



## **Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en docentes de Educación Básica**

Sarita Sánchez Valdez  
Gisella Luisa Elena Maquen Niño  
Alejandro Chayán Coloma  
Ivan Adrianzén Olano  
Henry Jesús Santisteban Chévez





Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en docentes de Educación Básica

# Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación formativa en docentes de Educación Básica

Sarita Sánchez Valdez  
Gisella Luisa Elena Maquen Niño  
Alejandro Chayán Coloma  
Ivan Adrianzén Olano  
Henry Jesús Santisteban Chévez



Sarita Sánchez Valdez  
Gisella Luisa Elena Maquen Niño  
Alejandro Chayán Coloma  
Ivan Adrianzén Olano  
Henry Jesús Santisteban Chévez

Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación  
formativa en docentes de Educación Básica  
ISBN: 978-9942-603-08-1

Savez editorial

**Título:** Modelo de orientación didáctica para promover la evaluación  
formativa en docentes de Educación Básica

Primera Edición:NOVIEMBRE 2021

**ISBN: 978-9942-603-08-1**

Obra revisada previamente por la modalidad doble par ciego, en caso  
de requerir información sobre el proceso comunicarse al correo  
electrónico  
editor@savezeditorial.com

Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier  
medio (electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros), sin la previa  
autorización por escrito del titular de los derechos de autor, bajo las sanciones  
establecidas por la ley. El contenido de esta publicación puede ser reproducido  
citando la fuente.

El trabajo publicado expresa exclusivamente la opinión de los autores, de  
manera que no compromete el pensamiento ni la responsabilidad del Savez  
editorial

## DEDICATORIA

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

A mi esposo e hijos por su apoyo incondicional.

## AGRADECIMIENTO

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

## Prólogo

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

## Introducción

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

En el contexto internacional, cabe resaltar que debido a la coyuntura actual generada por el Covid 19 se hace necesario hacer un análisis sobre las formas en las cuales se está desarrollando los procesos de evaluación; ya que este tema siempre ha sido motivo de debate y mucho más en la coyuntura actual. Una encuesta realizada a 102 docentes en Iberoamérica durante los meses de abril y mayo de 2020, con respecto a recoger información sobre las dificultades identificadas en el aprendizaje a distancia, el 22,5% de respuestas estuvo relacionada a la evaluación del alumnado, además los docentes

manifestaron en muchos casos, que no les resulta fácil hacer un seguimiento de las actividades realizadas (Fardoun et al. 2020). En el contexto nacional, el sistema de evaluación en el Perú es discriminador, porque pretende evaluar de la misma forma a todos los estudiantes, cuando es incoherente que todos tengan las mismas capacidades para realizar alguna actividad. Si el objetivo de la educación es que los estudiantes tengan éxito, entonces es necesario que la evaluación sea individualizadora y evitar la competencia, etiquetando siempre a los que no llegan al nivel esperado como los fracasados, esto se evidencia en las famosas evaluaciones censales donde solo 1/3 de los alumnos evaluados alcanzan el nivel satisfactorio y 2/3 de los alumnos no logran hacerlo encontrándose en el nivel de inicio y las causas de esta situación recae en el docente porque las estrategias de evaluación que viene utilizando no se ajustan a las condiciones particulares de cada estudiante (Thahtemberg, 2020).

En el contexto Local, en la I.E. Ricardo Palma – Sullana, en los últimos años con respecto a las evaluaciones censales la Unidad de Medición de la Calidad Educativa ( 2019), describe que los estudiantes de 5to año han ocupado en su mayoría el nivel de inicio, con un 52% en el área de matemática y 50% en comunicación, a esto se suma la observación en aula desde escenarios presenciales realizado por los directivos y acompañantes pedagógicos a los docentes donde mayormente

se evidencia solo una evaluación de lápiz y papel que se realiza al término del proceso de enseñanza, sin considerar los estilos de aprendizaje y mucho menos brinda oportunidades para que sus estudiantes tomen conciencia de sus logros y dificultades. En este contexto, el docente tiene toda la autoridad sobre las preguntas que se hacen, los comentarios que se realizan; así también se observa que, ante las preguntas de los estudiantes, el docente las evade o sanciona las que manifiestan incomprensión y si un estudiante pregunta insistentemente el docente decide dar repuestas elementales, incluso algunas veces incorrectas.

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

Desde esta perspectiva, de acuerdo con lo observado en aula de forma presencial y virtual se infiere que los docentes tienen dificultades para comprender el verdadero significado de la

evaluación formativa, pensando que solo tiene la función de certificar al estudiante.

Frente a esta situación es importante plantear la problemática de contexto con la pregunta general: ¿De qué manera el Modelo de orientación didáctica contribuirá en promover la evaluación formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma, Sullana - 2020?

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

Se estableció como objetivo general: Elaborar el modelo de orientación didáctica que contribuya a promover la evaluación

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

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

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

favorecen a que las competencias de los estudiantes se desempeñen mejor en sus carreras docentes.

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

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

Por su parte Pascual-Arias et al. (2019), realizaron la investigación teniendo como objetivo conocer la evaluación formativa y compartida que se desarrollan en las Instituciones de Soria, Segovia, y Valladolid y profundizar en los beneficios que brinda en la formación docente. El diseño empleado fue estudio de caso evaluativo, entendida como la metodología que nos permite comprender de manera exhaustiva un tema en concreto, cuya muestra fue 261 participantes. Los instrumentos utilizados fueron actas de reuniones del seminario y los informes de evaluación formativa y compartida desarrollados por los participantes. La investigación concluyó que la evaluación formativa permitió a los docentes adaptar la enseñanza a las necesidades de su grupo-clase y respetar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes.

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

evaluación cuantitativa, que casi regularmente complementan con formas cualitativas y que la retroalimentación ayuda a que los alumnos identifiquen sus errores y aprendan de ellos en el futuro.

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

Según Contreras & Zúñiga (2018), ejecutaron su investigación en base al objetivo de caracterizar las formas de retroalimentación que aplican los docentes. Su diseño fue de tipo cuantitativo descriptivo y exploratorio. La población estuvo constituida por 158 docentes. Se concluyó que la retroalimentación utilizada

por los docentes está dirigida a explicar o justificar los puntajes y calificaciones obtenidas por el estudiante, en tal sentido difiere de ser aspecto que fomente mejoras en el aprendizaje.

