativa y desempeño docente en una institución educativa privada, Ate - 2019* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la Universidad Cesar Vallejo.
<http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/37181>
- Contreras, G. (2018). Retroalimentación por Pares en la Docencia Universitaria. Una Alternativa de Evaluación Formativa. *Formación Universitaria*, 11(4), 83–94. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062018000400083>
- De la Iglesia Villasol, M. C. (2020). Evaluación Formativa como Elemento Básico en la Estrategia Integral de Aprendizaje ABPD, para Futuros Docentes. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 71–92. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.003>
- Danielson, C. (2011). Evaluations that help teachers learn. *Educational leadership*, 68(4), 35-39. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/dec10/vol68/num04/Evaluations-That-Help-Teachers-Learn.aspx>

- Danielson, C. (2013). *The framework for Teaching. Evaluation Instrument*.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17353/42%20The%20framework%20for%20teaching%20evaluation%20instrument%2c%202013%20instructionally%20focused%20edition.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Darling-Hammond, L. (2012). Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 49(2), 1-20.
<https://doi.org/10.7764/PEL.49.2.2012.1>
- Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Ed.). (2005). *Preparing teachers for a changing world*. Jossey-Bass
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (Vol. 2). McGraw-Hill.
- Furtak, E., Circi, R. y Heredia, S. (2018). Exploring alignment among learning progressions, teacher-designed formative assessment tasks, and student growth: Results of a four-year study. *Applied Measurement in Education*, 31(2), 143-156. <https://doi.org/10.1080/08957347.2017.1408624>
- Fraile, J., Gil-Iquierdo, M., Zamorano-Sande, D., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Self-regulated learning and formative assessment process on group work. *RELIEVE - Revista Electrónica de investigación y evaluación educativa*, 26(1), 1–14. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Fraile, J., Sánchez, J., Alarcón, R., & Ruiz, P. (2019). Documentos compartidos para la evaluación formativa en trabajos en grupo. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(1), 58-68

https://www.researchgate.net/publication/333408495_Documentos_compartidos_para_la_evaluacion_formativa_en_trabajos_en_grupo

Gallardo-Fuentes, F.; Lopez-Pastor, V. & Carter-Truhillier (2020). Ventajas e Inconvenientes de la Evaluación Formativa, y su Influencia en la Autopercepción de Competencias en alumnado de Formación Inicial del Profesorado en Educación Física. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (38), 417-424.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7446342>

Granados, J., Vargas, C., & Vargas, R. (2020). La formación de profesionales competentes e innovadores mediante el uso de metodologías activas. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 343–349.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v12n1/2218-3620-rus-12-01-343.pdf>

Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: Un estudio de caso* [Tesis de doctorado, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional de la Universidad de Valladolid
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/5668>

Hamodi, C., López, V. y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, 37(147), 146-161.
<http://uvadoc.uva.es/handle/10324/10372>

Hernández, R., Fernandez, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6° ed.). Mc Graw-Hill Interamericana Editores S.A

Heras, C., Herrán, I., & Pérez, A. (2019). La evaluación formativa y compartida desde un enfoque competencial. aplicación práctica en tareas de aula en

primaria y secundaria. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 5(2), 568–575. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1777>

Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Corwin

Huamani, A. (2018). *Aplicación de instrumentos estandarizados de evaluación formativa y su influencia en el mejoramiento de la calidad del desempeño de docentes de educación secundaria del área de Arte de instituciones educativas de Huaraz, 2018* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/10742/Huamani_ga.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Joya, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Científica*, 5(16), 179-193. https://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/article/view/438

Jorba, J., y Sanmartí, N. (2012). *La Función Pedagógica de la Evaluación*. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1993/187512/aulinnedu_a1993n20aJorba.pdf

Kruiper, S. M. A., Leenknecht, M. J. M., & Slof, B. (2022). Using scaffolding strategies to improve formative assessment practice in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(3), 458-476. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1927981>

Leyva, M. (2020). *Evaluación formativa y calidad educativa según los docentes de la Institución Educativa 3052 de Independencia* [Tesis de maestría,

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4254>

Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés: Revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 849-875. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>

Martínez, E. (2019). *Evaluación Formativa como Estrategia Didáctica y Logro Académico en la Asignatura Cálculo Diferencial e Integral en los Alumnos del 1er. Ciclo de la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Artes de la Universidad Nacional de Ingeniería, Lima 2017* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4274>

Meza, J. (2022). *Propuesta de evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes del V ciclo de un instituto superior pedagógico público de Yurimaguas* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/items/67ebd41d-1679-4b9b-b689-a6b733b77135>

MINEDU. (2014). *Marco del buen desempeño docente. Para mejorar tu práctica como maestro*. Ministerio de Educación del Perú. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_docente.pdf

MINEDU. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la Formación Inicial Docente*. Ministerio de Educación.

