

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**Percepciones de los docentes de primaria sobre la Evaluación Formativa en el
proceso de enseñanza aprendizaje en una institución educativa pública**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN CON
ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTOR:

Flores Ortega, Aracelly

ASESOR:

Arashiro Okuma, Yesemia

2021

RESUMEN

La evaluación formativa se promueve con mayor fuerza en el Perú desde el 2016; año en que se modificó el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) y en el cual se define a la evaluación como “un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes [...] y busca identificar los avances, dificultades y logros de los estudiantes con el fin de brindarles el apoyo pedagógico que necesiten para mejorar” (Ministerio de Educación, 2016, p. 177). Ante ello surge el problema ¿cuáles son las percepciones de los docentes de primaria sobre la Evaluación Formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje en una institución educativa pública? Se busca analizar con ello, las percepciones de los docentes de primaria sobre la Evaluación Formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje en una institución educativa pública. La investigación se desarrolla bajo una metodología mixta que consta de una encuesta aplicada a 21 docentes y una entrevista aplicada a 6 docentes de cada grado del nivel de primaria de una institución educativa pública. El desarrollo de la investigación se enmarca en dos objetivos específicos: describir las percepciones sobre las concepciones de Evaluación Formativa que poseen los docentes de nivel primaria; y, describir las percepciones sobre la aplicación de medios, técnicas e instrumentos de la Evaluación Formativa en la práctica educativa de los docentes de nivel de primaria. A partir de los resultados obtenidos orientados a dichos objetivos, procedemos a un análisis entre las percepciones de los docentes a nivel conceptual y práctico. Los resultados de la investigación concluyen en que los docentes demuestran un conocimiento general sobre la Evaluación Formativa, sin embargo, los medios, técnicas e instrumentos que ponen en práctica corresponden en su mayoría a la Evaluación Sumativa.

Palabras clave: Evaluación formativa, aplicación de la evaluación formativa, medios, técnicas e instrumentos de la Evaluación Formativa

ABSTRACT

Formative assessment has been promoted with greater force in Peru since 2016; year in which the National Basic Education Curriculum (CNEB) was modified and in which evaluation is defined as “a permanent process of communication and reflection on the results of student learning [...] and seeks to identify progress, difficulties and achievements of students in order to provide them with the pedagogical support they need to improve” (Ministry of Education, 2016, p. 177). Faced with this, the problem arises, what are the perceptions of primary school teachers on Formative Assessment in the teaching-learning process in a public educational institution in Metropolitan Lima? It seeks to analyze with this, the perceptions of teachers on the Formative Assessment for learning in a public educational institution in Metropolitan Lima. The research is developed under a mixed methodology that consists of a survey applied to 21 teachers and an interview applied to 6 teachers of each grade of the primary level of a public educational institution. The development of the research is framed in two specific objectives: to describe the perceptions about the conceptions of Formative Assessment that primary level teachers have; and, describe the perceptions on the application of means, techniques and instruments of Formative Assessment in the educational practice of primary level teachers. From the results obtained oriented to these objectives, we proceed to an analysis between the teachers' perceptions at a conceptual and practical level. The results of the research conclude that teachers demonstrate a general knowledge about Formative Assessment, however, the means, techniques and instruments that they put into practice correspond mostly to Summative Assessment.

Keywords: Formative evaluation; application of formative evaluation; means, techniques and instruments of Formative Evaluation

