



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Maestría en Educación

DESEMPEÑO DOCENTE Y EVALUACIÓN FORMATIVA SEGÚN
LOS ESTUDIANTES DEL VII CICLO DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA

Tesis presentada por:

NÉLIDA DÍAZ MEGO

MILAGROS YSABEL PUMAPILLO ROSAS

Para obtener el Grado Académico de

MAESTRA EN EDUCACIÓN

Con mención en Diseño y Gestión Curricular e Innovación del Aprendizaje

Asesora

Elena Roxana Saona Betetta

Cód. Orcid: 0000-0003-3694-0558

Lima – Perú

2022

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

NÉLIDA DÍAZ MEGO

MILAGROS YSABEL PUMAPILLO ROSAS

Elena Roxana Saona Betetta

Nombre(s) y Apellidos, Asesora

Miluska Elizabeth Quezada Aguilar

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Mariella Victoria Mendoza Carrasco

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

Directora de la Escuela de Posgrado



RESUMEN

La presente investigación tiene la determinación de establecer la relación entre las variables Desempeño Docente y Evaluación Formativa según los estudiantes de secundaria del VII ciclo de una Institución Educativa en Ate. El estudio pertenece a un nivel descriptivo, de tipo cuantitativo y diseño no experimental, transversal correlacional. La muestra estuvo compuesta por 140 estudiantes divididos en 77 mujeres y 63 varones con edades que fluctúan entre 14 y 17 pertenecientes a los grados de 3°, 4° y 5° de Secundaria. Los instrumentos aplicados para la obtención de resultados fueron el cuestionario al estudiante sobre Desempeño Docente que fue elaboración propia y el cuestionario al estudiante sobre Evaluación Formativa adaptado de Pacheco (2019) compuesto por reguladora, procesual y otros. El tipo de muestra fue no probabilística porque se eligió a un grupo que cumplen con las características del estudio. Los resultados obtenidos demuestran que hay una correlación positiva, alta y estadísticamente relevante, lo que demuestra que existe una relación significativa entre las variables de Desempeño Docente y Evaluación Formativa. Así mismo, se evidenció la relación sustancial entre las dimensiones de cada variable, lo que demuestra que a mayor Desempeño Docente corresponde a una mayor Evaluación Formativa.

Palabras claves: Desempeño, evaluación, formativa, reguladora, procesual.

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the relationship between the variables Teacher Performance and Formative Assessment according to the secondary students of the VII cycle of a School in Ate. The research belongs to a descriptive, quantitative and non-experimental study. It was a cross-sectional design. The sample consisted of 140 students divided into 77 women and 63 men with ages between 14 and 17 who belong to 3rd, 4th and 5th grades of secondary school. The instruments applied to obtain the findings were the student questionnaire on Teaching Performance, which was elaborated by the authors, and the student questionnaire on Formative Assessment adapted from Pacheco (2019) divided into regulatory, processual and other dimensions. The type of sample was non-probabilistic, in order that the participants were chosen because fulfilling the requirements and characteristics of the study. The findings revealed that there is a positive, high and statistically relevant correlation, which shows a significant relationship between the variables of Teacher Performance and Formative Assessment. Furthermore, the dimensions of each variable evidenced an essential relationship which shows that a higher Teacher Performance corresponds to a higher Formative Assessment.

Keywords: Performance, assessment, formative, regulatory, processual.

RECONOCIMIENTOS

A la Universidad Femenina del Sagrado Corazón de Jesús, UNIFE, que nos acogió durante nuestros estudios de Maestría en Educación y a cada uno de los docentes que formaron en nosotras el espíritu investigador y reflexivo.

A la Mg. Elena Roxana Saona Betetta por acompañarnos en esta ardua tarea brindándonos su orientación y asesoría académica con profesionalismo y dedicación.

A la Dra. Patricia Medina Zuta por su docencia y soporte absoluto en el curso de la aprobación del proyecto de tesis.

Al Dr. Agustín Campos Arenas por sus enseñanzas y por su disposición en apoyarnos en todo momento de la investigación.

A la Mg. Consuelo Angulo Zavala por sus enseñanzas y aporte en la aprobación de los instrumentos.

A la Dra. Elisa Montoya Cantoral por sus enseñanzas y apoyo en la aprobación de los instrumentos.

A la Dra. Hna. Miriam Guerra por sus enseñanzas y aportes en la aprobación de los instrumentos.

A la Dra. Gleny Añamuro Machicao por su apoyo incondicional en la aprobación de los instrumentos.

Al Dr. José Apolaya Sotelo por sus enseñanzas y apoyo en la aprobación de instrumentos.

A la Mg. Estela Carrasco Cueto por sus aportes en la aprobación de los instrumentos.

A la Mg. Gina Vidal Ruiz por sus aportes en la aprobación de los instrumentos.

A la Mg. Kelly Chumpitaz Zapata por sus aportes en la aprobación de instrumentos.

DEDICATORIA

A Dios y mi Madre Inmaculada por su protección y fortaleza en las circunstancias que me tocó afrontar y en el desarrollo de este trabajo académico.

A mis Padres Alejandro Díaz Martínez y Esperanza Mego Silva por la formación que me transmitieron y su apoyo incondicional en todo momento.

A mis Hermanas Doris, Maribel, Emilia, Evelina y Lida por apoyarme en todo momento de mi vida.

A mi tía Cleotilde Mego Silva por ser mi segunda mamá, su paciencia y experiencias inolvidables que pasamos juntas.

A mis primos Yan Marcos, Waldir y Elcer por la confianza y aprendizajes que construimos juntos.

Nélida Díaz Mego



A mi Señor por estar presente en cada uno de mis pasos y darme toda su fortaleza.

A mis padres María Luisa y Sabino por sus enseñanzas basadas en el amor, en el ejemplo, en valores y en la unión familiar.

A mis hermanos Carmen, José, Juan y Rosa por todo su amor fraterno y apoyo permanente en cada instante de mi vida.

A mis sobrinos Luís, Diego y José Antonio por ser mi alegría constante.

Milagros Ysabel Pumapillo Rosas

ÍNDICE

	Página
RESUMEN/ABSTRACT	4
RECONOCIMIENTOS	5
DEDICATORIA	6
ÍNDICE	7
LISTA DE TABLAS	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.1 Planteamiento del problema	15
1.2 Justificación de la investigación	20
1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación.....	21
1.4 Objetivos de la investigación.....	21
1.4.1 Objetivo general.....	21
1.4.2 Objetivos específicos.....	22
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	23
2.1 Antecedentes de la investigación.....	23
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	23
2.1.2 Antecedentes internacionales.....	29
2.2 Bases teóricas	34
2.2.1 Desempeño Docente	34
2.2.1.1 Definición de desempeño	34

2.2.1.2 Definición de desempeño docente.....	36
2.2.1.3 El desempeño docente a través de los paradigmas educativos	41
2.2.1.4 Dimensiones de desempeño docente.....	46
2.2.2 Evaluación Formativa	64
2.2.2.1 Definición de evaluación.....	64
2.2.2.2 Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje.....	70
2.2.2.3 Definición de evaluación formativa	72
2.2.2.4 Evaluación formativa para el aprendizaje	82
2.2.2.5 Dimensiones de Evaluación formativa.....	85
2.3 Definición de términos	109
2.3.1 Desempeño docente.....	109
2.3.2 Evaluación Formativa	109
2.4 Hipótesis	109
2.4.1 Hipótesis general	109
2.4.2 Hipótesis específicas	109
 CAPÍTULO III: MÉTODO	 111
3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación.....	111
3.2 Participantes	112
3.2.1 Población.....	112
3.2.2 Muestra.....	112
3.3 Variables de investigación.....	113
3.3.1 Desempeño docente.....	113
3.3.2 Evaluación formativa	117

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	120
3.4.1 Cuestionario al estudiante sobre Desempeño Docente.....	120
3.4.1.1 Validez y confiabilidad del instrumento para la investigación.	122
3.4.2 Cuestionario al estudiante sobre Evaluación Formativa	127
3.4.2.1 Validez y confiabilidad del instrumento para la investigación .	128
3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	133
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	134
4.1 Resultados descriptivos	134
4.1.1 Variable Desempeño Docente	135
4.1.2 Variable Evaluación Formativa	136
4.2 Resultados inferenciales (Contrastación de hipótesis).....	137
4.2.1 Relación entre Desempeño Docente y la Evaluación Formativa	137
4.2.2 Relación entre desempeño docente y la evaluación reguladora.	138
4.2.3 Relación entre las dimensiones del desempeño docente y la evaluación procesual.	139
4.2.4 Relación entre las dimensiones del desempeño docente y la evaluación continua.	140
4.2.5 Relación entre las dimensiones del desempeño docente y la evaluación retroalimentadora.....	141
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	142
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	160

	Página
6.1 Conclusiones.....	160
6.2. Recomendaciones	161
6.2.1 Para estudios posteriores.....	161
6.2.2 Para la institución educativa	162
REFERENCIAS.....	163
APÉNDICE.....	173



LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Distribución de la muestra de acuerdo al grado que pertenecen	113
2. Operacionalización de la variable: Desempeño docente.....	114
3. Operacionalización de la variable Evaluación formativa	118
4. Ficha técnica del cuestionario al estudiante sobre Desempeño Docente.....	121
5. Evidencia de la validez de claridad, relevancia y coherencia del instrumento del Desempeño docente.....	122
6. Estadísticos de confiabilidad del cuestionario de Desempeño docente	126
7. Estadística de confiabilidad de los ítems del cuestionario de Desempeño docente	125
8. Ficha técnica de la variable Evaluación formativa.....	127
9. Evidencia de la validez de claridad, relevancia y coherencia del instrumento de Evaluación formativa	129
10. Estadísticos de confiabilidad del cuestionario de Evaluación formativa	131
11. Estadística de confiabilidad de los ítems del cuestionario de Evaluación formativa.....	131
12. Composición de la muestra	134

Tabla	Página
13. Análisis descriptivo de la variable Desempeño docente.....	135
14. Análisis descriptivo de la variable Evaluación formativa	136
15. Coeficiente de Spearman de la relación entre el Desempeño docente y la Evaluación formativa	138
16. Coeficientes de Spearman de la relación entre el Desempeño docente y la evaluación Reguladora	139
17. Coeficientes de Spearman de la relación entre el Desempeño docente y la evaluación Procesual.....	139
18. Coeficientes de Spearman de la relación entre el Desempeño docente y la evaluación Continua	140
19. Coeficientes de Spearman de la relación entre el Desempeño docente y la evaluación retroalimentadora.....	141

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la educación ha tomado un nuevo lineamiento centrando su interés en el desarrollo de competencias enfocadas en responder los retos que se presentan en la sociedad vigente. Esto ha llevado a asumir la práctica pedagógica con responsabilidad y compromiso de los docentes como mediadores de la enseñanza aprendizaje brindando a los estudiantes espacios de interaprendizaje y desarrollo reflexivo en sus actividades pedagógicas.

El desempeño del docente en Educación Básica es monitoreado por el Ministerio de Educación a través de diversos medios como las evaluaciones de desempeño, que permiten hacer reajustes en sus prácticas educativas, además despierta el interés por seguir mejorando y fortaleciendo la labor que ejercen en la vida profesional.

La enseñanza a partir del enfoque formativo ayuda a tener una visión más amplia respecto a la tarea que desempeña cada docente, implementando su formación pedagógica a partir de una enseñanza centrada en el proceso y la retroalimentación asertiva de los aprendizajes; además, el docente busca fortalecer su práctica innovadora, manejo tecnológico y sobre todo se hace responsable de la formación de nuevos ciudadanos capaces de hacer frente a las distintas realidades sociales.

Así, el presente estudio tiene como finalidad establecer la relación entre el desempeño docente y evaluación formativa según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

La tesis está desarrollada en seis capítulos. El primer capítulo se conforma por el planteamiento del problema, justificación, delimitación y limitaciones del estudio y el objetivo general y los objetivos específicos.

El segundo capítulo está constituido por los estudios encontrados a nivel nacional e internacional conforme a las variables trabajadas en la presente investigación; además, se presenta la base teórica de las variables de desempeño docente y evaluación formativa, la definición de términos y las hipótesis.

El tercer capítulo se distingue por el desarrollo metodológico que comprende el nivel, tipo y diseño de la investigación, así como la presentación de los participantes, la muestra, las variables del estudio, las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

El cuarto capítulo presenta los resultados del estudio con el propósito de establecer la relación entre desempeño docente y evaluación formativa según el punto de vista de los estudiantes de acuerdo con las hipótesis establecidas. Además, en el quinto capítulo se discuten los resultados analizados.

En el último capítulo se presenta las conclusiones, recomendaciones y finalmente, se encuentran las referencias y el apéndice.

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el presente capítulo se explica el problema de investigación, teniendo en cuenta la contextualización de la realidad del desempeño docente y la evaluación formativa. Asimismo, se presenta la respectiva justificación, delimitación y limitaciones de la investigación. Finalmente, se incluyen los objetivos.

1.1 Planteamiento del problema

En el transcurso de los últimos años, la educación ha tomado un reciente paradigma que se basa en el desarrollo de competencias que respondan a las demandas y necesidades de la sociedad actual. El enfoque por competencias desarrolla en el estudiante de educación básica los conocimientos, las capacidades, habilidades y actitudes que respondan a situaciones reales donde se involucren el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la resolución de problemas. A su vez, la Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016) reafirma que la adquisición de competencias conlleva al estudiante a desenvolverse de manera autónoma y efectiva en diferentes ámbitos con habilidades socioemocionales que le permitan integrarse a su entorno.

En tal sentido, para desarrollar el enfoque por competencias es fundamental el rol del docente a través de su labor pedagógica, la que se plasma en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente actual ha transformado su práctica, convirtiéndose en el evaluador y orientador que necesita el estudiante para la construcción de su propio conocimiento y desarrollo integral, para lo cual se demanda de una nueva docencia comprometida con su labor, capaz de

interactuar con los estudiantes de manera asertiva, eficiente y afectiva, propiciando un ambiente de apertura a un nuevo saber y conocedor de las características y necesidades de sus educandos.

Asimismo, se necesita un docente reflexivo de su práctica pedagógica, que le estimule a mejorar su calidad de enseñanza. Aquí se desprende lo mencionado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2011): los docentes son los ejes principales de la educación y deben mejorar conforme a las exigencias de sus estudiantes; esta mejora implica el perfeccionamiento de su desempeño docente.

En el informe presentado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018) en su informe del programa de Evaluación Internacional de Estudiantes se concluyó que la educación debe continuar enfrentando retos como la búsqueda de la igualdad de oportunidades en la educación, utilizar adecuadamente los recursos económicos para asegurar el derecho de la educación y la mejora de la calidad docente, retos que se presentan como problemas que deberán resolverse en los próximos años para el progreso de la educación en los países de América Latina. En tal sentido, las nuevas políticas educativas deberán promover la incorporación de maestros cualificados con un nivel de excelencia, el cual debe ser medible cumpliendo una evaluación conforme al estándar del desempeño docente.

En este sentido, Perú se encuentra en proceso de mejorar y revalorar la docencia implementando medidas que están logrando un avance en la labor pedagógica. Por lo tanto, el docente debe adquirir los conocimientos y criterios para desarrollar y evaluar las competencias del aprendizaje de sus estudiantes desde una verdadera enseñanza formativa. Así lo refieren los artículos 30° y 53°

de la Ley General de Educación N° 28044 de nuestro país: el docente se vuelve responsable del desarrollo integral del estudiante, para lo cual debe evaluar los resultados de los aprendizajes y ajustarlos a las necesidades de sus estudiantes (Ministerio de Educación, 2003).

Durante los años 2017 y 2018, el Ministerio de Educación (de aquí en adelante MINEDU) evaluó el desempeño de las docentes de Inicial en dos tramos, teniendo como sustento el manual de rúbricas de observación de aula para la Evaluación del Desempeño Docente, que evalúa el involucramiento activo de los estudiantes en el proceso de la enseñanza, la promoción del razonamiento, la creatividad y el pensamiento crítico, la evaluación del progreso de los aprendizajes para la retroalimentación y la adecuación de su enseñanza, la motivación de un ambiente de respeto y la regulación positiva del comportamiento. El resultado obtenido fue el siguiente: el 98% de las docentes de zona urbana aprobó la Evaluación de Desempeño Docente, mientras que desaprobó el 2%; asimismo, el 97% de las docentes de zona rural aprobó la Evaluación de Desempeño Docente y desaprobó el 3%. Asimismo, se debe acentuar el resultado obtenido en la rúbrica 4: Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza, donde el 54% de las profesoras obtuvo el nivel suficiente, un 19% alcanzó el nivel en proceso y un 27 % el nivel, destacado. Como lo menciona el Ministerio de Educación (2019a) en las conclusiones sobre la evaluación ordinaria del desempeño docente 2018, las docentes precisan identificar el carácter formativo y la labor retroalimentadora que realiza la evaluación en el desarrollo del aprendizaje. Por otro lado, se prevé que en los próximos años se culminará la evaluación con los niveles de Primaria y Secundaria, respectivamente.

Por su parte, Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) expresan que en el campo educacional la tarea del docente amplía su panorama de la enseñanza aprendizaje, ya que no solo se trata de brindar conocimientos, promover o no promover a los educandos, sino de dar respuesta ante el sistema educativo y ante la sociedad formando a los ciudadanos para que afronten circunstancias reales de la vida; es decir, el docente asume el compromiso de formar de manera integral y conscientemente al educando, priorizando la evaluación para el aprendizaje.

De igual manera, la educación en el contexto de nuestro país es un reto que implica el compromiso y responsabilidad en la tarea individual y colectiva de docentes y estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo conscientes de lo que implica la evaluación desde el momento de la planificación, para lograr el propósito que se busca alcanzar con las acciones predeterminadas por el docente y realizadas por los estudiantes.

Con respecto a este punto, en la Resolución Viceministerial N° 00094 efectuado por el Ministerio de Educación (2020a) se establece que la evaluación desarrolla la educación integral del alumno mediante la reflexión de su aprendizaje, el reconocimiento de sus capacidades y la retroalimentación del conocimiento para lograr las competencias necesarias que exige el mundo de hoy. La evaluación formativa busca que los estudiantes aprendan para la vida bajo un contexto existente que implique situaciones o problemas reales que sean capaces de solucionar.

Sin embargo, los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (de aquí en adelante ECE), a través del informe 2018, muestran un porcentaje alto de estudiantes del 2° grado de Secundaria que se encuentran por debajo del

tercio medio, lo cual indica que en el transcurso de la enseñanza y el aprendizaje el docente estaría presentando falencias en el seguimiento, retroalimentación y evaluación de los aprendizajes de manera efectiva.

Por ejemplo, en una Institución Educativa Particular ubicada en el distrito de Ate-Salamanca perteneciente a la Unidad de Gestión Educativa Local (de aquí en adelante UGEL) 06 se obtuvo los siguientes resultados: En Comprensión lectora, un 39,1% de los alumnos alcanzó el nivel Satisfactorio, 42,2 % alcanzó el nivel Proceso, 17,2% se ubicó en el nivel Inicio, y el 1,6% de los estudiantes se ubicó en el nivel previo al inicio. En cuanto al área de Matemática, el 28,1% de los alumnos alcanzó el nivel Satisfactorio; el 20,3%, el nivel Proceso; el 42,2%, el nivel Inicio; y el 9,4% de los alumnos se ubicó en el nivel previo al inicio (Ministerio de Educación, 2018).

Del resultado observado llama considerablemente la atención que los estudiantes hayan obtenido un logro menor a lo esperado a pesar de que las pruebas ECE se encuentran alineadas al enfoque por competencias y al enfoque formativo de la evaluación conforme al Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB, de aquí en adelante). Cabe mencionar que los profesores de la institución educativa mencionada planifican los documentos pedagógicos de acuerdo al CNEB. Es así que cobra importancia conocer su desempeño en el aula: si realmente en la práctica pedagógica consideran la evaluación como un proceso formativo, continuo, retroalimentador y regulador, donde se observe al estudiante como el constructor de su aprendizaje.

En consecuencia, cabría preguntarse también si los estudiantes del VII ciclo de Secundaria son capaces de conocer el propósito de la clase e identificar sus fortalezas y debilidades a lo largo del desarrollo de su aprendizaje,

autorregularse a partir de la retroalimentación y aprender de su propia evaluación, reconociendo el logro de sus competencias. Esto quiere decir que el docente y el estudiante deben estar orientados e involucrados en metas comunes donde el segundo se convierte en el eje principal del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, se hace necesario establecer la siguiente pregunta de investigación: ¿Existe una relación significativa entre el Desempeño docente y la Evaluación formativa según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa?

1.2 Justificación de la investigación

La presente investigación aporta en el nivel teórico la verificación de la relación entre desempeño docente y la evaluación formativa desde la perspectiva de los estudiantes, siguiendo el lineamiento del enfoque formativo y por competencias del CNEB. Estos resultados generarán nuevos conocimientos y propuestas de mejora. Asimismo, aportará la revisión de las teorías de desempeño docente y la evaluación formativa, los cuales servirán de fuentes de consulta a otras investigaciones futuras.

En el nivel metodológico el presente estudio aporta la elaboración del instrumento que mide la variable Desempeño docente y la adaptación del instrumento que mide la variable Evaluación formativa desde la perspectiva del estudiante.

Por último, en el nivel práctico la presente investigación permite establecer la relación que existe entre el Desempeño docente y la Evaluación formativa de los estudiantes para mejorar la elaboración de los criterios e instrumentos de evaluación y la práctica docente siguiendo la línea pedagógica del enfoque

formativo, aportando a la planificación curricular y por ende al proceso de enseñanza aprendizaje que se imparte en la institución educativa donde se realizó la presente investigación.

1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación

La presente investigación se llevó a cabo durante el año 2020 en una institución educativa privada ubicada en una urbanización con alto porcentaje estudiantil, en el distrito de Ate- Salamanca, perteneciente a la UGEL 06.

De otro lado, con respecto a los instrumentos, se volvió complejo aplicarlos de manera presencial por la coyuntura sanitaria nacional con motivo de la pandemia que se está viviendo en la actualidad en el país, donde desde inicios del año 2020 hasta la fecha el MINEDU ha suspendido las clases presenciales de manera indefinida para evitar la aglomeración de estudiantes en las aulas. En ese sentido, se realizó la aplicación virtual de los instrumentos para el recojo de la información utilizando la herramienta digital Google Formularios, dado que la institución educativa objeto de nuestro estudio está desarrollando las clases de manera remota. Se considera que este cambio en la aplicación de los instrumentos podría generar algunas limitaciones en la generalización de los resultados obtenidos.

1.4 Objetivos de la investigación

Los objetivos de esta investigación son:

1.4.1 Objetivo general

Establecer la relación que existe entre Desempeño docente y Evaluación formativa según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

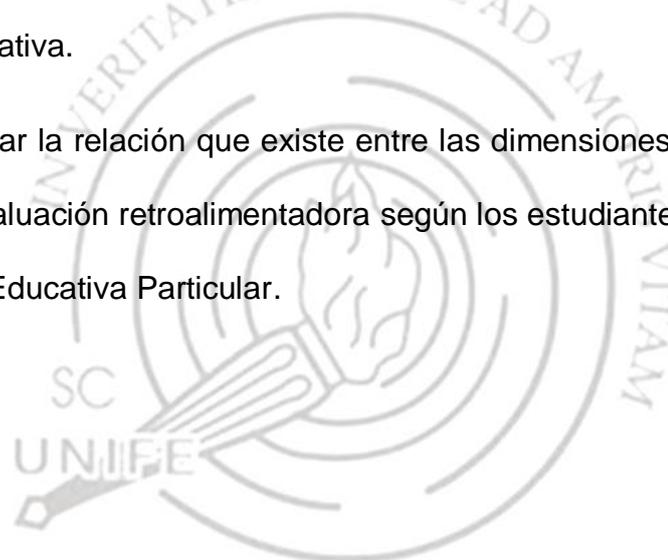
1.4.2 Objetivos específicos

1.4.2.1. Identificar la relación que existe entre las dimensiones del Desempeño docente y la Evaluación reguladora según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

1.4.2.2. Identificar la relación que existe entre las dimensiones del Desempeño docente y la Evaluación procesual según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

1.4.2.3. Identificar la relación que existe entre las dimensiones del Desempeño docente y la Evaluación continua según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

1.4.4.4. Identificar la relación que existe entre las dimensiones del Desempeño docente y la Evaluación retroalimentadora según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa Particular.



CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1 Antecedentes nacionales

En 2019 Bizarro, Sucari y Quispe-Coaquira publicaron el artículo titulado “La Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias” con el objetivo principal de revisar la bibliografía de la evaluación formativa. El motivo de estudio surgió por las dificultades encontradas en educación básica con el desarrollo de la evaluación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje y el poco conocimiento de su concepto y función. Asimismo, la metodología que se empleó fue de investigación documental siendo de tipo cualitativo, donde se recoge las conclusiones de los autores sobre el tema de estudio.

Para los autores, la evaluación formativa cambia las prácticas tradicionales que se aplican actualmente en la educación peruana. A su vez, su adaptación se vuelve complicada por lo que se necesita que la comunidad escolar reciba orientaciones que le permitan su correcta aplicación en el aula para alcanzar la autoevaluación del estudiante, el mejoramiento del proceso de enseñanza aprendizaje y la retroalimentación. De esta manera, la evaluación formativa conlleva al estudiante a cumplir su rol activo conjuntamente con el docente para obtener el aprendizaje autónomo y reflexivo.

Por su parte, Calderón (2019) realizó una investigación sobre evaluación formativa y desempeño docente en una institución educativa privada de Ate. Tuvo como objetivo determinar la relación que existe entre la evaluación formativa y el desempeño docente.

La muestra de la investigación estuvo constituida por 200 participantes entre docentes, estudiantes y directivos, seleccionados de varias Instituciones del distrito. La metodología fue no experimental, correlacional y transeccional. La técnica que se utilizó fue la encuesta y el instrumento, el cuestionario. Se confirmó la relación directa y significativa existente entre evaluación formativa y el desempeño docente a través de la prueba estadística de Spearman con un valor de $\rho = .906$ y un $p = .000$.

Igualmente, en el año 2019 Pacheco realizó una investigación titulada “Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en el área de Ciencia y tecnología de los estudiantes de quinto grado de nivel secundaria”. La problemática estaba enfocada en las dificultades que presentan los estudiantes de 5° de Secundaria en el área de Ciencia y Tecnología por falta de seguimiento, sentido utilitario o funcional. El objetivo fue determinar la relación entre evaluación formativa y el aprendizaje por competencias. La metodología fue de carácter hipotético- deductivo y el tipo de estudio básico de enfoque cualitativo y diseño no experimental – transversal. Como instrumento se utilizó una encuesta y dos cuestionarios. La población estuvo conformada por 120 estudiantes entre 15 y 17 años y la muestra fue de 90 estudiantes.

Se concluyó que para evidenciar los aprendizajes se debe realizar un proceso permanente y acompañamiento oportuno. De la misma manera, se verificó que la evaluación formativa facilita el aprendizaje profundo en base a las evidencias que permiten la reflexión de los estudiantes a partir de la retroalimentación, también se comprobó que existe relación positiva y alta entre evaluación formativa y aprendizaje por competencias en el área antes mencionada.

También en el año 2019 Zapana desarrolló la investigación titulada “Influencia de la evaluación formativa en el proceso de autorregulación de los estudiantes de educación primaria de un instituto superior en Arequipa”.

La investigación fue de enfoque cuantitativo con diseño correlacional de tipo básico y tuvo como objetivo determinar la influencia de la evaluación formativa durante el proceso de autorregulación. En cuanto a los instrumentos se utilizó un cuestionario sobre evaluación formativa con 46 ítems dirigidos a 20 docentes, y una ficha de observación de autorregulación de 30 ítems dirigida a los estudiantes. Este estudio demostró que, un 20% de docentes obtuvieron un nivel bueno y a un 60% se le atribuye un puntaje por debajo de lo deseado. El resultado demuestra que los docentes no poseen conocimientos para evaluar de manera formativa. De otro lado, en los estudiantes se observó que la mayoría de ellos demuestran interés por su aprendizaje, pero se basan solo en el conocimiento, dejando de lado la reflexión sobre su aprendizaje. Asimismo, la variable evaluación formativa está correlacionada con la autorregulación con un coeficiente de 0.46.

Las conclusiones de esta investigación fueron: la evaluación formativa influye directamente en la autorregulación de los estudiantes; sin embargo, las prácticas evaluativas aplicadas por los docentes no son pertinentes para sus estudiantes dificultando la autorregulación de los aprendizajes. Asimismo, los estudiantes presentan dificultades para reflexionar sobre sus habilidades cognitivas. La investigadora propone un taller de estrategias para la evaluación formativa en el aula que será dirigida a los docentes en cuatro módulos, con el propósito de reforzar conocimientos de evaluación formativa.

Por otro lado, en relación con la variable Evaluación formativa se encontró el estudio de Portocarrero (2017) titulado “Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario de un colegio privado en Lima. El objetivo de esta tesis fue implementar estrategias de evaluación formativa en las clases de 1° a 5° grado de Primaria.

En la metodología se realizó un enfoque mixto con un estudio de casos, cuestionarios, fichas de observación, lista de cotejo y documentos de planificación. Los sujetos de investigación fueron 20 docentes de Primaria. La aplicación de la ficha de observación se realizó con los docentes en una clase monitoreada. La investigadora realizó un cuestionario sobre evaluación formativa donde se observó que las docentes no definen claramente lo que es una evaluación formativa, reduciéndola a un carácter solamente sumativo.

En la revisión de documentos de planificación, se identificó que los docentes utilizan “tareas por desempeño” como estrategia de evaluación formativa; sin embargo, para la investigadora el uso de esta estrategia es más adecuado para registrar las actividades de enseñanza aprendizaje. En las fichas de observación se recoge que las docentes aplican estrategias de evaluación durante las sesiones, pero obviando la autoevaluación y heteroevaluación, las cuales cumplen un rol fundamental en la reflexión del aprendizaje del estudiante.

En el estudio se contribuyó con un manual de estrategias de evaluación formativa compartido a los docentes para enriquecer su práctica pedagógica. De otro lado, los docentes utilizaron la interrogación y la retroalimentación como parte de su enseñanza, pero falta el reajuste de la enseñanza a pesar de que se tiene evidencia del avance de los estudiantes. También se evidenció una escasa

reflexión en cuanto a los aprendizajes de los estudiantes, sin embargo, a través de las encuestas se observó una reflexión de unificación de criterios para la evaluación formativa. Finalmente, la investigación logró una iniciativa hacia la evaluación formativa con beneficios para docentes y estudiantes.

En la misma línea tenemos a Chávez (2017) con su estudio “Desempeño docente según estudiantes del VII ciclo de instituciones educativas técnicas del distrito de Pangoa –Satipo”. La investigación surge por la presencia de una enseñanza tradicionalista donde se observa el poco compromiso del docente hacia su labor pedagógica, falta de dominio de su área y escasa ética profesional. Por ello, la investigadora se centra en el desempeño docente desde el criterio del estudiante ya que se presenta como el principal actor en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El objetivo de la investigación fue describir el nivel de apreciación que tienen los estudiantes del VII ciclo sobre el desempeño de los docentes de instituciones educativas técnicas.

En cuanto a la metodología, el nivel estudio fue descriptivo, con un diseño comparativo. Los sujetos de investigación fueron 275 estudiantes pertenecientes a dos instituciones educativas con jornada escolar completa y la técnica aplicada fue la encuesta. Con respecto a los resultados se obtuvo que los docentes alcanzaron un nivel regular en cada dimensión del desempeño docente. A través de esta investigación, la autora recomienda que los docentes deben mejorar la calidad del proceso enseñanza y aprendizaje en beneficio de sus estudiantes; asimismo se debe realizar reuniones entre docentes para que puedan compartir sus aprendizajes y experiencias en su práctica pedagógica.