<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/dcbn-2019-educacion-inicial/>

MINEDU. (2020). *Perfil de competencias profesionales del formador de docentes*. Ministerio de Educación.
<http://www.minedu.gob.pe/superiorpedagogica/producto/perfil-de-competencias-profesionales-del-formador-de-docentes/>

Millones, N. (2019). *Programa de evaluación formativa para mejorar el aprendizaje de los estudiantes del III ciclo de la especialidad de industrias alimentarias del Instituto Superior Tecnológico Público “Manuel Arévalo Cáceres” del distrito de Los Olivos* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio institucional de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo
<https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/6751>

Monereo, C. (2003). La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana*, 32(1), 71-89.
<http://www.rchd.cl/index.php/pel/article/view/26499>

Moyo, S. E., Combrinck, C., & Van Staden, S. (2022). Evaluating the Impact of Formative Assessment Intervention and Experiences of the Standard 4 Teachers in Teaching Higher-Order-Thinking Skills in Mathematics. *Frontiers in Education*, 7, 771437.

Pascual-Arias, C., López-Pastor, V., & Hamodi, C. (2019). Proyecto de Innovación Docente: La Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Resultados de Transferencia de Conocimiento entre

Universidad y Escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 29–45. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.002>

Ordoñez, E. y Mohedano, I. (2019) El aprendizaje significativo como base de las metodologías innovadoras. *Revista Educativa Hekademos*, (26), 18-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6985274>

Organización para la cooperación y el desarrollo económico (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>

Ortega, M. (2015). *Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de ciencia, tecnología y ambiente en el distrito de Hunter, Arequipa* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/118>

Ortega-Quevedo, V. y Gil, C. (2019). La evaluación formativa como elemento para visibilizar el desarrollo de competencias en ciencia y tecnología y pensamiento crítico. *Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 79–85. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1562>

Patiño, R. (2021). *Modelo de Evaluación formativa para mejorar la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de un instituto superior de Lima* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. <https://repositorio.usil.edu.pe/items/cd123fc6-4ab7-4a61-8523-0f3e5fe88e86>

- Prashanti, E., y Ramnarayan, K. (2019). Ten maxims of formative assessment. *Advances in Physiology Education*, 43(2), 99-102. <https://journals.physiology.org/doi/full/10.1152/advan.00173.2018>
- Prieto, A., Lara, I., Díaz, D., Monserrat, J., Pérez-Gómez, A., Vélez, J., & Otero, F. (2018). La evaluación del aprendizaje universitario: conflictos entre sus distintas utilidades y compromisos de resolución para preservar las características más esenciales en cada tipo de evaluación. *Revista de Investigación y Educación En Ciencias de La Salud*, 3(1), 54–64. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/33093>
- Quintana, G. (2018). *La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12955>
- Reyes, V. (2019). Experiencia “tricantina” de evaluación formativa y compartida en Educación Primaria “Tricantina” experience of formative and shared evaluation in Primary Education. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(1), 132–141. <https://helvia.uco.es/handle/10396/18970>
- Romero, I., Gómez, P., & Pinzón, A. (2018). Compartir metas de aprendizaje como estrategia de evaluación formativa. Un caso con profesores de matemáticas. *Perfiles educativos*, 40(162), 117-137. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58632>

- Rosales, M. (12-14 de Noviembre de 2014). *Proceso evaluativo: Evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual* [Discurso principal]. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación, Buenos Aires, Argentina. https://eduvirtual.cuc.edu.co/moodle/pluginfile.php/607104/mod_resource/content/2/OEI%20TIPOS%20DE%20EVALUACION.pdf
- Salas, F. y Vicente, A. (16-17 de julio de 2020). *Organización de la evaluación formativa y sumativa: una experiencia negativa* [Discurso principal]. VI Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red, Valencia, España. <http://dx.doi.org/10.4995/INRED2020.2020.11964>
- Solano-García, C., Argota-Pérez, G., Chauca-de-Quispe, C., Pari- Olarte, J., & Aliaga-Guillen, E. (2019). Conjugación práctica para la evaluación formativa del aprendizaje. *Biotempo*, 15(2), 195–200. <https://doi.org/10.31381/biotempo.v15i2.2058>
- Sadler, D. (1989). Formative and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18 (2), 119-144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Sanchez, H. y Reyes, C. (2015) *Metodología y diseños de investigación científica*. Business Support
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Instituto Nacional para la Evaluacion de la Educación. http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/8004/4/images/la_evaluacion_en_el_auala.pdf
- Task Group on Assessment and Testing, (TGAT). (1988). *National curriculum: a report Task Group on Assessment and Testing*. Department of Education

and Science and Welsh Office.