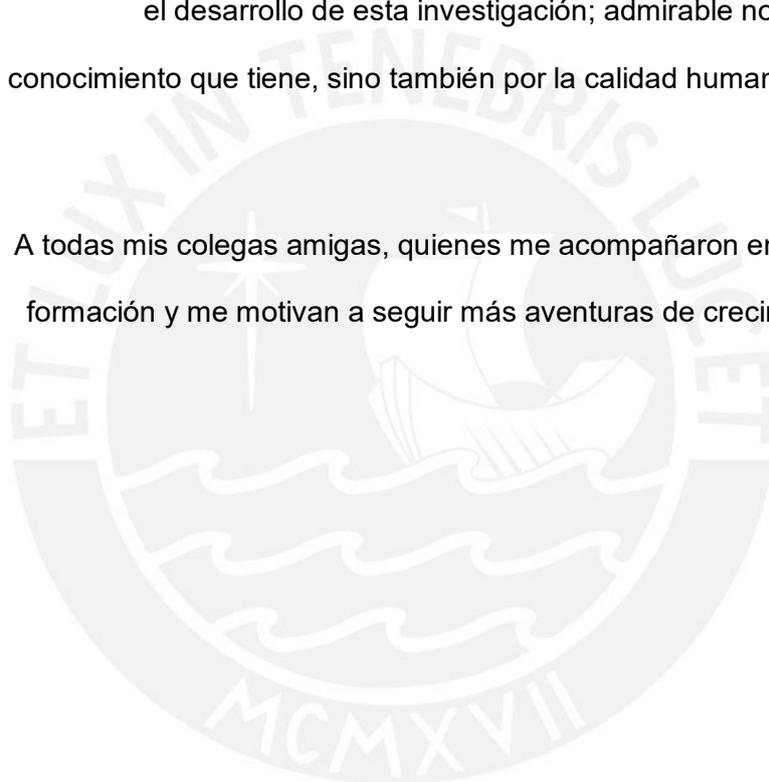
AGRADECIMIENTOS

A mi madre, a quien le agradezco inmensamente el esfuerzo que le conllevó educarme y enseñarme con el ejemplo.

A mi hermana, a la cual admiro por su fortaleza del día a día y su capacidad crítica reflexiva que me invita investigar.

A mi asesora Yesemia Arashiro Okuma, quien fue un pilar fundamental en el desarrollo de esta investigación; admirable no solo por el vasto conocimiento que tiene, sino también por la calidad humana que demuestra ser.

A todas mis colegas amigas, quienes me acompañaron en este proceso de formación y me motivan a seguir más aventuras de crecimiento personal y profesional.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	VI
PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	1
Capítulo 1: Concepciones teóricas sobre Evaluación Formativa	1
1.1. La evaluación a través de los años	1
1.2. Conceptualización de Evaluación Formativa	3
1.3. Principios de la Evaluación Formativa	5
1.4. Actores de la Evaluación Formativa	7
1.4.1. El docente	7
1.4.2. El estudiante	7
1.5. Retroalimentación formativa	9
Capítulo 2: Aplicación de la Evaluación Formativa	11
2.1. Importancia de la Evaluación Formativa para el aprendizaje	11
2.2. Proceso de la Evaluación Formativa	12
2.2.1. El inicio de la sesión	12
2.2.2. El desarrollo de la sesión	13
2.2.3. El cierre de la sesión	14
2.3. Medios, técnicas e instrumentos de Evaluación Formativa	14
2.4. Instrumentos de la Evaluación Formativa	16
2.4.1. Rúbrica	16
2.4.2. Escala de valoración	19
2.4.3. Cuestionario	20
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO	21
1: Diseño metodológico	21
1.1. Enfoque, nivel y método	21
1.2. Objetivos, categorías y subcategorías	21
1.3. Informantes: Población y muestra	25
1.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	26
1.6. Principios de la ética de la investigación	30
1.7. Instrumento, diseño y validación	31
PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS	33
1: Análisis e interpretación de los Resultados	33
1.1. Primera categoría: Concepciones del docente sobre Evaluación Formativa	33

1.1.1. Primera subcategoría: Conceptualización de la Evaluación Formativa	34
1.1.2. Segunda subcategoría: Principios de la Evaluación Formativa	40
1.1.3. Tercera subcategoría: Actores de la Evaluación Formativa	42
1.1.4. Cuarta subcategoría: Retroalimentación Formativa	46
1. 2. Segunda categoría: Percepción de los docentes sobre la aplicación de la Evaluación Formativa	49
1.2.1. Primera subcategoría: Práctica de la Evaluación formativa	49
1.2.2. Segunda subcategoría: Proceso de Evaluación Formativa	50
1.2.3. Tercera subcategoría: Medios, técnicas e instrumentos	54
1.2.4. Cuarta subcategoría: Instrumentos de Evaluación Formativa	59
CONCLUSIONES	65
RECOMENDACIONES	68
REFERENCIAS	69
ANEXOS	75