De otro lado, Andía (2017) realizó la investigación “Desempeño docente y rendimiento académico en los estudiantes de primer año de secundaria de la institución educativa pública en Huanta”. El objetivo de este estudio fue determinar la relación que existe entre el desempeño docente y el rendimiento académico de los estudiantes de 1° de Secundaria. La investigación tiene un enfoque cuantitativo con un nivel descriptivo y diseño correlacional. Los sujetos de investigación fueron 30 estudiantes de una sola aula, a quienes se les aplicó un cuestionario sobre el desempeño de sus docentes. El rendimiento académico de los estudiantes se obtuvo a partir de los registros de evaluación para medir el rendimiento académico.

De acuerdo con la apreciación de los estudiantes la mayoría de los docentes tiene un nivel regular en la preparación para el aprendizaje, así como en la enseñanza. Este estudio demostró que existe relación entre desempeño docente y rendimiento académico. Sin embargo, el autor concluyó que los docentes necesitan formación permanente a través de capacitaciones para mejorar su desempeño y promover estrategias de investigación en los estudiantes.

Asimismo, Ortega (2015) desarrolló el estudio “Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de Ciencia, Tecnología y ambiente en el distrito de Hunter”. El objetivo de la investigación fue determinar el nivel de aplicación de la evaluación formativa de los docentes del área Ciencia, Tecnología y Ambiente. Con respecto a la metodología, el estudio pertenece al enfoque cuantitativo con diseño transversal de tipo descriptivo. La población y la muestra fueron 95 docentes de Secundaria. El instrumento que se aplicó fue una encuesta dirigida a docentes de Ciencia, Tecnología y Ambiente.

El resultado más notable fue que el 60% de docentes de Ciencia, Tecnología y Ambiente aplica la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje obteniendo un nivel alto. Asimismo, los resultados recogidos desde el punto de vista de los docentes evidencian el nivel de aplicación de cada dimensión de la evaluación formativa: en la regulación de enseñanza aprendizaje se obtuvo un 56.80%; la procesual, un 61.10%; continua, 58.90%; retroalimentación, 56.80%; y la innovadora, 61.10%.

En la investigación se recomienda utilizar la evaluación formativa en las diferentes áreas para el desarrollo de las competencias. La evaluación formativa debe ser aplicada en la práctica pedagógica, ya que busca regular y orientar la enseñanza-aprendizaje en forma continua e innovadora, atendiendo las necesidades de los estudiantes con una apropiada retroalimentación, lo cual indica el compromiso del docente por facilitar la adquisición de conocimientos de los estudiantes, en busca de la mejora de la calidad educativa.

2.1.2 Antecedentes internacionales

En el año 2019, Murillo realizó un artículo acerca de cómo repensar la evaluación formativa como parte de los procesos de aprendizaje. Este estudio fue publicado por el Instituto Superior de formación Docente en República Dominicana. En dicho estudio se buscó caracterizar el proceso de la evaluación formativa, en base a sus virtudes, características, aplicabilidad y trascendencia con relación al papel en el acompañamiento, incidencia y formación de calidad del individuo.

La metodología para desarrollar el estudio fue el análisis documental, en el cual se recurren a diversos documentos nacionales e internacionales que

fundamentan el papel formativo de la evaluación y ayudan a identificar los enfoques y características explicados desde distintos puntos de vista. La autora, al realizar el análisis, resalta el rol que cumple el docente como facilitador y orientador en el proceso de enseñanza aprendizaje, haciendo posible la mediación y recojo de evidencias explicadas con claridad sobre los aprendizajes dialogados, reflexivos y conectados con la realidad. En conclusión, la evaluación desde el enfoque formativo debe ser comprendida y aplicada con flexibilidad, de manera continua e incentivando la participación constante del estudiante que permita la autorregulación y transformación del aprendizaje autónomo y contextualizado.

Sumando a los aportes del autor anterior, Cáceres, Sánchez y Pérez (2019) realizaron un artículo titulado “La evaluación formativa en el nivel preescolar en el contexto educativo mexicano”. El estudio tuvo como objetivo destacar el papel del docente en la evaluación formativa en las aulas de preescolar para construir una cultura de evaluación en los diversos ámbitos de interacción intrapersonal e interpersonal. De la misma manera, la metodología que se utilizó fue el análisis de distintos documentos, tanto nacionales como internacionales.

Los autores, al analizar la problemática de la práctica docente sobre la evaluación formativa y cualitativa, encontraron que los educadores tienen conocimiento sobre ello, pero lo que todavía cuesta es evidenciarlo mediante acciones con sus estudiantes. Otra de las problemáticas que pudieron analizar fue referente a la recopilación de evidencias, producciones recabadas que no tienen relación con las competencias. También pudieron darse cuenta de la presión que enfrentan los docentes con las exigencias de las autoridades para

hacer visibles los niveles de desempeño de los estudiantes. Por lo tanto, el gran desafío que se presenta a nivel preescolar es la integración del proceso de evaluación y el trabajo pedagógico. Finalmente, pudieron concluir que en los docentes se refleja un gran interés para encaminar a sus estudiantes a lograr sus aprendizajes generando momentos interactivos y de confianza.

Asimismo, Ramos (2018) investigó sobre el análisis de la evaluación del desempeño docente para la permanencia: la evaluación formativa y el servicio profesional docente. El objetivo de esta investigación fue hacer un análisis acerca de la consistencia entre la propuesta de evaluación de desempeño docente para la permanencia en el marco legal de la Ley General del servicio profesional docente tomando en cuenta los planteamientos teóricos de carácter formativo.

La metodología utilizada fue de carácter exploratorio; los instrumentos que se utilizaron fueron las evidencias de la práctica de los docentes (directas e indirectas): el primero fue la realización de un informe emitido por el director desde la plataforma del Sistema Nacional para evidenciar la responsabilidad docente sobre el ejercicio de su profesión, el segundo consistió en emitir un expediente de evidencias acerca de la enseñanza mostrando las acciones de los estudiantes. En la tercera fase se impartió un examen en base a conocimientos y competencias didácticas, lo que se constituyó en un instrumento estandarizado y autoadministrable supervisado por un aplicador. Finalmente, se realizó una planeación didáctica fundamentada con la reflexión de los aprendizajes de los estudiantes de manera contextualizada. Por ello, teniendo en cuenta las dimensiones evaluación formativa y desempeño docente se menciona que es necesario tener en cuenta las falencias de un sistema educativo para actuar

desde sus raíces y la necesidad de atender las condiciones de distintos contextos en que se desenvuelven los maestros.

También, se consideró que podría ayudar en estos casos la capacitación por institución en autoevaluación y coevaluación o de guías que encaminen a los docentes en su desarrollo profesional. En conclusión, los procesos de evaluación docente, formación y capacitación solo otorgaban una evaluación certificadora sin un fin de integración para la mejora de la calidad.

Gómez y Gómez (2016) realizaron un estudio sobre “La evaluación del desempeño docente”. El objetivo de la investigación fue conocer la transformación del perfil del maestro en Colombia en su práctica pedagógica y la evaluación de su desempeño a partir del decreto 1278. La metodología de la investigación se basa en el enfoque cualitativo con el diseño análisis del discurso, tomando las categorías de calidad, evaluación de desempeño y práctica pedagógica y formación, y siendo el sujeto de estudio el maestro. Las conclusiones a las que se llegó fueron las siguientes: el maestro ha cambiado su labor pedagógica siguiendo una política educativa empresarial y adecuándose al perfil que pide el instrumento de evaluación de desempeño. Asimismo, la evaluación de desempeño docente forja al maestro en una nueva concepción de calidad como excelencia docente.

Por otro lado, Arias (2015) desarrolló una investigación titulada “Evaluación de desempeño profesional de formadores de docentes en El Salvador”. El objetivo de la investigación fue evaluar el desempeño profesional de los formadores de docentes en El Salvador a través de un manual. La investigación fue de enfoque cuantitativo con diseño correlacional. Los sujetos

de investigación fueron docentes formadores, estudiantes, jefes de profesores y directivos de formación docente con una población de 348 docentes formadores, 4667 estudiantes de diferentes especialidades y 53 jefes de profesores todos ellos pertenecientes a 12 instituciones formadoras entre privadas y públicas. Se realizó un muestreo aleatorio simple utilizando como instrumento un cuestionario en base a los estándares internacionales de evaluación docente para recoger información sobre identificación y desempeño docente dirigido a jefes de profesores. Asimismo, se realizó un cuestionario dirigido a los estudiantes para que evalúen el desempeño de sus docentes y también se aplicó otro cuestionario para la autoevaluación de docentes.

Las conclusiones fueron las siguientes: La evaluación que se realizó a los docentes de las instituciones públicas y privadas se enfocó en los procesos generales y no en el desempeño específico de los docentes formadores. Asimismo, para los jefes y estudiantes el desempeño docente repercute en la calidad de formación de futuros docentes. La evaluación de desempeño demostró que los docentes tienen más dominio en lo conceptual y actitudinal, siendo de menos dominio lo procedimental. Por otro lado, el 90% entre docentes jefes-coordinadores, estudiantes y expertos consideró que la creación de un manual de evaluación permitirá valorar y orientar el desempeño de los docentes formadores siendo su objetivo la medición de la calidad educativa que reciben los futuros docentes en su formación. Finalmente, la investigadora recomienda un estudio sobre la repercusión de los docentes formadores en la evaluación por competencias académicas y pedagógicas en los docentes egresados.

También se destaca el aporte de Hamodi (2014) quién publicó un estudio titulado “La evaluación formativa y compartida en Educación Superior”. Los

objetivos de esta investigación fueron: analizar el uso de los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumno que se utilizan en la educación superior y conocer la valoración de los estudiantes y profesores en los sistemas de evaluación formativa y compartida. La metodología fue un estudio de caso y las técnicas utilizadas fueron encuestas, grupos de discusión, análisis de documentos pertenecientes a la red de evaluación formativa y compartida.

En la investigación participaron 46 estudiantes y 14 docentes. En la conclusión se menciona que, en la escuela de Magisterio de Segovia, los sistemas de evaluación que se utilizan en su mayoría son tradicionales e intermedios, ya que la evaluación formativa no se utiliza con frecuencia y la compartida, pocas veces. En cuanto al profesorado, se considera que utilizan la evaluación formativa y compartida con más frecuencia de lo que perciben los alumnos y egresados. Por eso, estos últimos resultados son semejantes, permitiendo conocer que la evaluación formativa y compartida facilita el aprendizaje profundo, la capacidad crítica y reflexiva, la cual indica mayor dedicación y adaptación tanto para los estudiantes y docentes.

2.2 Bases teóricas

El marco teórico establece con claridad las teorías que fundamentan las dos variables que constituyen el núcleo de la investigación que se realizó para obtener una mirada objetiva de cada una de las variables.

2.2.1 Desempeño docente

2.2.1.1 Definición de desempeño

En el transcurso de las últimas décadas, la definición de la palabra “desempeño” ha cambiado conforme a las necesidades del campo laboral que

han surgido en el mundo globalizado. Es así que en la actualidad la palabra “desempeño” abarcaría las capacidades, las destrezas y las actitudes que una persona debe obtener y mejorar para alcanzar un perfil competente.

Desde el punto de vista de Murphy (citado por Castillo, 2017), la palabra “desempeño” sería la unión de varias conductas que debe poseer un trabajador para alcanzar los objetivos de la empresa, por tal razón se vuelve indispensable como un agente que traerá beneficios a la organización.

Siguiendo la misma línea, tenemos la aportación de Lorren (2018) quien afirma que el desempeño en el ámbito laboral se involucra directamente con las metas de la empresa. Entonces, se vuelve relevante que el trabajador cuente con características que considere conveniente la empresa u organización. De igual manera, podemos decir que el desempeño de una persona se mide a través de la adquisición de competencias que serán necesarias para ser altamente calificado. Para la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016) las competencias desarrolladas en las personas se convierten en una fuerza laboral innovadora que permite mayor productividad.

En definitiva, la palabra “desempeño” indica que la persona se convierte en un ser competente e imprescindible para alcanzar un objetivo en común junto a la empresa.

De otro lado, estas definiciones sobre desempeño no se alejan del perfil docente que busca la escuela actual. El docente debe adquirir competencias profesionales que se consolidan y se perfeccionan mediante la práctica pedagógica con el fin de mejorar su desempeño en el aula para alcanzar el propósito de aprendizaje. Aquí también podemos decir que la educación

existente se basa en una lógica empresarial porque busca formar estudiantes competentes con una enseñanza integrada que se encuentren preparados para el trabajo, para lo cual se escogerá a los docentes más calificados a fin de lograrlo.

2.2.1.2 Definición de desempeño docente

La definición de desempeño docente ha cambiado conforme a las políticas educativas y a las demandas de la sociedad que han influido en la profesión magisterial. Es así como, a mediados del siglo XX, encontramos a un docente con un perfil técnico y progresista, capaz de formar ciudadanos capacitados para el trabajo y con resultados que exigía la sociedad de su momento. También, el docente era considerado como el transformador de una nueva conciencia social y constructiva que respondía a la necesidad de formar una sociedad justa y consciente de sus derechos.

Sin embargo, este panorama cambia con la llegada de la globalización, la tecnología y el nuevo mercado laboral, que se presentan como desafíos que debe considerar el docente del siglo XXI en su formación pedagógica. Así mismo, el desempeño docente actual se ajusta al modelo educativo del enfoque por competencias que busca un profesional de la educación con una formación holística sumado a sus conocimientos pedagógicos y disciplinares.

Como lo hace notar Montenegro (2003) el docente debe ser una persona integral que ha adquirido las competencias básicas en el aspecto intelectual, intrapersonal y social lo que le permite desarrollar las competencias específicas de su profesión. El desempeño del docente engloba las acciones que realiza en el aula, en la escuela y en su entorno en beneficio del aprendizaje de los

estudiantes. Al mismo tiempo, el docente se convierte en un profesional cualificado que cumple con los estándares requeridos que buscan revalorarlo y así mejorar la calidad educativa del país. Así, se vuelve necesario evaluar su función pedagógica, didáctica y social en el aula para lograr los objetivos del proyecto educativo institucional.

De acuerdo a lo referido por Montenegro, el docente antes de iniciar su formación pedagógica debe haber logrado internalizar las competencias básicas que le permitirán desempeñarse eficientemente en el aula y crear una interacción asertiva con sus estudiantes. En otras palabras, el docente debe manejar las habilidades sociales orientadas a su práctica para alcanzar una comunicación fluida. Así mismo, la formación inicial del docente debe estar orientada a desarrollar un profesional eficiente, responsable y comprometido con su labor educativa.

Así también lo hacen conocer Faria, Reis y Peralta (2016): el docente precisa conocer el actuar psicosociológico en los diferentes ámbitos de la escuela, como, por ejemplo: la interacción entre docente y estudiantes en el aula; el trabajo pedagógico colaborativo entre docentes y el trabajo de gestión escolar junto a los directivos. El manejo regulador de las emociones y conductas logrará fortalecer las habilidades sociales del docente para adaptarse a los cambios que surgen en su medio.

En resumen, un docente precisa mantener el equilibrio entre sus emociones y su labor pedagógica, esto le permitirá manejar con seguridad diferentes escenarios que se le presenten siendo uno de ellos el aula.

Desde el punto de vista de Martínez, Guevara y Valles (2016) el desempeño docente se ejerce conforme a los conocimientos y competencias pedagógicas que se relacionan con la metodología de enseñanza, la planificación de los aprendizajes, el reconocimiento de las fortalezas, las debilidades y necesidades de sus estudiantes. El docente reconoce que el proceso de enseñanza y aprendizaje basado en un currículo de enfoque por competencias se centra íntegramente en el estudiante. En este aspecto, para que el docente lo logre es necesario que conozca y aplique la evaluación formativa a través del acompañamiento y la retroalimentación de los aprendizajes con el uso de instrumentos pertinentes que guíen y regulen a sus estudiantes. Por otro lado, el docente debe seguir un marco de valores como la puntualidad, la responsabilidad de su labor y la disciplina en su profesión.

Como expresan los autores antes mencionados, para que el docente obtenga un buen desempeño debe conocer la realidad del estudiante y de la institución educativa, para que pueda encaminarse a una ruta de mejora. En tal sentido, el plan o programación anual debe considerar los resultados de años anteriores, las características de los estudiantes, las estrategias de enseñanza y evaluación para cumplir con los objetivos. Aunado a esto, los docentes deben trabajar de forma colaborativa orientados a una cultura de formación continua y autoaprendizaje para el perfeccionamiento de su profesión como lo plantean Tobón, Guzmán y Tobón (2018). El resultado de este trabajo colaborativo debe ser un plan de actividades que busque resolver problemas reales bajo el contexto de los estudiantes.

Por consiguiente, la preparación o planificación de los aprendizajes es determinante para el docente porque conlleva el uso de su conocimiento

pedagógico y disciplinar para cumplir con los propósitos de la institución educativa. No obstante, un resultado desfavorable de esta preparación repercutirá en la evaluación de su desempeño y en el rendimiento académico que se basa en los logros alcanzados por los estudiantes. En conclusión, el resultado de la planificación definirá la calidad de una institución.

Así también confirma Robalino (2007) la existencia de una relación directa entre el desempeño docente y la calidad educativa, pues a través de una enseñanza competente se tendrá como resultado la adquisición de los aprendizajes en los estudiantes. De esta manera lo reafirman Martínez et al (2016) y Escribano (2018): el nivel del desempeño docente se define y mide la calidad educativa de un país mediante el rendimiento de sus estudiantes. Para que resulte, el docente demuestra ser capaz de analizar, seleccionar información, crear su propio conocimiento, participar y apoyar en la elaboración de documentos pedagógicos y de gestión para que sienta un mayor compromiso con su labor e institución educativa y se convierta en un verdadero profesional de la educación.

Asimismo, el desempeño docente asume la responsabilidad de formar estudiantes con aprendizajes y competencias integradas que serán válidas para la sociedad. El docente enfoca su enseñanza a un aprendizaje para la vida. Igualmente, se vuelve necesario que el desarrollo de la profesión docente desde la etapa de inicio sea congruente con las necesidades de aprendizaje del estudiante y con la política educativa, para que logre una formación dirigida a resultados. Este aprendizaje no termina cuando egresa, sino que se mantiene en un aprendizaje continuo que responde a las necesidades que nacen de la sociedad.

En definitiva, la calidad educativa es el resultado del desempeño docente, el cual se mide a partir de su actuación en el aula. Sin embargo, para la mejora de la calidad educativa y la revaloración profesional del docente se debe partir también de la búsqueda de lo que se quiere como sociedad. El gobierno que invierte en sus docentes tendrá una sociedad mejor educada porque entrega al docente todos los insumos para fortalecer su compromiso y convicción hacia su labor pedagógica.

Por su parte las aportaciones de Faria et al (2016) confirman que si bien es cierto el docente se forma para impartir conocimiento a sus estudiantes, éste se puede volver repetitivo y obsoleto. El docente necesita desarrollar nuevas competencias y actualizar su didáctica para que responda a una enseñanza de calidad y se adapte eficazmente a los cambios sociales. Es así como el docente se convierte en un innovador de su área, que transforma su aula en un ambiente de aprendizaje activo. Se debe resaltar lo mencionado por Bandeira y retomado por los autores: el docente nunca deja su rol de estudiante porque se encuentra en continuo aprendizaje. Aquí se debe mencionar que el desarrollo profesional del docente siempre se encuentra en progreso y en constante construcción. El docente se reinventa para cada generación de estudiantes.

Como lo sostienen los autores, el docente requiere reinventarse en cada período escolar. Su función no se limita solamente a lo aprendido durante su primera formación, al contrario, debe siempre buscar, generar y desarrollar estrategias metodológicas y herramientas pedagógicas que motiven permanentemente a sus estudiantes durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

Por su parte, para Martínez y Lavín (2017) el desempeño docente también responde asumir la responsabilidad de su conocimiento pedagógico y la regulación de su disciplina. Esto conlleva al profesionalismo de la carrera docente que se establece desde la ética y códigos de moralidad hacia su práctica. La docencia no parte solamente de la vocación sino de la autonomía del docente de perfeccionar su desempeño. Así mismo lo hace notar *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (2018) en uno de los estándares que evalúa el compromiso profesional del docente frente a los diferentes actores de la comunidad educativa: el docente debe identificar las necesidades que nacen desde su práctica pedagógica estableciendo objetivos para mejorar su formación profesional. En otras palabras, el docente asume la responsabilidad de su desempeño desde su compromiso ético, como lo enfatiza Escribano (2018).

Por otro lado, Escribano (2018) agrega que el docente debe tener conocimiento de la investigación educativa, conocer el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (de aquí en adelante TIC) y el contexto escolar y social donde se desenvuelve para orientar su trabajo pedagógico. En consecuencia, la formación inicial determina una preparación competente del docente que responde a cuatro aspectos: pedagógico, cultural, social y ético.

2.2.1.3 El desempeño docente a través de los paradigmas educativos

A través de la evolución del proceso de enseñanza aprendizaje surgieron diferentes paradigmas educativos que determinaron el rol del docente desde sus propias características. Así, como lo hace notar Faria citado por Martínez y Lavín (2017), el desempeño docente actual es el fruto de la combinación de las

diversas prácticas pedagógicas que surgieron con las teorías que resultaron válidas en su momento, pero consolidaron las bases de su definición.

a. Rol docente en el paradigma cognitivista

El cognitismo señala que el estudiante pasa por un proceso de aprendizaje que debe ser motivado a través de estrategias pedagógicas apropiadas que favorezcan la comprensión, la organización y la elaboración de la información para lograr el nuevo aprendizaje. El docente toma el rol de un guía que planifica este proceso involucrando activamente al estudiante.

Así lo confirman Cáceres y Munévar (2016): el docente elabora un plan de aprendizaje basándose en las características personales, en los saberes previos, estilos de aprendizaje y el desempeño de sus estudiantes para orientar su práctica pedagógica al desarrollo del nuevo aprendizaje.

También es importante señalar sobre el tipo de retroalimentación utilizada en el cognitismo, que consiste en identificar el nivel de captación de la información por parte del estudiante para que pueda ser regulado por el docente a través de actividades que le permitan reconocer sus equivocaciones y corregirlas (Cáceres y Munévar, 2016; Araujo, 2013).

Con base a lo manifestado en líneas anteriores, el cognitismo enfatiza la importancia del desempeño docente para lograr el nuevo aprendizaje de los estudiantes partiendo desde la caracterización de los estudiantes, el contexto donde se desarrollan y la identificación de sus estilos de aprendizaje, lo que le permitirá encaminar su práctica pedagógica.

b. Rol docente en el paradigma constructivista

El constructivismo define al estudiante como el propio creador de su aprendizaje y, por ende, de su conocimiento, el ser capaz de interactuar con los demás para adquirir su propia interpretación de la realidad siendo un elemento totalmente activo del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el rol del docente cumple tres funciones: facilitador, porque proporciona el conocimiento; mediador, ya que es el enlace entre el conocimiento con el aprendizaje; y afirmador, por ser la persona que revisa que el nuevo conocimiento construido de la perspectiva del estudiante sea exacto.

Tal como lo sostiene Torres (2018), el docente identifica los saberes previos y los conecta con el conocimiento para producir uno nuevo, esto quiere decir que las ideas surgidas se relacionan con las existentes. Para ello, el docente debe replantear constantemente su programación de acuerdo a los intereses de los estudiantes. De manera similar refiere Aguirre (2015): el docente toma decisiones y reajusta su enseñanza en función de las debilidades y fortalezas que muestran los estudiantes durante el proceso, es así que se convierte en un ser reflexivo para reorganizar el conocimiento.

En paralelo, el docente necesita establecer una conexión interpersonal donde fluya la comunicación horizontal bajo la práctica de valores y la ética de ambas partes. De acuerdo al autor, el rol del docente constructivista consiste en generar un aprendizaje compartido donde la interacción entre dos o más estudiantes madura un conocimiento a través del intercambio de ideas y opiniones mediante una colaboración compartida.

Así como lo reafirma Tigse (2019), el docente orienta a los estudiantes a construir el nuevo conocimiento a través del trabajo en equipo buscando su autonomía en el proceso de enseñanza aprendizaje. Para que esto ocurra, el docente se definiría como un ser innovador que utiliza estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para reforzar la seguridad del estudiante hacia su nuevo conocimiento.

Vale señalar que el constructivismo convierte al docente en un ser activo durante su enseñanza, reflexivo en la toma de decisiones que permitan a sus estudiantes construir sus propios conocimientos y con habilidades sociales que le permita establecer un ambiente de confianza para la conexión e intercambio de información. Mediante el constructivismo surge en el estudiante la responsabilidad y la autonomía del desarrollo de su aprendizaje. El docente entrega todas las herramientas al estudiante para que por sí mismo construya el nuevo conocimiento.

c. Rol docente en el paradigma del conectivismo

Hoy en día, con el progreso continuo de la tecnología en los diferentes ámbitos de la vida, el uso de las TIC toma relevancia en la educación digital porque se articula con el proceso de enseñanza aprendizaje. Es así como el estudiante aprende a conectar cada nodo a través de la búsqueda, procesamiento y comunicación de la información. Por otro lado, el docente cumple los siguientes roles: creativo en el uso de las diversas herramientas virtuales en su praxis promoviendo la eficiencia de estos en la construcción del aprendizaje, guía en un vasto mundo de conocimientos e innovador porque evoluciona conforme al contexto cambiante del conectivismo.

Como lo hacen notar Viñals y Cuenca (2016), el docente está en un proceso de cambio donde la tecnología se convierte en su mejor aliado para llegar a una generación de estudiantes que crecieron en un ambiente tecnológico, pero no han desarrollado las competencias básicas digitales como crear objetos virtuales, personalizar, gestionar información e interactuar en entornos virtuales necesarios para el medio laboral y social como se menciona en el CNEB (Ministerio de Educación, 2017).

En tal sentido, el uso de las TIC en la enseñanza favorece a los estudiantes a tener una pronta información de diversas fuentes que se encuentran en la red; sin embargo, esto les genera confusión si es que no cuentan con una persona que los oriente y los acompañe en el camino de la indagación del verdadero conocimiento. Asimismo, este conocimiento se logra con el trabajo de personas que se encuentran interconectadas entre sí teniendo como gestor al docente. No obstante, durante este proceso, el docente debe fortalecer la autonomía del aprendizaje del estudiante preparándolo para la era digital que está en su entorno. De otro lado, el docente es responsable de guiar la selección de información, el análisis e interpretación de los datos y su difusión respectiva. Para ello, el docente debe lograr que el proceso sea motivador y real, siendo un diseñador creativo de experiencias de aprendizaje.

En ese mismo contexto Romero y Hurtado (2017) consideran al docente como un integrante de la comunidad de aprendizaje porque está en un constante “aprender a aprender” en base a una toma de decisiones que enriquezca su práctica. No obstante, el docente precisa alfabetizarse digitalmente para que sea capaz de asumir los retos que le propone la nueva realidad surgida desde la coyuntura sanitaria. Como lo hacen notar Manrique, Baltodano y Napaico (2021),

en este contexto se pudo observar la brecha digital que existe en el país, a pesar de los esfuerzos realizados por la comunidad educativa, lo que trajo consigo una precaria enseñanza basada en la conectividad.

A partir de las afirmaciones anteriores, se concluye que el docente está en una evidente transformación de su práctica pedagógica para responder a este paradigma, que se ha vuelto imprescindible en la educación actual y que le exige desarrollar competencias digitales y habilidades para una cultura investigativa que se basa en redes de información y que se retroalimenta constantemente haciendo que surjan nuevos conocimientos.

2.2.1.4 Dimensiones del desempeño docente

Para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes y revalorar el magisterio peruano, surge el Marco del Buen Desempeño Docente (de aquí en adelante MBDD), el cual fue aprobado con la Resolución Ministerial N°0547-2012 y que tiene como fin optimizar la práctica pedagógica y el aprendizaje en base a la profesionalización de la docencia. El MBDD está conformado por los saberes pedagógicos, los saberes disciplinares, la identidad docente, el compromiso y la ética en el servicio. Asimismo, el MBDD, busca el desarrollo docente a través de nueve competencias que definen su actuar en el proceso de enseñanza, enfocados a un objetivo común: el logro de los aprendizajes para cumplir el perfil de egreso de la educación básica.

Al mismo tiempo, el MBDD funciona como una guía para el docente en su trabajo diario porque le permite aprender lo que debe conocer, hacer y ser dentro de cada ámbito de la Institución Educativa, despertando así la reflexión continua de su profesión y misión frente a la sociedad.

El MBDD se desarrolla en cuatro dimensiones que engloban el perfil docente. La primera está relacionada con la preparación para el aprendizaje de los estudiantes y comprende la planificación curricular. La segunda se refiere a la enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes, donde se produce el desarrollo de la experiencia de aprendizaje a partir de lo planificado. La tercera combina el trabajo docente con la participación en la gestión de la escuela, articulada con la comunidad y con la colaboración en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional. Y la cuarta busca fortalecer el desarrollo profesional y la identidad docente a través de la autoevaluación de su práctica. A continuación, detallaremos cada una de estas dimensiones.

a. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

La primera dimensión consiste en la planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje. Para ello, el docente precisa saber los fundamentos disciplinares y pedagógicos del currículo, conocer a sus estudiantes partiendo desde las características, el contexto sociocultural donde se desenvuelven y la manera como aprenden. Así mismo, debe dominar su área disciplinar y los contenidos pedagógicos que lo constituyen: estrategias de enseñanza, selección de materiales educativos y evaluación de los aprendizajes. Todo lo mencionado se convierte en insumos para diseñar un plan de experiencias de aprendizaje enfocado en las necesidades y soluciones a los problemas existentes del entorno y así construir un aprendizaje que desarrolle competencias.

En el mismo contexto de planificación, se debe resaltar el trabajo compartido y colaborativo que realizan los docentes para encaminar el aprendizaje. En tal sentido, el trabajo colegiado permite realizar un análisis

profundo del marco educativo institucional mediante sus experiencias de la práctica y conocimiento pedagógico para trazar los mismos propósitos educativos, como lo establece el Ministerio de Educación (2020b) mediante la norma de disposiciones que establecen estándares en progresión de las competencias profesionales del MBDD.

En la misma línea, en el documento de trabajo del Ministerio de Educación (2019b) se confirma la relevancia del trabajo colegiado en la programación, pues permite la toma de decisiones pertinentes y consensuadas, reflexionar acerca de la práctica docente y regular su realización a través de una evaluación conjunta.

Conforme lo mencionado líneas anteriores, el trabajo colegiado se vuelve indispensable en la planificación, donde surgen ajustes permanentes de acuerdo con la realidad que se va presentando durante su desarrollo, pero que mantiene el mismo propósito. En este aspecto, el MINEDU ha proporcionado a los docentes dos horas pedagógicas para el trabajo colegiado, tomando como base los reajustes que se deben realizar durante la ejecución de la programación curricular, los cuales deben ser acordados entre ellos.

De otro lado, Gálvez y Milla (2018) refieren que, ante la falta de conocimiento sobre planificación, el docente solo elaborará un programa basado en contenidos, sin proyectarse al desarrollo de competencias, impartiendo una enseñanza mecánica y memorística. De otro lado, los autores definen la preparación para el aprendizaje de los estudiantes como la promoción del compromiso docente hacia la mejora de su enseñanza. No obstante, se requiere un grado de pertenencia e identificación con la institución educativa y una postura favorable a sus lineamientos.

En resumen, el docente diseña con sus colegas un conjunto de experiencias de aprendizaje conformadas por actividades y estrategias que cubran las necesidades encontradas a través de un estudio minucioso de sus aprendices para lograr los aprendizajes previstos en función de un desarrollo gradual e integral basado en situaciones reales.

Dentro del marco de la preparación para el aprendizaje de los estudiantes, se mencionan dos grandes competencias a desarrollar por los docentes que implican la capacidad, la resolución de problemas, la toma de decisiones y la calidad, de acuerdo con el Ministerio de Educación (2012). Dichas competencias se presentan a continuación:

Competencia 1: El docente conoce y entiende las características de sus estudiantes y los contextos donde se desarrollan, los saberes disciplinares, los saberes pedagógicos y el proceso pedagógico con el fin de fomentar capacidades superiores para la formación integral.

Desempeños de la competencia:

- 1.- Conoce la característica individual, sociocultural y evolutiva del estudiante.
- 2.- Tiene conocimientos actualizados de su disciplina que enseña.
- 3.- Tiene conocimientos pedagógicos actualizados.