<http://www.educationengland.org.uk/documents/pdfs/1988-TGAT-report.pdf>

Tigelaar, D. y Sins, P. (2020). Effects of formative assessment programmes on teachers' knowledge about supporting students' reflection. *Journal of Vocational Education & Training*, 73(3), 413-435.

<https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1726992>

Torres, J., Chávez, H., & Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova Educación*, 3(2), 386-400.

<https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>

Torres, R. (2013) *La evaluación formativa*. Ministerio de Educación Pública.

Tobón, S., Prieto, J. y Fraile, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson educación.

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3(3), 15-44.

<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/12054>

APÉNDICES

- A. Cuestionario sobre Prácticas de Evaluación Formativa
- B. Declaración jurada de consentimiento informado



APÉNDICE A

CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Estimado(a) docente:

Le pido su colaboración para responder el presente cuestionario, que será anónimo y confidencial. El propósito de este instrumento es recoger información sobre la implementación de la evaluación formativa en el aula.

Consentimiento informado: Expreso mi voluntad para participar como parte de la muestra de esta investigación, en la que respetarán mi anonimato. Sí () No ()

I. DATOS GENERALES:

Género: Femenino () Masculino () Edad: _____ Tiempo de servicio: _____

Condición Laboral: Nombrado () Contratado ()

II. INSTRUCCIONES:

A continuación, se presenta un conjunto de preguntas que deben ser leídas con atención. Cada una tiene cuatro alternativas de respuesta, de las cuáles debe elegir una que caracterice mejor su propia práctica docente. No se preocupe por marcar la mejor respuesta; sino la opción que corresponde realmente a su práctica.

DIMENSIÓN REGULADORA:

1. Cuando planifico mis sesiones de clase en el marco de la evaluación formativa:
 - a. Considero actividades que todos comprenden, a partir de los aprendizajes previstos, vinculando con los saberes previos de los estudiantes y haciendo adecuaciones pertinentes al grupo.
 - b. Considero actividades para lograr las competencias previstas, recogiendo los saberes previos de los estudiantes con el propósito de conocer sus dificultades.
 - c. Considero actividades que funcionaron muy bien los años anteriores para otros grupos porque les permitieron aprender y desarrollar las capacidades propuestas.
 - d. Considero actividades interesantes, participativas que permitan que los estudiantes avancen sin dificultades hacia los objetivos propuestos.

2. Los estudiantes, para la evaluación formativa, principalmente:

- a. Explican con sus propias palabras, los criterios de evaluación y las evidencias esperadas, con relación a los objetivos de la sesión y las capacidades a desarrollar.
- b. Reflexionan sobre las capacidades y actitudes a desarrollar en la sesión, explican las formas de evaluación y evalúan las evidencias del proceso de aprendizaje.
- c. Preguntan al docente sobre los tipos de evaluación que utilizará y la cantidad de productos que debe elaborar, según los objetivos de la sesión.
- d. Presentan, al final del semestre, las capacidades y actitudes que trabajaron, las tareas y productos que desarrollaron.

3. Para realizar la evaluación formativa, propongo actividades donde los estudiantes:

- a. Identifiquen sus puntos de partida respecto a un aprendizaje esperado y los pasos que debe dar para lograr la meta trazada.
- b. Identifiquen sus saberes previos y los aspectos más relevantes de la competencia propuesta para implementar estrategias didácticas.
- c. Identifiquen en grupo sus competencias iniciales y sus planes de mejora para presentarlo en el aula y luego reajustarlo.
- d. Identifiquen sus primeras calificaciones y elaboren compromisos para mejorar su rendimiento en las evaluaciones finales.