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

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

no estandarizada. En esta investigación se concluyó que los docentes, aún no logran tener claridad sobre la forma en que se lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes como parte de la función formativa de la evaluación para los aprendizajes.

Así también Gallardo & Carter (2016), realizaron la investigación, teniendo como objetivo analizar los resultados de la implementación de un sistema de evaluación formativa en los estudiantes universitario chilenos que cursan la carrera de Educación. El diseño empleado fue un estudio de casos con utilización de metodología mixta. La muestra son 24 alumnos y 24 profesores tutores de los centros educativos. Los instrumentos utilizados son: lectura y análisis de documentos, observación, conversación y narración. En esta investigación se concluyó que el sistema de evaluación formativa permite a los estudiantes descubrir sus potencialidades y debilidades a través de la interacción práctica, además destacar que el grupo de alumnos que formó parte de la experiencia obtuvo un excelente rendimiento académico.

En el ámbito nacional según Prado (2020), realizó la investigación teniendo como objetivo establecer de qué manera se relaciona la evaluación formativa con los logros de aprendizaje de las estudiantes de la Institución Educativa Edelmira del Pando de Vitarte. El diseño empleado fue de tipo no experimental, transversal, correlacional simple, cuya muestra fue 5 secciones de estudiantes de 4to de secundaria. El

instrumento utilizado fue una encuesta de Tipo Likert. En la investigación se concluyó que la evaluación formativa está asociada con el nivel de logro esperado de los estudiantes, demostrando relación consistente en ambas variables.

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

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

básicamente para medir el cumplimiento de los estudiantes en las tareas escolares.

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

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

La teoría de la zona de desarrollo próximo plantada por Vygotsky (1978) Citado por Vergara et al. (2019), manifiesta que la evaluación formativa es un modelo para el aprendizaje, la cual consiste en determinar la zona de desarrollo real; es decir lo que el estudiante es capaz de realizar de forma independiente

y lo que es capaz de hacer con la ayuda u orientación de un adulto o compañero que demuestran tener habilidades superiores que el alumno, a lo cual se le denomina la zona de desarrollo potencial. De acuerdo a esta teoría, el avance cognitivo de una persona está estrechamente vinculado con las interacciones que se dan en su contexto social; es decir el aprendizaje se construye producto de un proceso participativo con su entorno.

Así mismo Bruner(1976) citado por Pérez-Pueyo et al. (2019), refiere que la teoría de andamiaje y evaluación formativa corresponde a dos caras de una misma moneda, porque el concepto de andamiaje hace referencia al apoyo que puede recibir el estudiante por parte de los docentes, padres de familia, compañeros y a medida que el estudiante vaya construyendo saberes el andamio se quitará; es decir la intervención y la ayuda se irá reduciendo progresivamente de acuerdo a los avances que vayan demostrando los estudiantes, además facilita la posibilidad que tanto docentes y alumnos puedan reajustar sus estrategias de enseñanza aprendizaje.

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

lecciones, por el contrario los estudiantes llegan al aula intensamente activos y el propósito de la educación es orientar esta actividad.

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

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

En efecto, los enfoques constructivistas sostienen que las buenas prácticas de evaluación son aquellas que valoran la revisión y los procesos de construcción del conocimiento como estructuras mentales complejas, también enfatizan el aprendizaje con comprensión y la aplicación de conocimiento, y no la memorización de hechos y procedimientos aislados (Swan, 2005).

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

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

que se trata de uno de los aspectos en el que más cuesta modificar e innovar.

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

Así también, Black, y William ( 2009 ) citado por Fraile et al. (2020) refieren que es formativa cuando las evidencias recogidas de los estudiantes sirven al docente para tomar decisiones respecto al proceso a continuar en la enseñanza aprendizaje. Decisiones que posiblemente son muy acertadas que las que se hubiesen hecho sin haber considerado las evidencias. En este

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

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

contenidos para enfocar los procesos de aprendizaje en base a competencias (Tobón et al., 2010).

En el marco de la evaluación formativa es fundamental que los estudiantes logren los propósitos de aprendizaje, el cual abarca competencias, desempeños de grado y enfoques transversales y que los docentes deben fomentar a partir de la planificación de situaciones o experiencias significativas, cabe mencionar también que para que los estudiantes logren los propósitos de aprendizaje es importante que los docentes formulen e informen los criterios de evaluación, que según MINEDU (2016) describen características que se pretende valorar y que los estudiantes deberán demostrar en una situación de contexto, además están establecidos claramente en los estándares del ciclo, a su vez Black et al. (2004) manifiesta que los criterios deben ser transparentes y permitir a los estudiantes tener una visión clara de los objetivos de su trabajo.

Los criterios según Baldwin & Trespalacios (2017) se concretizan en los instrumentos de evaluación como: las rúbricas, lista de cotejo u otros. Son definidos como herramientas que ayudan a determinar el logro alcanzado por los estudiantes respecto a los propósitos de aprendizaje. El docente debe elaborar variedad de instrumentos con la finalidad de evaluar competencias en los estudiantes ya sea de forma grupal e individual, además su aplicación orientará la toma de decisiones para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje (MINEDU, 2018); sin

embargo actualmente las pruebas objetivas son las más usuales y tienden a evaluar saberes de memoria distorcionando su significatividad (Acebedo- Afanador et al., 2017).

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

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

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

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

Con respecto a la variable independiente Jorquera (2010) hace mención que los modelos se usan en innumerables disciplinas.