Competencia 2: El docente trabaja de forma colaborativa con sus pares para la toma de decisiones en la planificación y diseño de los aprendizajes para que sean congruentes durante el proceso pedagógico y la evaluación en la programación curricular, el cual estará sujeto a la observación de su progreso.

Desempeños de la competencia:

- 4.- Elabora la programación curricular de forma conjunta con sus pares en base las características de los estudiantes.
- 5.- Selecciona los contenidos alineados al perfil del estudiante.
- 6.- Planifica una sesión de clase que impulse el compromiso del estudiante hacia su aprendizaje.
- 7.- Diseña la sesión de clase bajo los intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- 8.- Utiliza recursos creados o seleccionados por el docente para el apoyo del desarrollo del aprendizaje.
- 9.- Planifica la evaluación formativa conforme a los aprendizajes esperados.
- 10.- Diseña cada sesión de clase de acuerdo al propósito de aprendizaje estableciendo el tiempo necesario para cada proceso pedagógico.

b. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

El segundo dominio se basa en la actuación docente y la conducción pedagógica del proceso de enseñanza para alcanzar el aprendizaje esperado en la planificación. En tal sentido, primero se construye en el aula un ambiente democrático, intercultural e inclusivo basado en normas de convivencia creadas por los propios aprendices con las orientaciones del docente y que promuevan la autonomía y la resolución de conflictos. Así pues, se fortalece la interacción entre docente y estudiantes, generando relaciones de respeto y empatía. En un segundo lugar, se aplican los conocimientos disciplinares, conocimientos didácticos y selección de recursos pertinentes para el desarrollo de la

experiencia de aprendizaje. En este momento el docente da a conocer el propósito, la secuencia de las actividades y el producto de su sesión permitiendo a los estudiantes la autorregulación de los aprendizajes. Aquí también resalta el acompañamiento permanente y el diálogo reflexivo del docente. En último lugar, la evaluación de los aprendizajes, que se consolida con el análisis de productos, la retroalimentación oportuna y la autonomía del estudiante en la gestión de su aprendizaje. No obstante, los resultados son insumos para redefinir la programación ante la aparición de nuevas necesidades.

En ese mismo contexto, el Ministerio de Educación (2012) considera una enseñanza efectiva para el aprendizaje cuando se dan todas las condiciones necesarias como un clima de aula consolidado en el respeto mutuo manteniendo la jerarquía del docente quien, a su vez, promueve la participación significativa de cada estudiante involucrándolos en cada una de las actividades centradas en los diversos estilos de aprendizaje. Igualmente, incentiva el trabajo cooperativo mediante el desarrollo de proyectos en conjunto. De otro lado, surge la mediación como la interacción entre docente y estudiantes en el proceso de enseñanza y que favorece el propósito del aprendizaje. La mediación es un conjunto de acciones conscientes que permiten la comunicación constante de saberes de los aprendices. En este proceso el docente aplica distintas estrategias metodológicas y recursos didácticos que permitan cubrir las necesidades y desarrollar el potencial de los estudiantes. En ese mismo sentido, la evaluación permanente de los aprendizajes da la oportunidad de conocer y regular el nivel de logro de los aprendizajes; por consiguiente, es indispensable que se elabore instrumentos con criterios que sean claros para los estudiantes y al mismo tiempo que sean útiles para observar el desempeño de los estudiantes en el

trabajo individual y grupal con el fin de retroalimentar y generar la autonomía del aprendizaje.

Igual lo hace notar entre sus dominios de enseñanza el *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (2018): el resultado de la evaluación influye en la toma de decisiones, la reflexión de los logros y el reajuste de la planificación con el fin de consolidar el aprendizaje. En este punto, el docente reestructura las sesiones focalizadas en el nivel cognitivo y en la adquisición de las competencias. En otras palabras, es imprescindible que el docente conozca, maneje y ejecute su saber pedagógico en base a las necesidades de sus estudiantes.

Así mismo, el Ministerio de Educación del Ecuador (2017) sostiene que el docente debe generar un clima de aprendizaje significativo donde el principal actor es el estudiante. Para ello debe desarrollar habilidades de orden superior que conlleven al cuestionamiento de su aprendizaje a través de la reflexión y la creatividad. De esta manera, el estudiante sentirá la seguridad para discutir los temas planteados por el docente y podrá encontrar soluciones reales de manera conjunta porque tiene la suficiente confianza para realizarlo.

A partir de las afirmaciones anteriores, la enseñanza para los aprendizajes se centra en la mediación como una interacción cognitiva, social, cultural y ética para el desarrollo del conocimiento, siguiendo un proceso pedagógico premeditado, como lo refieren Fernández y Villavicencio (2016) y Ministerio de Educación (2019b). Igualmente, coinciden en que la mediación se asume a partir del diálogo, la primacía de la comunicación durante la enseñanza-aprendizaje permite desarrollar los saberes. Además, los estudiantes aprenden

el derecho a ser escuchados y el deber de oír, formándolos, así como ciudadanos democráticos. Finalmente, esta segunda dimensión se cimenta en una educación integral para formar estudiantes con un perfil holístico.

Esta dimensión se encuentra conformada por tres competencias y 19 desempeños que caracterizan en las siguientes capacidades “Crea un clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones” (Ministerio de Educación, 2012, p.27). Dichas competencias se presentan a continuación:

Competencia 3: El docente establece un clima favorable para el desarrollo de los aprendizajes a partir de un enfoque intercultural e inclusivo donde se respete el derecho a la expresión en aras de fomentar un ciudadano crítico y autónomo en un ambiente democrático.

Desempeños de la competencia:

11.- Construcción y fortalecimiento de las relaciones interpersonales apoyadas en el respeto mutuo, la empatía y en un ambiente accesible entre los estudiantes generados por el docente.

12.- Desarrollo de la práctica docente encaminada a la obtención de los logros de cada estudiante y les hace saber la perspectiva que tiene de sus aprendizajes.

13.- Fomenta un ambiente favorable para el desarrollo de los aprendizajes asentados en el respeto de la diversidad y la libertad de expresarse.

14.- Fomenta el enfoque inclusivo a través del apoyo y respeto a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

15.- Soluciona una situación de conflicto por medio de la concertación y el diálogo asertivo tomando en cuenta las normas de convivencia consensuadas previamente y los criterios éticos.

16.- Organiza un aula segura y accesible con atención a la diversidad para el desarrollo de los aprendizajes.

17.- Reflexiona sobre las situaciones suscitadas por discriminación y exclusión junto a sus estudiantes promoviendo el actuar asertivo y recibiente ante estos hechos.

Competencia 4: El docente enfoca su enseñanza a la solución de problemas contextualizados a la realidad de los estudiantes impulsando un aprendizaje reflexivo y crítico mediante la pertinencia de sus conocimientos pedagógicos y disciplinares con el uso de estrategias y recursos adecuados a sus características.

Desempeños de la competencia:

18.- Controla y regula el desarrollo de la programación midiendo su eficacia durante el proceso de enseñanza y aprendizaje y el interés de los estudiantes para realizar cambios según a las situaciones que se presentan-

19.- Crea experiencias de aprendizajes contextualizadas a la realidad de sus estudiantes para generar soluciones reales a través de una actitud crítica y reflexiva.

20.- Menciona y corrobora que cada estudiante haya comprendido el propósito de aprendizaje y lo que se espera de su desempeño y logro en la sesión.

21.- Desarrolla y maneja los contenidos teóricos y disciplinares actualizados utilizando un lenguaje claro de acuerdo al nivel y características de los estudiantes.

22.- Desarrolla las habilidades de orden superior a través de estrategias pedagógicas que motiven el aprendizaje.

23.- Usa diferentes recursos y tecnologías disponibles enfocadas en el propósito de la sesión con un tiempo planificado.

Competencia 5: El docente emplea la evaluación como regulador de su práctica docente para la toma de decisiones e informarse del nivel de aprendizaje permitiéndole dar una retroalimentación personalizada enfocada en las necesidades de sus estudiantes. La evaluación es conducida a cumplir los objetivos de la Institución Educativa.

Desempeños de la competencia:

25.- Evalúa tomando en cuenta la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes por medio de métodos y técnicas que le permitan valorar el logro de los desempeños de manera individual.

26.- Evalúa los avances y logros de los saberes mediante instrumentos diseñados y elaborados en base a los contenidos y propósitos del aprendizaje individual y grupal.

27.- Procesa y ordena el resultado de la evaluación para la toma de decisiones para la mejora de los aprendizajes, corregir, ajustar y fortalecer acciones. Retroalimenta a los estudiantes dándoles a conocer su nivel de logro, fortalezas y debilidades para la mejora del aprendizaje.

28.- Evalúa conforme a los criterios predeterminados y comunicados a los estudiantes para que puedan orientar su desempeño al logro establecido.

29.- Informa periódicamente los resultados de las evaluaciones a los padres de familia y a la comunidad escolar para la reflexión de los avances y asumir compromisos en la mejora de los aprendizajes.

c. Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad

La tercera dimensión sustenta el grado de relación, participación y compromiso docente con la comunidad educativa a través de una actitud colaborativa, democrática y crítica en favor de propuestas de mejora del Proyecto Educativo Institucional. Para ello, el docente debe generar espacios de diálogo donde desarrolle las capacidades de reflexión e investigación conjunta entre sus pares para alcanzar aprendizajes de calidad. Así mismo, establece una relación de corresponsabilidad con los padres de familia en los logros de los aprendizajes, comunicando el desarrollo integral de los estudiantes. Por otra parte, conoce y valora la diversidad cultural de la comunidad promoviendo su investigación para adquirir más conocimiento del entorno.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2012), el docente participa en la gestión escolar para construir una visión compartida a través de acuerdos que logren los objetivos y las metas de la institución educativa. En tal sentido, es necesario que exista un clima laboral empático, asertivo y colaborativo capaz de dar resoluciones igualitarias a los conflictos que puedan surgir dentro de la comunidad educativa. Esto, a su vez, permitirá que se formen Comunidades Profesionales de Aprendizaje dirigidas por directivos y docentes cuyos propósitos sean enriquecer la práctica pedagógica y mejorar la calidad de los

aprendizajes. A partir de estas sociedades se toman decisiones propicias para el Proyecto Educativo Institucional con apertura al diálogo y al intercambio de ideas, como lo refieren Cadena y Orcasitas (2016). No obstante, esta comunicación se da en espacios de un ambiente de respeto, afectivo y, sobretudo, valorando las características de las personas que lo integran.

Por otra parte, es necesario saber el grado de participación de los docentes en la gestión de la escuela, como lo expresa Anglas citado por Muñoz y Sánchez (2020), quien lo divide en: participación pasiva, donde el docente se convierte en receptor de la información sin involucrarse en la toma de decisiones, lo hace por formalismo; y participación consultiva, en la cual el docente opina y propone acciones concretas en los planes de mejora de la institución educativa. En este punto, el docente no decide solo, sino que llega a una concertación con los directivos y los demás miembros de la comunidad escolar. Luego de tomar las decisiones institucionales, surgen comisiones de gestión escolar donde el docente los conforma junto a otros miembros. En tal sentido, la habilidad de delegar estas comisiones depende del líder educativo, como lo reafirma Ramos (2020). En este caso, el director debe involucrar a sus docentes a colaborar en la elaboración de los documentos de gestión y planificación curricular para proponer soluciones a los problemas que aquejan a la institución educativa.

De otro lado, el docente es el medio de conexión entre los padres de familia y la institución educativa para fortalecer el trabajo pedagógico y la gestión escolar. Como lo sustentan Andrés y Giró (2016), la comunicación es la base sólida para informar el progreso de los estudiantes. Aquí también se debe sumar la obligación compartida que tienen ambas partes para los logros de aprendizaje; para ello, el docente precisa indicar los propósitos y los resultados de su

enseñanza. El involucramiento y apoyo de los padres de familia influyen profundamente en el avance y la consolidación académica de sus hijos. Además, el docente fortalece su desempeño como lo consideran Hernández y Muñoz (2020) ya que los padres de familias observan y valoran su labor. Aquí se puede señalar que, a mayor nivel de interacción con los padres de familia, mayor será su compromiso pedagógico.

Dentro de esta dimensión se puede concluir que la participación en la gestión escolar depende del nivel de compromiso docente hacia la institución educativa, para lo cual es preciso promoverlo desde su formación inicial, haciéndole conocer que la labor pedagógica no se limita al trabajo en aula, sino que debe articularse con las necesidades de la comunidad, asumiendo así su responsabilidad frente a la calidad educativa. Para ello se debe fortalecer la motivación intrínseca, para generar actitudes de cooperación y colaboración en el cumplimiento de la visión del Proyecto Educativo Institucional, con el apoyo de la comunidad educativa mediante el trabajo compartido con sentido de pertenencia.

A continuación, se presenta las dos competencias y siete desempeños que conforman la presente dimensión, las cuales describen la participación activa del docente en la gestión y comunidad escolar conforme a lo señalado por el Ministerio de Educación (2012). Dichas competencias se presentan a continuación:

Competencia 6: El docente participa en la gestión escolar de manera activa y democrática mediante el apoyo continuo a la mejora del Proyecto Educativo Institucional para lograr aprendizajes de calidad.

Desempeños de la competencia:

30.- Establece una comunicación profesional, asertiva y empática entre sus colegas orientada a la mejora de la práctica y trabajo pedagógico en un clima democrático.

31.- Contribuye en la planificación y la renovación de documentos de gestión como el Proyecto Educativo Institucional proponiendo acciones de mejora y trabajando colaborativamente. Se compromete con los objetivos y metas trazadas por la institución.

32.- Realiza proyecto enfocados en la investigación, innovación pedagógica y la calidad educativa para la mejora de los saberes y consolidar los objetivos de la Institución mediante el trabajo individual y colaborativo.

Competencia 7:

El docente desarrolla su trabajo de manera colaborativa compartiendo responsabilidades con las familias y los demás entes que conforman la comunidad escolar para el logro de los aprendizajes comunicando el resultado de su actuación.

Desempeños de la competencia:

33.- Realiza un trabajo activo y colaborativo con las familias basado en el respeto en favor del proceso de aprendizaje y el logro de los saberes compartiendo la responsabilidad de los resultados.

34.- Incorpora en el proceso pedagógico los saberes culturales en todas sus expresiones de la comunidad para la valoración de su identidad e identificarla como un lugar de conocimiento e investigación desde una mirada crítica.

35.- Reconoce las fortalezas, logros y retos de su práctica pedagógica aceptando su responsabilidad y le informa a la comunidad educativa.

d. Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente

La última dimensión se basa en el compromiso profesional docente a partir de la autorreflexión y autocrítica de su desempeño, lo que le permite identificar las fortalezas y debilidades en su labor pedagógica. Por consiguiente, asume estas necesidades como oportunidades de aprendizaje para reforzar sus competencias. Al mismo tiempo, es consciente de que su ética profesional se mide a través de su desempeño en el aula y la participación en la comunidad educativa. Bajo ese mismo contexto, el docente reconoce la educación como un derecho de sus estudiantes y, por ende, debe redoblar esfuerzos para cumplir con sus expectativas de aprendizaje. Además, su enseñanza se conduce en la formación ética y el respeto al bien común entre sus aprendices.

En este mismo sentido, el Ministerio de Educación (2012) considera el desarrollo profesional como la formación docente en servicio que permitirá alcanzar una enseñanza de calidad. El docente autoevalúa su práctica pedagógica para detectar sus falencias y poder revertirlas mediante la participación en cursos de actualización y capacitación con el fin de repotenciar sus competencias profesionales. Al mismo tiempo, integra las Comunidades Profesionales de Aprendizaje para la construcción conjunta y continua de conocimientos pedagógicos, mediante la reflexión, la crítica constructiva, el intercambio de experiencias, el análisis de la política educativa y el trabajo colaborativo de manera que consolide su saber hacer docente. A esto se suma

el conocimiento de las normas y los lineamientos impuestos por el organismo educativo del país, de tal manera que sea capaz de internalizarlos y criticarlos.

De acuerdo con Martín y García (2018), el desarrollo de la profesionalidad va a estar sujeto a los cambios del currículo, a las políticas educativas y a las demandas de la sociedad, por lo que se requiere una formación permanente en busca del perfeccionamiento tanto de su labor pedagógica como de su lado humano. No obstante, el docente está sujeto a la presión de políticas educativas, como lo menciona Vásquez (2016), porque a medida que el desempeño docente sea evaluado de manera rigurosa, la exigencia crecerá para el docente, incluyendo la estabilidad laboral.

Por otra parte, esta exigencia conlleva a una responsabilidad moral, porque sus acciones pedagógicas repercuten directamente en los aprendizajes de los estudiantes. En este sentido, Falcón y Tipán (2017) mencionan que la ética docente conlleva a una rigurosidad profesional que siempre debe estar en búsqueda de la excelencia en favor de sus estudiantes. También, la ética implica un actuar íntegro y honesto, donde los derechos de los niños y adolescentes se respetan bajo un trato digno y horizontal sin creencias y prejuicios. De igual manera coincide Rojas (2017), siguiendo el apostolado de Freire, quien menciona que la ética docente debe ser consecuente con su enseñanza y su ser porque se demuestra como un referente que tiene un impacto que puede ser positivo o negativo sobre los estudiantes, cimentado en la justicia y en la veracidad de sus acciones, lo que busca cultivar un sentido democrático y humanizador.

Sobre las bases presentadas, el docente siempre está en constante perfeccionamiento porque reconoce que las demandas crecen conforme a las necesidades de sus estudiantes; sin embargo, este tipo de autoexigencia es propio de cada docente que valora su profesión y reafirma su pacto con los estudiantes y con la comunidad escolar porque se siente comprometido con su práctica pedagógica y reconoce que cuanto más se esfuerce en perfeccionarlo, mayor será el impacto en el aula. Asimismo, el docente se desenvuelve en un actuar ético basado en los principios de su profesión y valores para el desarrollo de una sociedad igualitaria y democrática, porque el docente no solo enseña para el conocimiento, sino para la vida; por ello su enseñanza debe ser integral, donde se busque humanizar al estudiante. En definitiva, la calidad del docente dependerá del grado de identidad que tenga con su profesión.

La última dimensión se conforma por dos competencias divididas en cinco desempeños, donde se detalla la autorreflexión de la práctica pedagógica para reiterar el compromiso y la identidad docente, así como el ejercicio de la docencia desde los principios éticos de su profesión, de acuerdo con el Ministerio de Educación (2012). Dichas competencias se presentan a continuación:

Competencia 8:

El docente reflexiona sobre su práctica docente y participa en comunidades de profesionales con el fin de seguir con su aprendizaje continuo de manera individual o grupal asumiendo su identidad docente para la mejora de su enseñanza.

Desempeños de la competencia:

36.- Participa en comunidades de profesionales para reflexionar, intercambiar experiencias y evaluar resultados con el fin de reforzar su práctica docente enfocada en potenciar los aprendizajes de los estudiantes.

37.- Forma parte de experiencias significativas para mejorar su desempeño en base a las necesidades de los estudiantes. Sigue con un aprendizaje continuo para fortalecer sus competencias profesionales.

38.- Conoce y se informa de las nuevas políticas educativas impartiendo opiniones y compartiendo información relevante. Sabe de sus deberes y derechos laborales conforme a las nuevas normativas que la rigen.

Competencia 9:

El docente desarrolla su profesión respetando los derechos de sus estudiantes en recibir una educación de calidad en un ambiente de igualdad y concordia en base de un trabajo ético.

Desempeños de la competencia:

39.- Se conduce de acuerdo a las normas y valores que identifican su ética profesional. Fomenta la disciplina basada en el cumplimiento de las normas, la corresponsabilidad y la autorregulación.

40.- Respeta los derechos de los estudiantes como personas en formación basada en la igualdad y la justicia.

2.2.2 Evaluación Formativa

2.2.2.1 Definición de evaluación

En la actualidad tratar el tema de evaluación lleva a situarnos en distintos puntos de vista en el campo de la enseñanza-aprendizaje: uno de ellos podría ser el pensar en un calificativo o una nota de carácter sumativo que permita dar a conocer a los a los apoderados acerca del progreso de los educandos. Sin embargo, se hace necesario recurrir a planteamientos científicos que permitan comprender lo que implica la evaluación.

De esta manera, la evaluación se centra en el acto de juzgar el valor de las cosas que han ido cambiando progresivamente y asignando valores exactos que buscan ver la evaluación desde un enfoque cuantificador. En este sentido, Ahumada, siguiendo la postura de Ralph Tyler, manifiesta que la evaluación debe ser vista teniendo en cuenta las metas que se pretende alcanzar y siguiendo la línea de cuantificar los resultados del avance de los aprendizajes, es decir que hasta el momento hay mejoras en la manera de ver la evaluación, pero con falencias de carácter cualitativo (Ahumada, 2001)

Por consiguiente, es relevante el aporte de Ahumada (2001), basado en los planteamientos de Stufflebeam, quien describe que la evaluación es comprendida como un medio en el cual se recaba evidencias con fines de mejora tanto en el desarrollo como en el producto de aprendizaje, por eso la evaluación es “el proceso de delinear, obtener, procesar y proveer información válida, confiable y oportuna que permita juzgar el mérito o valía de procedimientos y productos con el fin de tomar decisiones” (Ahumada 2001, p.18).

También Robles (2016) explica que la evaluación es un medio que facilita la mejora del proceso de aprendizaje en los educandos y el perfeccionamiento de las acciones proyectadas y desarrolladas por el mediador dentro y fuera del aula, permitiendo así realizar los ajustes acertados para fortalecer las nuevas estrategias que ayuden a compartir logros, necesidades y metas comunes en la enseñanza-aprendizaje.

Es así que la evaluación permite recabar información usando diversas estrategias y métodos para verificar los avances de los estudiantes a través del análisis de cada una de las tareas ejecutadas, esto implica conocer los aprendizajes logrados e impartidos entre los aprendices y mediadores haciendo reflejar el dominio de los diversos componentes del currículo nacional encaminado a reorientar la tarea educativa (Robles, 2016).

Sumando a lo mencionado, la evaluación debe estar direccionada hacia el logro de los estudiantes, mediante la cual se acumula las evidencias necesarias para sustentar la manera cómo los estudiantes progresaron en su aprendizaje, de ahí la importancia de reflexionar sobre el rol que cumple la evaluación en el ámbito educativo de ser un medio que facilita la enseñanza-aprendizaje, brindando información oportuna mediante el recojo de los resultados para modificar la práctica pedagógica y promover acciones oportunas con el fin de alcanzar las metas planteadas (Robles, 2016).

De acuerdo a lo explicado, la evaluación facilita el recojo de evidencias, establecer juicios valorativos, ajustar y reafirmar los conocimientos de los estudiantes para la toma de conciencia acerca del rol que cumple la evaluación,

pues esta no termina al emitir un juicio o una calificación, sino con la toma de decisiones reflexivas sobre la enseñanza-aprendizaje.

En esta misma línea, Guerra (2003) menciona que la evaluación es aquella que permite aclarar las distintas concepciones enmarcadas por la manera cómo se percibe la evaluación a nivel institucional y social siguiendo actitudes determinadas para seguir el mismo lineamiento estandarizado, priorizando el calificativo obtenido por el estudiante que aparenta el logro alcanzado y dejando por desapercibido el sentido y el significado del aprendizaje. Por eso, lo fundamental no es la manera cómo se ve o se desarrolla la evaluación, sino el papel que desempeña en función de la meta planteada.

También, González (2012) manifiesta de modo general que la evaluación es un proceso de poder apreciar el objeto evaluado haciendo referencia a los indicadores que van a servir de apoyo al momento de emitir juicios de valor sobre el proceso del aprendizaje para lograr distinguir la indagación y selección de información válida y pertinente de acuerdo a los propósitos planteados y así valorar la información recabada para la toma de decisiones, lo cual permitirá ajustar y reorientar el aprendizaje que facilita tanto al docente como al estudiante.

Asimismo, Latorre y Seco (2016) expresan que la evaluación es un procedimiento que permite registrar, adquirir, facilitar información relevante acerca de los objetivos alcanzados por el estudiante con la finalidad de servir como referente para la toma de decisiones correspondientes, en busca de hacer modificaciones en la enseñanza-aprendizaje. La evaluación es un instrumento que permite la recopilación de información sobre el avance de los estudiantes con el fin de hacer cambios en la enseñanza-aprendizaje, dejando de lado la

concepción de ser un medio que sanciona la falta de capacidad del estudiante (Latorre y Seco, 2016).

En otro lado, Cáceres et al (2019), de acuerdo con los aportes de San Martí mencionan, que la evaluación asume un papel esencial en el proceso educativo, con la finalidad de hacer mejoras en los aprendizajes de los estudiantes y, en caso de ser necesario, reajustar las planificaciones y actividades preparadas por los docentes para lograr integrar la enseñanza con los logros de los estudiantes.

En tal sentido, la evaluación en el ámbito preescolar cumple un papel formativo porque ayuda a mejorar la enseñanza-aprendizaje en el campo de la educación, permitiendo hacer seguimiento de los aprendizajes que falta reforzar y de los que ya logran manejar los estudiantes, facilitando al docente transformar su acción académica acorde con las necesidades de los estudiantes, de tal forma que evaluar teniendo en cuenta el enfoque formativo impulsa hacia un proceso reflexivo que ayuda al docente a identificar de qué manera los estudiantes logran comprender los conocimientos impartidos, rectificando, orientando y fortaleciendo de manera adecuada los vacíos que falta mejorar en el aprendizaje de los estudiantes (Cáceres et al 2019).

De esta manera, es relevante el aporte de Ravela, Picaroni y Loureiro, citado por Cáceres et al (2019), quienes manifiestan que lo fundamental en la enseñanza es tener claro lo que queremos que aprendan los estudiantes, determinando los conocimientos que sirvan como directriz en el proceso de aprendizaje, para luego ser conscientes de la enseñanza que se brinda a los estudiantes y de acuerdo a ello recabar la información que sirva para identificar

los progresos, logros y falencias de los involucrados, tanto estudiantes como docentes.

Asimismo, es importante señalar que en la evaluación se involucra a docentes y estudiantes, donde ambos buscan una meta común: el docente, para valorar los aprendizajes de los estudiantes, y los estudiantes, para ser conscientes del aprendizaje que han alcanzado; pero los roles pueden variar o unirse para modificar el nivel de enseñanza y aprendizaje. Por ello, de acuerdo con las concepciones definidas por los autores la evaluación es aquella que permite identificar y valorar información confiable buscando que el estudiante comprenda los conocimientos y sea consciente de que son necesarios para su vida cotidiana, facilitando la mejora del aprendizaje y la práctica docente.

Sumando a lo mencionado, Murillo (2019) menciona que la evaluación y sus procesos son desarrollados gracias al trabajo interconectado entre países, fortaleciendo la preparación, la forma de organización y construcción de razonamientos educativos para favorecer la mejora de programas que promuevan el desarrollo educacional en función de capacidades, destrezas, habilidades, conocimientos para formar estudiantes competentes; es decir, que sepan responder a las exigencias de la sociedad con las herramientas que manejan de manera autónoma y significativa. Del mismo modo, la autora, basada en la postura de Molina, menciona: “La evaluación revisa lo enseñado, retroalimenta la información menos asimilada, fortalece las positivas, activa la motivación en el estudiante y hace que este último participe de la misma estructuración evaluativa” (Murillo, 2019, p. 84).

En esta misma línea, la autora señala que la evaluación del aprendizaje está dirigida a cultivar acciones en función de las necesidades del estudiante, teniendo una visión más amplia acerca de la enseñanza que busca dar el paso de lo tradicional hacia un enfoque competencial, dando prioridad a los aprendizajes desarrollados de manera contextualizada y reflexiva y preparando a los estudiantes con altas expectativas para que sean responsables de su propio futuro (Murillo, 2019). Respeto a lo mencionado, la evaluación del aprendizaje busca fortalecer el aprendizaje del estudiante para la vida.

Por consiguiente, la finalidad de la evaluación es “interpretar, transformar, cambiar y mejorar permanentemente los procesos académicos, en todos los escenarios que se presenten para desarrollar indicadores cuantitativos y cualitativos que permitirá medir el nivel de los participantes en la mayoría de los casos” (Murillo, 2019, p. 86). Por lo señalado, la evaluación se integra en el desarrollo de aprendizaje cuando los estudiantes son capaces de analizar y sustentar sus propios puntos de vista partiendo de los contenidos aterrizados en su vida cotidiana, siendo el docente mediador y motivador en los desafíos del estudiante para seguir aprendiendo por sí mismo, con la colaboración de sus compañeros, haciendo uso de diversas estrategias y recapacitando sobre su propio rendimiento de la enseñanza-aprendizaje (Murillo, 2019).

Finalmente, la evaluación cumple una función primordial a lo largo de la enseñanza-aprendizaje con diversos propósitos como “diagnosticar, regular, retroalimentar, acreditar, certificar y mejorar los aprendizajes” (Summa, 2019, p. 23). Además, la autora explica que en los centros educativos la evaluación se basa en dos puntos de vista: el primero centra su atención en una óptica selectiva, dando realce a la calificación y producto final, y el segundo busca que

todos los estudiantes logren aprender tomando en cuenta sus propios procesos. En síntesis, la evaluación debe ser comprendida como un medio que permite a los estudiantes compartir sus conocimientos, que conozcan y perfeccionen sus logros y sean conscientes de las acciones que mejoraron y lo que les falta alcanzar (Summa, 2019).

2.2.2.2 Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje

La evaluación del aprendizaje es aquella que mediante diversos medios brinda información acerca del avance de los estudiantes para proporcionar la valoración pertinente en base al informe registrado y en relación con los instrumentos de evaluación. Cabe destacar que en este tipo de evaluación se encuentran la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa (Sánchez y Martínez, 2020).

La primera permite conocer los conocimientos que manejan los estudiantes para reestructurar o adecuar las planificaciones realizadas por los docentes; la evaluación formativa es la que promueve el desarrollo progresivo del aprendizaje mediante los ajustes oportunos a lo largo de la enseñanza-aprendizaje; y la sumativa está conformada por un conjunto de valoraciones al finalizar un periodo, acreditando el logro de aprendizaje de los estudiantes mediante el uso adecuado de los criterios establecidos que ayudan diferenciar los aprendizajes alcanzados y lo que faltó concretar (Sánchez y Martínez, 2020).

Asimismo, la evaluación para el aprendizaje es la que permite reajustar los avances de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje identificando las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. También permite el recojo de evidencias necesarias que hacen constar lo que

los estudiantes ya conocen y los pasos que siguieron para el desarrollo de la actividad. En este caso, el papel que desempeña el docente es acompañar al estudiante desde su situación real hacia el objetivo planteado (Sánchez y Martínez, 2020).

Por otro lado, la evaluación para el aprendizaje se caracteriza por desarrollarse durante el proceso de actividades impartidas, su finalidad es mejorar el aprendizaje, se realiza con la participación de los estudiantes, facilita los trabajos colaborativos e interactivos, se centra en el proceso de aprendizaje, promueve la motivación, permite al estudiante ajustar sus aprendizajes (Sánchez y Martínez, 2020). Respecto a lo mencionado, la evaluación para el aprendizaje promueve la enseñanza-aprendizaje para la resolución de situaciones complejas en distintos contextos, porque el estudiante aprende desde una enseñanza reflexiva.

Al mismo tiempo, la evaluación para el aprendizaje permite al docente ser consciente de lo que evalúa, priorizando la centralidad del aprendizaje y el uso adecuado de los instrumentos donde se refleje el grado de aprendizaje adquirido y las deficiencias presentes en los estudiantes para alcanzar el logro esperado en relación con los desempeños propuestos para cada grado. Además, la realimentación es fundamental en este tipo de evaluación porque impulsa a los estudiantes a utilizar la información proporcionada por el mediador como guía del aprendizaje (Sánchez y Martínez, 2020). Por ello, la evaluación para el aprendizaje promueve el fortalecimiento del rendimiento académico, facilitando evidencias asertivas para reorientar y regular la enseñanza-aprendizaje.