4. Durante las clases mis estudiantes:

- a. Realizan seguimiento a sus propios progresos de aprendizajes con un instrumento y lo pueden explicar.
- b. Realizan acompañamiento a sus avances y preguntan acerca de cómo pueden mejorar, comprometiéndose para tal fin.
- c. Se preocupan por sus notas y muestran disposición para rehacer sus trabajos y mejorar su rendimiento.
- d. Se preocupan por las dificultades que han presentado en los trabajos individuales y grupales y piden ayuda.

5. Planifico mis sesiones asegurando actividades para que los estudiantes:

- a. Elaboren más de un producto durante el curso que le permitan evidenciar sus progresos en sus aprendizajes.
- b. Elaboren un producto o evidencia central para entregarlo al final del ciclo, sea de manera individual o grupal.
- c. Elaboren trabajos individuales con rúbricas que permitan autoevaluar su desempeño de acuerdo con las clases desarrolladas.

d. Elaboren y presenten evidencias o trabajos grupales que permitan desarrollar las clases de manera participativa.

6. Los productos o evidencias de aprendizaje que propongo:

- a. Están relacionados con los propósitos de la sesión y capacidades que lograrán los estudiantes.
- b. Están relacionados con el nivel de rendimiento los estudiantes del curso.
- c. Están relacionados con las características del curso que se va a impartir.
- d. Están relacionados con las características cognitivas de los estudiantes.

7. El nivel de complejidad de los productos o evidencias de aprendizajes que planifico:

- a. Poseen coherencia con lo que demanda la competencia que se va a desarrollar.
- b. Poseen coherencia con el ciclo que cursan los estudiantes y los niveles de dificultad que corresponden.
- c. Poseen coherencia con las características cognitivas de los estudiantes y sus niveles de rendimiento.
- d. Poseen coherencia con la naturaleza del curso y con las características propias del mismo.

8.- A partir de las evidencias que presentan los estudiantes:

- a. Implemento un sistema de registro de los avances que demuestra en el proceso y elabora diagnósticos periódicos de la situación de sus estudiantes.
- b. Evalúo cada producto colocando anotaciones y la calificación más justa para luego devolverles sus trabajos y conozcan ellos mismo cómo van avanzando.
- c. Califico cada producto con los mismos criterios y devuelvo lo más pronto posibles las notas para que sigan estudiando.
- d. Reviso los productos con los mismos alumnos para que ellos se den cuenta de sus errores y los puedan superar de manera inmediata.

9. Durante las sesiones de clase, como docente desarrollo actividades donde:

- a. Los estudiantes identifican las estrategias que utilizaron para desarrollar un producto o evidencia.

- b. Los estudiantes propongan estrategias para lograr algún aprendizaje y se incluyan las mismas en la planificación del docente.
- c. Los estudiantes evalúen su satisfacción con respecto a las estrategias metodológicas que usó el profesor.
- d. Los estudiantes identifiquen las estrategias de enseñanza del docente para aprender de las mismas.

DIMENSIÓN RETROALIMENTADORA

10. Con respecto a la retroalimentación que desarrollo con mis estudiantes:

- a. Realizo sesiones de retroalimentación en forma individual y grupal, selecciono la forma que es más apropiada, en cada caso.
- b. Realizo sesiones de retroalimentación principalmente en forma individual porque cada estudiante sigue su propio proceso de aprendizaje.
- c. Realizo actividades de retroalimentación fundamentalmente en equipos de trabajo porque permite la interacción y colaboración para aprender.
- d. Realizo actividades de retroalimentación únicamente cuando es necesario, pues no es conveniente interrumpir las clases con frecuencia.

11. Con relación a la preparación de las acciones de retroalimentación:

- a. Planifico actividades de retroalimentación partiendo de las metas de aprendizaje propuestas, de los productos y/o evidencias, del portafolio y otros instrumentos.
- b. Planifico actividades de retroalimentación en función del progreso del estudiante y las dificultades que han presentado durante las clases para que mejoren.
- c. Planifico actividades de retroalimentación a partir de las notas registradas en el proceso y al final del curso, permitiendo mayor rigurosidad en las observaciones.
- d. Pienso que es innecesario planificar las sesiones de retroalimentación porque como docentes conocemos a nuestros alumnos y sabemos cómo logran las capacidades previstas.

12. Con respecto a lo que se recoge durante la retroalimentación:

- a. Registro en una ficha, compartida con el estudiante, los resultados de las sesiones de retroalimentación: los acuerdos sobre sus avances, dificultades y el plan de mejora.