INTRODUCCIÓN

Investigar sobre el proceso de evaluación de los aprendizajes es relevante, pues “la evaluación mueve al mundo” (Monereo, 2021, 8m25s). Por ello, se concibe a la evaluación, como un proceso de recojo de información pertinente para la toma de decisiones informadas asegurando la calidad educativa. La evaluación de los aprendizajes desde el enfoque de la Evaluación Formativa, según el CNEB (2016) pretende que los estudiantes autorregulen sus procesos cognitivos para el logro del aprendizaje significativo. Esto contribuye a la formación de ciudadanos empoderados en la capacidad de pensamiento crítico y propositivo. Sin embargo, una percepción errónea de la Evaluación Formativa puede influir en el logro de las oportunidades de mejora.

Actualmente, en el Perú se toma como referente de calidad educativa a los resultados de la prueba PISA. Ante ello, los resultados muestran puntajes en un ranking mundial. Esto incentiva de forma inconsciente en los docentes a enfocarse en la aplicación de pruebas tipo PISA, priorizando resultados y no los procesos de aprendizaje. Asimismo, en las escuelas públicas se ponen en práctica las Evaluaciones Censales de Estudiantes (ECE), las cuales motivan nuevamente a los docentes preparar a los estudiantes para rendir aprobatoriamente dichas pruebas. Estas evaluaciones son necesarias para poder conocer los logros de aprendizaje a nivel nacional, sin embargo, estas no deben condicionar la práctica docente orientando los esfuerzos a la aprobación de estas. Desde esta perspectiva, el fin de la Evaluación Formativa se distorsiona priorizando los resultados sobre el proceso.

Esta problemática nos convoca indagar en la práctica evaluativa que promueven los docentes en las instituciones educativas públicas, a fin de analizar la aplicación de la propuesta del Ministerio de Educación (Minedu) mediante el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) sobre la Evaluación Formativa que la describe como “un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los resultados de los aprendizajes de los estudiantes [...] y busca identificar los avances, dificultades y logros de los estudiantes con el fin de brindarles el apoyo pedagógico que necesiten para mejorar” (Ministerio de Educación, 2016, p. 177).

Por ello, la Evaluación Formativa se promueve con mayor fuerza en las instituciones educativas peruanas desde el CNEB del 2016, implementándose en las instituciones educativas de primaria del área urbana del país en el 2017. Progresivamente, entre el 2018 y 2019, se integrarían a este proceso los demás niveles educativos. En este

contexto, a fin de analizar esta implementación, Guerrero (2018) realizó un estudio en 9 instituciones públicas de primaria donde se aplicaba el CNEB. En este estudio, se identificaron diversas limitaciones en la aplicación de la Evaluación Formativa para el año 2018. Esto se debe en gran medida a que la implementación del CNEB y, en conjunto la Evaluación Formativa, habría sido precipitado sin capacitaciones previas y oportunas. Dicha investigación se realizó a solicitud del Minedu y del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE), el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE) con el objetivo de analizar la implementación del CNEB (Guerrero, 2018).

En ese sentido, dos años posteriores al mencionado estudio, resulta pertinente profundizar en las percepciones de los docentes sobre la Evaluación Formativa. En esta línea, el presente estudio se plantea como pregunta de investigación: ¿cuáles son las percepciones de los docentes de primaria sobre la Evaluación Formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje en una institución educativa pública?

La presente tesis se desarrolla bajo un enfoque mixto con una metodología mixta que permite recabar información necesaria para dar respuesta a la pregunta antes planteada. Asimismo, el objetivo principal de esta es analizar las percepciones de los docentes de primaria sobre la Evaluación Formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje en una institución educativa pública. De la cual surgen dos objetivos específicos los cuales son 1. Describir las percepciones sobre las concepciones de Evaluación Formativa que poseen los docentes de nivel primaria. 2. Describir las percepciones sobre la aplicación de medios, técnicas e instrumentos de la Evaluación Formativa en la práctica educativa de los docentes de nivel de primaria.