Por último, en la Resolución Viceministerial N° 00094 efectuado por el Ministerio de Educación (2020a) se menciona que la evaluación del aprendizaje tiene como meta acreditar el nivel de logro de las competencias de acuerdo con la planificación y organización de la propia institución, lo cual da a conocer si el estudiante se encuentra en inicio, proceso, logro esperado o logro destacado. Respecto a la evaluación para el aprendizaje esta impulsa la mejora continua de los aprendizajes para el desarrollo de las competencias por medio de la retroalimentación reflexiva sobre lo que se espera que alcance el estudiante, además se evidenciará las tareas que el estudiante desarrolla con autonomía y los medios que debe utilizar para seguir aprendiendo en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje.

2.2.2.3 Definición de evaluación formativa

La definición de evaluación formativa se fundamenta en los primeros planteamientos de Scriven, quien diferencia la evaluación final y la evaluación de proceso direccionada a la mejora del aprendizaje; es decir, en una actividad o proyecto con acceso a modificaciones y mejoras es evidente que se está planteando un enfoque formativo; sin embargo, cuando se determina un producto final para decidir si continúa o concluye la actividad se estaría aplicando una evaluación sumativa (Citado por Martínez, 2012).

También los autores Pérez, Enrique, Carbó y González (2017), teniendo como base el aporte de Brown, explican que la evaluación formativa busca reorientar los aprendizajes de los estudiantes desde los conocimientos que dominan y lo que falta alcanzar, los involucrados son conocedores y reflexionan sobre sus progresos, a partir de ello toman decisiones pertinentes para reafirmar

la enseñanza-aprendizaje. Es así que el enfoque formativo busca que los estudiantes den a conocer sus propios razonamientos, asuman desafíos y vean sus errores como oportunidades de mejora en el progreso del aprendizaje.

Sumando a lo mencionado, otro de los aspectos de la evaluación formativa es facilitar el conocimiento de los logros, fortalezas, intercambio de conocimientos entre el mediador y educando, la superación autónoma por iniciativa del propio estudiante, la comprensión de los avances de los estudiantes para el manejo adecuado de los ajustes necesarios, y lograr que el estudiante sea consciente de los progresos alcanzados (Pérez et al 2017).

Del mismo modo, la evaluación formativa es aquella “evaluación llevada a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar la enseñanza o aprendizaje” (Shepard 2006, p. 16). Respecto a ello es primordial enfatizar que en la evaluación formativa se consideran relevantes las tareas desarrolladas por los educandos y el docente en el transcurso de la enseñanza-aprendizaje, con la finalidad de hacer cambios que fortalezcan y modifiquen las falencias entre ambos participantes.

En esta misma línea Bloom, citado por Martínez (2012), describe las diferencias entre la evaluación formativa y sumativa, donde la primera se basa en los alcances que se brindan en el transcurso de la enseñanza-aprendizaje mediante el acompañamiento del docente y los aportes interactivos de los estudiantes con un propósito formativo, y la segunda lleva a determinar el producto final, lo cual apoya a las decisiones que se determine al ubicar el carácter formativo o sumativo de la evaluación.

De esta manera, el autor mencionado, basado en los aportes de Bloom y Guskey, promueve la transformación de la práctica pedagógica para que invite al estudiante a identificar sus logros y fortalezas, dejando de lado aquellos razonamientos que hacen ver las evaluaciones como si fueran acertijos que aparentan lograr aprendizajes significativos y de mejora (Martínez, 2012).

Asimismo, la evaluación debe comprenderse como un medio que ayuda a los maestros a mejorar su práctica cotidiana en el aula, identificando no solo aspectos que llevan a retomar las mismas instrucciones, sino a tener en cuenta las formas y modos de aprendizaje de los estudiantes. Es así que, a partir de esta opinión, Bloom al desarrollar el modelo de enseñanza *Mastery and Learning*, presenta la evaluación formativa de modo sistemático direccionado a realizar cambios a partir de los desaciertos identificados en el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Por eso, para lograr un aprendizaje significativo es fundamental atender el contexto del estudiante, sus formas de aprender, cultura, costumbres, que llevan a transformar la enseñanza-aprendizaje (Martínez, 2012).

Por consiguiente, de acuerdo con Sadler (Citado por Martínez, 2012), la información recabada en el proceso formativo sirve para identificar los aprendizajes logrados por los estudiantes y la autorreflexión pedagógica del docente. Respecto a ello, es importante tener en cuenta los elementos que permitan tener claridad en la evaluación formativa, como el saber cuál es la meta que se desea alcanzar, el estado en que se encuentra el estudiante, las indicaciones puntuales que permitan avanzar al estudiante hacia el objetivo planteado. En relación con esto es importante señalar que la evaluación formativa facilita la regulación del aprendizaje y el desarrollo de la enseñanza.

En esta misma línea, Shepard (2006) manifiesta que el monitoreo del docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser constante para concretar los aprendizajes que los estudiantes han alcanzado, siendo conscientes del avance que han realizado y permitiendo desenvolverse de manera autónoma y reflexiva como protagonistas de sus propias producciones. Por eso, en la fase formativa el rol principal que asume el estudiante es supervisar sus propios avances, logros y metas alcanzadas, y el docente cumple su rol como mediador de la enseñanza-aprendizaje.

También se debe tener en cuenta otro aporte de Sadler (Citado por Shepard, 2006), quien explica que la retroalimentación se lleva a cabo al acceder a la vinculación de criterios establecidos desde el inicio, lo que permite esclarecer dudas, ahondar y profundizar los temas planteados. Del mismo modo, es el momento de facilitar al estudiante medios que refuercen su aprendizaje. Por ello, es primordial considerar la claridad de objetivos desde el inicio de la actividad, los conocimientos que manejan los estudiantes y los medios necesarios para lograr la meta trazada, es decir en la evaluación formativa se interactúa en la Zona del Desarrollo Próximo propuesta por Vygotsky, acompañando al estudiante para su desenvolvimiento autónomo.

En tal sentido, la evaluación formativa se orienta a mejorar las estrategias de aprendizaje en función de los desempeños, que vendrían a ser las descripciones que especifican el desarrollo de tareas que llevan a cabo los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto permitirá conocer cuándo un estudiante ha logrado el nivel esperado de la competencia o todavía se encuentra en proceso de alcanzarlo, siendo conscientes de que no todos los

estudiantes logran alcanzar el desempeño y que, por lo tanto, podrían ubicarse por encima o por debajo del estándar (Ministerio de Educación, 2020c).

Atkin, Black y Coffey manifiestan que el proceso de evaluación de carácter formativo debe darse en base a las preguntas: “¿Dónde tratas de ir? ¿Dónde estás ahora? ¿Cómo puedes llegar ahí?” (Citado por Shepard, 2006, p. 19). Respecto a ello es importante señalar que los estudiantes desde el inicio deben conocer lo que se les propone enseñar y qué medios se van a necesitar para alcanzar la meta trazada. Esta ruta de aprendizaje es direccionada a un proceso de mejoramiento en el campo de la evaluación formativa, por eso el hecho de establecer los objetivos con claridad implica hacer que el estudiante sea consciente de los criterios que se empleará para la evaluación de sus aprendizajes con argumentos que apoyen la trayectoria del avance que han realizado, para finalmente proporcionar la retroalimentación, teniendo certeza de los vacíos presentes en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, cabe recalcar la propuesta de Sadler al fundamentar que la evaluación formativa busca que los participantes (maestros y estudiantes) sean conocedores de las metas que comparten para alcanzar los aprendizajes planteados desde el inicio. Es así que los aprendices son actores principales de la mejora de su aprendizaje y deben asumir con responsabilidad las acciones que realizan en el desarrollo de sus actividades (Citado por Shepard, 2006).

Cabe destacar que este tipo de evaluación formativa responde al postulado propuesto por Vygotsky, que permite identificar el estado real de avance del aprendiz para dar inicio con el propósito de aprendizaje o a dónde se pretende encaminar al estudiante, por eso es necesario que el docente tenga

presente en qué nivel se encuentra el estudiante, en cuanto a los aprendizajes logrados y lo que pueden hacer con la ayuda del mediador y con las interacciones de sus compañeros, medios y herramientas que se emplean para lograr internalizar su aprendizaje de manera autónoma y reflexiva (Citado por Latorre, 2016). Esto se relacionaría con la pregunta planteada anteriormente: ¿Cómo llegar ahí? Es decir, el trabajo del docente se desarrolla en la Zona de Desarrollo Próximo, donde ponen en juego estrategias, diálogo interactivo, materiales didácticos, para encaminar al aprendiz a la Zona de Desarrollo Potencial, donde el estudiante estará en la capacidad de responder por sí solo en las actividades que se le asignen y sobre todo para que sepa transferir significativamente lo aprendido a situaciones cotidianas (Citado por Latorre, 2016).

Asimismo, la interacción entre estudiantes facilita la mejora del aprendizaje, donde los educandos sean capaces de compartir sus puntos de vista, comentar sus propios avances, criticar sus propias conclusiones y mejorar con la colaboración de todos los miembros del equipo, evidenciando el proceso formativo en el avance de sus aprendizajes y facilitando al docente verificar el progreso del avance de sus estudiantes para el fortalecimiento de las debilidades que se necesiten afianzar mediante la retroalimentación pertinente, e incluso mediante la realización de un examen formal que podría esclarecer los aciertos y desaciertos del que aprende mediante un análisis más profundo, haciendo entender al estudiante que la evaluación tiene una finalidad de aprendizaje y no depende de un simple calificativo (Shepard, 2006).

Por otro lado, González (2012) manifiesta que la evaluación formativa es aquella que tiene como finalidad “promover, orientar, regular, procesar y producir

de manera continua el aprovechamiento de los estudiantes mediante la retroalimentación en el transcurso de avance de la enseñanza y aprendizaje” (González, 2012, p.5). Respecto a ello, es importante destacar que la evaluación formativa está vinculada con la regulación y retroalimentación durante el proceso, direccionado a la búsqueda de las evidencias del aprendizaje.

En esta misma línea, la autora, teniendo como base el aporte de Scriven, hace distinción entre la evaluación formativa y sumativa, ya que la evaluación de carácter formativo se realiza de acuerdo con los avances significativos de los estudiantes mediante el monitoreo, autoevaluación y autorregulación en la enseñanza-aprendizaje. La evaluación sumativa es aquella que determina los resultados de las acciones realizadas en el aula para certificar los aprendizajes de los estudiantes de acuerdo con los objetivos planteados (Citado por González, 2012). Cabe destacar que en la evaluación formativa se centra en el transcurso de la enseñanza-aprendizaje y la sumativa evalúa el producto final.

Para Perrenoud (Citado por González, 2012) afirma que la evaluación formativa facilita el progreso y regulación del aprendizaje del estudiante en el desarrollo de acciones realizadas durante las sesiones de clase, con la finalidad de fortalecer la comprensión de los conocimientos que falta reorganizar y complementar. Asimismo, este tipo de evaluación formativa se rige por la capacidad de producir aprendizajes significativos. Por lo que las evaluaciones tanto parciales como finales tienen un propósito formativo cuando el estudiante toma conciencia de que el aprender no se limita a un examen, un calificativo o finalizar un curso. La formación de los dos participantes (docente y estudiante) ha de ser permanente para mejorar la enseñanza-aprendizaje, como lo

manifiesta la autora al explicar la función formativa de la evaluación enfocada a “Corregir, regular, mejorar y producir aprendizajes” (González, 2012, p.7).

De la misma manera, la evaluación es formativa cuando está centrada en el proceso y regulación de los aprendizajes mediante la ayuda ajustada del mediador, facilitando estrategias, criterios de evaluación, materiales didácticos, promoviendo la reorganización, mejora y modificación de la enseñanza-aprendizaje desde la Zona de Desarrollo Próximo planteada por Vygotsky, al relacionar la evaluación del aprendizaje y su carácter formativo encauzado a modificar y orientar la evaluación hacia futuro, educando a los estudiantes de manera crítica, reflexiva y tomando consciencia sobre sus procesos, logros alcanzados, desenvolvimiento autónomo y capacidad de producir aprendizajes en función de las necesidades futuras (Citado por González, 2012).

Precisamente, la evaluación formativa se caracteriza por el proceso en el cual estudiantes y maestros comparten metas comunes teniendo en cuenta los objetivos planteados, considerando este enfoque como parte del trabajo diario de las acciones desarrolladas en las aulas de clase y facilitando así una mejor orientación del avance de los aprendices para la toma de decisiones adecuadas y asertivas en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2016). Respecto a lo mencionado, es claro que con la evaluación formativa buscamos formar a los participantes de manera cualitativa y sobre todo en base a aprendizajes que sirvan para la vida y para que sepan transferirlo a distintas realidades.

En realidad, el proceso de evaluación formativa busca dar respuesta a las preguntas como ¿Cuál es el objetivo que se pretende alcanzar? ¿Cuál es la

situación real del aprendizaje? y ¿Qué medios se utilizarán para seguir avanzado? Siendo el punto de partida la primera pregunta que influye en la interacción del profesor y estudiantes conscientes de lo que buscan, que el aprendiz como protagonista de sus propios logros sepa verificar lo alcanzado en base a las descripciones específicas de sus propias actividades y objetivo planteado. La segunda pregunta incentiva a la autoevaluación valorativa de los conocimientos que se han logrado y los que se incorporan para generar nuevos aprendizajes sirviendo de ayuda para la toma de decisiones adecuadas en las actividades que se determinen para la ejecución de la clase (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

La última pregunta guarda relación con la retroalimentación pertinente y oportuna realizada en base a las fortalezas y debilidades del estudiante ofreciendo la ayuda necesaria para continuar su proceso de aprendizaje con la colaboración de los mediadores que cuentan con las herramientas necesarias para mejorar sus producciones, responder a los aprendizajes retadores y para que el maestro sepa reflexionar de manera crítica sobre su práctica pedagógica, el uso de estrategias y experiencias interactivas entre docentes con el fin de perfeccionar la enseñanza impartida a sus participantes (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

Por otro lado, para Fraile, Gil, Zamorano y Sánchez (2020) la evaluación formativa es aquella que se centra en el procedimiento ajustado, su definición se fundamenta en ofrecer alcances a los estudiantes y docentes sobre el estado de las actividades realizadas en el aula para facilitar la retroalimentación necesaria en las tareas desarrolladas por parte del estudiante y el docente en sus sesiones de clase, generando un aprendizaje reflexivo desde el inicio, conociendo lo que

quieren aprender, de qué manera lo están realizando y, sobre todo, con las pautas necesarias para la mejora de su aprendizaje.

Sumando a lo mencionado, en la evaluación formativa es primordial que los estudiantes tengan claridad sobre los criterios que ayudarán en el avance de las tareas presentadas por el mediador y así puedan retroalimentar los temas y subtemas que no lograron comprender, promoviendo la revisión oportuna de sus mismos trabajos y sobre todo mejorar los errores presentes facilitando la autorregulación en su aprendizaje (Fraile et al 2020).

Siguiendo la postura de los autores, en la evaluación formativa es primordial para el estudiante y para el docente la claridad de criterios establecidos en las tareas asignadas, para resolver sus dudas e intervenciones en conjunto, tomando las decisiones acertadas en base a las fortalezas y debilidades presentes en el desarrollo de sus actividades para afianzar la enseñanza-aprendizaje.

Anijovich y Cappelletti (2017), definen la evaluación formativa como un reto que involucra la interacción de estudiantes y docentes con el propósito de examinar las tareas desarrolladas a lo largo de la enseñanza-aprendizaje, respetando los modos propios de asimilación de los intervinientes: los que aprenden con mayor facilidad, los que necesitan refuerzo y los que logran aprender entre compañeros, enfocando los procesos, intervenciones e indicaciones hacia una mejora continua y transformación de los conocimientos.

Por tanto, la evaluación formativa vista desde la práctica en el aula de clase ayuda a conocer el estado de aprendizaje en los estudiantes, define los propósitos precisos, consolida los criterios, descripciones e indicaciones

necesarios proporcionados por el mediador y sobre todo permite que los estudiantes asuman y sean conscientes de los medios que utilizan, retos que afrontan y desenvolvimiento autónomo que logran (Fernández, 2017).

2.2.2.4 Evaluación formativa para el aprendizaje

La evaluación formativa facilita la mejorara de la enseñanza-aprendizaje partiendo del avance y progresos de los estudiantes. Permite recoger información relevante para profundizar y reorientar el avance cognitivo, ya que moviliza medios adecuados para acompañar a los estudiantes hacia la identificación gradual de sus aprendizajes, de manera conjunta con las impresiones de control, como la motivación, superación y progreso de su aprendizaje, distinguiendo de tal forma la evaluación del aprendizaje que aprecia las metas alcanzadas. La evaluación para el aprendizaje toma en cuenta los procesos ejecutados en la enseñanza-aprendizaje (Ravela et al 2017).

De la misma manera, los autores explican la diferencia entre evaluación formativa y sumativa, el primer tipo de evaluación se centra en la manera de interactuar con los aprendizajes para ayudar a los estudiantes a aprender a desenvolverse por sí solos, y la sumativa tiene como finalidad acreditar e informar acerca de los aprendizajes alcanzados. También dan a conocer que el examen debe servir para aterrizar los aprendizajes de los estudiantes de modo formativo, sin tener en cuenta la calificación hasta identificar la ruta para seguir avanzado, recalcando que el uso frecuente de actividades calificadas reduce el aprendizaje convirtiéndose en finalidad primordial para los estudiantes (Ravela et al 2017).

Si bien es cierto que en la mayoría de prácticas docentes se evidencia el uso de actividades con calificaciones frecuentes que podría responder a obligaciones propuestas por las mismas instituciones, los mismos estudiantes exigen la calificación de sus actividades y esto responde al contexto cultural por falta de manejo informativo sobre el desenvolvimiento de los estudiantes, dando realce a las notas más que los aprendizajes para ser aplicados y continuar superándose a nivel (Ravela et al 2017).

Además, para evidenciar la práctica de evaluación formativa en el fortalecimiento del aprendizaje de los estudiantes urge la necesidad de reducir actividades con fines calificativos, priorizando la retroalimentación sustancial para reafirmar los aprendizajes, de tal modo que haya una continuidad en el desarrollo de la enseñanza- aprendizaje, tal como lo describen Shepard y Chappuis quienes buscan profundizar el sentido propio de la evaluación formativa (Ravela et al 2017).

Por otro lado, Wiliam quien manifiesta que la entrega de calificaciones debería darse de manera esporádica, de tal manera que se fortalezca el desarrollo de las actividades en proceso de aprendizaje para lograr mayor empeño de los participantes en la perfección de sus aprendizajes, procurando hacer uso de estrategias formativas y devoluciones adecuadas (Ravela et al 2017).

Por consiguiente, los autores, tomando el aporte de Wiggins, explican que para el desarrollo del enfoque formativo es primordial destacar tres aspectos: valoración, orientación y retroalimentación. En la primera se da a conocer la falta de especificación de los aspectos y medios para seguir mejorando, en la segunda se describe las escasas orientaciones para seguir aprendiendo, y en el

tercer aspecto se brindan las descripciones específicas para seguir superándose, indicando qué le falta mejorar y las directrices que debe seguir para lograr la meta planteada (Ravela et al 2017).

Además, se menciona que la falencia de muchos educadores es la confusión entre devolución y recomendación de aprobación, desaprobación o consejos. Los elogios y la motivación son importantes; pero carecen de medios para reestructurar las actividades en proceso; es decir, la retroalimentación se basa en las indicaciones apropiadas para hacer notar lo que le faltó trabajar y lo que puede hacer el estudiante para seguir aprendiendo con mayor autonomía (Ravela et al 2017). Respecto a las devoluciones, estas son descritas en base de las evidencias realizadas por los estudiantes, partiendo desde lo que pudo concretar y lo que le faltó para llegar hacia el objetivo planteado. Los autores caracterizan las devoluciones, siguiendo el aporte de Wiggins, de la siguiente manera:

Es frecuente y continua y se produce en el desarrollo de las actividades de evaluación, no solo al final o después de las mismas, se comunica al estudiante mediante un lenguaje descriptivo, brinda al estudiante evidencias concretas sobre su trabajo, permitiendo identificar lo que hizo con lo que se esperaba, ofrece ejemplos o tareas similares, se describe diferentes niveles de logro mediante la utilización de rubricas, permite al estudiante formar una imagen de su desempeño, incluye la posibilidad que los estudiantes se autoevalúen y realicen autoajustes (Ravela et al 2017, p. 154).

Por último, en la evaluación formativa, Ravela et al (2017), siguiendo el aporte de Wiliam, distinguen tres actores y tres procesos principales: el mediador, los estudiantes y el grupo de pares. Los procesos permiten la clarificación de metas de aprendizaje, generan evidencias específicas acerca del aprendizaje real de los estudiantes, las descripciones se dirigen hacia la

realización de ajustes para llegar a la meta planteada, además se considera cinco estrategias formativas para la conexión entre la enseñanza y el aprendizaje: compartir y clarificar los criterios establecidos, desarrollar actividades evidenciando el aprendizaje de cada estudiante, las devoluciones deben estar direccionadas hacia el aumento del aprendizaje, impulsar el aprendizaje interactivo y fomentar el aprendizaje autónomo.

2.2.2.5 Dimensiones de la evaluación formativa

La evaluación formativa es caracterizada por la centralidad en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, en la cual estudiantes y docentes comparten metas que sirven de guía durante el avance de las tareas para la toma de decisiones asertivas direccionadas hacia los objetivos trazados, por eso la importancia de la clarificar el objetivo que se pretende alcanzar, los conocimientos que manejan los estudiantes para iniciar con el trabajo propuesto y, por último, el tipo de retroalimentación que se ofrece al estudiante para que siga mejorando y alcance la meta trazada (Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

De la misma manera, González (2012), caracteriza la evaluación formativa como la que cumple con la función de regular los aprendizajes, identificar y mejorar el desarrollo de las actividades durante el proceso, valorar los aprendizajes de manera continua en cada etapa del aprendizaje y retroalimentar las actividades a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por consiguiente, se detalla cada una de las dimensiones:

a. Evaluación reguladora

La evaluación reguladora se lleva a cabo durante el proceso de aprendizaje del estudiante, participando activamente de las metas que se pretende alcanzar, entendimiento de los criterios establecidos, comprensión de las descripciones específicas que se tendrá en cuenta al interactuar en el desarrollo de las actividades para facilitar el aprendizaje autónomo (Bogantes y Palma, 2016). Es decir, si un estudiante comprende el objetivo de la actividad de aprendizaje y los criterios que guiarán la actividad, será capaz de autorregular su propio aprendizaje.

De la misma manera, la regulación de la enseñanza es la que lleva al estudiante a ser constructor y artífice de su propio conocimiento, para lo cual el docente planifica sus actividades con anticipación, teniendo presente las características, estilos de aprendizaje y contexto de sus participantes, permitiendo así proponer conocimientos que lleven a sus estudiantes al desarrollo de un aprendizaje en base a las competencias desplegadas para lograr una formación integral y asertiva en el estudiante (Bogantes y Palma, 2016).

Siguiendo la postura de Bogantes y Palma (2016), la autorregulación lleva a formar estudiantes activos, donde la función del docente es guiar y acompañar con estrategias, material didáctico, actividades interactivas, que permitan adaptar e intercambiar diferentes conocimientos y experiencias de aprendizaje que faciliten el progreso y construcción de nuevos conocimientos significativos y trascendentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de hecho, los autores al definir el aprendizaje autorregulado manifiestan que es “ un proceso activo y constructivo por el cual el estudiante establece sus propios objetivos de

aprendizaje, procurando monitorear, regular y controlar sus pensamientos, motivación y comportamiento de acuerdo a los objetivos planteados” (Bogantes y Palma, 2016, p. 61).

Es así que la evaluación reguladora se relaciona estrechamente con la metacognición, permitiendo identificar aspectos similares como la incorporación de nuevas conductas que le hacen ser consciente sobre qué conocimientos domina, cómo logró tales conocimientos y sobre todo para qué le sirve lo aprendido; es decir, el estudiante es capaz de reconocer qué habilidades metacognitivas utiliza para desarrollar las tareas asignadas con criticidad y autonomía, considerando sus errores como parte del desarrollo de su aprendizaje para regular y fortalecer su proceso cognitivo (Bogantes y Palma, 2016).

Por otro lado, De la Fuente y Justicia (Citado por Bogantes y Palma, 2016) mencionan que lo que se busca en la actualidad es implementar mejoras en el proceso de aprendizaje, promocionando propuestas y estrategias en función de la regulación de la enseñanza-aprendizaje como “la evaluación diagnóstica, la información de actividades de aprendizaje, la autorregulación propiciada a los alumnos” (Bogantes y Palma, 2016, p. 63). Es decir, que, en el proceso del aprendizaje autorregulado, las sesiones desarrolladas deben estar direccionadas a lograr una formación autónoma, constructiva, cooperativa y diversificada para promover una adecuada enseñanza-aprendizaje.

Precisamente, la autorregulación promueve el aprendizaje y está relacionada con el desarrollo del aprendizaje autónomo permitiendo conocer los objetivos, desarrollar acciones de carácter cognitivo y afectivo que favorezcan y encaminen hacia el logro de las metas planteadas facilitando así la superación

académica del estudiante (Fraile et al 2020). De acuerdo con lo mencionado por los autores, la autorregulación es la que permite que el estudiante tome conciencia de los aprendizajes alcanzados y de lo que le falta fortalecer para seguir perfeccionando su aprendizaje.

Siguiendo la postura de los autores, quienes se basan en los argumentos de Panderoy y Broadbent, “para que los estudiantes desarrollen la capacidad de autorregulación del aprendizaje y su juicio evaluativo, deben estar expuestos a continuas oportunidades de practicar estas competencias como la autoevaluación y la evaluación entre pares” (Fraile et al 2020, p. 3). Es decir, ayudar al estudiante a participar activamente en el proceso de sus actividades de manera reflexiva acompañado de la retroalimentación interactiva en cuanto a sus propios logros y el de sus compañeros para seguir reafirmando su aprendizaje.

Además, la evaluación reguladora es aquella que promueve el desarrollo de la autonomía, motivación y participación activa en las actividades propuestas por el docente y desarrolladas por los estudiantes, siendo ellos los principales promotores de los nuevos conocimientos transferibles a otros contextos. La participación es fundamental tanto del educador como del educando al identificar una problemática, la organización de actividades y la retroalimentación permanente en el proceso de las tareas asignadas, incentivando al estudiante a desenvolverse por sí solo y ser consciente de sus logros y ver sus errores como oportunidades de aprendizaje, de tal manera que sea el estudiante quien realiza el debate, dialoga, discrimina y saca sus propias conclusiones; es decir, hay que estimular al estudiante a regular sus aprendizajes y a aprender a aprender (Torrano, Fuentes y Soria, 2017).

De hecho, en la actualidad la enseñanza basada en competencias exige intensificación de los aprendizajes contextualizados, lo que no se reduce solo al desenvolvimiento del estudiante, sino que el mismo educando sea capaz de controlar sus propios procesos logrando comprender qué conocimientos está incorporando sobre la base de los que ya domina, cómo ha logrado mejorar dichos aprendizajes y sobre todo para qué le sirve lo aprendido (Torrano et al 2017).

Torrano et al (2017) mencionan que en la dimensión reguladora el perfil de los estudiantes se distingue por las siguientes características:

Cuentan con conocimientos previos suficientes antes de la realización de una actividad, conocen y utilizan estrategias cognitivas que les ayuda a integrar los conocimientos nuevos sobre la base de los que ya dominan, comprenden dónde, cuándo y porqué utilizan estrategias de aprendizaje, son capaces de gestionar, planificar y dirigir sus propios procesos mentales hacia el logro de sus propias metas, contextualizan sus creencias de acuerdo a los requerimientos de la actividad, son conscientes del tiempo y esfuerzo que implica cada actividad, intensifican los intentos de participación en clase con la finalidad de regular y controlar sus propias actividades, tienen la capacidad practicar estrategias volitivas que les permita mantener la atención en la realización de las tareas asignadas (p. 162-163).

Del mismo modo que en la dimensión reguladora, se distingue el protagonismo del estudiante en la mejora de sus aprendizajes, identificación de los conocimientos que necesita reafirmar, favoreciendo aun así a los estudiantes de bajo rendimiento académico. Es así que Pintrich y Zimmerman se apoyan en la postura de Bandura para explicar la finalidad de analizar los diferentes procesos cognitivos de acuerdo con el contexto del estudiante y suscitar el aprendizaje autorregulado, mediante la acción motivadora del que aprende al participar con frecuencia en clase, conociendo sus aciertos y desaciertos en el proceso de autorregulación y promoviendo así la interacción entre las características y contexto de los estudiantes (Citado por Torrano et al 2017).

Además, Torrano et al (2017) manifiestan que existen diversas estrategias didácticas que permiten la regulación del aprendizaje de los estudiantes como:

- El modelado, que es uno de los procesos usados para dar a conocer las estrategias de autorregulación siendo en el aula el profesor un referente para los estudiantes, destacando acciones como la manera de organizar y monitorear las tareas, distribución y reflexión de los conocimientos y los momentos de intercambio por encima de la teoría.
- Otra estrategia para fomentar la autorregulación son las actividades guiadas y acompañadas por el mediador al inicio; luego, progresivamente, se quita el apoyo incentivando el aprendizaje de manera independiente y autónoma. En este proceso todos los participantes colaboran, en algunos casos los estudiantes que lograron comprender mejor el tema planteado refuerzan a sus compañeros en los vacíos que no lograron acertar.
- La autoobservación promueve la autorregulación siendo el estudiante el que supervisa las estrategias que utiliza en el desarrollo de sus actividades, conocimientos adquiridos y los procesos realizados para llegar al producto esperado; es decir, con dicha estrategia el estudiante está en la capacidad de explicar cuáles son los conocimientos que domina y los que le falta retroalimentar para fortalecer su aprendizaje. De esta manera el estudiante se convierte en protagonista de su propio aprendizaje, tomando conciencia del desarrollo de sus habilidades cognitivas, su propio pensamiento crítico y creativo, lo que ayuda a transferir lo aprendido a distintas situaciones de la vida cotidiana.
- Dentro del proceso de regulación de los aprendizajes destaca la práctica de reflexión sobre lo aprendido y que es desarrollada por los mismos

estudiantes capaces de generar momentos de autoevaluación sobre las estrategias, pasos y habilidades que sirvieron para el desarrollo de sus actividades, de tal manera que sean ellos mismos los que propician ajustes en los puntos que no comprendieron con claridad, fortaleciendo así los espacios adecuados para el incremento de su aprendizaje en la actualidad y en el futuro, siendo conscientes de sus propios procesos metacognitivos.

En este sentido los autores, respaldando sus argumentos en los planteamientos de Bultler, Schnellert, Ellis, Kistner, Mayer y Alexander, mencionan algunas pautas para promover el aprendizaje autorregulado en el aula: en primer lugar, se describe la promoción de tareas auténticas, significativas y contextualizadas a la realidad del estudiante de tal forma que lo aprendido lo puedan utilizar en situaciones de su vida cotidiana; en el segundo lugar, se recomienda promover ambientes adecuados para el aprendizaje; en tercer lugar, tiene que ver con la organización y uso de estrategias a nivel cognitivo y metacognitivo haciendo consciente al estudiante de lo que se va aprender y qué medios utilizará para desarrollar dicha tarea; y, finalmente, se recomienda fomentar la autoobservación de sus propias actividades para concretar el cumplimiento de sus objetivos (Citado por Torrano et al 2017). Todo ello permitirá que el mismo estudiante controle, gestione y autorregule sus propios conocimientos.

b. Evaluación procesual

La dimensión procesual busca el desarrollo progresivo del aprendizaje a partir de criterios propuestos y dialogados con los estudiantes para direccionar hacia las metas determinadas y a la vez ayudar a esclarecer dudas, corregir,

orientar y discutir sobre la realización de las actividades planteadas. En tal sentido, la evaluación de proceso se caracteriza por la descripción de las acciones que realizan los estudiantes en función de los objetivos para el logro de los aprendizajes esperados (Tamayo, Niño, Cardozo, Bejarano, 2017).

Asimismo, la evaluación de proceso facilita que los involucrados revisen el proceso de la enseñanza-aprendizaje identificando fortalezas y debilidades que permitan seguir perfeccionado y sobre todo motivando al estudiante a aprender a pensar, explicar y fundamentar sus puntos de vista para construir sus propios conocimientos (Tamayo et al 2017).