- b. Dialogo con el estudiante y le pido que tome nota de aquellos aspectos en los que debe mejorar para que elabore su plan de mejora con estrategias claras y pertinentes.
- c. Sintetizo todo lo analizado durante la retroalimentación y le ayudo al estudiante a elaborar un pequeño plan de mejora que pueda aplicar en el corto plazo.
- d. Coloco una pequeña anotación u observación en el registro de notas para tenerlo en cuenta en la calificación final del curso de cada estudiante.

13. Durante las sesiones de retroalimentación mis estudiantes pueden:

- a. Relacionar el contenido de la retroalimentación con las competencias esperadas e identificar sus avances y dificultades por sí solos.
- b. Relacionar el contenido de la retroalimentación con su propio desempeño durante el desarrollo del curso.
- c. Relacionar el contenido de la retroalimentación con las calificaciones obtenidas en los productos presentados al docente.
- d. Relacionar el contenido de la retroalimentación con la percepción que el docente posee sobre su desenvolvimiento en el curso.

14. Durante las acciones de retroalimentación mis estudiantes pueden:

- a. Identificar sus propios avances y dificultades, a partir de los cuáles plantean sus próximos pasos que les permitan llegar a las metas de aprendizaje.
- b. Identificar sus principales dificultades explicando las razones por las cuáles les es difícil avanzar en determinado aspecto del aprendizaje.
- c. Identificar las actividades que realizó durante el proceso proponiendo otras actividades más retadoras que aporten a la innovación.
- d. Identificar las razones de sus calificaciones y su relación con los trabajos entregados durante el curso.

15. Las acciones de retroalimentación son:

- a. Aprovechadas por mis estudiantes para mejorar los productos que desarrollarán en adelante.
- b. Aprovechadas por mis estudiantes para saber cómo están en su proceso de aprendizaje.
- c. Aprovechadas por mis estudiantes para saber con certeza cómo es percibido por su profesor.

d. Aprovechadas por mis estudiantes para superar sus calificaciones y mejorar su rendimiento.

16. Las acciones de retroalimentación ofrecen al estudiante el andamiaje para el nuevo aprendizaje porque:

a. En el diálogo reflexivo les ofrezco diferentes recursos para avanzar en sus aprendizajes, a partir de lo que ya saben hacia nuevos logros.

b. En el diálogo de retroalimentación motivo a los estudiantes para alcanzar las metas de aprendizaje.

c. En el diálogo que promueve la retroalimentación mis estudiantes reciben nuevas pautas para avanzar en su plan de mejora.

d. En el diálogo retroalimentador les brindo ejemplos para que mis estudiantes alcancen aprendizajes progresivos.

17. Las acciones de retroalimentación me benefician como docente porque:

a. Me permiten conocer mejor a los estudiantes, ajustar mi planificación curricular y mejorar mis estrategias de enseñanza.

b. Me permiten evaluar mi labor docente y mejorarla en favor del trabajo colegiado de la institución a la que pertenece.

c. Me permiten entrenarme como mentor y tener una labor destacada con mis estudiantes y padres de familia.

d. Me permiten conocer mejor a los estudiantes principalmente en sus dificultades para ayudarlos a superarlas.

DIMENSIÓN EVALUACIÓN COMPARTIDA

18. Con relación a las actividades de autoevaluación, como docente:

a. Frecuentemente promuevo actividades donde los estudiantes evalúan sus propios productos y registran los resultados en un instrumento.

b. Frecuentemente promuevo actividades de autoevaluación donde los estudiantes califican sus trabajos y se comprometen a mejorar.

c. Algunas veces desarrollo actividades de autoevaluación donde los estudiantes reflexionan sobre el desarrollo de la sesión y su participación.

d. Al final del curso promuevo actividades de autoevaluación donde los estudiantes me evalúan como docente y expresan cómo se sintieron.

19. Con relación a las actividades de coevaluación, como docente:

- a. Realizo actividades de evaluación entre pares y entre grupos, a partir de criterios establecidos y conocidos por todos los estudiantes, para ofrecer retroalimentación.
- b. Realizo diversas actividades de coevaluación con los estudiantes, a partir de los criterios de evaluación que ellos crean para exponer y compartir con toda el aula.
- c. Realizo actividades de evaluación entre pares teniendo en cuenta las capacidades y actitudes planificadas en la sesión de clase, pero con un nivel menor de complejidad.
- d. Realizo actividades de coevaluación donde evalúo de manera participativa a los estudiantes ofreciéndoles retroalimentación en un ambiente de cordialidad.