En educación establecen una herramienta útil relacionada con la práctica docente. En comparación con los paradigmas tienen una jerarquía menor. Los modelos deben evaluarse reiteradamente al compararlos con la realidad, es así que el modelo didáctico puede servir como referencia para que los docentes analicen, comprendan y luego replanteen su práctica pedagógica, en busca de lograr mejores interacciones con los estudiantes. Manzanares & Sanz (2018), refiere que la orientación es un amplio abanico de habilidades o capacidades que otorgan caminos, rutas estructuradas dirigidos a individuos y a grupos, para analizar, sintetizar y organizar información, así como las habilidades indispensables para adoptar y llevar a cabo las propias decisiones en momentos determinantes en la vida. Todos necesitan asesoramiento, compañía y no solo para señalar caminos, sino también ir por un momento juntos en el itinerario es decir la orientación puede y debe ser un trabajo colaborativo de inteligencia práctica donde la reflexión y el pensamiento favorecen la forma de una prudencia que no es solo teórica. Según Díaz (1998), la didáctica es una disciplina primordial para entender, analizar la transformación del trabajo en el aula, preferente en la formación docente e indispensable en la reforma educativa, además la didáctica es una manera de establecer el debate relacionado a las dificultades en la enseñanza aprendizaje. Las múltiples propuestas didácticas solo son un mecanismo para su reflexión, va a depender que cada

docente piense y decida acerca de lo que quiere impulsar y generar en un grupo escolar; así como establecer las estrategias para lograrlo.

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

Para promover la evaluación formativa es significativo hacer uso de las tareas auténticas Wiggins (1990) citado por Salas et al.(2019), las definen como las formas en que los estudiantes usan el conocimiento en situaciones concretas de su vida cotidiana. Gran parte de docentes tiene la creencia que la escuela es el mundo real, aunque es parte del mismo, pero no en su totalidad, por ello la mayor parte de actividades se desarrollan en el contexto de la escuela cuando sucede esto, los estudiantes pierden sentido a lo que aprenden preocupándose solo en alcanzar calificaciones correctas; así también Brown Collins y Duguid (1989) citado por Osuna-Acedo

et al.(2018), definen que las tareas auténticas se elaboran para estimular habilidades de orden superior y la autorregulación de la acción cognoscitiva, así también de acuerdo a lo que menciona Wiggins (1994) una actividad auténtica tiene las siguientes características: propósito; es decir tiene una finalidad determinada, destinatarios reales, restricciones e incertidumbre: las situaciones a resolver deben tener más de una estrategia para la solución, y variedad de recursos cognitivos.

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

El docente cuando planifica y elabora tareas auténticas es importante que considere las buenas preguntas, las

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

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

deben comprender que hay otras opiniones que también son válidas ejemplo: ¿Qué puedes decir sobre esto?, las que comprueban implicaciones y consecuencias: los argumentos de los estudiantes pueden predecirse ejemplo: ¿cuál es la consecuencia de esta hipótesis?, y por último las preguntas sobre las preguntas, ejemplo: ¿ cómo aplicas lo que dices en la vida diaria?

La variable evaluación formativa, indica que el 63,3% de los alumnos encuestados se encuentra en un nivel de inicio, mientras que el 3,3% solo ha adquirido un nivel logrado; es decir la mayoría de estudiantes manifestaron que sus docentes desarrollan la evaluación tradicionalista, enfocada netamente en medir contenidos y aplicada únicamente al finalizar la unidad de aprendizaje, ocasionándoles miedo estrés cuando escuchan la palabra evaluación. La dimensión propósitos de aprendizaje, indica que el 56,7% de los alumnos encuestados se encuentra en un nivel de inicio, mientras que el 10% alcanzó el nivel logrado; es decir la mayoría de los estudiantes manifestaron que desconocen los propósitos de aprendizaje a lograr en una actividad. Se muestra que un 60% de estudiantes se encuentra en inicio, mientras que el 13,3% en logrado; es decir más de la mitad de las estudiantes manifestaron que generalmente desconocen los criterios de evaluación sobre los cuales serán evaluados y sí en algunas oportunidades se les informa, estos no son comprendidos, la dimensión análisis de evidencias se

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

La dimensión: retroalimentación, el 46,7% de estudiantes se encuentra en el nivel de inicio, mientras que el 16,7% se encuentra en el nivel logrado, ello significa que los encuestados manifestaron que cuando reciben sus trabajos corregidos generalmente aparecen comentarios que no les ayuda a reajustar sus trabajos, la variable evaluación formativa tiene una correlación moderada en 0,539 con respecto a la dimensión propósitos de aprendizaje; así mismo tiene correlación de 0,719 la cual es alta respecto a la dimensión criterios de evaluación, también tiene una correlación muy alta de 0,820 en relación con la dimensión análisis de evidencias, finalmente se evidencia una correlación moderada de 0,584 con relación a la dimensión retroalimentación. Las mismas que son significativas al nivel 0,01. Por lo que se evidencia que tanto la variable dependiente como sus dimensiones tienen correlaciones muy altas en los encuestados de la I.E. Ricardo Palma. A partir de los hallazgos encontrados con respecto a la variable dependiente evaluación formativa se encontró que el 63,3% de estudiantes encuestados se encuentran en un nivel

de inicio y solo un 3,3% en logrado. Esto quiere decir que la evaluación desde el enfoque formativo no es una práctica habitual y que solo es aplicada al finalizar un periodo para calificar de forma cuantitativa; es decir la mayoría de los docentes conciben la evaluación desde un enfoque tradicionalista, lo cual sigue teniendo protagonismo en las aulas. Estos resultados guardan relación con lo que sostiene Peña-García (2020), quien en su investigación encontró que los estudiantes perciben la evaluación como la recopilación de información según su dominio en los contenidos de aprendizaje y que la evaluación toma importancia en el resultado y no en el proceso; igualmente Prado (2020) concluye que hay un buen sector docente que no efectúa la evaluación formativa, hecho que se debe mejorar gradualmente en la práctica pedagógica, es preciso mencionar que estos resultados son similares a los obtenidos por Pasek de Pinto & Mejía (2017), quien afirma que en la práctica pedagógica pocos docentes desarrollan actividades de evaluación formativa y quienes intentan realizarlo lo hacen desde una aplicación intuitiva y asistemática; es decir no constituye parte de un proceso, por el contrario difiere de alguna manera con los resultados de estudios encontrado por Skutil, (2018), quien en su investigación llega a concluir que los profesores ponen cada vez más énfasis a los elementos formativos para complementar la clásica evaluación

cuantitativa, aludiendo que corresponde absolutamente a los estilos actuales en la educación cambiante. En tal sentido bajo lo referido anteriormente y al analizar estos resultados confirmamos que la evaluación basada netamente en contenidos todavía prevalece con mucha fuerza en nuestro sistema educativo, lo cual es una realidad urgente de cambiar, dependerá de la práctica reflexiva que realice el docente para promover la mejora de los resultados educativos.