Por otro lado, de acuerdo al planteamiento de Elola y Torazos (Citado por Tamayo et al 2017) se menciona cinco componentes del proceso de evaluación:

Búsqueda de indicios para obtener información de los procesos a base de observaciones formales o informales, formas de registro de análisis utilizando diversos instrumentos y técnicas de evaluación, el uso de criterios de evaluación que sirven como elementos para diferenciar los aspectos entre objeto de evaluación o alguna característica, los juicios de valor están altamente relacionados con los criterios de evaluación y por último la toma de decisiones para la mejora de la enseñanza-aprendizaje (p. 187).

De la misma manera, López (2018) explica que la evaluación procesual se caracteriza por la acción de recabar información relevante de las propias actividades de los estudiantes, de tal manera que el docente realice los ajustes pertinentes en función de los objetivos que se busca alcanzar. Respecto a lo mencionado en la evaluación procesual se busca valorar las tareas de los estudiantes para seguir mejorando los conocimientos que resultaron complejos de acuerdo con las metas determinadas; es decir, en esta dimensión la retroalimentación es permanente entre todos los involucrados (docente y estudiantes).

Sumando a lo mencionado, en la evaluación de proceso se mencionan dos funciones que son de carácter calificativo y formativo: la primera tiene como finalidad informar sobre el desenvolvimiento del estudiante al término del desarrollo de la unidad, lo cual sirve para valorar los aprendizajes alcanzados en el tiempo establecido. En esta función se distinguen las siguientes características: la certificación de los aprendizajes es en base de los objetivos planteados, que es de carácter selectivo, que permite la comparación de resultados alcanzados por parte de los involucrados y que la calificación resalta el grado de poder y control por parte del docente (Pérez et al 2017)

La segunda función de la evaluación como parte del proceso de aprendizaje es de carácter formativo ya que contribuye oportunamente en el desarrollo de la formación de los estudiantes, siendo estos capaces de identificar sus propios errores, avances y logros a lo largo de las sesiones de clase, trabajos interactivos, puestas en común que permitan la identificación de conocimientos adquiridos para ser direccionados hacia el nuevo objetivo planificado, fortaleciendo así el papel del mediador y del aprendiz mediante los ajustes necesarios en la enseñanza-aprendizaje (Pérez et al 2017). De lo mencionado se puede inferir que la evaluación procesual se lleva a cabo durante las sesiones realizadas en el aula, promoviendo la reafirmación del aprendizaje mediante una enseñanza impartida y compartida.

Por otro lado, la evaluación de proceso permite conocer el desenvolvimiento del docente en el desarrollo de las actividades planificadas y concatenadas con las metas que se busca alcanzar conjuntamente con los estudiantes, dialogando los procedimientos, instrumentos de evaluación y estrategias, lo que permitirá direccionar los avances y fracasos de los

estudiantes hasta lograr al objetivo planteado, facilitando la toma de decisiones que marquen el progreso de los estudiantes en cada etapa, siendo primordial el reconocer que todos los estudiantes no aprenden de la misma manera ya que cada uno muestra el nivel de desarrollo de conocimientos, habilidades y sus propios hábitos de estudio, identificando a cada estudiante en un mundo diferente caracterizado por sus propios estilos y procesos en la enseñanza-aprendizaje (Navarro, Falconí y Espinoza 2017).

Precisamente, la evaluación de proceso permite valorar adquisiciones, aprendizaje a partir de los errores, repotenciación a nivel de conocimientos, hábitos de estudio, destrezas y actitudes necesarias para el desarrollo de las actividades de clase, teniendo presente las características de los estudiantes y, sobre todo, enalteciendo sus aciertos logrados en dicho proceso, por eso el educador debe ser consciente que lo importante no es evaluar sino que todo ello debe girar en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje para clarificar las estrategias y métodos que debe mejorar, en qué momento reajustar los conocimientos en función a la meta de enseñanza-aprendizaje (Navarro et al 2017).

También, Rivera, Urbina y Guerra explican que la evaluación es un procedimiento de carácter sistemático sobre la valoración de las acciones realizadas en el aula cuya finalidad principal es la toma de decisiones oportunas, lo que permite tener una visión holística centrada no solo en determinado producto, sino en los diversos procedimientos, recogida de datos, discusión temática, debates, entrevistas suscitadas en el desarrollo de las actividades planteadas en la actividad de aprendizaje (citado por Navarro et al 2017).

Del mismo modo, partiendo del aporte de Velásquez, la evaluación de los aprendizajes es un proceso constante caracterizado por la información y reflexión del avance de los productos, en base al desarrollo de diferentes técnicas didácticas y los elementos utilizados, valoración del grado de desenvolvimiento del estudiante y la guía adecuada que facilite a los estudiantes establecer sus propias conclusiones mediante la participación activa, valoración de sus propios esfuerzos, reconociendo sus características sociales y culturales, monitoreo continuo de inicio a fin de la sesión de clase, teniendo como base los instrumentos de evaluación para mejorar el crecimiento académico y formativo en las actividades desarrolladas (citado por Navarro et al 2017).

Los autores mencionados también toman en cuenta la postura de Prieto, quien da a conocer el proceso de evaluación en el aula. Para el incremento de aprendizaje del estudiante se recomienda explicar a los estudiantes las metas que se pretende alcanzar para comprender desde el inicio el proceso de la enseñanza-aprendizaje, puntualizar los procedimientos a seguir, promover el fortalecimiento de la confianza en el aula, aprendizaje autónomo, facilitar orientaciones concretas de mejora en su aprendizaje, incentivar la realización de autoevaluación con la finalidad de supervisar sus avances de superación (citado por Navarro et al 17).

También, dentro del proceso de la evaluación se pueden desarrollar distintos tipos de evaluación, como la autoevaluación, que promueve la autorreflexión del estudiante en cuanto a sus logros y las falencias que debe superar, lo que podría facilitarse mediante la utilización de rúbricas, portafolios para describir los avances de los estudiantes, dichos instrumentos son proporcionados por el docente para obtener la evidencia del aprendizaje

alcanzado; la coevaluación, realizada por los mismos participantes, mediante experiencias compartidas y debatidas entre compañeros para establecer sus propios conocimientos, aunque en este tipo de evaluación se necesita del trabajo anticipado del docente estableciendo con claridad la importancia de la coevaluación, los pasos que deben seguir y, sobre todo, indicando el objetivo de la misma con el fin de promover la retroalimentación grupal; y la heteroevaluación, que se realiza entre distintos participantes con el fin de identificar y producir modificaciones en el desarrollo del aprendizaje (Murillo, 2019).

Del mismo modo, Navarro et al (2017), teniendo en cuenta el aporte de Labarrere y Valdivia explican que la evaluación cumple con determinadas funciones a largo de proceso de la enseñanza-aprendizaje:

- Función instructiva: comprendida por el conjunto de actividades de valoración desde el punto de vista de los estudiantes, como experiencias de aprendizaje facilitadas por los docentes, con el fin de analizar los conocimientos y reafirmar el aprendizaje.
- Función educativa: permite conocer la relación entre la evaluación y la disposición del estudiante por aprender, además contribuye a identificar los logros del estudiante con la finalidad de implementar nuevas estrategias para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Función diagnóstica: posibilita el análisis de los resultados de los estudiantes a nivel individual y grupal, facilitando al docente la toma de decisiones adecuadas respecto a las metas no alcanzadas por los estudiantes para la mejora de la enseñanza-aprendizaje. Esta función

ayuda en el crecimiento cognitivo, práctica de valores y estudio independiente de los estudiantes.

- **Función participativa:** se da a conocer el rol del estudiante en el proceso de la evaluación y los alcances que facilita el docente de acuerdo con las metas planteadas, tareas y los medios que provee el mediador para alcanzar el objetivo determinado, siendo el estudiante el centro de su propio aprendizaje y, sobre todo, será consciente de su propio proceso e identificará sus falencias y la necesidad de seguir superándose.
- **Función integradora:** formada por el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes desarrolladas en cada materia curricular, aunque en la práctica se trabaja de manera fraccionada y se piensa que es el estudiante el responsable y capaz de reflexionar lo aprendido, relacionar y transferir sus conocimientos a circunstancias contextualizadas.

También, Pasek y Mejía (2017) explican la evaluación procesual partiendo del propósito de la misma para conseguir información de las acciones que realizan los estudiantes en el aula, a la vez reafirmar y fortalecer el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje precisando metas, recogiendo evidencias en base a criterios establecidos, compartiendo el significado de la información recopilada entre estudiantes y mediador para promover la mejora del aprendizaje de acuerdo con el avance de los educandos.

Justamente, el proceso formativo de la evaluación se vincula con los pasos de la sesión de clase centrada en el estudiante y a la vez se sustenta en la secuencia didáctica de la enseñanza: el inicio, desarrollo y final de la clase. El

primer momento busca despertar las ganas de aprender de los estudiantes, determinar criterios, realizar una indagación temática direccionada a la meta de aprendizaje. El desarrollo de las clases se caracteriza por el manejo de tiempos determinados para cada actividad, la explicación de contenidos, el uso de diversas estrategias que ayuden a comprobar las actividades programadas, para ello el docente supervisa, dialoga, debate y presenta distintas opciones para el desarrollo de la tarea asignada (Pasek y Mejía, 2017). Además, es el momento de interacción entre el docente y el estudiante para identificar avances, contrastar la información con los objetivos determinados, el seguimiento constante por parte del docente mediante la utilización de diversos instrumentos de evaluación, rúbricas, listas de cotejo, escalas valorativas, etc. Esto sirve de base para brindar información acertada a los estudiantes y padres de familia, indicando los aspectos de mejora para el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje. También es el momento de resaltar las acciones positivas de los estudiantes, promover los espacios de reflexión donde los interesados puedan analizar y dar a conocer sus puntos de vista sobre el avance de sus actividades (Pasek y Mejía, 2017). Sumando a lo mencionado, es el momento para que los estudiantes y el docente trabajen activamente mediante el monitoreo, control, logros y promoción de la autoevaluación siguiendo sus propios pasos, como el ser consciente sobre la actividad que está realizando, encontrar sentido a la actividad impartida, pasos para el desarrollo de la tarea y, por último, buscar otros medios o caminos para perfeccionar su labor (Pasek y Mejía, 2017). Además, otro punto que ayuda en el proceso evaluativo es la coevaluación, ya sea grupal o individual, considerando las descripciones específicas para alcanzar el producto y valoración cualitativa por parte del estudiante.

Por último, en el cierre de la sesión de clase se busca reafirmar los aprendizajes considerando los aspectos constructivos, la revisión del trabajo realizado y la aplicación de lo aprendido a otras realidades (Pasek y Mejía, 2017).

Por lo tanto, la dimensión procesual se comprende como un medio que permite el progreso del aprendizaje gradual de los estudiantes identificando sus fortalezas y debilidades en el desarrollo de las acciones realizadas en clase, retroalimentadas por sus pares y educador, sirviendo la evaluación como un motor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Pérez et al 2017).

c. Evaluación continua

La evaluación continua se comprende como un proceso que se desarrolla en cada fase del aprendizaje, facilitando oportunidades de mejora a nivel cognitivo y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Además, el docente valora el avance de aprendizaje acorde con las competencias de área, dejando de priorizar la calificación final, destacando las actividades trabajadas en cada sesión de clase y el proceso gradual de los contenidos planificados con dirección a las competencias que deben lograrse (Conde, 2017). “De esta forma, la evaluación se convierte en continua, y el educador puede realizar un mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante, ya que permite una valoración integral. Se trata, en definitiva, de apostar por un aprendizaje significativo” (Conde, 2017, párr. 4).

De hecho, para promover el desarrollo de la evaluación continua en las sesiones de aprendizaje es necesaria la planificación y modificación de unidades de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, los objetivos planteados, la elaboración de criterios, indicadores e instrumentos de evaluación, el análisis de evidencias y la toma de decisiones de acuerdo con las evidencias analizadas

(Conde, 2017). Conde, partiendo del aporte de Zabalza, explica los pasos que se debe considerar para evidenciar la evaluación continua y que son a nivel de programación, producción, valoración y reorganización de actividades y acciones desarrolladas por los estudiantes, ya que la evaluación continua tiene como finalidad evidenciar los logros alcanzados por los estudiantes en relación con las competencias propias del área (Conde, 2017).

Precisamente, la evaluación continua busca determinar los logros alcanzados por los estudiantes sin necesidad de la aplicación de la evaluación al terminar el bimestre; sin embargo, para puntualizar la finalidad de la evaluación continua efectiva es necesaria la planificación previa, la determinación de metas, los criterios de evaluación, la puntualización de actividades y la concreción de tiempos para el desarrollo de los mismos (Conde, 2017).

También, Domingo, Segura y Grau (2018) explican que la evaluación continua está integrada por las acciones que realizan los estudiantes en el aula y todo ello emite un calificativo acompañado de las recomendaciones propuestas por el docente para la mejora del aprendizaje, ya que se trata de que en el proceso los educandos reflexionen sobre sus errores y busquen transformar sus conocimientos.

Además, en el desarrollo de la evaluación continua se procura identificar las falencias de los estudiantes y la realización de los ajustes complementarios para fortalecer y acompañar en el desarrollo de las tareas asignadas, facilitando los medios y recursos necesarios como descripciones precisas, pasos a seguir, tiempos límites, direccionados hacia el producto esperado y, sobre todo, ampliando la visión de cada uno de ellos en base al desarrollo de las competencias, que no solo queda con visualizar modelos, sino con la

demostración de evidencias que va presentando progresivamente (Domingo et al 2018).

En el fondo, el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje encaminado al desarrollo de competencias implica la práctica de la evaluación continua bajo el monitoreo constante por parte del docente, donde el estudiante ponga de manifiesto las destrezas logradas en el proceso de su aprendizaje, ya que no solo se trata de incrementar el número de tareas con fines calificativos, sino de facilitar diversas oportunidades para la mejora de su aprendizaje (Domingo et al 2018).

Es así que el docente no se centra en la evaluación final para conocer el aprovechamiento de los estudiantes en base a las competencias, sino que a medida que va desarrollando sus actividades programadas propone algunas de carácter evaluable con la finalidad de identificar los logros de los estudiantes en relación con las competencias propuestas en el área determinada (Domingo et al 2018)

En consecuencia, con la evaluación continua se promueve el aprendizaje interactivo, la valoración de lo aprendido con ejemplos concretos, la identificación de fortalezas y debilidades demostrando en la práctica los principales pilares de la educación con el manejo y utilidad del conocimiento y en qué medida refuerza su formación como persona. En esta forma de evaluación se destaca la participación activa de los estudiantes dando a conocer sus propias experiencias de las actividades propuestas, como el dominio de destrezas, el manejo de información, las discusiones grupales, la indagación individual; es decir, cada uno de los estudiantes se desenvuelven haciendo uso de diversas habilidades.

También, los autores Deriard, Martínez, Couyet y García (2015) mencionan que la evaluación continua favorece a los estudiantes y docentes al desarrollar las actividades programadas en el curso ofreciendo mayores facilidades para que el estudiante pueda internalizar de manera gradual los conocimientos impartidos, la valoración de sus propios procesos, la selección de información relevante, el desempeño activo y compartido con el docente, sobre todo con el descubrimiento de sus propios estilos para asimilar sus saberes y los que le falta profundizar y reorientar hacia el logro de su aprendizaje.

De la misma manera, la dimensión continua permite evidenciar el desarrollo de diversas actividades realizadas por el estudiante para luego ser traducidas en las recomendaciones facilitadas por el docente con el fin de encaminar los conocimientos hacia el aprendizaje esperado (Domingo et al 2018). De acuerdo con lo mencionado, se puede destacar que en esta dimensión se resalta la labor oportuna del mediador, que entrena a sus estudiantes para asumir y aprender a partir de sus propios errores.

En síntesis, la dimensión continua es la que brinda al estudiante oportunidades para seguir mejorando, partiendo de los informes valorativos, descripciones claras, momentos de diálogo, indicaciones precisas facilitados por el docente para reforzar los puntos complejos que no manejaron en busca de reafirmar y concretar los aprendizajes logrados (Domingo et al 2018). Respecto a lo mencionado, cabe resaltar que en esta dimensión no se trata de incrementar las actividades para los estudiantes, sino sumar oportunidades de mejora en las cuales los estudiantes demuestren sus destrezas y capacidades entrenadas para ejecutar diversas tareas y ser conscientes de los aprendizajes que necesitan reorientar hacia la meta determinada.

d. Evaluación retroalimentadora

La dimensión de retroalimentación contribuye en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje partiendo de la familiaridad que se genera entre estudiantes y docentes, dando acceso a establecer diálogos, debatir propuestas, formulación de preguntas en base a las producciones. Los estudiantes expresan lo que entendieron y, sobre todo, reflexionan sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, proponen estrategias de mejora para encaminar al estudiante a constituir sus propias conclusiones mediante la especificación de pautas o ejemplos concretos que facilitan el replanteamiento de trabajos y la reafirmación de su aprendizaje (Summa, 2019).

Asimismo para fomentar una cultura de retroalimentación en los centros de educativos es asumir un reto que implica la integración de todos los participantes, directivos, docentes y familias, y para ello acentúa que la retroalimentación se practica cuando se logra transformar los procesos de los estudiantes, se reduce la brecha entre el avance inicial y las metas de aprendizaje, se incentiva los aprendizajes de los actores, se facilita el desarrollo de los procesos de pensamiento de los participantes, se permite escalar de un aprendizaje receptivo a uno proactivo, se relacionan sus propias experiencias de aprendizaje con los objetivos propuestos, lo cual es un medio que fortalece la práctica pedagógica y el aprendizaje de los estudiantes (Summa, 2019).

Por otro lado, Summa (2019) destaca dos partes principales para facilitar la retroalimentación en el aula, que son las estrategias y los contenidos. La primera parte está integrada por cuatro factores principales:

El primero está relacionado con el tiempo oportuno, en dos momentos, para la retroalimentación diferida y la inmediata. La primera es apropiada para el

desarrollo de los aprendizajes desafiantes, la enunciación de interrogantes, la ejemplificación de tareas y la propuesta de mejora en las producciones. En la segunda se evidencia la retroalimentación inmediata en base a observaciones simples, como errores de gramática, puntuaciones, etc.

El segundo factor explica la especificación de la cantidad y calidad de las descripciones de acuerdo con las observaciones encontradas en los trabajos de los estudiantes; para ello es importante puntualizar dos o tres aspectos seleccionados para lograr el crecimiento cognitivo de los participantes.

El tercer factor hace hincapié en los modos de facilitar la realimentación considerando las características y formas de aprender de los estudiantes para lograr regular la enseñanza-aprendizaje.

El cuarto factor describe la importancia de ofrecer retroalimentación a nivel individual para centrarse en los trabajos asignados y los pasos que se empleó. A nivel de grupo facilita el reconocimiento de aspectos generales y el replanteamiento de tareas teniendo en cuenta los aspectos de mejora, y en el trabajo entre pares se promueve el desarrollo del aprendizaje metacognitivo; es decir, el estudiante es consciente de lo que aprendió, cómo lo realizó y para qué le sirve la temática compartida.

De la misma manera, la segunda parte pertenece al tiempo donde se hace referencia a los contenidos de las devoluciones que realizan los docentes en sus prácticas diarias, enfocadas en la misma persona con el fin de fortalecer las acciones positivas del participante, en los desempeños y producciones se busca resaltar la profundización de las actividades desarrolladas por el estudiante y en los procesos de aprendizaje facilitando reajustes y medios para alcanzar la meta determinada (Summa, 2019).

Cabe resaltar que la dimensión de retroalimentación está direccionada a la autoevaluación de los procesos de aprendizaje de los educandos para la toma de conciencia sobre la mejora de la actividad posterior, tal como lo explica la autora partiendo del argumento de Wiliam (2009): “Uno de los aspectos sobre el contenido de las retroalimentaciones sea que centren su atención prospectivamente, más que retrospectivamente, la pregunta no es qué hizo bien o mal el estudiante, sino qué hacer ahora, cómo avanzar y qué falta” (Summa, 2019, p.31).

Asimismo, Wilson (2020) explica dos tipos de retroalimentación (informal y formal) que se debe tener en cuenta para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes. La primera puede darse a modo de diálogo con los estudiantes, sin estar sujeta a una calificación e incentivando a los estudiantes a tomar conciencia de su aprendizaje para seguir superándose. La segunda se lleva a cabo mediante descripciones específicas sobre los puntos de mejora; sin embargo, el autor propone encontrar un punto de equilibrio al utilizar los tipos de retroalimentación para ayudar al estudiante a desarrollar su pensamiento crítico y evitar que solo dependa de un calificativo o tenga deficiencias al expresar sus puntos de vista.

Siguiendo la postura del autor, se mencionan las fuentes de retroalimentación, haciendo hincapié en que no solo el maestro puede hacer juicios valorativos, sino los mismos estudiantes son los que evalúan y critican sus propios aprendizajes, y también debe estar involucrada la comunidad en la cual se desenvuelve el estudiante, con la finalidad de profundizar los aprendizajes de manera oportuna y eficiente (Wilson, 2020).

Así que al momento de facilitar la retroalimentación se recomienda clarificar los puntos que no lograron comprender los estudiantes a través de interrogantes que permitan profundizar el aprendizaje, valorando las acciones realizadas, resaltando las fortalezas y aspectos principales que apoyen la comprensión del tema de manera constructiva (Wilson, 2020).

Al expresar las inquietudes es recomendable recurrir a las preguntas auténticas como: ¿Me pregunto si lo que deseas expresar es...? ¿Tal vez ya trabajaste en este punto, pero podrías complementarlo con este material X?, de manera que el estudiante sienta el apoyo adecuado y sin percibir un clima de amenaza, por eso las sugerencias deben estar enfocadas en la profundización del tema para servir al estudiante como una ayuda oportuna para la construcción de sus aprendizajes (Wilson, 2020).

En tal sentido, la dimensión retroalimentadora es aquella que permite al estudiante reflexionar sobre su producción, acudiendo a sus conocimientos, a los aportes del educador y a fuentes de apoyo que faciliten expresar sugerencias, interrogantes e iniciativas que fortalezcan, orienten y reafirmen su aprendizaje, tomando conciencia de su progreso cognitivo (Fernández, 2017). Respecto a lo mencionado la retroalimentación tiene carácter significativo cuando se otorga a lo largo del proceso de la enseñanza-aprendizaje y en la disposición del estudiante para acogerlo.

También se puntualiza que mediante la retroalimentación el docente facilita oportunidades de superación de acuerdo con las acciones, tareas, trabajos colaborativos y escritos elaborados por los estudiantes con la finalidad de aclarar dudas, proponer sugerencias, ajustar los aspectos que no lograron concretar por sí solos, mediante un adecuado acompañamiento que les permita

indagar, ejercer e internalizar la enseñanza. Es por eso que las indicaciones del educador deben darse de manera comunicativa, positiva y orientadora, teniendo en cuenta los logros alcanzados por parte del estudiante, y su empeño en el trabajo, resaltar los aspectos que acertó y, finalmente, brindar las propuestas claras y precisas para seguir avanzando (Fernández, 2017).

Pérez y Salas (2016) expresan que la dimensión de retroalimentación debe estar direccionada desde un enfoque variado para subsanar los espacios frágiles de las áreas de mejora que necesitan saber los estudiantes, a partir de la anticipación de replanteamientos, modificaciones y transformación del aprendizaje. Asimismo, las autoras, tomando en cuenta el aporte de Jiménez, recomiendan que el *feedback* debe estar centrado en la actividad o tarea determinada, con descripciones de acuerdo con el lenguaje de los estudiantes, con precisiones claras y concretas de acuerdo con el propósito planteado.

Así que la retroalimentación como parte de la estrategia evaluativa es la que promueve el diálogo interactivo entre estudiantes y maestros, ellos comparten opiniones a partir de los efectos de los exámenes orales o escritos, sirviendo de referencia los criterios establecidos con anticipación para luego definir las propuestas de mejora. Es decir, en esta dimensión se da a conocer las acciones que realizan cada uno de los participantes de acuerdo con los propósitos determinados al iniciar la actividad para que el estudiante sea consciente de la importancia de cada uno de los procesos y demostraciones alcanzadas (Pérez y Salas, 2016).

Es más, en la dimensión de retroalimentación se resalta el acompañamiento constante y consecuente del docente en cada actividad de aprendizaje, mediante criterios establecidos, identificación de debilidades,

análisis de trabajos colaborativos, foros de discusión, desarrollo crítico y autocrítico de las tareas trabajadas para intensificar propuestas de mejora, aprendizaje constructivo y valoración de los esfuerzos de cada participante, con descripciones específicas de acuerdo con las necesidades del estudiante con la finalidad de tomar decisiones para el progreso de la enseñanza-aprendizaje (Pérez y Salas, 2016).

Además, las autoras, citando a Maldonado, explican cinco maneras de facilitar la retroalimentación: de manera directa puede darse con cada estudiante o grupos específicos, con descripciones puntualizadas, con situaciones detalladas, en los momentos indicados, y con expresiones de motivación, de tal manera que ayude al estudiante a ser protagonista de la construcción de sus aprendizajes (Pérez y Salas, 2016).

De la misma manera, en el proceso de la retroalimentación de manera adecuada se destaca: “El proceso de introspección, autoevaluación y crítica constructiva, aclaración de metas, prevé bases de corrección de errores, incrementa la incorporación de opiniones y sugerencias, compromiso e interés del docente por los estudiantes, comunicación positiva entre docentes y estudiantes (Pérez y Salas, 2016, p. 187).

Por tanto, la dimensión retroalimentadora facilita el desarrollo del aprendizaje interactivo, orientaciones precisas entre compañeros o dialogadas con el mediador, promoción de metas comunes, con la finalidad de modificar la acción cognitiva y encaminar al estudiante desde la Zona de Desarrollo Próximo con distintos medios, estrategias y herramientas que promuevan el desarrollo potencial y autónomo en el proceso de aprendizaje.

2.3 Definición de términos

2.3.1 Desempeño docente: Es el actuar del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje donde aplica sus conocimientos pedagógicos orientado a la formación del estudiante. Para ello, debe manejar contenidos de su área, estrategias metodológicas, la motivación permanente, la evaluación formativa y la autorreflexión de su labor pedagógica (Ministerio de Educación, 2012).

2.3.2 Evaluación formativa: Es aquella que promueve el aprendizaje y facilita a los involucrados la rectificación de sus errores durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, facilita a los estudiantes y docentes el conocimiento de la situación real del aprendizaje a partir de sus prácticas reflexivas (Ravela et al 2017).

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis general

Existe una relación significativa entre Desempeño docente y Evaluación formativa según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

2.4.2 Hipótesis específicas

2.4.2.1. Existe una relación significativa entre las dimensiones del Desempeño docente y la Evaluación reguladora según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

2.4.2.2. Existe una relación significativa entre las dimensiones del desempeño docente y la evaluación procesual según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

2.4.2.3. Existe una relación significativa entre las dimensiones del desempeño docente y la evaluación continua según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

2.4.2.4. Existe una relación significativa entre las dimensiones del desempeño docente y la evaluación retroalimentadora según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.



CAPÍTULO III: MÉTODO

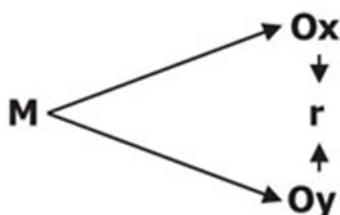
3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

La presente investigación corresponde a un estudio descriptivo, pues tiene como principal propósito precisar las características del grupo de estudio con cada variable y sus respectivas dimensiones. Así mismo, recoger información de cada una de ellas para visualizar y conocer la situación real a partir de la medición y recolección de datos del problema de investigación como lo definen Hernández, Fernández y Baptista (2014).

El tipo de investigación es cuantitativa; es decir, se encamina a medir ambas variables a través de la muestra y la recolección de datos para tener conocimiento del tema de investigación. De igual modo, generar conclusiones con relación a las hipótesis, para relacionarlas y comprobarlas con la teoría.

Por último, con respecto al diseño de investigación, este es no experimental dado que el presente estudio se realizó sin manipular las variables determinadas; es decir, no se varió intencionalmente cada variable, solo se observó el fenómeno en su propio contexto real para su posterior análisis. Aunado a esto, Hernández et al (2014) refieren que la investigación se encuentra en el diseño de tipo transeccional o transversal correlacional, porque se recogió los datos en un solo momento del estudio para describir la relación entre las variables.

A continuación, se muestra la representación gráfica del estudio:



Donde:

M = Estudiantes del VII ciclo de una institución educativa particular del distrito de Ate - Salamanca

Ox = Observación de la variable de Desempeño Docente

Oy = Observación de la variable de Evaluación Formativa

r = Correlación entre las variables

3.2 Participantes**3.2.1 Población**

La unidad de análisis del presente estudio estuvo constituida por 314 estudiantes de Secundaria matriculados en el año escolar 2020, pertenecientes a una institución educativa particular del distrito de Ate-Salamanca.

Para la selección de la muestra se consideró los siguientes criterios:

Criterio de inclusión:

- Estudiantes de 3° a 5° de Secundaria matriculados en el año 2020
- Estudiantes con consentimiento de los padres y asentimiento informado de los estudiantes participantes

Criterios de exclusión:

- Estudiantes sin consentimiento ni asentimiento informado
- Estudiantes que no asistieron el día de la evaluación

3.2.2 Muestra

El tipo de muestra utilizada en la investigación es no probabilístico porque el proceso de la selección del grupo de estudio no depende de la probabilidad o que sean estadísticamente representativos de una población sino de las características y el objeto de la investigación, como lo hacen notar Hernández et

al (2014). Asimismo, este tipo de muestra tiene como finalidad elegir un grupo directo de estudio con particularidades basadas en el problema que permitan generar datos que contribuyan con las hipótesis.

Los participantes fueron 140 estudiantes pertenecientes al VII ciclo de Secundaria que conforma los grados de 3°, 4° y 5° de ambos sexos, con edades que fluctúan entre 14 y 17 años. Del total de la muestra, el 55% son mujeres y el 45%, varones.

Tabla 1

Distribución de la muestra de acuerdo al grado que pertenece

Grado	Cantidad	%
3er grado	46	33%
4to grado	39	28%
5to grado	55	39%
Total	140	100 %

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 1 se hace referencia al grado que pertenecen los estudiantes de la muestra: se observa que el 33% está en 3° de Secundaria, el 28% se encuentra en 4° de Secundaria y el 39% se ubica en 5° de Secundaria.

3.3 Variables de investigación

A continuación, se presentan las variables que intervinieron en el presente estudio:

3.3.1 Desempeño docente

Es el conjunto de competencias profesionales que califican el buen actuar y hacer docente en la preparación y enseñanza para el aprendizaje a partir de las características y necesidades de sus estudiantes aplicando los

conocimientos pedagógicos y disciplinarios. Además, participa de manera activa, crítica y reflexiva en la gestión de la escuela asumiendo el desarrollo de su profesionalidad y su identidad docente (Ministerio de Educación, 2012)

Tabla 2

Operacionalización de la variable: Desempeño docente

Dimensiones	Indicadores	Ítems
Preparación para el aprendizaje de los estudiantes	-Conoce la característica de los estudiantes.	1. Tu profesor(a) se interesa por conocer tus características personales y necesidades de aprendizaje.
	-Contenidos disciplinares.	2. Tu profesor (a) demuestra que domina los conocimientos de su área.
	- Enfoques y procesos pedagógicos.	3. Las técnicas didácticas que emplea tu profesor(a) te ayudan a comprender mejor los temas del curso. 4. Se evidencia que tu profesor(a) planifica las actividades y experiencias de aprendizaje que realizas con tus compañeros, considerando sus características y necesidades.
	-Formación integral.	5. Los contenidos propuestos por tu profesor (a) presentan relación con el perfil del estudiante de la institución educativa y con lo que los padres de familia esperan para sus hijos
	-Planifica de forma colegiada.	6. Las experiencias y actividades de aprendizaje que presenta tu profesor(a) son interesantes y te motivan a buscar más información acerca del tema 7. Tu profesor(a) desarrolla actividades de aprendizaje que toman en cuenta tus intereses, tus estilos de aprendizaje y tu cultura 8. Tu profesor(a) utiliza diversos recursos y materiales didácticos para favorecer tu aprendizaje.
	-Revisión de la programación curricular.	9. Tu profesor(a) propone evaluaciones periódicas y les brinda retroalimentación permanente. 10. Tu profesor(a) respeta el tiempo de inicio y término de la sesión de clase completando las ideas, actividades y retroalimentación de la misma.

Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	-Clima propicio para el aprendizaje.	<p>11. Tu profesor (a) construye un ambiente de respeto mutuo, colaboración y confianza para que los estudiantes expresen sus ideas.</p> <p>12. Tu profesor(a) los anima a tener buenas calificaciones y demuestra confianza en que ustedes lo lograrán.</p> <p>13. Tu profesor (a) promueve un ambiente afectivo y seguro que favorece el aprendizaje de todos los estudiantes.</p> <p>14. Tu profesor (a) promueve el respeto, la cooperación y ayuda a los estudiantes con habilidades diferentes.</p> <p>15. Tu profesor (a) tiene presente las normas de convivencia para ponerlas en práctica en todo momento, generando así un ambiente de diálogo y autodisciplina</p> <p>16. Tu profesor(a) organiza adecuadamente el aula virtual para facilitar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes.</p> <p>17. Tu profesor(a) los incentiva a desarrollar una actitud empática y no discriminadora entre ustedes y hacia las demás personas.</p>
- Uso de estrategias. Aprendizaje reflexivo y critico		<p>18. Cuando tu profesor(a) percibe que ustedes no están motivados con el tema desarrollado, realiza cambios para lograr que ustedes aprendan.</p> <p>19. Tu profesor (a) orienta el desarrollo de proyectos y actividades que propicien la solución de problemas reales con una actitud reflexiva y crítica.</p>
-Evaluación permanente		<p>20. Al inicio de cada clase, tu profesor(a) da a conocer el propósito de la sesión y los criterios de evaluación, verificando que los estudiantes hayan comprendido lo que van a trabajar.</p>
-Retroalimenta		<p>21. Tu profesor(a) maneja los temas con fundamentos claros y actualizados de su área curricular</p> <p>22. Tu profesor(a) realiza actividades de aprendizaje que ayude a sus estudiantes a razonar, expresar sus puntos de vista con argumentos y dar soluciones a una situación propuesta.</p>

		<p>23. Tu profesor(a) utiliza recursos tecnológicos adecuados para el propósito de la sesión y el aprendizaje que busca desarrollar con ustedes.</p> <p>24. Cuando algún compañero muestra dificultades en el aprendizaje, tu profesor(a) desarrolla estrategias para atenderlo de manera adecuada</p> <p>25. Tu profesor(a) evalúa de la misma manera a todos los compañeros sin tomar en cuenta aquellos que tienen distintos estilos de aprendizaje</p> <p>26. Tu profesor(a) utiliza distintos instrumentos de evaluación dependiendo de si trabajamos en equipo o de manera individual</p> <p>27. Tu profesor(a) comunica oportunamente los resultados de evaluación e invita a la reflexión para mejorar el aprendizaje.</p> <p>28. Tu profesor(a) evalúa a los estudiantes en base a criterios objetivos y previamente establecidos.</p> <p>29. Tu profesor(a) informa oportunamente al estudiante y a los padres sobre el logro alcanzado.</p>
	-Toma en cuenta las diferencias individuales.	
		30. Tu profesor(a) comenta que participa activamente en las actividades de tu escuela para mejorar la calidad de la Enseñanza
Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad.	-Participa activamente.	
	-Actitud democrática, crítica y colaborativa.	31. Tu profesor(a) trabaja en equipo con sus colegas para la mejora continua de la institución Educativa
	-Contribuye con la mejora de la PEI	32. Tu profesor(a) desarrolla proyectos de innovación para la mejorar la calidad de la enseñanza en tu institución educativa

	-Se relaciona con las familias y la comunidad.	33. Tu profesor(a) promueve el compromiso y la colaboración de los padres de familia en el aprendizaje de sus hijos. 34. Tu profesor(a) incluye en sus experiencias de aprendizaje la cultura y los saberes que ustedes traen de sus familias y zonas de origen. 35. Tu profesor(a) informa a los padres de familia sobre los resultados logrados y avances de su enseñanza
	-Reflexiona sobre su práctica.	36. Tu profesor participa en reuniones de la institución educativa donde se reflexiona acerca de la mejora de la enseñanza.
Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.	Responsabilidad profesional.	37. Tu profesor(a) se mantiene actualizado en el área curricular que enseña.
	-Identidad docente.	38. Tu profesor(a) demuestra que conoce la realidad educativa de tu institución educativa.
	-Ética.	39. En diversas situaciones que has observado, tu profesor(a) actúa de acuerdo con sólidos principios éticos
	-Respeto a los derechos de las personas.	40. Tu profesor(a) actúa y toma decisiones en base a tus derechos como estudiante y adolescente.

Fuente: Elaboración propia

3.3.2 Evaluación formativa

La evaluación formativa es aquella que se identifica con la regulación y retroalimentación en el proceso de las actividades impartidas y desarrolladas por los estudiantes como protagonistas de la construcción de sus propios saberes direccionados hacia los resultados del aprendizaje; es decir, la evaluación formativa es aquella que regula, procesa de manera continua los aprendizajes y retroalimenta el proceso de mejora en la enseñanza aprendizaje (González, 2012).

Tabla 3

Operacionalización de la variable Evaluación formativa

Dimensión	Indicadores	Ítems
Reguladora.	Gradualidad	1. Consideras que el/la docente de este curso planifica sus actividades en función de tus características.
		2. Consideras que el/la docente de este curso toma en cuenta tus intereses y necesidades para realizar su programación de clase.
	Características de los estudiantes	3. Consideras que el/la docente relaciona los aprendizajes con situaciones reales.
		4. Consideras que el/la docente realiza en forma gradual las actividades de aprendizaje.
	Conductas o acciones	5. Consideras que el/la docente modifica su clase según tu ritmo de aprendizaje.
		6. Consideras que como resultado de la enseñanza del /la docente de este curso has mejorado conductas de acciones en clase.
		7. Consideras que el/la docente presenta actividades o tareas de acuerdo con tu ritmo de aprendizaje.
		8. Consideras que el/la docente te permite identificar tus logros y debilidades en el aprendizaje.
		9. Consideras que el/la docente evalúa como haces las actividades en clase.
		10. Consideras que el/la docente toma en cuenta tus capacidades antes de plantear las actividades de aprendizaje.
Procesual	Planificación de actividades	11. Consideras que cuando el/la docente realiza preguntas al iniciar la clase es para conocer tus saberes previos.
		12. Consideras que el/la docente hace un seguimiento de como realizas tus actividades para saber cómo trabajas.
	Resultados de aprendizaje	13. Consideras que el/la docente se involucra en tus actividades en clase.
		14. Consideras que el/la docente te brinda oportunidades de aprendizaje.
	Seguimiento	15. Consideras que el/la docente acompaña tus actividades durante la clase.
		16. Consideras que el/la docente te facilita comparar lo que aprendiste al terminar la clase con lo que conocías al inicio de esta.
	Socialización	17. Consideras que el/la docente realiza las actividades en clase en un tiempo adecuado para el logro de tus aprendizajes.
		18. Consideras que el/la docente facilita actividades que promueven el aprende haciendo.

		<p>19. Consideras que el/la docente promueve el trabajo en pares o equipos para socializar tu aprendizaje.</p> <p>20. Consideras que el/la docente realiza clases motivadoras.</p>
Continua	<p>Examina los aprendizajes</p> <p>Detecta aciertos y desaciertos.</p>	<p>21. Consideras que el/la docente brinda confianza para realizar preguntas cuando no entiendes alguna indicación.</p> <p>22. Consideras que el/la docente te informa acerca de los alcances de tu evaluación de manera oportuna y continua.</p> <p>23. Consideras que el/la docente elabora materiales didácticos u otros para facilitar la comprensión de las actividades.</p> <p>24. Consideras que el/la docente te ayuda a identificar tus desaciertos o errores a fin de mejorar tu aprendizaje.</p> <p>25. Consideras que el/la docente realiza una evaluación continua para la mejora tus aprendizajes.</p> <p>26. Consideras que el/la docente facilita que tu aprendizaje sea significativo.</p>
Retroalimentadora	<p>Retroalimentación</p> <p>Reflexión</p> <p>Autoevaluación</p> <p>Error constructivo</p>	<p>27. Consideras que el/la docente presenta la forma o criterios de evaluación que aplicará en clase.</p> <p>28. Consideras que el/la docente cambia su método de enseñanza según tus logros o debilidades.</p> <p>29. Consideras que los aprendizajes de este curso contribuyen a resolver problemas cotidianos.</p> <p>30. Consideras que el/la docente orienta oportunamente en la reflexión de tus desaciertos para ayudarte a mejorar.</p> <p>31. Consideras que la evaluación del/la docente toma en cuenta tus necesidades como estudiante.</p> <p>32. Consideras que el/la docente orienta a tomar el error como una oportunidad de aprendizaje.</p> <p>33. Consideras que los aprendizajes que no son vivenciales o puestos en práctica se olvidan con facilidad</p> <p>34. Consideras que el/la docente te brinda herramientas para demostrar cómo hacer tu trabajo o actividad.</p> <p>35. Consideras que el/la docente refuerza tus aciertos oportunamente.</p>

Fuente: Elaboración propia

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la aplicación de los instrumentos se pidió el permiso correspondiente a la directora de la Institución Educativa Particular del distrito de Ate- Salamanca, mediante una carta dirigida a su persona, quien accedió y permitió a las investigadoras hacer saber a los padres de familia el objetivo del estudio a través del Consentimiento Informado. Igualmente, se obtuvo el asentimiento de cada estudiante para formar parte de la muestra. Cabe destacar que tenían conocimiento que su participación era libre y voluntaria. Por último, se aplicaron los siguientes instrumentos: Cuestionario al estudiante sobre Desempeño Docente y Cuestionario al estudiante sobre Evaluación Formativa. Además, es importante mencionar que los cuestionarios fueron aplicados a través de la herramienta virtual Google Formularios, debido a la coyuntura sanitaria que se presentaba cuando se realizó el presente estudio y que impedía la aplicación presencial. Para el momento de la aplicación de los cuestionarios los estudiantes que conformaron la muestra, recibían clases remotas a través de la plataforma Meet de acuerdo con un horario de clases regular.

3.4.1 Cuestionario al estudiante sobre Desempeño docente

El presente instrumento tiene como base la guía del MBDD establecido por el Ministerio de Educación en el año 2012, el cual se divide de la siguiente manera:

1° dimensión: Preparación para el aprendizaje (10 ítems)

2° dimensión: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes (19 ítems)

3° dimensión: Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad (6 ítems)

4° dimensión: Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente (5 ítems)

Así mismo, el propósito del instrumento es conocer el nivel de desarrollo de las competencias pedagógicas profesionales de los docentes en el logro de los aprendizajes, participación en la institución educativa y reflexión de su práctica desde la perspectiva de los estudiantes.

Tabla 4

Ficha técnica del cuestionario al estudiante sobre Desempeño docente

<i>Título de Instrumento</i>	<i>Cuestionario al estudiante sobre desempeño docente</i>
Autoras	Díaz Mego, Nélica Pumapillo Rosas, Milagros Ysabel
Ciudad y año	Lima, 2020
Objetivo	Valorar el desempeño docente
Aplicación	Estudiantes de Secundaria del VII ciclo
Tiempo de aplicación	40 minutos aproximadamente
Dimensiones	-Preparación para el aprendizaje de los estudiantes. -Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes. -Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad. -Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente.
Número Items	40 ítems
Administración	Individual
Calificación	La escala de valoración es tipo likert: Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi siempre, Siempre

Fuente: Elaboración propia

La tabla 4 contiene los datos más destacados del instrumento el cual fue aplicado a estudiantes de Secundaria pertenecientes al ciclo VII. Por otro lado, se debe mencionar que el instrumento fue elaboración propia de las investigadoras del presente estudio.

3.4.1.1 Validez y confiabilidad del instrumento para la investigación

a. Validez

Para obtener evidencia relacionada a la validez del contenido del instrumento empleado para medir la variable Desempeño docente se recurrió al juicio de nueve expertos, quienes, a través del método de calificación de ítems, valoraron la claridad y relevancia con una escala de cinco opciones en una escala del 1 al 5 y la coherencia con “Sí” y “No”.

Una vez obtenidas las respuestas de los nueve jueces para la valoración de todos los ítems del instrumento, se procedió a calcular los índices de la V de Aiken y sus respectivos intervalos de confianza (Límites inferior y superior) al 95%. De acuerdo con el coeficiente de V de Aiken, los ítems pueden obtener valores entre 0 y 1: cuando el ítem alcanza una mayor medida en su valoración, mayor será su validez de su contenido. Por lo tanto, el ítem se aceptaría como claro, relevante y coherente, según los valores obtenidos.

Tabla 5

Evidencia de la validez de claridad, relevancia y coherencia del instrumento de Desempeño docente

Ítem	Claridad		Relevancia		Coherencia	
	V de Aiken	IC 95%	V de Aiken	IC 95%	V de Aiken	IC 95%
Item1	0.95	[0.82; 0.99]	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item2	1.00	[0.90; 1.00]	0.92	[0.78; 0.97]	1.00	[0.70; 1.00]
Item3	0.78	[0.62; 0.88]	0.97	[0.86; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item4	0.86	[0.71; 0.94]	0.95	[0.82; 0.99]	1.00	[0.70; 1.00]
Item5	0.78	[0.62; 0.88]	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item6	0.95	[0.82; 0.99]	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item7	0.92	[0.78; 0.97]	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]

Item8	0.86	[0.71; 0.94]	0.97	[0.86; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item9	0.92	[0.78; 0.97]	0.97	[0.86; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item10	0.92	[0.78; 0.97]	0.97	[0.86; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item11	1.00	[0.90; 1.00]	0.97	[0.86; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item12	0.95	[0.82; 0.99]	0.95	[0.82; 0.99]	1.00	[0.70; 1.00]
Item13	0.97	[0.86; 1.00]	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item14	0.97	[0.86; 1.00]	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item15	0.97	[0.86; 1.00]	0.97	[0.86; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item16	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item17	0.92	[0.78; 0.97]	0.92	[0.78; 0.97]	1.00	[0.70; 1.00]
Item18	0.95	[0.82; 0.99]	0.97	[0.86; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item19	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item20	0.97	[0.86; 1.00]	0.97	[0.86; 1.00]	0.89	[0.57; 0.98]
Item21	0.92	[0.78; 0.97]	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item22	0.97	[0.86; 1.00]	0.97	[0.86; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item23	0.92	[0.78; 0.97]	0.92	[0.78; 0.97]	1.00	[0.70; 1.00]
Item24	0.97	[0.86; 1.00]	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item25	0.81	[0.65; 0.90]	0.92	[0.78; 0.97]	1.00	[0.70; 1.00]
Item26	0.97	[0.86; 1.00]	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item27	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item28	0.95	[0.82; 0.99]	0.95	[0.82; 0.99]	1.00	[0.70; 1.00]
Item29	1.00	[0.90; 1.00]	0.97	[0.86; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item30	0.92	[0.78; 0.97]	0.83	[0.68; 0.92]	1.00	[0.70; 1.00]
Item31	0.86	[0.71; 0.94]	0.92	[0.78; 0.97]	1.00	[0.70; 1.00]
Item32	0.95	[0.82; 0.99]	0.97	[0.86; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]

Item33	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item34	0.97	[0.86; 1.00]	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item35	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item36	0.78	[0.62; 0.88]	0.95	[0.82; 0.99]	1.00	[0.70; 1.00]
Item37	0.92	[0.78; 0.97]	0.95	[0.82; 0.99]	1.00	[0.70; 1.00]
Item38	0.97	[0.86; 1.00]	0.95	[0.82; 0.99]	1.00	[0.70; 1.00]
Item39	0.95	[0.82; 0.99]	1.00	[0.90; 1.00]	1.00	[0.70; 1.00]
Item40	0.95	[0.82; 0.99]	0.92	[0.78; 0.97]	1.00	[0.70; 1.00]

Fuente: Elaboración propia

La tabla 5 presenta el análisis de validez de la variable desempeño docente; en el aspecto de claridad se han obtenido valores V de Aiken que fluctuaron entre 0.78 (ítem 36) y uno (ítems 2, 11, 16, 19, 27, 29, 33 y 35). Además, el límite inferior del intervalo de confianza del 95% más bajo fue en el ítem 36 de 0.62. Considerando la relevancia se han obtenido valores de Aiken que fluctuaron entre 0.83(ítem 30) y 1 (ítems 1, 5, 6,7,13, 14, 16, 19,21, 24, 26, 27, 33, 34, 35 y 39). Además, el límite inferior del intervalo de confianza al 95% más bajo fue de 0.68. Finalmente, considerando la coherencia de cada ítem se ha obtenido en todos los ítems valores iguales a 1 excepto del ítem 20 quien a su vez tiene como límite inferior tiene 0.57 en el intervalo de confianza al 95%.

Con todos los valores obtenidos se puede concluir, de acuerdo con el criterio de los jueces, que el instrumento posee claridad, relevancia y coherencia obteniendo así evidencias relacionadas a su contenido.

b. Confiabilidad

Para lograr la prueba de confiabilidad se recurrió a la fase piloto aplicada a 62 estudiantes de otra Institución Educativa Particular con las mismas características de la muestra de la investigación.

A continuación, se presenta la confiabilidad del instrumento y sus respectivos ítems de Desempeño docente.

Tabla 6

Estadísticos de confiabilidad del cuestionario de Desempeño docente

Escala	<i>M</i>	<i>DE</i>	α
Desempeño docente	4.14	0.427	0.930

N = 62

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6 se observa los resultados obtenidos a partir de la fase piloto los cuales indican que el coeficiente de confiabilidad de Desempeño docente es pertinente, pues el valor del Alfa de Cronbach ascendió a 0.92.

Tabla 7

Estadística de confiabilidad de los ítems del cuestionario de Desempeño docente

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>rit.</i>	Si se elimina el ítem	
				<i>A</i>	
1	4.05	0.876	0.561	0.928	
2	4.56	0.643	0.267	0.930	
3	4.16	0.706	0.476	0.929	
4	4.32	0.696	0.445	0.929	
5	4.08	0.795	0.523	0.928	
6	3.89	0.851	0.417	0.929	
7	3.85	0.903	0.595	0.927	
8	4.16	0.729	0.505	0.928	
9	3.92	0.893	0.598	0.927	

Tabla 7

Estadística de confiabilidad de los ítems del cuestionario de Desempeño docente

Ítem	M	DE	rit.	Si se elimina el ítem
				A
10	3.61	1.046	0.439	0.929
11	4.63	0.579	0.335	0.930
12	4.68	0.594	0.416	0.929
13	4.52	0.671	0.601	0.928
14	4.48	0.646	0.536	0.928
15	4.44	0.738	0.622	0.927
16	4.27	0.682	0.552	0.928
17	4.61	0.686	0.488	0.929
18	3.56	1.018	0.661	0.927
19	3.98	0.799	0.702	0.926
20	4.27	0.813	0.470	0.929
21	4.29	0.663	0.651	0.927
22	4.18	0.736	0.605	0.927
23	4.34	0.723	0.529	0.928
24	4.03	0.789	0.561	0.928
25	3.87	1.152	0.257	0.932
26	4.18	0.779	0.424	0.929
27	3.74	1.007	0.555	0.928
28	4.27	0.772	0.688	0.927
29	3.74	1.115	0.290	0.931
30	3.81	1.006	0.265	0.931
31	4.00	0.958	0.496	0.928
32	3.84	0.891	0.656	0.927
33	3.97	0.923	0.504	0.928
34	3.89	0.943	0.357	0.930
35	3.34	1.039	0.196	0.932
36	4.31	0.801	0.436	0.929
37	4.39	0.662	0.501	0.928
38	4.50	0.671	0.560	0.928
39	4.45	0.761	0.550	0.928
40	4.52	0.646	0.596	0.928

N = 62

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7 se observa el análisis de los 40 ítems que componen la escala de Desempeño docente: se obtuvo que estos presentaron índices de Homogeneidad (*rit*) mayores de 0.20, a excepción del ítem 35 (*rit* = 0.196); sin embargo, considerando que es un valor próximo al valor criterio, se considera pertinente su inclusión.

3.4.2 Cuestionario al estudiante sobre Evaluación formativa

El presente instrumento fue creado por Ortega (2015) con el propósito de conocer el tipo de evaluación y trabajo didáctico empleados por los docentes del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente. Villafranca (2018) realizó una primera adaptación, siendo su propósito determinar el conocimiento de evaluación formativa en los docentes. Luego, Pacheco (2019) hizo la adaptación dirigida a estudiantes manteniendo la misma cantidad de ítems y dimensiones:

1° dimensión: Evaluación reguladora (10 ítems)

2° dimensión: Evaluación procesual (10 ítems)

3° dimensión: Evaluación continua (6 ítems)

4° dimensión: Evaluación retroalimentadora (9 ítems)

Así mismo, el propósito del instrumento es percibir el nivel de conocimiento de los docentes sobre Evaluación formativa y sus dimensiones desde el enfoque de los estudiantes.

Tabla 8

Ficha técnica de la variable Evaluación formativa

<i>Título de Instrumento</i>	<i>Cuestionario al estudiante sobre Evaluación formativa</i>
Autora	Adaptado por Pacheco Lovón, Luz María
Año	2019
Objetivo	Determinar los conocimientos de los docentes sobre Evaluación Formativa.

Aplicación	Estudiantes de Secundaria
Tiempo de aplicación	40 minutos aproximadamente
Dimensiones	-Reguladora -Procesual -Continua -Retroalimentadora
Número Items	35 ítems.
Administración	Individual
Calificación	La escala de valoración es tipo likert: Nunca, Casi Nunca, A veces, Casi siempre, Siempre

Fuente: Elaboración propia

La tabla 8 contiene los datos más destacados del instrumento, cabría resaltar que las investigadoras del presente estudio realizaron la adaptación para estudiantes de Secundaria pertenecientes al VII ciclo, previa autorización de la autora.

3.4.2.1 Validez y confiabilidad del instrumento para la investigación

a. Validez

En la validación del instrumento para medir la variable Evaluación Formativa se recurrió al juicio de nueve expertos, quienes, mediante el método de calificación de ítems, valoraron la claridad y relevancia con una escala de cinco opciones en una escala del 1 al 5 y la coherencia con “Sí” y “No”.

Luego de conocer las respuestas de los nueve jueces para la valoración de los ítems del instrumento, se procedió a calcular los índices de la V de Aiken y sus respectivos intervalos de confianza (Límites inferior y superior) al 95%. De acuerdo con el coeficiente de V de Aiken, los ítems pueden obtener valores entre 0 y 1: cuando el ítem alcanza una mayor medida en su valoración, mayor será

su validez de su contenido. Por lo tanto, el ítem se aceptaría como claro, relevante y coherente, según los valores obtenidos.

Tabla 9

Evidencia de la validez de claridad, relevancia y coherencia del instrumento de Evaluación formativa

Ítem	Claridad		Relevancia		Coherencia	
	V de Aiken	IC 95%	V de Aiken	IC 95%	V de Aiken	IC 95%
Item1	0.92	[0.78;0.97]	1.00	[0.90;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item2	0.92	[0.78;0.97]	0.97	[0.86;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item3	0.97	[0.86;1.00]	1.00	[0.81;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item4	0.97	[0.86;1.00]	0.97	[0.86;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item5	1.00	[0.90;1.00]	0.97	[0.86;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item6	0.83	[0.68;0.92]	0.89	[0.75;0.97]	1.00	[0.70;1.00]
Item7	0.95	[0.82;0.99]	1.00	[0.81;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item8	0.97	[0.86;1.00]	0.97	[0.86;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item9	0.95	[0.82;0.99]	1.00	[0.90;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item10	0.89	[0.75;0.96]	0.97	[0.86;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item11	0.95	[0.82;0.99]	0.95	[0.82;0.99]	1.00	[0.70;1.00]
Item12	1.00	[0.90;1.00]	1.00	[0.90;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item13	0.97	[0.86;1.00]	0.97	[0.86;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item14	0.97	[0.86;1.00]	0.97	[0.86;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item15	0.97	[0.86;1.00]	1.00	[0.81;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item16	0.92	[0.78;0.97]	0.97	[0.77;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item17	0.92	[0.78;0.97]	1.00	[0.90;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item18	0.86	[0.71;0.94]	1.00	[0.90;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item19	0.95	[0.82;0.99]	1.00	[0.90;1.00]	1.00	[0.70;1.00]
Item20	0.97	[0.86;1.00]	0.95	[0.82;0.99]	1.00	[0.70;1.00]
Item21	0.95	[0.82;0.99]	0.95	[0.82;0.99]	1.00	[0.70;1.00]

Item2		[0.86;1.0	1.00	[0.90;1.00]		[0.70;1.00
2	0.97	0]			1.00]
Item2		[0.78;0.9	1.00	[0.90;1.00]		[0.70;1.00
3	0.92	7]			1.00]
Item2		[0.82;0.9	0.95	[0.82;0.99]		[0.70;1.00
4	0.95	9]			1.00]
Item2		[0.86;1.0	1.00	[0.90;1.00]		[0.70;1.00
5	0.97	0]			1.00]
Item2		[0.82;0.9	1.00	[0.90;0.90]		[0.70;1.00
6	0.95	9]			1.00]
Item2		[0.75;0.9	1.00	[0.90;1.00]		[0.70;1.00
7	0.89	6]			1.00]
Item2		[0.75;0.9	0.97	[0.86;1.00]		[0.70;1.00
8	0.89	6]			1.00]
Item2		[0.82;0.9	0.95	[0.82;0.99]		[0.70;1.00
9	0.95	9]			1.00]
Item3		[0.82;0.9	0.97	[0.86;1.00]		[0.70;1.00
0	0.95	9]			1.00]
Item3		[0.86;1.0	1.00	[0.90;1.00]		[0.70;1.00
1	0.97	0]			1.00]
Item3		[0.78;0.9	0.97	[0.86;1.00]		[0.70;1.00
2	0.92	7]			1.00]
Item3		[0.82;0.9	0.89	[0.75;0.96]		[0.57;0.98
3	0.95	9]			0.89]
Item3		[0.86;1.0	0.95	[0.82;0.99]		[0.70;1.00
4	0.97	0]			1.00]
Item3		[0.90;1.0	1.00	[0.90;1.00]		[0.70;1.00
5	1.00	0]			1.00]

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 9 se demuestra que se ha obtenido valores V de Aiken que fluctuaban entre 0.83 (ítem 6) y uno (ítem 35 en claridad) y, considerando los intervalos de confianza al 95%, se encontró que el límite inferior más bajo fue de 0.71 en el ítem 18. Así mismo, en la relevancia se han obtenido valores V de Aiken entre 0.89 (ítem 33) y uno (ítem 1, 3,7, 9, 12,15, 17, 18, 19, 1, 1, 23, 22, 25, 26, 27, 31 y 35).

Además, el límite inferior del intervalo de confianza al 95% más bajo en esta escala fue en el 0.75 en el ítem 6. De otro lado, el ítem 33 obtuvo 0.89 en la escala de coherencia, siendo el límite inferior del intervalo de confianza al 95% de 0.57, todos los demás obtuvieron un valor igual a la unidad. Finalmente, en base a estos valores se puede concluir que el instrumento de evaluación

formativa pasa el criterio de los jueces y que, por lo tanto, cuenta con evidencias de validez relacionadas a su contenido.

b. Confiabilidad

En la prueba de confiabilidad se aplicó la prueba piloto a 62 estudiantes de una Institución Educativa Particular con las mismas características de la muestra de la presente investigación.

A continuación, se presenta en las tablas la confiabilidad del instrumento y sus respectivos ítems de Evaluación formativa.

Tabla 10
Estadísticos de confiabilidad del cuestionario de Evaluación formativa

Escala	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>A</i>
Evaluación formativa	3.99	0.576	0.957

N = 62

En la tabla 10 se observa la confiabilidad del cuestionario de la variable de evaluación formativa. Los resultados obtenidos a partir de la fase piloto tomada a 62 estudiantes, indican que el coeficiente de confiabilidad es pertinente, pues el valor del Alfa de Cronbach ascendió a 0.957

Tabla 11
Estadística de confiabilidad de los ítems del cuestionario de Evaluación Formativa

Ítem	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>rit.</i>	Si se elimina el ítem
				<i>A</i>
1	3.74	0.904	0.509	0.956
2	3.76	0.900	0.625	0.955
3	4.29	0.755	0.559	0.956
4	4.06	0.866	0.621	0.955
5	3.76	1.003	0.504	0.956

Tabla 11

Estadística de confiabilidad de los ítems del cuestionario de Evaluación Formativa

Ítem	M	DE	rit.	Si se elimina el ítem
				A
6	4.03	0.905	0.612	0.955
7	3.97	0.958	0.580	0.956
8	3.92	0.929	0.671	0.955
9	4.48	0.718	0.656	0.955
10	3.81	0.989	0.607	0.955
11	4.21	0.994	0.518	0.956
12	4.13	0.966	0.591	0.955
13	4.02	0.983	0.569	0.956
14	4.27	0.728	0.725	0.955
15	4.32	0.785	0.697	0.955
16	3.81	1.038	0.706	0.955
17	3.95	0.965	0.677	0.955
18	4.00	0.849	0.534	0.956
19	4.19	1.099	0.485	0.956
20	3.85	1.006	0.741	0.954
21	3.84	1.027	0.736	0.954
22	3.77	0.838	0.677	0.955
23	4.13	0.839	0.618	0.955
24	4.08	0.893	0.710	0.955
25	4.18	0.878	0.783	0.954
26	4.10	0.900	0.671	0.955
27	4.02	0.799	0.498	0.956
28	3.60	0.931	0.587	0.956
29	3.60	0.858	0.512	0.956
30	3.92	0.893	0.766	0.954
31	3.89	0.907	0.701	0.955
32	4.10	0.844	0.560	0.956
33	3.60	0.999	0.134	0.959
34	4.39	0.732	0.709	0.955
35	4.02	0.859	0.644	0.955

N = 62

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 11 se observa el análisis de los 35 reactivos que componen la escala de Evaluación formativa. Se obtuvo que estos presentaron índices de Homogeneidad (*rit*) mayores de 0.20, a excepción del ítem 33 (*rit* = 0.134); sin embargo, considerando que es un valor próximo al valor criterio y que su eliminación no afecta al valor del Alfa de Cronbach de toda la escala, se considera pertinente su inclusión.

3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para proceder a la aplicación de los instrumentos se realizó primero una prueba piloto para el análisis de la confiabilidad de cada uno de ellos, como se describe líneas arriba, el cual fue aplicada a 62 estudiantes que pertenecían al ciclo VII de Secundaria.

De otro lado, la muestra de la presente investigación estuvo constituida por 140 estudiantes, divididos entre los grados de 3°, 4° y 5° pertenecientes al ciclo VII de Secundaria de una Institución Educativa Particular de Ate-Salamanca. Las encuestas fueron completadas mediante la aplicación de Google Formularios, a causa de la coyuntura sanitaria que se presentó durante la realización del presente estudio.

Siguiendo el mismo punto, para el análisis de los datos se utilizó el programa estadístico de JAMOVI versión 1.6. Para los resultados de la estadística descriptiva e inferencial se utilizó la prueba no paramétrica de Kolmogorov-Smirnov, el cual permite verificar si los resultados tienen o no una distribución normal y medir el grado de concordancia entre los datos obtenidos, y el coeficiente de Spearman para determinar el grado de correlación entre las variables y sus dimensiones.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En el presente capítulo se muestran los resultados obtenidos en la investigación, siendo su propósito establecer la relación que existe entre Desempeño docente y Evaluación formativa según los estudiantes del VII ciclo de una institución educativa.

A continuación, se describe los resultados en el siguiente orden: el análisis de la estadística descriptiva de las variables del estudio y el análisis de la estadística inferencial (contrastación de hipótesis).