20. Pienso que lo más importante de las actividades de autoevaluación y coevaluación es que:

- a. Estén alineadas con las metas de aprendizaje que se han propuesto en cada parte del proceso de aprendizaje.
- b. Respondan a las características de los estudiantes para que participen y no se inhiban.
- c. Sean participativas y que genere involucramiento desde el principio, de tal manera que sus resultados sean efectivos.
- d. Sean espontáneas y se realicen cada vez que el docente lo considere o los estudiantes lo soliciten.

21. En mis clases he implementado:

- a. Estrategias permanentes de motivación a mis estudiantes para lograr los aprendizajes propuestos en el curso.
- b. Estrategias participativas para que los alumnos se mantengan motivados por aprender y no se aburran.
- c. Estrategias para relajar a los estudiantes y se liberen del stress que hoy en día son frecuentes.
- d. Estrategias de motivación y desarrollo personal relacionados con su proyecto de vida.

22. La mayoría de mis estudiantes:

- a. Sienten que las clases son un espacio donde pueden equivocarse, plantear sus dudas y hacer preguntas, en un clima de respeto mutuo.

- b. Sienten que las clases se deben dar en un ambiente de respeto, por lo que es importante preguntar en los espacios indicados por el profesor.
- c. Sienten que las clases son espacios de aprendizaje por lo que es importante escuchar y tomar apuntes para preguntar al final o en el momento más oportuno.
- d. Sienten que en las clases se debe escuchar en silencio para no interrumpir y así aprender mejor.

23. Durante las sesiones de clase, como docente:

- a. Desarrollo actividades donde los estudiantes comparten los conocimientos nuevos relacionando con sus saberes previos que traen sobre el tema que se esté abordando.
- b. Desarrollo una actividad inicial donde recoja con preguntas orales los saberes previos de los estudiantes. Todo ello queda registrado para la sesión.
- c. Desarrollo actividades para recoger los saberes previos de los estudiantes a través un examen de entrada.
- d. Desarrollo actividades para recoger saberes previos, solo cuando es necesario, porque conozco bien a los estudiantes.

24. Durante las sesiones de clase, como docente:

- a. Oriento oportunamente en la reflexión de los desaciertos de los estudiantes para ayudarlos a mejorar y alcanzar sus aprendizajes.
- b. Converso con los estudiantes acerca de sus desaciertos para que tomen conciencia y superen sus notas.
- c. Les escribo una notita a los estudiantes que requieren refuerzo para que se fijen en sus errores.
- d. Trabajo con los estudiantes que tienen más dificultades en sus tareas y exámenes para que se esfuercen más.

25. Durante las sesiones de clase promuevo actividades donde:

- a. Mis estudiantes revisen y reflexionen sobre el proceso que siguieron para elaborar un determinado producto.
- b. Mis estudiantes hagan un recuento del proceso que siguieron para elaborar cada uno de los productos o evidencias.
- c. Mis estudiantes analicen los resultados de los productos que fueron revisado por el docente y se comprometan a mejorar.

d. Mis estudiantes escuchen la revisión que hizo el docente de un determinado producto que hayan elaborado en clase.

26. Durante las sesiones de clase desarrollo actividades donde:

a. Los estudiantes consolidan y sistematizan los contenidos más importantes que se abordaron.

b. Los estudiantes que requieren refuerzo elaboren una sistematización de todos los contenidos abordados en el curso.

c. Los estudiantes que obtuvieron logro destacado desarrollen una sistematización de todos los contenidos desarrollados en el curso y los compartan con sus compañeros.

d. Los estudiantes realicen tareas complementarias de refuerzo porque la labor de consolidación o sistematización es del docente.

Gracias por su colaboración.



APÉNDICE B

Declaración jurada de consentimiento informado

Yo, Betty Verónica Caffo Suárez, autora de la investigación denominada Programa “Improvement” para el Fortalecimiento de las Prácticas de Evaluación Formativa en Docentes de Educación Superior.

Manifiesto, que, para recabar información, se obtuvo formalmente los permisos de los docentes de la institución educativa correspondiente, cumplimiento a la veracidad del estudio realizado.

De lo cual doy fe de lo expuesto.

Atentamente,



The image shows a handwritten signature in blue ink that reads "Betty Verónica Caffo Suárez". The signature is written over a faint, circular institutional seal. The seal features a central torch with a flame, surrounded by concentric circles. The Latin motto "VERITATIS LUMINE AD AMORIS VITAM" is inscribed around the perimeter of the seal.

Betty Verónica Caffo Suárez