Con respecto a la dimensión propósitos de aprendizaje de la variable evaluación formativa se puede observar que el 56,7% de los estudiantes encuestados se encuentran en un nivel de inicio y solo el 3% en un nivel logrado. Esto significa que los alumnos manifestaron que los docentes en su mayoría no explican los propósitos de aprendizaje a desarrollar en la sesión es decir desconocen las competencias con los cuales están relacionados los aprendizajes. Estos resultados fueron semejantes a los estudios descritos por Acebedo- Afanador et al. (2017), quienes encontraron que los estudiantes pocas veces comprenden claramente que es lo que presenta el docente con las competencias y su relación con los contenidos de aprendizaje; sin embargo los resultados no concordaron con los estudios de Quintana, (2018), quien refiere que los docentes dan a conocer los objetivos de aprendizaje considerando las competencias e indicadores programados. Analizando estos resultados podemos confirmar que los

docentes algunas veces dan a conocer a los estudiantes los propósitos de aprendizaje a desarrollar en una sesión de clase, lo cual se puede inferir que desde su planificación los docentes pocas veces identifican las competencias, capacidades y desempeños a desarrollar, esto perjudica considerablemente la evaluación porque es en la planificación donde se define el qué, cómo y cuándo evaluar, por ende, tanto la planificación y evaluación son dos procesos indisolubles.

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

estudiantes conocen desde el primer momento los criterios a tener en cuenta, los cuales les sirve para evaluar su proceso de aprendizaje; así mismo estos resultados guardan relación con los estudios realizados por Portocarrero-Méndez (2017), quien refiere que los docentes comunican los criterios de evaluación; es decir los estudiantes comprenden lo que se espera de ellos. En tal sentido bajo lo referido anteriormente podemos afirmar que los docentes algunas veces informan a los estudiantes los criterios sobre los cuales serán evaluados frente a diversas situaciones planteadas, también se puede inferir que los docentes por desconocimiento del significado del enfoque de evaluación obvian este paso importante. Esta es una necesidad que urge atender, porque la formulación y comunicación de los criterios forman parte del proceso de evaluación formativa. Con relación a la dimensión análisis de evidencias de aprendizaje correspondiente de la variable evaluación formativa se observa que el 70% de estudiantes encuestados se encuentra en inicio y solo el 6,7% en logrado, ello significa que la mayoría de ellos manifestaron que los docentes no promueven la autoevaluación y evaluación, es decir no les orientan a identificar sus aciertos y errores en su evidencia de aprendizaje y tampoco tienen oportunidad para dar opinión sobre el trabajo de sus compañeros. Estos resultados tienen similitud con los hallados por Joya, (2020), quien encontró que los maestros consideran como evidencias de aprendizaje tener

al día los cuadernos de trabajo, descuidando los procesos cognitivos que los estudiantes utilizan para el desarrollo de la tarea; así mismo los resultados guardan relación con lo hallado por Portocarrero-Méndez, (2017), quien concluye que los docentes pocas veces promueven la autoevaluación, y la coevaluación en el análisis de las evidencias de aprendizaje; del mismo modo Bizarro et al. (2019), encontró que la mayoría de los maestros prefieren no considerar a los estudiantes en el análisis de evidencias, porque se pierde la autoridad en el aulas; además demanda mucho trabajo; sin embargo los resultados mencionados difieren de alguna manera con lo encontrado por Quintana (2018), quien concluyó que los docentes sí conducen al estudiante a evidenciar su aprendizaje; Sin embargo, enfocan su acción básicamente para conocer si el estudiante sabe o no sabe, en lugar de considerarlas como evidencias que dan referencias sobre el desempeño del estudiante y con respecto a la Interpretación de las evidencias de aprendizaje, señala que las docentes no desarrollan este paso, limitando la efectividad del proceso de la evaluación formativa. En tal sentido bajo lo referido anteriormente se puede afirmar que los docentes recogen evidencias de aprendizajes, pero solo para certificar que el estudiante ha cumplido; sin embargo, debe comprender que las evidencias recogidas deben ser analizadas e interpretadas tanto por el docente y estudiante en función de criterios de

evaluación; es decir identificar qué logros van obteniendo con respecto al nivel esperado de la competencia. Una tarea compleja que los maestros necesitan incorporar en la evaluación para los aprendizajes.

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

realizan haciendo elogios al estudiante o señalando puntualmente los errores; sin embargo estos resultados contradicen a los hallados por Duong (2020), quien encontró que los profesores practican la retroalimentación diferenciada, considerando las debilidades y fortalezas de los estudiantes con la finalidad que les permita mejorar sus competencias, del mismo modo Rios & Herrera (2017), concluyen que el proceso de retroalimentación permite a los profesores y alumnos obtener información cualitativa y cuantitativa sobre el grado de construcción y desarrollo de su aprendizaje de forma integral. En tal sentido bajo lo referido anteriormente podemos afirmar que algunos docentes conciben que la única forma de realizar la retroalimentación es señalando solamente los errores que el estudiante ha cometido en sus trabajos, consecuentemente esta práctica arraigada del docente disminuye la confianza del estudiante, otros docentes en el intento de practicar la retroalimentación describen detalladamente las repuestas de cómo mejorar el trabajo reduciendo que el estudiante pueda pensar de manera crítica; por ello es necesario que los docentes comprendan que el tipo de retroalimentación adecuada tiene como propósito guiar al estudiante para que sean ellos mismos quienes descubran como mejorar su aprendizaje.