La presente investigación se estructura en tres partes: el marco de la investigación, el diseño metodológico y el análisis e interpretación de los resultados. En relación a la primera parte “Marco de la investigación”, esta se subdivide en dos capítulos: Concepciones teóricas sobre Evaluación Formativa y Aplicación de la evaluación formativa. La segunda parte es “Diseño metodológico”, en donde se describe el proceso del diseño y ejecución de la presente investigación. La tercera parte es “Análisis e interpretación de los resultados” que se divide en dos apartados: Concepciones del docente sobre Evaluación Formativa y Percepción de los docentes sobre la aplicación de la Evaluación Formativa.

Por lo expuesto, se pretende ahondar en el campo de la Evaluación Formativa y su práctica en el Perú desde la mirada de los principales actores de la educación: los

docentes. Destacamos la necesidad de continuar las investigaciones en esta línea ya que los antecedentes expuestos demuestran una disonancia entre la propuesta educativa peruana y la realidad en la práctica docente. Con ello se espera dar respuesta a la interrogante y aportar en la mejora de la educación.



PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

En el presente apartado del informe de investigación se explica, por un lado, las concepciones teóricas que comprende la Evaluación Formativa y, por otro lado, se abarcan aspectos sobre la aplicación de medios, técnicas e instrumentos de la Evaluación Formativa.

En este sentido, de acuerdo a Moreno (2012), “una enseñanza que se sustenta en el enfoque de las competencias será, necesariamente, una enseñanza para la comprensión y, por ende, requerirá una propuesta de evaluación congruente con tales preceptos” (p.7). Por ello, el CNEB del 2016 impulsa la aplicación de la Evaluación Formativa para el logro del aprendizaje por competencias de los estudiantes.

Capítulo 1: Concepciones teóricas sobre Evaluación Formativa

En el presente capítulo, se profundiza en los lineamientos teóricos sobre la Evaluación Formativa que sustentan la presente investigación. Ello nos es de utilidad para poder comprender la construcción de la evaluación a través de los años, el concepto, los principios, roles de los actores de la evaluación formativa y su relación con la retroalimentación formativa.

1.1. La evaluación a través de los años

El modelo de evaluación en la educación ha pasado por una serie de cambios entre el siglo XX y XXI. En el presente acápite se desarrollará brevemente la evolución histórica de la evaluación y cómo la educación empezó a contemplar el concepto de Evaluación Formativa. Para ello, se tomó como referencia la obra *La evaluación en el Aula* de Lorrie Shepard (2006).

A principios del siglo XX, los expertos en psicología se enfocaron en las mediciones concebían las pruebas formales, cuestionarios y calificaciones como una oportunidad para la colocación y clasificación de los estudiantes según sus necesidades educativas. Esto fue impulsado por diversos autores como Thorndike, Wood y Cook quienes afirmaban que este tipo de pruebas tenían resultados confiables y comparables para la mejora de la educación (citado en Shepard, 2006).

Asimismo, Shepard (2006) alude que estas ideas se sustentan con mayor firmeza entre los años de la Segunda Guerra Mundial debido al éxito a gran escala de la prueba Army Alpha, que consistía en calificar y reclutar soldados para el ejército. Es así que los test de rendimiento se popularizaron y fueron masivamente reproducidos por los mismos autores de las pruebas

de Coeficiente Intelectual (CI) bajo los formatos y modelos estadísticos de estos últimos. En congruencia con esta corriente evaluativa, Cook en 1951 describe cinco puntos a favor de esta metodología: son más analíticas; permite que los docentes tomen conciencia de elementos importantes, secuencias necesarias y dificultades del proceso; brinda mayor tiempo al docente para la corrección; ayuda al estudiante a reconocer sus errores y permite sistematizar el proceso (citado en Shepard, 2006).