4.1 Resultados descriptivos

Antes del análisis de cada variable, se precisa describir la muestra, que estuvo conformada por 140 estudiantes del VII ciclo de Secundaria, a quienes se les aplicó los instrumentos de Desempeño Docente y Evaluación Formativa. En la siguiente tabla se muestra la conformación de la muestra.

Tabla 12
Composición de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
Sexo		
Femenino	77	55%
Masculino	63	45%
Grado		
Tercero	46	33%
Cuarto	39	28%
Quinto	55	39%
	Media	Desviación estándar
Edad	16	0.99
Años en la IE	10	3.35

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 12 se puede apreciar la descripción de los 140 participantes del estudio considerando sus características sociodemográficas. Así, la muestra

quedó conformada por 77 mujeres (55%) y 63 varones (45%), cuyas edades fluctuaron entre 14 y 17 años ($M=16$; $DE= 0.99$), pertenecientes a los grados de tercero (33%), cuarto (28%) y quinto (39%) de secundaria. Además, la edad promedio de pertenencia a la Institución Educativa (IE) fue de 10 años ($DE=3.35$).

A continuación, se presenta el resultado de cada variable de acuerdo con la prueba Kolmogorov-Smirnov.

4.1.1 Variable Desempeño docente

El instrumento de la presente variable muestra que la distribución se presenta de la siguiente manera: asimetría negativa, curtosis positiva y la desviación estándar presenta un mayor promedio con referencia a las anteriores. Así mismo, el nivel de significancia es ($p < .0001$), que corresponde un 99% de certeza y 1% de error, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014).

Tabla 13
Análisis descriptivo de la variable Desempeño docente

	Preparación	Enseñanza	Participación	Desarrollo	Desempeño docente
Media	40.90	77.50	23.20	21.60	163.00
Desviación estándar	6.78	13.00	5.26	3.66	26.80
Mínimo	16.00	26.00	6.00	5.00	58.00
Máximo	50.00	95.00	30.00	25.00	200.00
Asimetría	-0.88	-0.97	-0.66	-1.80	-1.00
Curtosis	1.40	1.74	0.07	4.65	2.00
Alfa de Cronbach	0.906	0.943	0.897	0.899	0.973
Kolmogorov-Smirnov	0.937***	0.937***	0.942***	0.823***	0.934***

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 13 se pueden apreciar los valores de tendencia central y dispersión para los puntajes obtenidos por la muestra en las dimensiones y el total de la variable Desempeño docente. Además, el análisis a través del estadístico Kolmogorov-Smirnov (*KS-Z*) indicó que ninguno de estos aspectos presentó una distribución que se aproxime a la normalidad, pues los valores *KS-Z* resultaron estadísticamente significativos ($p < .0001$) (McMillan y Schumacher, 2005). Con respecto a la confiabilidad de la medida, los valores del Alfa de Cronbach fueron mayores a 0.80, lo que evidenció la pertinencia de la escala y sus respectivas subescalas para medir dicha variable y dimensiones (Campo-Arias, 2013).

4.1.2 Variable Evaluación formativa

En el análisis del presente instrumento, se observa que, a mayor dispersión de los datos de la media, mayor es la desviación estándar. Igualmente, se ha obtenido el nivel de significancia ($p < .0001$) interpretándose como el 99% de seguridad y el 1% de error.

Tabla 14
Análisis descriptivo de la variable Evaluación formativa

	Reguladora	Procesual	Continua	Retroalimentadora	Evaluación formativa
Media	38.90	40.00	23.90	35.10	138.00
Desviación estándar	8.55	7.90	5.23	7.22	27.60
Mínimo	10.00	14.00	6.00	13.00	48.00
Máximo	50.00	50.00	30.00	45.00	175.00
Asimetría	-0.91	-0.72	-1.02	-0.78	-0.87
Curtosis	0.89	0.12	1.09	0.35	0.61
Alfa de Cronbach	0.939	0.930	0.907	0.900	0.977
Kolmogorov-Smirnov	0.933***	0.940***	0.911***	0.944***	0.940***

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 14 se presentan los índices descriptivos calculados para los puntajes de la muestra en las dimensiones y el total de la variable Evaluación formativa. Estos permitieron representar la tendencia central y la variabilidad de la información obtenida. Con respecto a la distribución de los datos, se evidenció que las dimensiones y el total no se ajustaron a la curva normal, pues los valores del estadístico Kolmogorov-Smirnov ($KS-Z$) resultaron estadísticamente significativos ($p < .0001$). Cabe resaltar que la confiabilidad estimada a través de los coeficientes Alfa de Cronbach fue mayor a 0.90, lo que evidenció la pertinencia de la escala y sus respectivas subescalas para medir la variable.

4.2 Resultados Inferenciales (Contrastación de hipótesis)

A continuación, se presentan las tablas que proporcionan información sobre el nivel de correlación entre ambas variables y la variable Desempeño docente con cada dimensión de la variable Evaluación formativa. De otro lado, debido a que los puntajes en las variables y dimensiones no presentaron una distribución que se aproxime a la normalidad, se estimó la relación entre ellas a través del estadístico no paramétrico de Spearman (r_s) y poder así contrastar las hipótesis planteadas.

4.2.1 Relación entre Desempeño docente y evaluación formativa

Desde el punto de vista de Hernández et al (2014), el coeficiente de Spearman mide la correlación de la variable Desempeño docente y Evaluación formativa en un nivel de medición ordinal, siendo una prueba no paramétrica. En la siguiente tabla se muestra el nivel de relación entre ambas variables.

Tabla 15

Coeficiente de Spearman de la relación entre Desempeño docente y Evaluación formativa

	Desempeño docente	Evaluación formativa
Desempeño docente	—	
Evaluación formativa	0.922***	—

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 15 se puede apreciar que la correlación entre el puntaje total en Desempeño docente y en Evaluación formativa resultó ser positiva, alta ($r_s = 0.922$) y estadísticamente significativa ($p < 001$), lo que evidenció que, a un mayor desempeño docente, le corresponde una mayor evaluación formativa. En función a este análisis se aceptó la hipótesis general; es decir, que existe una relación significativa entre el desempeño y la evaluación formativa según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

A continuación, se presenta la relación de las dimensiones de Desempeño docente con cada dimensión de la Evaluación Formativa.

4.2.2 Relación entre las dimensiones del Desempeño docente y la evaluación reguladora

Tabla 16

Coeficientes de Spearman de la relación entre el Desempeño Docente y la evaluación Reguladora

	Preparación	Enseñanza	Participación	Desarrollo	Desempeño docente
Reguladora	0.827***	0.833***	0.844***	0.677***	0.882***

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 16 se pueden apreciar las correlaciones entre el puntaje total y las dimensiones del Desempeño docente con la evaluación reguladora de la Evaluación formativa, resultando en todos los casos positivas, altas y

estadísticamente significativas ($p < 001$). Así, se obtuvieron coeficientes de Spearman de 0.827, 0.833, 0.844, 0.677 y 0.882 al correlacionar la función reguladora de la Evaluación formativa con Preparación, Enseñanza, Participación, Desarrollo y Desempeño docente general, respectivamente. En función a este análisis se aceptó la primera hipótesis específica; es decir, que existe una relación significativa entre las dimensiones del Desempeño docente y la evaluación reguladora según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

4.2.3 Relación entre las dimensiones del Desempeño docente y la evaluación procesual

Tabla 17

Coefficientes de Spearman de la relación entre el Desempeño docente y la evaluación procesual

	Preparación	Enseñanza	Participación	Desarrollo	Desempeño docente
Procesual	0.854***	0.883***	0.800***	0.736***	0.904***

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 17 se presentan las correlaciones entre la puntuación total y las dimensiones del Desempeño docente con la evaluación procesual de la Evaluación formativa, resultando en todos los casos positivas, altas y estadísticamente significativas ($p < 001$). Se obtuvieron coeficientes de Spearman de 0.854, 0.883, 0.800, 0.736 y 0.904 al correlacionar la función procesual de la Evaluación formativa con Preparación, Enseñanza, Participación, Desarrollo y Desempeño docente en general, respectivamente. En función a este análisis se aceptó la segunda hipótesis específica; es decir, que existe una relación significativa entre las dimensiones del Desempeño docente y

la evaluación procesal según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

4.2.4 Relación entre las dimensiones del Desempeño docente y la evaluación continua

Tabla 18
Coefficientes de Spearman de la relación entre el Desempeño docente y la evaluación Continua

	Preparación	Enseñanza	Participación	Desarrollo	Desempeño docente
Continua	0.800***	0.851***	0.780***	0.692***	0.870***

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 18 se pueden apreciar las correlaciones entre el puntaje total y las dimensiones del Desempeño docente con la evaluación Continua de la Evaluación formativa siendo en todos los casos positivas, altas y estadísticamente significativas ($p < 001$). Así, se obtuvieron coeficientes de Spearman de 0.800, 0.851, 0.844, 0.692 y 0.870 al correlacionar la función continua de la Evaluación formativa con Preparación, Enseñanza, Participación, Desarrollo y Desempeño docente general, respectivamente. En función a este análisis se aceptó la tercera hipótesis específica; es decir, que existe una relación significativa entre las dimensiones del Desempeño docente y la evaluación continua según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

4.2.5 Relación entre las dimensiones del Desempeño docente y la evaluación retroalimentadora

Tabla 19

Coefficientes de Spearman de la relación entre Desempeño docente y la evaluación retroalimentadora

	Preparación	Enseñanza	Participación	Desarrollo	Desempeño docente
Retroalimentadora	0.774***	0.805***	0.821***	0.704***	0.850***

Nota. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 19 se evidencia que se obtuvieron coeficientes de Spearman estadísticamente significativos ($p < .001$) de 0.774, 0.805, 0.821, 0.704 y 0.850 al correlacionar la evaluación Retroalimentadora de la Evaluación formativa con Preparación, Enseñanza, Participación, Desarrollo y Desempeño docente en general, respectivamente. En función a este análisis se aceptó la cuarta hipótesis específica; es decir, que existe una relación significativa entre las dimensiones del Desempeño docente y la evaluación retroalimentadora según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo se basa en el análisis de los resultados obtenidos, teniendo como sustento los objetivos e hipótesis de la investigación. En tal sentido, los antecedentes del estudio y los conocimientos mostrados en el marco teórico permiten profundizar la relación de ambas variables.

Para tal efecto, el objetivo general fue establecer la relación entre Desempeño docente y Evaluación formativa según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa. Asimismo, la hipótesis general planteada fue que existe una relación significativa entre Desempeño docente y Evaluación formativa según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

De acuerdo con el resultado obtenido, la correlación de las variables Desempeño docente y Evaluación formativa fue $r_s = 0.922$, lo cual representa un alto indicador de relación. Por lo tanto, se acepta la hipótesis general, lo que conlleva a establecer que a mayor desempeño docente hay una mayor presencia de Evaluación formativa.

En este mismo sentido, Calderón (2019), en una investigación realizada sobre evaluación formativa y desempeño docente, confirma la relación directa y significativa en ambas variables constatando un nivel alto de relación equivalente a 96%. Asimismo, el autor, al comprobar el resultado, infiere que, a mayor comprensión de la evaluación formativa enfocada en las necesidades de los estudiantes, promoción de la regulación y profundización de la enseñanza aprendizaje mediante la retroalimentación inmediata, mejor se evidenciará el desempeño del docente en función de la mejora de la enseñanza ante la comunidad escolar.

De manera similar, Atoche (2018), en su estudio realizado sobre evaluación formativa y el desempeño docente, comprueba la relación de ambas variables mediante el coeficiente de correlación de Spearman con 0,597 de confiabilidad, esto indica que existe un grado de relación positiva de nivel medio.

Por otro lado, los resultados recogidos desde el punto de vista de los docentes muestran que el 100% de maestros de la Institución Educativa brindan información clara respecto a la variable de evaluación formativa, indicando que sus planificaciones son elaboradas de acuerdo al contexto de los estudiantes, características y carencias; además, reflejan un monitoreo oportuno al desarrollar cada una de las sesiones de aprendizaje, facilitando retroalimentación permanente y siguiendo los criterios establecidos con el fin de reafirmar sus aprendizajes.

En cuanto al desempeño docente, se concluyó que los docentes tienen un buen manejo en cuanto a planificaciones relacionadas con las competencias y campos temáticos impartidos; además, se promueve el desarrollo de relaciones interpersonales. De acuerdo con lo mencionado es claro que tanto el desempeño docente como la evaluación formativa están íntegramente relacionados mostrando que a buen desempeño docente mejor aprendizaje reflexivo y contextualizado.

Sumando a lo mencionado, un estudio sobre evaluación formativa y el aprendizaje por competencias desde el punto de vista de los estudiantes de 5° grado de Secundaria muestra el nivel de correlación con 0,786 equivalentes a 78% de confiabilidad, lo cual indica una correlación positiva y alta entre las dos variables estudiadas. De acuerdo con los resultados encontrados, la autora

manifiesta que mientras más se evalúe de acuerdo con el enfoque formativo, mejor será el aprendizaje en base a competencias (Pacheco 2019). Por tanto, se infiere que, a mayor uso de la evaluación centrada en el proceso y la autorreflexión del aprendizaje, mayor significancia tendrán los conocimientos impartidos.

De igual modo, Ortega (2015) en su investigación sobre evaluación formativa aplicada por docentes de Ciencia, Tecnología y Ambiente revela que los docentes reflejan un nivel alto en cuanto a la aplicación de evaluación formativa centrada en el proceso de enseñanza – aprendizaje, teniendo como punto de apoyo las propias dimensiones de regulación, procesual, continua, retroalimentadora e innovadora que se tuvieron en cuenta al analizar dicha variable, mostrando que un 60,00% de los docentes evalúa de manera formativa. Además, indica que el 56,80% busca regular la enseñanza-aprendizaje, 61,10% se centra en el proceso de aprendizaje, 58,90% evalúa de manera continua, 56,80% fomenta la retroalimentación y 61,10% desarrolla una enseñanza diferenciada fomentando la innovación del aprendizaje. Es decir, formativa se caracteriza por la búsqueda de la regulación del aprendizaje la evaluación, mediante las acciones realizadas en el proceso, seguimiento continuo, retroalimentación inmediata, desarrollo de actividades diferenciadas, con el objetivo de profundizar la enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, la evaluación formativa y el desempeño docente guardan relación significativa haciendo constar que, a más dominio del enfoque formativo, mejor será la ejecución de la tarea del docente en el aula. Además, este enfoque implica el dominio de planes curriculares adaptados a la realidad de los estudiantes con el fin de fomentar un aprendizaje significativo en base a

competencias, promoviendo cada una de las características de la evaluación formativa en busca de la transformación de la enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las exigencias de la sociedad actual, tal como se detalla en los estudios realizados por Calderón (2019), Atoche (2018), Pacheco (2019) y Ortega (2015).

De otro lado, en la investigación de Dolorier, Villa y Cisneros (2021), sobre el conocimiento de argumento teórico de las estrategias de evaluación formativa y el desempeño docente en la evaluación para el aprendizaje, se destaca el resultado obtenido ($Rho \text{ Spearman}=0,804$), el cual revela que ambas variables se encuentran fuertemente conectadas. Se puede inferir que, a mayor conocimiento de estrategias de evaluación formativa, mejor será el desempeño del docente.

No obstante, en el mismo estudio y en el trabajo de Arrafii y Sumami (2018), se revela que los docentes todavía mantienen una concepción de evaluación certificadora y en algunos casos demuestran insuficiente entendimiento de lo que es la evaluación formativa, a pesar de haber recibido una capacitación para ello. Por lo tanto, se vuelve relevante cambiar la noción de evaluación en las aulas, para lo cual debe iniciarse en la planificación y, sobre todo, en la interacción pedagógica, porque permite proponer situaciones, uso de estrategias, respeto al aprendizaje diferenciado y aplicación de instrumentos que conlleven a la evaluación del progreso de los aprendizajes para una retroalimentación eficaz y una enseñanza formativa.

Bajo ese mismo contexto, el Ministerio de Educación (2012) sostiene que el docente precisa evaluar de manera diferenciada, ya que los estudiantes tienen

sus propios ritmos de aprendizaje, para lo cual se debe considerar evaluaciones no formales, semiformales y formales, que le permitan analizar y valorar la información recogida en el marco de una evaluación comprensiva.

Cáceres, Gómez y Zuñiga (2018) reafirman que la profesión docente tiene una relación esencial en la evaluación de los aprendizajes, pues se convierte en el acompañamiento didáctico que fomenta un marco propicio para el aprendizaje significativo. Las autoras, a través de las palabras de Moreno, indican que una evaluación carente de objetivos claros resulta en una enseñanza pobre, que no será trascendental para la vida del estudiante. Es así que se vuelve fundamental tener una cultura de evaluación en las aulas con corresponsabilidad compartida entre el docente y los estudiantes.

Asimismo, la evaluación formativa emite un juicio de valor de los logros de los aprendizajes a través de la información recogida de las evidencias permitiendo su análisis, identificar las causas, tomar decisiones y reajustar la programación curricular para conseguir los aprendizajes esperados en base a las características y las necesidades encontradas en los estudiantes, como lo expresan Schildkamp, Van der Kleij, Heitink, Kippers y Veldkamp (2020), Cáceres et al (2018), Dolorier et al (2021), Ministerio de Educación (2012) y Ministerio de Educación (2020b). En tal sentido, es importante la sistematización de los resultados, ya que permite el seguimiento y monitoreo del progreso de los estudiantes identificando sus aciertos y desaciertos en el desarrollo de las competencias.

No obstante, para que la evaluación formativa sea efectiva y eficaz, el docente debe dar los criterios de evaluación claros, precisos, para el desarrollo

de la competencia, coherentes con el propósito de los aprendizajes y, ante todo, comprensibles para los estudiantes. De ser posible, tanto el docente y los estudiantes deberían construirlos juntos, apoyándose en el conocimiento de la competencia, los estándares de aprendizaje de acuerdo con su nivel, características de los estudiantes y objetivos del aprendizaje, como lo sostienen Schildkamp et al (2020), Joya (2020) y Ministerio de Educación (2020b). A través de los criterios de evaluación definidos, los estudiantes son capaces de autoevaluarse y coevaluar a sus compañeros con seguridad, porque conocen los indicadores por los cuales son evaluados. Esto permitirá la autorregulación y corrección de los aprendizajes, según Cáceres et al (2018).

A continuación, se presenta la discusión de los resultados encontrados para las hipótesis específicas, donde se mide las correlaciones entre las dimensiones de la variable Desempeño docente con cada una de las dimensiones de la variable Evaluación formativa.

Respecto a la primera hipótesis específica, se acepta que existe una correlación significativamente alta entre las dimensiones de la variable Desempeño docente y la evaluación reguladora de la variable Evaluación formativa según los estudiantes de VII ciclo de una Institución Educativa.

Del resultado anterior, se infiere que a un nivel mayor de Desempeño docente hay un mayor desarrollo de la evaluación reguladora. Es decir, el docente mediante la planificación, la interacción pedagógica, el trabajo colegiado y la reflexión de su práctica debe ser capaz de evaluar el progreso de los estudiantes desde una orientación reguladora generando la conciencia de los

aprendizajes, la motivación, la autorregulación y la autonomía para el logro de las competencias.

En ese mismo sentido, Leyva (2020), en su estudio acerca de la evaluación formativa y la calidad educativa, sostiene que la evaluación reguladora debe ser empleada durante el proceso de enseñanza por la importancia que genera en el logro de los aprendizajes a través de estrategias pedagógicas en base a las capacidades de los estudiantes. Igualmente se hace notar en Prado (2020), Merchan y Hernández (2018), Daura (2017) y Bogantes y Palma (2016), quienes mencionan que en la evaluación reguladora debe prevalecer la planificación de acciones que promuevan el autoaprendizaje, metodologías que contribuyan a la autorregulación, y la interacción entre docentes y estudiantes para la mediación a partir de una organización de recursos que permitan al estudiante dirigir su aprendizaje.

En paralelo, el Ministerio de Educación (2017), en el CNEB resalta la competencia transversal “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”, la cual se basa en el enfoque autorregulado y metacognitivo, que promueve en el estudiante la toma de consciencia y la relevancia del aprendizaje mediante el desarrollo de capacidades de gestión. Desde el punto de vista de Vrieling, Stijnen y Bastiaens (2018), Ravela et al (2017), Daura (2017) y Bogantes y Palma (2016), la autorregulación es la llave para alcanzar el logro de los aprendizajes porque el estudiante construye su conocimiento a partir de la selección de sus metas, el monitoreo y reajuste de su desempeño en el proceso de aprendizaje, la motivación intrínseca y extrínseca, identificación de sus fortalezas, debilidades y sus formas de mejorar. En tal sentido, se puede decir que el estudiante es responsable de su propio aprendizaje y el nivel de conocimiento que desea

alcanzar. Asimismo, cabe señalar que esta competencia transversal se desarrolla en los tres niveles de la educación básica para que se adopte como una competencia imprescindible en el mundo real.

De otro lado, la regulación proporciona al docente un conocimiento del desarrollo de los aprendizajes; por ello, el docente necesita observar formativamente para obtener una imagen real de los resultados, como lo menciona Perrenoud citado por Ruz (2019). Estos resultados permiten al docente reajustar la programación, tomar decisiones, priorizar objetivos y reevaluar su desempeño en el aula con el fin de lograr los aprendizajes.

A partir de estas afirmaciones, toma relevancia el resultado obtenido de la muestra, donde los estudiantes logran identificar sus fortalezas y falencias gracias a la mediación adecuada de sus docentes, lo que genera un efecto positivo en su actuación frente al nuevo aprendizaje. Asimismo, los docentes evalúan permanentemente a sus estudiantes durante la sesión en el que registran los aciertos y desaciertos de los estudiantes, esto les permite reconsiderar y replantear sus estrategias de manera oportuna en caso de que sus alumnos no se encuentren siguiendo el ritmo y el propósito del aprendizaje.

Por otra parte, una proporción de la muestra considera que los docentes poseen conocimientos disciplinares y pedagógicos no obstante precisan comprender la evaluación con una mirada formativa. Por consiguiente, se puede determinar que los estudiantes de la muestra consideran a sus docentes capaces en su labor pedagógica, sin embargo, es necesario consolidar la evaluación formativa como un medio para generar la autorregulación y la autonomía del aprendizaje.

Con respecto a la segunda hipótesis específica, se acepta que existe una correlación estadísticamente significativa entre las dimensiones del Desempeño docente y la evaluación procesual de la variable Evaluación formativa según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

A partir del resultado, se deduce que, a un mayor Desempeño docente, un mayor desarrollo de la evaluación procesual. En otras palabras, el docente comprende cuál es la ruta exacta que debe seguir durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, conoce los momentos oportunos para activar el funcionamiento cognitivo y llevarlo a un nivel de construcción de un nuevo conocimiento mediante estrategias, técnicas e instrumentos pertinentes que evalúen y regulen oportunamente los aprendizajes de manera evolutiva con una mirada formativa.

En tal sentido, Pacheco (2019) en su estudio acerca de la evaluación formativa y el aprendizaje por competencias obtuvo como resultado una correlación alta entre la evaluación procesual y la variable aprendizaje por competencias ($Rho= 0.728$), lo que indica que es imprescindible la evaluación procesual para determinar los avances y los impedimentos que resaltan durante la interacción pedagógica, lo cual permite la guía pertinente del docente para el logro de los aprendizajes.

Pasek y Mejia (2017) consideran que la evaluación procesual es conveniente para la sistematización de los resultados porque el docente al realizarlo de manera permanente y organizada accede a un panorama total del desarrollo de los aprendizajes, el cual es conveniente para la reestructuración del conocimiento a través de la autorreflexión y toma de decisiones antes de

llegar a los resultados finales. Es en este preciso momento donde se visualiza al docente competente y comprometido con su labor pedagógica.

Aunado a esto, Pérez (2017), Pérez et al (2017), Navarro et al (2017) y el Ministerio de Educación (2012) sostienen que la evaluación procesual debe identificar las potencialidades y las limitaciones de los estudiantes mediante el uso de instrumentos adecuados a las características, las particularidades y estilos de aprendizajes, permitiéndole al docente tomar en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes. Dicho de otro modo, el docente debe atender y evaluar de manera diferenciada, ya que en un aula existe una heterogeneidad de estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje. Por ello, el docente no puede evaluar el progreso de los aprendizajes con un solo instrumento, sino que debe responder a la diversidad con criterios de evaluación que involucren la adecuación de desempeños sin perder de vista el logro de las competencias.

Sumado a lo anterior, el docente precisa conocer y utilizar diversos instrumentos para registrar el aprendizaje, como observación (anecdotario, guía de observación y lista de cotejo), cuestionario (escala de estimación), resolución de problemas (rúbricas), análisis documental (portafolio) como lo indican Tamayo et al y Pérez (2017). A partir de los diferentes resultados que recoja, el docente puede clarificar los aprendizajes obtenidos, obtener evidencias de diferentes fuentes que le permitan ampliar su perspectiva, interpretar sus evidencias y cumplir un rol ante los resultados en beneficio de los aprendizajes según Pasek y Mejia (2017), desde la posición de *Smarter Balanced Assessment Consortium*.

De otro lado, en los estudios de Navarro et al (2017) y Pasek y Mejía (2017) se demostró que existe una concepción errada de evaluación procesual en los docentes porque todavía no se ha logrado comprender su aplicación. Por ende, encontramos docentes que solo se enfocan en los resultados finales de la evaluación, ya que solo buscan una calificación que respalde y certifique el nivel alcanzado de los estudiantes. En ese contexto, se recoge las palabras de Martin las cuales fueron tomadas por Tamayo et al (2017): la enseñanza es como una obra de arte porque a través de la percepción que se tenga, el evaluador será capaz de transmitir un lenguaje creativo orientado a resaltar su belleza.

Asimismo, en el resultado del estudio se observa que los estudiantes consideran que los docentes realizan el seguimiento del desarrollo de su aprendizaje a través de las actividades que se trabajan durante la sesión. Mediante esta acción, el docente identifica las dificultades presentadas y busca estrategias para dar oportunidades de aprendizaje, como lo confirman los estudiantes. No obstante, se observa que los docentes toman poca relevancia a los momentos de la sesión, como la motivación, la retroalimentación y la metacognición.

Por consiguiente, se puede inferir que los docentes reconocen su compromiso de acompañar a sus estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, los estudiantes consideran que el acompañamiento recibido no es suficiente para alcanzar el aprendizaje, ya que los docentes se orientan a los resultados, más no en el proceso que conlleva al aprendizaje. En síntesis, la evaluación procesual busca corregir a tiempo los desaciertos a través de la reflexión y anticipar las consecuencias de los resultados, el docente se convierte en guía en el camino hacia el aprendizaje.

En relación a la tercera hipótesis específica se acepta que existe una correlación estadísticamente significativa entre las dimensiones del Desempeño docente y la evaluación continua de la variable Evaluación formativa según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

De acuerdo con el resultado mencionado se deduce que a mejor desenvolvimiento de la acción docente mejor será el proceso de la evaluación continua. Es decir, el docente promueve el aprendizaje gradual de los estudiantes dando a conocer sus propios procesos y sugerencias impartidas para la mejora de sus aprendizajes; esto implica la interacción constante entre estudiantes y docentes.

De manera similar a los resultados encontrados, Atoche (2018) comprueba la correlación entre la dimensión continua y el Desempeño docente con 0,661, obteniendo una relación positiva media, lo cual nos permite inferir que para ejecutar este tipo de evaluación se necesita organizar los procesos de desarrollo de cada una de las actividades con la finalidad de guiar a los estudiantes hacia la meta determinada. No obstante, la evaluación continua exige un mayor empeño por parte del docente a través de la evaluación frecuente, el registro actualizado de los progresos de los estudiantes, con la finalidad de reestructurar los aprendizajes en base al logro esperado.

Sumando a lo mencionado, la evaluación continua implica la gestión de estrategias adecuadas para especificar los conocimientos impartidos. En este caso, el docente es el promotor y guía en el desarrollo de diversas habilidades que los estudiantes necesitan adquirir para lograr un aprendizaje autónomo (Ortega, 2015). Es decir, en la evaluación continua los docentes realizan un

seguimiento constante del progreso de aprendizaje de los estudiantes para seguir perfilando el grado de complejidad de las actividades planificadas.

Respecto a lo mencionado, Domingo et al (2018), en un estudio realizado sobre evaluación continua, expresan que la evaluación continua promueve el progreso de aprendizaje de los estudiantes en relación con los avances alcanzados para ser traducidos en calificaciones con sus respectivas descripciones precisas realizadas por el docente en función de los objetivos planteados. Los autores, al analizar este estudio, se basaron en tres momentos de la evaluación: dos evaluaciones parciales más el control final, comprobando así el número de estudiantes entrenados para la evaluación con 57.9% y la vez ubican a los estudiantes sobresalientes en dos niveles: aptos y notables. De tal forma que descubrieron que la minoría de estudiantes son excelentes (5% de todo el grupo); además, identifican el 10% de estudiantes con una calificación baja (es decir 7 de cada diez estudiantes no se presentan a sus actividades) (Domingo et al 2018). Cabe mencionar que la calificación con las recomendaciones puntuales fortalece el aprendizaje de los estudiantes en proceso y sobresalientes, disminuyendo así el número de estudiantes desvinculados de la enseñanza- aprendizaje.

Por ello, la evaluación continua busca sumar posibilidades de mejora en cada una de las actividades trabajadas por los estudiantes, de tal manera que cada vez más se incentive a los protagonistas hacia el reconocimiento oportuno de sus propios avances haciendo de los errores oportunidades de fortalecimiento para el aprendizaje (Atoche, 2018; Ortega, 2015; Domingo et al 2018). Respecto a lo mencionado, se puede deducir que en la evaluación continua los estudiantes

son conscientes del reconocimiento del desarrollo de sus propias habilidades en las diversas áreas curriculares.

Es así que, desde el punto de vista de los estudiantes conformantes del presente estudio, los docentes procuran generar momentos oportunos y de confianza haciendo notar que no todos los participantes pueden expresar sus inquietudes y esclarecer sus dudas. Asimismo, los estudiantes perciben que los docentes realizan los ajustes en base a los puntos que deben mejorar de acuerdo con la meta planteada; además, la mayoría de educadores apoya la enseñanza impartida a través de diversos materiales didácticos que permiten reforzar las tareas ejecutadas, buscando lograr un aprendizaje transferible a diversos contextos de la vida cotidiana. Respecto a lo mencionado es importante resaltar que la evaluación continua se caracteriza por intensificar oportunidades para la mejora del aprendizaje.

En relación a la cuarta hipótesis, se acepta que existe una correlación estadísticamente significativa entre las dimensiones del Desempeño docente y evaluación retroalimentadora de la variable Evaluación formativa según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

De los resultados obtenidos se infiere que, a mayor enseñanza reflexiva, mayor reafirmación del aprendizaje de los estudiantes. En otras palabras, la docente propicia diálogos, consolidación de resultados, discusión de actividades y reflexión de los logros alcanzados de acuerdo con los criterios y objetivos planteados para la profundización del aprendizaje.

En este sentido, en un estudio sobre retroalimentación como estrategia didáctica para fortalecer las prácticas evaluativas en el aula escolar, se da a

conocer que la retroalimentación se genera a partir del diálogo interactivo entre el estudiante y docente en los momentos de compartir sus saberes, sus aportes, sus procesos y, sobre todo, valorando lo alcanzado; es decir la tarea del docente no se centra solo en devolver tareas con indicaciones, sino propiciar momentos de intercambio de opiniones, de tal manera que el estudiante comprenda los aspectos de mejora y de qué manera reestructurar su actividad. Por consiguiente, la retroalimentación permite al estudiante lograr reafirmar su aprendizaje y al docente fortalecer su acción pedagógica (Caballero, Negrete, Arango y Jiménez, 2017).

Además, los autores, partiendo de los puntos de vista de los estudiantes, manifiestan que la coevaluación promueve el desarrollo del pensamiento crítico y la autoevaluación fortalece sus aprendizajes al ser autocríticos en las actividades planteadas; además, les ayuda a tener una visión más amplia de sus propios logros. Es así que esta propuesta busca fomentar la interacción entre estudiantes y docentes para alcanzar las metas propuestas direccionadas a reafirmar la enseñanza aprendizaje (Caballero et al 2017).