A partir de los resultados obtenidos se puede observar que la mayoría de los docentes practican modelos técnicos y

cuantitativos, perjudicando que los estudiantes asuman la responsabilidad de reflexionar sobre los avances y dificultades de su propio aprendizaje; por consiguiente los maestros en actividad demuestran una limitada práctica de estrategias con respecto a la evaluación formativa; por ello en la presente investigación se planteó como propuesta: Elaborar modelo de orientación didáctica que contribuya a promover el proceso de evaluación formativa en los docentes de la I.E. Ricardo Palma, Sullana 2020. Existen estudios que respalda su efectividad es así que Pascual-Arias et al. (2019) refiere que luego de la aplicación del programa basado en la evaluación formativa, los docentes han renovado su práctica pedagógica, porque han considerado las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, otra ventaja es que tanto docentes y estudiantes pueden reorientar el proceso de enseñanza aprendizaje, estos resultados tienen similitud con los desarrollados por Estevan et al. (2018) quien manifiesta que durante la aplicación de su modelo de evaluación referido a que el alumno participe activamente en actividades que implican la resolución de problemas desafiantes y retadoras, Influyeron considerablemente en la mejora de los aprendizajes aumentado la motivación de los estudiantes, igualmente concuerdan con los estudios realizados por Gallardo & Carter (2016) quienes afirman que la implementación de un modelo basado en la evaluación formativa permite al estudiante

descubrir las potencialidades que posee y las debilidades que necesita mejorar. De acuerdo con lo mencionado anteriormente se confirma que los modelos de orientación didáctica son de indudable valor para el pedagogo o docente porque contribuye al proceso de desarrollo de tareas formativas, potenciando los procesos cognitivos en el estudiante: pensamiento, lenguaje, motivación creatividad entre otros.

Con respecto a las bases teóricas utilizadas en la presente investigación se evidencia que tiene soporte en las teorías constructivistas de Vygotsky, Bruner, Ausubel, Bloom quienes sostienen que el alumno tiene un papel dinámico en su aprendizaje; además que la interacción con su contexto es primordial en la construcción del conocimiento. Las teorías mencionadas guardan relación con las utilizadas en los estudios realizados por Portocarrero-Méndez (2017) quien refiere que el enfoque constructivista sostiene que el individuo tiene su propia manera de pensar y deben tener la oportunidad de aprender a partir del trabajo grupal, observación y experiencias significativas. Así también concuerdan con las teorías que utiliza Joya (2020) en su investigación, las cuales refieren a Vygotsky, Bruner, Ausubel, Bloom como representantes del modelo constructivista destacando que este paradigma tiene ventajas como: potenciar habilidades cognitivas, fomentar el pensamiento

crítico, considerar los saberes previos de los estudiantes entre otros. Asimismo, Buitrago Ramírez et al. (2019) reconocen en su investigación los principios constructivistas, los cuales está relacionadas a valorar la diversidad de los ritmos de aprender, el aprendizaje se vincula con los saberes previos y la motivación que logra un individuo cuando reconoce las metas que debe alcanzar; sin embargo las teorías utilizadas en los estudios mencionados contradicen a las descritas por Acebedo- Afanador et al. (2017) quienes refieren que la evaluación de los aprendizajes tuvo sus inicios en el conductismo principalmente con Tyler y Thorndike quienes plantean que la evaluación está centrada en lograr resultados cuantitativos. En este sentido bajo lo referido anteriormente se afirma que si bien es cierto la evaluación se inició en la corriente conductista, ésta no debería seguir anclada en la práctica pedagógica de los maestros, donde se cree que todos los estudiantes piensan igual y aprenden de la misma manera, por el contrario debido a los nuevos desafíos que enfrenta la educación actual, se hace imprescindible considerar la evaluación desde un enfoque formativo, el cual tiene compatibilidad con las teorías constructivistas, considerando al estudiante como el protagonista de su propio aprendizaje y al docente aquel que brinda oportunidades con el propósito que los estudiantes sigan aprendiendo.

Con el objetivo de comprobar la fiabilidad del instrumento aplicado, se utilizó el índice de consistencia interna denominado coeficiente Alfa de Cronbach, el cual arrojó un resultado de 0,973, ello demuestra que los ítems entre sí son consistentes. Estos resultados son respaldados por Taber (2018) quien

Expresa que para considerar fiable un instrumento, este debe encontrarse con puntaje cerca de 1. De igual manera estos resultados tiene soporte científico con lo que refiere Merino-Soto (2016), quien considera que sí la medida de consistencia interna de los reactivos o ítems es alta, mayor será la confiabilidad o fiabilidad del instrumentos de evaluación. Los resultados de la investigación son semejantes a los hallados por Otero-Saborido & Vázquez-Ramos (2019) quienes en su estudio también aplicaron el coeficiente de alfa de Cronbach obteniendo como puntaje 0,982 en la variable relacionada a la evaluación educativa, de igual manera lo aplicó Cárcamo, (2020) obteniendo un valor de 0.988. Analizando estos resultados podemos afirmar que el coeficiente antes mencionado es utilizado por muchas investigaciones, porque ayuda a conocer la consistencia interna de los ítems de un instrumento. Este libro llega a las siguientes conclusiones: después de analizar los resultados obtenidos con respecto al tipo de evaluación que practican los docentes en la I.E. Ricardo Palma, Sullana los cuales están centrada en la enseñanza,

donde el fin solo es aprobar, reprobado y promover, por ello se concluye en la importancia de elaborar un modelo de orientación didáctica que contribuya a promover el proceso de evaluación formativa en los docentes.

Se confirmó que el enfoque de evaluación formativa tiene compatibilidad con las teorías fundamentadas de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner, Bloom, las cuales caracterizan epistemológicamente el proceso de evaluación formativa. El procesamiento de datos obtenidos a través de la aplicación de la encuesta realizada a los estudiantes de 5to año de educación secundaria de la I.E. Ricardo Palma, permitió diagnosticar el estado actual del proceso de evaluación que practican los docentes, siendo estos alarmantes porque reflejan evaluaciones tradicionalistas, contradiciendo al enfoque formativo. Con la implementación del diseño relacionado al modelo de orientación didáctica se espera promover el proceso de evaluación formativa en los docentes, el cual contribuirá significativamente a la mejora de los aprendizajes.

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

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

Esta situación concretamente se evidencia en los docentes de las I.E. Ricardo Palma de Sullana, porque al aplicar una encuesta a 30 estudiantes del nivel secundario para recoger información acerca de cómo realizan la evaluación los docentes en el aula, los resultados fueron alarmantes; es así

que en lo que respecta a la dimensión propósitos de aprendizaje el 56,7% de los estudiantes manifestaron que generalmente desconocen las competencias que el docente va a trabajar y las actividades presentadas son poco interesantes. En lo que respecta a la dimensión: criterios de evaluación el 60% de los estudiantes manifestaron que los docentes generalmente no comunican los criterios sobre los cuales serán evaluados y mucho menos participan en su elaboración; así también en la dimensión análisis de evidencias el 70% de estudiantes encuestados expresaron que sus docentes no les ayudan a identificar los aciertos y dificultades en sus trabajos y pocas veces les dan la oportunidad para que emitan opiniones sobre el trabajo de sus compañeros y por último en relación a la dimensión retroalimentación el 46,7% manifestaron que mayormente cuando el docente devuelve sus trabajos no les realiza comentarios que les ayude a mejorar, poniéndoles solamente un visto o un aspa.

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

incrementará en ellos la confianza para asumir retos y dificultades

## I. Objetivos

### General

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

### Específicos

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

El modelo de Orientación didáctica tiene como referente la Didáctica Magna de Comenio (1922) citado por Rincón (2019) la cual está orientada a promover el saber reflexivo aplicable a la vida en todas sus manifestaciones. La didáctica propone un proceso particular para erradicar las prácticas educativas punitivas, contribuye hacer más eficiente y consciente la labor

del docente, no tanto por lo que va a ser enseñado sino como va ser enseñado y al mismo tiempo genera la reflexión en el estudiante.

El modelo constructivista es otro fundamento epistemológico más influyente en el ámbito de la didáctica, así lo refiere Swan (2005) quien menciona que el constructivismo hace hincapié en el rol activo del estudiante y el docente es mediador crítico como investigador en la toma de decisiones. Cuatro son los enfoques en relación al Modelo de Orientación Didáctica: el enfoque epistemológico de Piaget, quien considera que el individuo debe desarrollar la autonomía tanto en lo moral como en el intelectual, es decir la capacidad de pensar críticamente por sí mismo, enfoque socio-histórico de Vygotsky quien concede al docente un papel esencial al considerarlo facilitador del desarrollo de estructuras mentales, el enfoque de Ausubel que enfatiza la motivación como un factor fundamental para que el estudiante demuestre interés y el enfoque de Bruner quien sostiene que el docente, estudiante y compañeros deben involucrarse en diálogo interactivo para facilitar el desarrollo intelectual.

El presente modelo orientará a los docentes para que puedan comprender como se desarrolla el proceso de evaluación formativa en los estudiantes y de qué manera tendrían que llevarlo a la práctica, teniendo como punto de inicio la

planificación, considerando que esta sumada a la evaluación son dos procesos indisolubles.

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

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

El docente al desarrollar de forma adecuada y pertinente el modelo de orientación didáctica logrará que la evaluación de los aprendizajes tenga un enfoque formativo; es decir un procedimiento sistemático para recoger información relacionada a los aprendizajes de los estudiantes, el cual será el insumo que tendrá el docente para expresar un juicio de valor acerca del progreso de las habilidades a las que ha llegado en relación al nivel del desarrollo de la competencia (Flórez et al., 2018).

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

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

Considerando esta situación, se plantea el modelo de orientación didáctica el cual promoverá que los docentes comprendan que la evaluación formativa es el mediador didáctico entre la enseñanza y el desarrollo de la personalidad combinando un conjunto de capacidades referidas a sus

conocimientos, habilidades y actitudes y así enfrentar con éxito los retos que la sociedad exige (Aragón, 2016).

## Referencias

- Acebedo- Afanador, M. J., Aznar-Díaz, I., & Hinojo-Lucena, F. J. (2017). Instrumentos para la Evaluación del Aprendizaje Basado en Competencias: Estudio de caso. *Información Tecnológica*, 28(3), 107–118. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642017000300012>
- Acharya, A. S., Prakash, A., Saxena, P., & Nigam, A. (2013). Sampling: why and how of it? *Indian Journal of Medical Specialities*. <https://doi.org/10.7713/ijms.2013.0032>
- Aragón, L. (2016). Marco teorico metodologico de la evaluacion para aprender. *Calidad En La Educación Superior*, 7(1), 100–126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5580903>
- Baldwin, S., & Trespacios, J. H. (2017). Evaluation Instruments and Good Practices in Online Education. *Online Learning*, 21(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i2.913>
- Bernal, C. A. (2010). Metodología de la Investigación. In *Pearson* (Tercera, Vol. 66). <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigación-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bizarro, W., Sucari, W., & Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374–390.

<https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>

- Black, P. J., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. *Phi Delta Kappan*, 86(1), 8–21. <https://doi.org/10.1177/003172170408600105>
- Buitrago Ramírez, M. T., Cabezas Landeros, M., Castillo Urrego, J. I., Moyano Nieto, A. M., & Pinzón Tovar, M. Á. (2019). Evaluación auténtica: un camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 74–89. <https://doi.org/10.18359/reds.3359>
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La Retroalimentación: La Clave Para Una Evaluación Orientada Al Aprendizaje. *Profesorado*, 21(2), 149–170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Cárcamo, B. (2020). Classifying Written Corrective Feedback for Research and Educational Purposes: A Typology Proposal. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 22(2), 211–222. <https://doi.org/10.15446/profile.v22n279924>
- Cardaña, G. G. (2020). Memorias del Quinto Congreso Internacional de Investigación en Socioformación y Sociedad del Conocimiento. *CiSFOR*. <https://cife.edu.mx/recursos>
- Casas, J., Repullo, J. R., & Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 12. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)

- Contreras, G., & Zúñiga, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(3), 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>
- Díaz, Á. (1998). La investigación en el campo de la didáctica. Modelos Históricos. *Perfiles Educativos*. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13208002.pdf>
- Dirección Regional de Educación de Ayacucho. (2016). Orientaciones para la Retroalimentación en un contexto de Educación a distancia. In *Dirección Regional de Ayacucho*. [https://amautaenlinea.com/blog/wp-content/uploads/2020/07/Retroalimentacion.Secundaria\\_-Ayacucho.pdf](https://amautaenlinea.com/blog/wp-content/uploads/2020/07/Retroalimentacion.Secundaria_-Ayacucho.pdf)
- Duong, A. (2020). Learning strategies to improve formative assessment practices in teacher education : A comparative study of Australia and Vietnam [They University Of Sydney]. In *They University of sydney*. <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/23102>
- Dusenbury, L., Zadzil, J., Mart, A., & Weissberg, R. (2011). State learning standards to advance social and emotional learning: The state scan of social and emotional learning standards, preschool through high school. *Social and Emotional Learning Research Group*, April, 1–8. <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/01/state-learning-standards-to-advance->