De otro lado, Pérez y Salas (2016) se propusieron identificar las condiciones y características de la retroalimentación como una estrategia evaluativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales. Las evidencias puntualizan la retroalimentación como oportunidad para fomentar los trabajos colaborativos, la interacción entre estudiantes y la flexibilidad en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje.

De la misma manera, las autoras describen los puntos principales para fomentar un aprendizaje oportuno mediante el uso de plataformas virtuales,

como la realización de foros de consulta, promoción digitalizada de materiales, diseño de estrategias utilizando foros de discusión, producción de instrumentos adecuados para la virtualidad, fomentar los trabajos colaborativos, atención oportuna de las consultas de los estudiantes por medio de correos o plataformas institucionales, incrementar el aprendizaje metacognitivo y, finalmente, evaluar la enseñanza-aprendizaje en entornos virtuales (Pérez y Salas, 2016).

Cabe destacar que la retroalimentación implica asumir compromisos académicos formativos por parte de los involucrados (docente y estudiante) para lograr un aprendizaje significativo de manera dialogada y analítica sobre las actividades realizadas, en función de los objetivos determinados y aterrizados en las propuestas de mejora e interiorización de la enseñanza-aprendizaje para responder a las exigencias actuales.

Por ello, la retroalimentación tiene carácter formativo y promueve un ambiente de confianza entre los protagonistas (estudiante y docente) para lo cual el mediador propone actividades de aprendizaje especificando con claridad las directrices que servirán de guía en la ejecución de la tarea. Los estudiantes recurren a los conocimientos alcanzados, los relacionan con los obtenidos por indagación y desarrollan la actividad impartida. Por consiguiente, el docente realizará el análisis correspondiente y dará a conocer hacia dónde debió llegar el estudiante, de qué manera y qué es lo que le faltó desarrollar; además, el docente brinda nuevas facilidades de mejora teniendo como referencia las recomendaciones realizadas en base a los criterios establecidos (Pérez y Salas, 2016).

Precisamente, la retroalimentación nos remite a detallar sugerencias adecuadas sobre una tarea determinada; además, la autora manifiesta que en una retroalimentación de carácter formativo los docentes comentan los trabajos de sus estudiantes, promueven una visión crítica acerca de los productos, generan espacios de diálogo con los participantes con el fin de escuchar sus puntos de vista acerca de las indicaciones recibidas, de tal manera que se genere nuevas estrategias de mejora en el desarrollo de las tareas desarrolladas (Summa, 2019).

De hecho, la retroalimentación es formativa si contribuye en la transformación del aprendizaje y disminuye las falencias evidenciadas al inicio en función de los objetivos determinados, intensifica la acción motivadora en la enseñanza aprendizaje, promueve la participación interactiva entre estudiantes conscientes de sus propios progresos; además, este proceso de retroalimentación relaciona las acciones desarrolladas con las directrices que guían al estudiante hacia la meta de aprendizaje y, sobre todo, moviliza acciones reflexivas para ajustar la enseñanza aprendizaje (Summa, 2019).

Sumando a lo mencionado, Carbajal y Margalef (2017), en un estudio sobre la retroalimentación clave para la evaluación orientada al aprendizaje, dan a conocer la importancia de la retroalimentación desde el punto de vista del docente y del estudiante a nivel superior. En caso de la concepción de los docentes, perciben la retroalimentación como un medio que facilita recabar información acerca del avance de los participantes con la finalidad de ajustar y reorganizar su acción pedagógica. De la misma manera, se evidenció que los estudiantes comprenden la retroalimentación como la información que transmite el docente sobre los aprendizajes alcanzados y los que se encuentran en

proceso, haciendo uso de los referentes propuestos para direccionar al estudiante hacia la meta determinada y potenciar el aprendizaje futuro (Carbajal y Margalef, 2017).

Por ello, los aportes de Caballero et al (2017), Pérez y Salas, (2016), (Summa, 2019), Carbajal y Margalef (2017), evidencian que la retroalimentación se moviliza en el contexto de los involucrados que buscan fortalecer la enseñanza-aprendizaje promoviendo la interacción, flexibilidad, reflexión y autorreflexión sobre las temáticas desarrolladas, empleando criterios para alcanzar los aprendizajes esperados; de la misma manera, el docente y el estudiante buscan comprender los puntos de mejora para ajustar y transformar la enseñanza-aprendizaje. En tal sentido, de acuerdo con el punto de vista de los estudiantes que conformaron el presente estudio, los docentes se esmeran por realizar una retroalimentación adecuada partiendo de las directrices señaladas para cada actividad, propiciando trabajos colaborativos, diálogos interactivos, debates, expresando sugerencias descriptivas y valorativas con el fin de incentivar a los estudiantes hacia un aprendizaje reflexivo y autónomo.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este capítulo se presentan las conclusiones a las que se ha llegado a partir del estudio realizado. Igualmente, se brindan las recomendaciones tanto para el fortalecimiento de la investigación en estudios científicos posteriores como a la comunidad educativa que formó parte de esta investigación.

6.1 Conclusiones

6.1.1. Existe un alto grado de correlación entre la variable Desempeño docente y la variable Evaluación formativa. Esto indica que a un mejor Desempeño docente se obtiene una mejor aplicación y desarrollo de Evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, ambas variables favorecen a la planificación, el reajuste de los conocimientos y la práctica pedagógica y el desarrollo de la profesionalidad docente para el logro de los aprendizajes.

6.1.2. Las dimensiones de Desempeño docente y la evaluación reguladora de la variable Evaluación formativa tienen una correlación estadísticamente alta; es decir, a mayor regulación de los aprendizajes del docente mejor será la formación de la autonomía de los estudiantes a través de la motivación, la gestión y la reflexión para la construcción de sus propios conocimientos basados en objetivos claros que desean alcanzar demostrando interés antes y durante su aprendizaje.

6.1.3. Las dimensiones de Desempeño docente y la evaluación procesual de la variable Evaluación formativa muestran una correlación significativa. Es decir, a mayor dominio de los conocimientos pedagógicos y disciplinares del docente, mejor será la dirección que toma la evaluación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través del acompañamiento permanente y eficiente, con una

atención diferenciada y el uso de instrumentos que permitan valorar e interpretar el progreso de los estudiantes desde una mirada inclusiva.

6.1.4. Las dimensiones de Desempeño docente y la evaluación continua de la variable Evaluación formativa demuestran una relación estadísticamente significativa. Esto quiere decir que a un mayor desempeño docente existe un mayor reconocimiento del desarrollo de los aprendizajes a partir de la aplicación continua y oportuna de instrumentos de evaluación que identifiquen los avances, las limitaciones y las potencialidades en cada uno de los estudiantes permitiéndoles identificar sus errores como una oportunidad de fortalecer su aprendizaje.

6.1.5. Las dimensiones de Desempeño docente y la evaluación retroalimentadora de la variable Evaluación formativa indican una correlación significativamente alta. Es decir, que a un nivel mayor de Desempeño docente existe una mayor construcción del conocimiento desde la autorregulación, la reflexión y la autonomía en el estudiante mediante el diálogo analítico, la valoración de los logros, el ofrecimiento de recomendaciones y preguntas de autorreflexión que contribuyan a gestionar su aprendizaje.

6.2 Recomendaciones

6.2.1 Para estudios posteriores

6.2.1.1. Desarrollar investigaciones utilizando las variables del estudio en otros niveles de la educación básica para un análisis mayor del grado de relación entre ambas variables.

6.2.1.2. Aplicar los instrumentos en instituciones de gestión pública para realizar investigaciones comparativas.

6.2.1.3. Continuar realizando estudios correlacionales sobre desempeño docente y evaluación formativa con la finalidad de fortalecer la acción pedagógica del docente y el aprendizaje reflexivo y autónomo de los estudiantes.

6.2.1.4. Proponer guías de enseñanza- aprendizaje dando a conocer estrategias y medios para un manejo adecuado de instrumentos de evaluación que permitan regular, verificar e identificar las potencialidades y debilidades tanto de los estudiantes y maestros con la finalidad de modificar y transformar la enseñanza pedagógica.

6.2.2 Para la institución educativa

6.2.2.1. Planificar los documentos pedagógicos desde una perspectiva formativa donde se construya a autonomía y la autorregulación de los estudiantes de manera sistemática e integrada basado en sus características e intereses para el logro de una persona competente y consciente de su aprendizaje.

6.2.2.2. Aplicar la evaluación formativa desde el nivel Inicial para que el estudiante sepa identificar sus fortalezas y debilidades, esto le permitirá desarrollar la autorreflexión de su aprendizaje y su autonomía.

6.2.2.3. Programar un ciclo de cursos de capacitación de evaluación formativa dirigida a los docentes basado en la aplicación de estrategias, técnicas e instrumentos que fortalezcan la práctica pedagógica y la mediación del aprendizaje.

6.2.2.4. Evaluar el desempeño docente desde la perspectiva de los estudiantes mediante el instrumento utilizado en el presente estudio, el cual puede ser adaptado de acuerdo con el nivel y área curricular.

REFERENCIAS

- Agencia de la Calidad de la Educación (2016). *Guía de Evaluación Formativa*. Santiago, Chile: Autor. Recuperado de https://issuu.com/lourdespeljua/docs/gu__a_evaluaci__n_formativa
- Aguirre, C. (2015) *Evaluación, desde un enfoque constructivista, del desempeño de los docentes del Área de Lengua y Literatura de la Unidad Educativa Ciudad de Alausí, durante el primer quimestre del año lectivo 2014 – 2015*. (Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador). Recuperada de <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/4823/1/T1834-MGE-Aguirre-Evaluacion.pdf>
- Ahumada P. (2001). *La evaluación una concepción de aprendizaje significativo*. Santiago, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Andia, E. (2017). *Desempeño docente y rendimiento académico en los estudiantes del Primer Grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Pública Esmeralda de los Andes* (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Perú). Recuperada de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/19534/andia_qe.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Andrés, S., y Giró, J. (2016) El papel y la representación del profesorado en la participación de las familias en la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 61-71.
- Araujo, R. (2013). *Teorías Contemporáneas del Aprendizaje*. Perú: Edimag.
- Arias, G. (2015). *Evaluación de desempeño profesional de formadores de docentes en El Salvador* (Tesis doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperada de <https://hera.ugr.es/tesisugr/25973459.pdf>
- Arrafii, M., y Sumarni, B. (2018). Teachers' understanding of formative assessment. *Lingua Cultura*, 12(1), 45-52.
- Atoche, L. (2018). *Evaluación formativa y desempeño docente en una institución educativa, Querocotillo* (Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo, Perú). Recuperada de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/39732>
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como una oportunidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership 2011, (2018) *Australian Professional Standards for Teachers*, AITSL, Australia. Recuperado de <https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standards-for-teachers.pdf>

- Bizarro, W., Sucari, W., y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390.
- Bogantes, J., y Palma, R. (2016). La regulación continua y del aprendizaje desde evaluar para aprender. Una experiencia de la cátedra didáctica del lenguaje, *Innovaciones Educativas*, 18 (24), 59-71.
- Caballero, A., Negrete, A., Arango, L., y Jiménez, R. (2017). *La retroalimentación como estrategia didáctica para fortalecer las prácticas evaluativas en el aula escolar* (Tesis de maestría, Universidad de Santo Tomás de Colombia, Colombia). Recuperada de <http://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/9513/CaballeroAdelina2017.pdf?sequence=1>
- Cáceres, M., Gómez, L., y Zúñiga, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje, *Conrado*, 14(63), 196-207.
- Cáceres, Z., y Munévar, O. (2016) Evolución de las teorías cognitivas y sus aportes a la educación, *Actividad física y desarrollo humano*, 2016 (7), 1-13.
- Cáceres, M., Sánchez, M., y Pérez, C. (2019). Evaluación Formativa en el nivel preescolar en el contexto educativo mexicano. *Revista metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2 (3), 1-6.
- Calderón, R. (2019). *Evaluación formativa y desempeño docente en una institución educativa privada, Ate, Perú*. (Tesis de maestría, Universidad César Vallejo, Perú). Recuperada de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/37181>
- Carbajal, C., y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado*, 21(2), 149-170.
- Cadena, M., y Orcasitas, J. (2016). Comunidades de aprendizaje en el País Vasco: caracterización y organización escolar. *Educación y Educadores*, 19(3), 373-391.
- Campo-Arias, A. (2013). Informe de la consistencia interna de las escalas en la Investigaciones. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 42(1), 136-143.
- Castillo, L. (2017) Consideraciones para la evaluación del desempeño del personal del sector público de salud chileno. *Gestión de las personas y tecnología*, 10 (28), 5-19.
- Chávez, M. (2017). *Desempeño docente según estudiantes de instituciones educativas del distrito de Pangoa- Satipo* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú). Recuperada de <https://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12894/4275/Chavez%20Solorzano.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Conde, R. (21 de setiembre de 2017). Evaluación continua: el camino para valorar progresivamente el aprendizaje. *Compartir Palabra Maestra*. Recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/actualidad/columnas/evaluacion-continua-el-camino-para-valorar-progresivamente-el-aprendizaje>
- Daura, F. (2017). Aprendizaje autorregulado e intervenciones docentes en la universidad. *Revista Educación* 41(2),1-20.
- Deriard, A., Martínez, A., Couyet, G., y García, N. (3-7 de mayo de 2015). *La evaluación continua en clase de matemática*. XIV Conferencia Interamericana de Educación Matemática. Chipas, México. Recuperado de http://xiv.ciaem-redumate.org/index.php/xiv_ciaem/xiv_ciaem/paper/viewFile/212/124
- Dolorier, G. Villa, R., y Cisneros, A. (2021). Estrategias de evaluación formativa y desempeño docente en la evaluación para el aprendizaje Educación Básica Regular, *Delectus*, 4(2), 12-20.
- Domingo, J., Segura, J., y Grau, A. (2018). La evaluación continua: una aportación a como corregir algunos efectos negativos. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10 (2018), 44-58.
- Escribano, E. (2018). El desempeño del docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista Educación*, 42 (2), 1-25.
- Falcón, L., y Tipán, J. (2017) *Ética profesional en el desempeño docente* (Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Cotopaxi, Ecuador). Recuperada de <http://repositorio.utc.edu.ec/bitstream/27000/3896/1/T-UTC-0456.pdf>
- Faria, A., Reis, P., y Peralta, H. (2016). La formación de profesores: ¿formación continua o formación postgraduada? Perspectivas de profesores y de líderes de las escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 19(2), 289-296.
- Fernández, C., y Villavicencio, C. (2016) Mediación docente: una mirada desde Paulo Freire. *Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 12 (12), 47-60.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (24), 1-43.
- Fraile, J., Gil, M., Zamorano, D., y Sánchez, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1-15.
- Gálvez, E., y Milla, R. (2018) Evaluación del desempeño docente: preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Revista de Psicología Educativa*, 6 (2), 407-452.

- Gómez, J., y Gómez, G. (2016). *La evaluación de desempeño docente: una mirada al perfil del maestro colombiano instalado en el discurso empresarial*. (Tesis de Maestría, Universidad Javeriana Bogotá, Colombia). Recuperada de <https://docplayer.es/54227074-La-evaluacion-de-desempeno-docente-una-mirada-al-perfil-del-maestro-colombiano-instalado-en-el-discurso-empresarial.html>
- González, M. (2012). *La evaluación formativa y evaluación por competencias*. La Habana, Cuba: Universitaria.
- Guerra, S. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1), 69-80.
- Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en Educación Superior* (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid, España). Recuperada de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/5668/TEISIS562-140728.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill/Interamericana.
- Hernández, M., y Muñoz, M. (marzo, 2020) *La relación colaborativa entre familias y docentes*. Trabajo presentado en el V Congreso internacional virtual sobre la Educación en el siglo XX, Murcia, España. Recuperado de <https://www.eumed.net/actas/20/educacion/43-la-relacion-colaborativa-entre-familias-y-docentes.pdf>
- Joya, M. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Científica*, 5(16), 179-193
- Latorre, M. (2016). *Teorías y Paradigmas de la Educación* (2ª ed.). Lima, Perú: Ediciones SM.
- Latorre, M., Seco C., (2016). *Diseño Curricular nuevo para una nueva sociedad*. Lima, Perú: Santillana.
- 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, Perú). Recuperada de <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4254#:~:text=http%3A//repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4254>
- López, E. (2018). *Evaluar para aprender. La evaluación formativa y su vínculo con la enseñanza y el aprendizaje*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Lorrén, N. (2018). *Clima organizacional y el desempeño laboral del personal de la empresa Inproconsa s.a.c. en el primer semestre 2017* (Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú). Recuperada de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/3558/3/2018_Lorr%C3%A9n-Caceres.pdf

- Manrique, A. Baltodano, J. y Napaico, M. (2021). La competencia digital y el desempeño docente. *Cieq*, 2021 (40), 182-194.
- Martín, A., y García, I. (2018) Profesionalización del docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Revista de currículo de Profesorado*, 22(1), 7-17.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 849-875.
- Martínez, G., Guevara, A., y Valles, M. (2016) El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai*, 12 (6), 123- 134.
- Martínez, S., y Lavín, J. (2017). *Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación*. Trabajo presentado en el XIV Congreso de investigación educativa- COME, San Luis Potosí, México. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf>
- McMillan, J. H., y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5ª ed.) España: Pearson Educación
- Merchan, N., y Hernández, N. (2018) Rol profesoral y estrategias promotoras de autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista Espacios*, 39(52), 18-30.
- Ministerio de Educación (2003). *Ley General de Educación. Ley Nro. 28044*. Recuperado de http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Ministerio de Educación (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*, Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de Educación Básica. CNEB*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación, Oficina de Medición de Calidad de los Aprendizajes (2018). *Resultados de la Prueba ECE. De segundo año de Secundaria de la IE. Santa Ángela: un insumo para mejorar los aprendizajes*. Lima, Perú.
- Ministerio de Educación (2019a). *Evaluación ordinaria del desempeño docente 2018 nivel inicial tramo II informe nacional*. Lima, Perú. Recuperado de <http://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11565198575Informe-Final-EDD-2018-Tramo-II.pdf>

- Ministerio de Educación (2019b) *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria*. Lima, Perú. Recuperado de https://drive.google.com/file/d/1TW7CArBqV3D-sdx1I3SrTta0Y_8p8933/view
- Ministerio de Educación (2020a). *Resolución Viceministerial N°00094. Norma que regula la Evaluación de las competencias de los estudiantes de la educación básica*. Lima, Perú. Recuperado de https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N__094-2020-MINEDU.pdf
- Ministerio de Educación (2020b). *Resolución Viceministerial N°005-2020. Disposiciones que establecen estándares en progresión de las competencias profesionales del marco del Buen Desempeño Docente*. Lima, Perú. Recuperado de <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/395213-005-2020-minedu>
- Ministerio de Educación (2020c). *Currículo Nacional de Educación Básica Actualizado*. Lima, Perú: Editorial MV Felix E. I.L.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2017) *Manual para la implementación y evaluación de los estándares de calidad educativa*. Quito, Ecuador. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/12/Manual-para-la-implementacion-de-los-estandares-de-calidad-educativa.pdf>
- Montenegro, I. (2003). *Evaluación del Desempeño Docente: Fundamentos, Modelos e Instrumentos*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Muñoz, D., y Sánchez, A. (2020) La participación de los docentes del área de comunicación en la gestión escolar: una mirada desde la micropolítica escolar. *Revista de Educación*. 1 (21), 167-182.
- Murillo, J. (2019). Repensar la evaluación formativa como parte de los procesos de aprendizaje. *Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 3(1), 82-94.
- Navarro, N., Falconí, A., y Espinoza, J. (2017). El mejoramiento del proceso de evaluación de los estudiantes de la educación básica. *Revista Universidad y Sociedad*, 9 (4), 58-69
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*, OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/school/48599568.pdf>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016) *Estrategia de competencias de la OCDE reporte diagnóstico*: Perú. Recuperado de <http://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/Estrategia-de-Competencias-de-la-OCDE-Reporte-Diagnostico-Peru.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018). *Políticas docentes efectivas: Conclusiones del informe PISA*, PISA, Edición de la OCDE. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/Políticas-docentes-efectivas-Conclusiones-del-informe-PISA-Resumen.pdf>
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (2016). *Marco conceptual para la evaluación de las competencias*. Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245195_spa
- Ortega, M. (2015). *Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de ciencia, tecnología y ambiente en el distrito de Hunter* (Tesis de Maestría, Universidad Cayetano Heredia, Perú). Recuperada de <http://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/upch/118/Evaluaci%C3%B3n.formativa.aplicada.por.los.docentes.del.%C3%A1rea.de.Ciencia.Tecnolog%C3%ADa.y.Ambiente.en.el.distrito.de.Hunter.Arequipa.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Pacheco, L. (2019). *Evaluación formativa y el aprendizaje por competencias en el área de Ciencia y Tecnología de los estudiantes de quinto grado de nivel secundaria de la institución educativa N° 6016 Jesús Salvador* (Tesis de maestría, Universidad Cesar Vallejo, Perú). Recuperada de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/35489/Pacheco_L.LM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pasek, E., y Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10 (1), 177-193.
- Pérez, L. (2017) *Proceso de evaluación de los aprendizajes consolidando destreza con criterio de desempeño del primer grado de educación general básica*. (examen complejo). UTMACH. Unidad Académica de Ciencias Sociales, Machala, Ecuador. Recuperado de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/handle/48000/11145>
- Pérez, M., Enrique, J., Carbó, J., y González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9 (3), 263-283.
- Pérez, J., y Salas, M. (2016). Características de la retroalimentación como parte de la estrategia evaluativa durante el proceso de enseñanza aprendizaje en entornos virtuales: una perspectiva teórica: *Revista Calidad en la Educación Superior*, 7 (1), 175-204.

- Portocarrero, F. (2017) *Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario de un colegio privado en Lima, Perú*. (Tesis de Maestría, Universidad de Piura, Perú). Recuperada de https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2886/MAE_EDUC_352-L.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Prado, Y. (2020). *Evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de la IE Edelmira del Pando, Vitarte*. (Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo, Perú). Recuperada de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40179>
- Ramos, F. (2020) Participación docente en la planeación de la gestión escolar de las instituciones educativas secundarias del ámbito de la UGEL Crucero. *Revista Revoluciones*, 1(1), 56-70.
- Ramos, M. (2018). *Análisis de la evaluación del desempeño docente para la permanencia: la evaluación formativa y el servicio profesional docente* (Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México, México). Recuperado de <http://132.248.9.195/ptd2018/septiembre/0780737/Index.html>
- Ravela, P., Picaroni, B., y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* (1ª ed.) Ciudad de México, México: Grupo Magro Editores.
- Robalino, M. (2007) *Los docentes pueden hacer la diferencia: apuntes acerca del desarrollo profesional y el protagonismo docente*. Séminaire international. Santiago, Chile. Recuperado de https://nanopdf.com/download/los-docentes-pueden-hacer-la-diferencia-apuntes-acerca-del_pdf
- Robles, H. (2016). La evaluación, un proceso para la mejora continua de nuestra práctica docente. En J.A. Trujillo Holguín y J.L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reforma educativa, contenidos curriculares y procesos de evaluación* (pp. 139-146), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R.
- Rojas, S. (2017) Pensamiento de Paulo Freire desde la Pedagogía de la Autonomía. Opción pedagógica emergente para educación en valores. *Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 23 (2), 1-18.
- Romero, A., y Hurtado, S. (2017) ¿Hacia dónde va el rol del docente en el siglo XXI? Estudio comparativo de casos reales basados en las teorías constructivistas y conectivistas. *Revista Educativa Hekademos*, 22(10), 84-92.
- Ruz, I. (2018) Evaluación para el aprendizaje. *Revista Educación las Américas*, 6 (2018), 6-28.

- Sánchez, M., y Martínez A. (2020). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias*. Ciudad de México, México, México: UNAM, Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular, 2020.
- Summa (2019). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: Retroalimentación formativa* (2ª ed.). Valencia, España: Fundación la Caxia.
- Schildkamp, K., Van der Kleij, F., Heitink, M., Kippers, W., y Veldkamp, B. (2020) *Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice*. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035520300082>
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. Capítulo 17 de la obra Educational Measurement (4ª Ed.) Editado por Robert L. Brennan ACE/ Praeger Westport. 2006 pp. 623-646.
- Tamayo, L., Niño, L., Cardozo, L., y Bejarano, O. (2017). *¿Hacia dónde va la evaluación? Aportes conceptuales para pensar y transformar las prácticas de la evaluación*. Bogota, Colombia: Rocca
- Tigse, C. (2019) El constructivismo, según bases teóricas de César Coll. *Revista Andina de Educación*, 2(1), 25-28.
- Tobón, S., Guzmán, Clara., y Tobón, B. (2018). Evaluación del Desempeño Docente en México: Del Proyecto de Enseñanza al Proyecto Formativo. *Atenas*, 1 (41), 18-25.
- Torrano, F., Fuentes, J., y Soria, M. (2017). Aprendizaje autorregulado: estado de la cuestión y retos psicopedagógicos. *Perfiles Educativos*, 39 (156), 160-173.
- Torres, S. (Diciembre de 2018). El rol docente en el modelo constructivista. *Escritos en la facultad* 147. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/739_libro.pdf
- Vásquez, L. (2016) La profesionalidad de la docencia como problema central en la formulación de políticas educativas: Aproximación a América Latina y Colombia. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 1(1), 124-149.
- Villafranca, F. (2018) *Conocimiento de la evaluación formativa y la capacidad de elaboración de rúbricas de los docentes de la Red 16 Ugel-02* (Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo, Perú). Recuperado de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/24712/Villafranca_SFJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Viñals, Ana., y Cuenca, Jaime. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (2), 103-114.

- Vrieling, E., Stijnen, S., y Bastiaens, B (2018) Successful learning: Balancing self-regulation with instructional planning, *Teaching in Higher Education*, 23(6). Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1414784>
- Wilson, D. (10 de mayo de 2020). La retroalimentación a través de la pirámide. *Docer Argentina*, 1-3. Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/ccnce0>
- Zapana, L. (2019). *Influencia de la evaluación formativa en el proceso de autorregulación de los estudiantes de educación primaria de un instituto superior en Arequipa, Perú.* (Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú). Recuperada de <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/8030/EDMzafllj2.pdf?sequence=3&isAllowed=y>



APÉNDICE

A: SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR EL ESTUDIO

B: CONSENTIMIENTO INFORMADO

C: ASENTIMIENTO INFORMADO

D: DERECHO DE AUTOR

E: DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN



APÉNDICE A

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR EL ESTUDIO

Salamanca 04 de noviembre del 2020

Estimada Directora: XXX
Directora de la IEP “XXX”
De nuestra consideración:

Mediante la presente reciba un cordial saludo. Asimismo, nos dirigimos a usted para comunicarle que estamos realizando el estudio: “Desempeño Docente y Evaluación Formativa según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa” para obtener el grado de Maestría en Educación, con mención en Diseño y Gestión Curricular e Innovación del aprendizaje, en la Universidad Sagrado Corazón (UNIFÉ).

El objetivo de la investigación es establecer si existe una relación entre el desempeño docente y la evaluación formativa desde la perspectiva de los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa Particular del distrito de Ate consiste en recabar información sobre el desempeño de los docentes y la aplicación de la evaluación formativa. Esta encuesta permitirá conocer más sobre nuestro objeto de estudio. La información obtenida será de beneficio para la investigación y la Institución Educativa.

Toda la información del estudio será confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los del mismo. Los datos personales de los estudiantes no aparecerán en ningún documento del estudio.

La participación de los estudiantes es estrictamente voluntaria. Igualmente, pueden retirarse del mismo en cualquier momento sin que esto los (las) perjudique de ninguna forma.

En ese sentido solicitamos a su persona otorgar el permiso correspondiente para la aplicación de las encuestas a los estudiantes de VII ciclo.

Desde ya le agradecemos su colaboración y la participación de los estudiantes. Esperamos su pronta respuesta.

Atentamente;

Lic. Nélide Díaz Mego
Lic. Milagros Ysabel Pumapillo Rosas

APÉNDICE B

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Somos la Lic. Nélide Díaz Mego y Lic. Milagros Ysabel Pumapillo Rosas, somos estudiantes de la escuela de posgrado en la UNIFÉ, estamos realizando un proyecto de investigación que consiste en estudiar el desempeño de los docentes y la aplicación de la evaluación formativa.

El objetivo de la investigación es establecer si existe una relación entre el desempeño docente y la evaluación formativa desde la perspectiva de los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa Particular, consiste en recabar información sobre el desempeño de los docentes y la aplicación de la evaluación formativa. Esta investigación permitirá conocer más sobre nuestro objeto de estudio. La información obtenida será de beneficio para la investigación y la institución Educativa.

Toda la información del estudio será confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los del mismo. Los datos personales de su menor hijo(a) no aparecerán en ningún documento del estudio.

La participación de su menor hijo(a) es estrictamente voluntaria. Igualmente, puede retirarse del mismo en cualquier momento sin que esto lo perjudique de ninguna forma. Si desea hacer preguntas o consultas puede hacerlas ahora o en cualquier otro momento llamando a los siguientes números XXX / XXX

Desde ya le agradecemos su colaboración y la participación de su menor hijo (a)

APÉNDICE C

ASENTIMIENTO INFORMADO

Desempeño docente y Evaluación Formativa según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa.

Somos las tesis de la Lic. Nélide Díaz Mego y Lic. Milagros Ysabel Pumapillo Rosas, de la escuela de posgrado de Educación en la UNIFE. Estamos realizando un estudio para conocer acerca del desempeño de los docentes y la aplicación de la evaluación formativa en estudiantes de VII ciclo del nivel Secundario. Para ello, queremos pedirte que nos ayudes.

Tu participación en este trabajo consistirá en responder dos encuestas que nos permitirá conocer más sobre nuestro objeto de estudio. Tu participación es completamente voluntaria, esto quiere decir que, si no quieres participar, puedes decirnos que no.

La información que nos proporciones será confidencial. Esto quiere decir que no diremos a nadie tus respuestas, sólo lo sabrán las personas que forman parte del equipo de este estudio. Y si mientras se realiza el estudio tienes alguna duda puedes preguntarnos todo lo que quieras saber.

Yo _____

Sí quiero participar

No quiero participar

Lic. Nélide Díaz Mego y Lic. Milagros Pumapillo Rosas

Firma de las personas que obtiene el asentimiento. XXX / XXX

APÉNDICE D
DERECHO DE AUTOR

Las autoras de la presente tesis expresan que mediante comunicación telefónica y electrónica, la autora del instrumento de evaluación formativa Luz María, Pacheco Lovón autoriza su adaptación y posterior publicación de los resultados obtenidos en revistas científicas, con propósito investigativo y no lucrativo.



APÉNDICE E

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN

La presente investigación fue conducida por la Mg. Elena Roxana Saona Betetta. El objetivo del presente estudio fue establecer la relación que existe entre Desempeño docente y Evaluación formativa según los estudiantes del VII ciclo de una Institución Educativa, cuyas autoras son Lic. Nélida Díaz Mego y Lic. Milagros Ysabel Pumapillo Rosas.

La muestra fue constituida por 140 estudiantes del VII Ciclo de Educación Básica Regular de una Institución Educativa Particular de Ate, Lima.

En la aplicación de los instrumentos de las variables de la investigación se solicitó la autorización de la Directora de la Institución Educativa para medirlos en los estudiantes de 3°, 4° y 5° de secundaria con una duración de 60 minutos.

Asimismo, los estudiantes firmaron el asentimiento informado y los padres el consentimiento informado respectivamente para autorizar la aplicación de los instrumentos. Además, se obtuvo la información de manera confidencial para el uso de la presente tesis. Cabe resaltar que la participación de los estudiantes fue muy valorada ya que sirvió para fines de la investigación.

Esta investigación permitió obtener información acerca del desempeño de los docentes y la aplicación de la evaluación formativa según los estudiantes del VII ciclo, además ayudó a conocer el compromiso del docente en su labor pedagógica y por ende en la práctica de evaluación formativa. Por ello, mantenemos la expectativa de que se siga fortaleciendo este estudio en investigaciones futuras.