social-and-emotional-learning.pdf

- Emilio, B., López, V., & Pérez-Brunicardi, D. (2019). Why do I do formative and share assessment and/or assessment for learning in physical education? The influence of Teacher Education. *Dialnet*, 2041(36), 37–43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6770641>
- Estevan, I., Molina-García, J., García- Massó, X., & Martos, D. (2018). Efecto de la Intervención Docente en la Percepción de Competencia y Motivación de Futuros Maestros de Primaria en Educación Física Utilizando la Evaluación Formativa y Compartida. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 205–221. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200205>
- Etikan, I. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C. A., & Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21(0), 9. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>
- Flórez, E. P., Páez, J., Fernández, C. M., & Salgado, J. F. (2018). Reflexiones docentes acerca de las concepciones sobre la evaluación del aprendizaje y su influencia en las prácticas evaluativas. *Revista Científica*, 1(34), 63–72. <https://doi.org/10.14483/23448350.13553>

- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1–15. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Gallardo, F. J., & Carter, B. (2016). La evaluación formativa y compartida durante el prácticum en la formación inicial del profesorado: Análisis de un caso en Chile. *Redalcy.Org*, 2041(29), 258–263. <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464048.pdf>
- García, S. M., & Furman, M. G. (2014). Categorización de preguntas formuladas antes y después de la enseñanza por indagación. *Praxis & Saber*, 5(10), 75. <https://doi.org/10.19053/22160159.3023>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2014). Metodología de la Investigación. In M.-H. / I. EDITORES (Ed.), *Mc Graw Hill Education* (Sexta). <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Hullender, R., Hinck, S., Wood-Nartker, J., Burton, T., & Bowlby, S. (2015). Evidences of Transformative Learning in Service-Learning Reflections. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(4), 58–82. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i4.13432>
- Jorquera, M. C. (2010). Modelos didácticos en la enseñanza musical: el caso de la escuela española. *Revista Musical Chilena*, 64(214), 52–74. <https://doi.org/10.4067/S0716-27902010000200006>
- Joya, M. Z. (2020). La Evaluación formativa desde la práctica docente

- en la Institución Educativa Sor Querubina de San Pedro de Surquillo, 2018 [Universidad Cesar Vallejo]. In *Repositorio Institucional* - UCV. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/44651>
- Kutugata, A. (2018). Foros de discusión: herramienta para incrementar el aprendizaje en educación superior. *Apertura*. <https://doi.org/10.17811/msg.29.1.2017.9-16>
- Launer, J. (2017). Socratic questions and frozen shoulders: teaching without telling. *Postgraduate Medical Journal*, 93(1106), 783–784. <https://doi.org/10.1136/postgradmedj-2017-135415>
- Manzanares, A., & Sanz, C. (2017). Orientación profesional. Fundamentos y estrategias. In *Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha* (Septima). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. <https://doi.org/10.18239/atenea.07.2018>
- Marion, S., & Leather, P. (2015). Assessment and Accountability to Support Meaningful Learning. *Education Policy Analysis Archives*, 1–19. <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.1984>
- Merino-Soto, C. (2016). Diferencias entre coeficientes alfa de Cronbach, con muestras y partes pequeñas: Un programa VB. *Anales de Psicología*, 32(2), 587. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.2.203841>
- MINEDU. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. In *MINISTERIO DE EDUCACION*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

- MINEDU. (2018). Marco de buen desempeño docente .Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. In *MINISTERIO DE EDUCACION*. <https://olj.onlinelearningconsortium.org/index.php/olj/article/view/913>
- Molin, F., Haelermans, C., Cabus, S., & Groot, W. (2020). The effect of feedback on metacognition - A randomized experiment using polling technology. *Computers & Education*, 152(March), 103885. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103885>
- Mollo-Flores, M., & Medina-Zuta, P. (2020). Evaluación formativa propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro y Sociedad. Revista Electrónica Para Maestros y Profesores*, 17(4), 635–651. <https://maestrosociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/5235>
- Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C., & Frau-Meigs, D. (2018). De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO. *Comunicar*, 26(55), 105–114. <https://doi.org/10.3916/C55-2018-10>
- Otero-Saborido, F. M., & Vázquez-Ramos, F. J. (2019). La Evaluación Educativa en el Currículo LOMCE en Primaria: Análisis de los Currículos Autonómicos en Educación Física. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 47–58. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.003>
- Pascual-Arias, C., López-Pastor, V. M., & Hamodi, C. (2019). Proyecto

de Innovación Docente: La Evaluación Formativa y Compartida en Educación. Resultados de Transferencia de Conocimiento entre Universidad y Escuela. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 29–45.  
<https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.002>

Pasek de Pinto, E., & Mejía, M. T. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje / General Process for the Formative Assessment of Learning. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10.1(2017), 177–193.  
<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>

Peña-García, S. N. (2020). La concepción del aprendizaje y la evaluación en alumnos de educación primaria. *Panorama*, 14(27).  
<https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1525>

Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., Gutiérrez-García, C., & Hernando, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 559.  
<https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1775>

Pérez, M., Enríquez, J. O., Carbó, J. E., & González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *Edumecentro*, 9(3), 263–283.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v9n3/edu17317.pdf>

Pievi, N., & Bravín, C. (2009). Documento metodológico orientador para la investigación educativa. In *Instituto Nacional Formación Docente* (Primera, Vol. 1).  
[https://www.academia.edu/30539175/Documento\\_metodol%C3%B3gic](https://www.academia.edu/30539175/Documento_metodol%C3%B3gic)

o\_orientador\_para\_la\_investigación\_educativa

- Portocarrero-Méndez, F. de M. (2017). Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del Colegio Peruano Norteamericano Abraham Lincoln. In *Universidad De Piura*. [pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2886](http://pirhua.udep.edu.pe/handle/11042/2886)
- Prado, Y. M. (2020). Evaluación formativa y logros de aprendizaje en estudiantes de cuarto grado de la IE Edelmira del Pando, Vitarte, 2019 [Universidad Cesar vallejo]. In *Universidad Cesar vallejo*. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/40179>
- Prats, J., Salazar-Jiménez, R. A., & Molina-Neira, J. (2016). Implicaciones metodológicas del respeto al principio de autonomía en la investigación social. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 13(31), 129. <https://doi.org/10.29092/uacm.v13i31.430>
- Quintana, G. E. (2018). La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate [Pontificia Universidad Católica del Perú]. In *Pontificia Universidad Católica del Perú*. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12955>
- Reyes, V. (2019). Experiencia “tricantina” de evaluación formativa y compartida en Educación Primaria. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(1), 132–141. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i1.12002>
- Rincón, O. (2019). El saber didáctico más allá de las concepciones tecnicistas y eurocéntricas. *Encuentros*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7058300>

Rios, D., & Herrera, D. (2017). The challenges of competence-based assessment in the educational field. *Educação e Pesquisa*, 43(4), 1073–1086. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201706164230>

Rios, D., & Herrera, D. (2020). Decentralizing the assessment practice for student self-learning. *Educação e Pesquisa*, 46, 0–1. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046219544>

Rumanová, L., Vallo, D., & Záhorská, J. (2020). The Impact of Formative Assessment on Results of Secondary School Pupils in Mathematics: One Case of Schools in Slovakia. *TEM Journal*, 9(3), 1200–1207. <https://doi.org/10.18421/TEM93-47>

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>

Salas, E. Y., López, V., & Cuervo, B. M. (2019). La tarea auténtica como medio de evaluación formativa y formadora para la comprensión de la física: una experiencia en termodinámica. *V Congreso de Innovación Educativa y Docencia En Red*. <https://doi.org/10.4995/INRED2019.2019.10438>

Sañudo, L. E. (2006). Ética De La Investigación Educativa. *I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación*, 24. <http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa2/m02p33.pdf>

Segura, M. A. (2017). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, December 2017, 118–137. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>

- Siurana, J. C. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. *Veritas*, 22(Marzo). [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-92732010000100006](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-92732010000100006)
- Skutil, M. (2018). Evaluation as One of the Key Aspects of Primary School Education. *Proceedings of the 3rd Annual International Conference on Education and Development (ICED 2018)*, 234(Iced), 55–61. <https://doi.org/10.2991/iced-18.2018.5>
- Swan, K. (2005). A Constructivist Model for Thinking About Learning Online. *ResearchGate*, January 2005, 13–31. [https://www.researchgate.net/publication/267259173\\_A\\_constructivist\\_model\\_for\\_thinking\\_about\\_learning\\_online](https://www.researchgate.net/publication/267259173_A_constructivist_model_for_thinking_about_learning_online)
- Taber, K. S. (2018). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6). <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Thahtemberg, L. (2020). Desestandarizar la educación. *León Thahtemberg*, 8–11. <https://www.facebook.com/leon.trahtemberg/posts/3211755852258261>
- Tobón, S., Pimienta, J. H., & García, J. A. (2010). Secuencias didácticas aprendizaje y evaluación de competencias. In G. Morales (Ed.), *PEARSON* (Primera Ed). <http://razonaya.weebly.com/uploads/2/5/6/3/25637582/secuencia...pdf>

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



**Sarita Sánchez Valdez**

Universidad César Vallejo  
<https://orcid.org/0000-0002-6380-3391>  
sanchezvaldezsarita@gmail.com

Doctora en Educación por la Universidad César vallejo (Perú), Magister en Gestión Educativa por la misma universidad. Cuenta con una segunda especialidad en Psicopedagogía en la Universidad Nacional de Piura. Experiencia en Programas de Monitoreo y asesoría pedagógica para fortalecer las competencias de los docentes recibiendo el reconocimiento respectivo por parte de La Unidad de Gestión Educativa Local- Sullana, ha publicado artículos de investigación. Actualmente ejerce el cargo docente en el nivel primario en la I.E. Augusto Gutiérrez Mendoza - Sullana.

**Gisella Luisa Elena Maquen Niño**

Universidad Señor de Sipán  
<https://orcid.org/0000-0002-9224-5456>  
Gluisamn@crece.uss.edu.pe

Ingeniero en Computación e Informática, Licenciada en Educación con especialidad en Matemática y Computación. Maestra en Ciencias de la Educación con mención en tecnologías de la información e informática educativa. Doctora en Ciencias de la Educación con mención en Administración de la Educación. Estudios de Doctorado en Ciencias de la Computación y Sistemas. Docente nombrada en la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo de Lambayeque - Perú, adscrita al Departamento académico de Computación y Electrónica. Asesora de tesis de pregrado y posgrado con más de 10 años en la docencia universitaria y de posgrado.



**Kateriny Barrientos Pacherras de Guevara**

Universidad Cesar Vallejo  
<https://orcid.org/0000-0002-0920-8938>  
kabapa1806@hotmail.com kbarrientosp@untumbes.edu.pe

Doctora en educación y Maestra en Psicología Educativa por la Universidad César Vallejo. Licenciada en Educación Inicial y Título de Segunda Especialidad en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Tumbes. Docente con 25 años de servicios de experiencia en Educación Inicial de los cuales 6 años como directora encargada de funciones y 7 años como Docente en Educación Inicial en la Facultad FACSO de la Universidad Nacional de Tumbes, Perú.

**Ivan Adrianzén Olano**

Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas  
<https://orcid.org/0000-0002-1910-2854>  
ivan.adrianzen@untrm.edu.pe

Ingeniero en Computación e Informática, Maestro en Ciencias de la Educación con mención en docencia y gestión universitaria. Docente nombrado en la Universidad Nacional Toribio Rodríguez de Mendoza de Amazonas – Perú, adscrita al Departamento académico de Ingeniería; con más de 10 años en la docencia universitaria y superior.



**Henry Jesús Santisteban Chávez**

Instituto Pedagógico Cristiano Internacional Elim  
<https://orcid.org/0000-0001-6038-717X>  
schevezhj@gmail.com

Docente en la Especialidad de Matemática y Computación. Magister en Gestión y Docencia Universitaria, Segunda Especialidad en Tecnología e Innovaciones Didácticas. Docente nombrada en la I. E. Luis Negreiros Vega – Posope – Chiclayo. Docente principal del I.P.C. Internacional Elim.



ISBN: 978-9942-603-05-0