En la misma línea, Glaser y Nitko en los años 70 mantuvieron estas ideas y promovieron la creación, aplicación y análisis de las pruebas estandarizadas por personas ajenas a la docencia (citado en Shepard, 2006). Esto demuestra que el interés primordial de estas pruebas era la calificación exacta de saberes. Si bien la intención de estas fue mejorar el aprendizaje con los resultados, lo que primó en aquellos años fue la precisión y calidad técnica de las pruebas más que la intervención en el aprendizaje de los estudiantes. En conclusión, los docentes recibían los resultados estadísticos de sus estudiantes, pero desconocían las acciones de mejora en las actividades de enseñanza. En la década siguiente, Nitko, un investigador y promotor de evaluaciones estandarizadas, empezó a identificar algunas falencias en este tipo de pruebas y vislumbró la necesidad de relacionar la evaluación con el proceso de aprendizaje (citado en Shepard, 2006). A ello se añade que, en los años subsiguientes, Stiggins y Conklin realizan una investigación de campo en el que se concluye que la evaluación ha sido crónicamente mal enfocada (citado en Shepard, 2006).

Ello parece marcar un punto de quiebre en la dominancia de las pruebas formales; sin embargo, es necesario mencionar que años anteriores ya había indicios de otro tipo de evaluación en el campo de las investigaciones educativas. En 1967, Michael Scriven ya había acuñado los términos Evaluación Sumativa y Evaluación Formativa, definiendo el primero como un proceso que se aplica al finalizar un curso o materia con un propósito calificativo o de certificar el aprendizaje. Por otro lado, el segundo término lo define como parte del proceso enseñanza aprendizaje, que permite brindar información útil en el aprendizaje (citado en Shepard, 2006).

Es así que a finales del siglo XX empieza a considerarse un punto de vista diferente en el que la evaluación se fundamenta en la práctica docente y no tanto en los resultados. Esto se apoya en el auge de la corriente educativa constructivista y la psicología cognitiva. Con ello damos paso a la concepción del aprendizaje y la evaluación como procesos relacionados para que el estudiante logre un entendimiento y significado propio de lo que lo rodea.

La Evaluación Formativa surge a mediados del siglo XX y cobra mayor protagonismo en el siglo XXI. En el presente apartado se describió la aparición de esta en la educación. En el siguiente apartado se procede a explorar las diferentes concepciones que han surgido respecto a la Evaluación Formativa.

1.2. Conceptualización de Evaluación Formativa

El término Evaluación Formativa fue introducido por Scriven en 1967. En los años posteriores, diversos autores han aportado a la construcción del concepto, los cuales serán analizados en el presente acápite para luego poder concebir una definición propia para fines del presente estudio.

En 1967, Scriven utiliza el término Evaluación Formativa para referirse a un nuevo enfoque evaluativo que surgía en contraposición a las pruebas estandarizadas que se enfocaban en la medición. El autor describe a la Evaluación Formativa como aquella parte del proceso de enseñanza que sirve al docente o personal como insumo para planificar o perfeccionar las sesiones (citado en Rizo, 2012). A diferencia de las pruebas convencionales, Scriven concebía la Evaluación Formativa dentro del proceso de desarrollo del aprendizaje y no como un momento ajeno a este como venían siendo las pruebas de rendimiento cuyo objetivo era meramente enjuiciador.

En 1968, esta idea fue tomada por Bloom y añadió que este proceso evaluativo debía permitir al docente brindar instrucciones de calidad a sus estudiantes y no solo repetir la lección (citado en Rizo, 2012). Años posteriores, en 1971, Bloom, Hasting y Madaus realizaron una publicación conjunta en la que describieron a la Evaluación Formativa como los esfuerzos que se dan en el proceso para optimizar la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes (citado en Rizo, 2012). Con ello, apreciamos que el concepto se va concibiendo como un proceso continuo parte del aprendizaje que permite a los docentes brindar una enseñanza pertinente a los estudiantes.

Sadler (1989) sostiene que, además del involucramiento del docente en el proceso evaluativo, es importante que también el estudiante haga uso de la información para mejorar su aprendizaje. Asimismo, detalla tres elementos que debe contemplar la Evaluación Formativa:

- un objetivo a alcanzar,
- el estado en el que se encuentra el estudiante y
- cómo se afrontará la brecha entre los puntos anteriores.

En los últimos años de los 90, algunas investigaciones como las de Crooks (1988) y Natriello (1987) demostraron el impacto positivo de la retroalimentación en el aprendizaje del estudiante

(citado en Rizo, 2012). Con lo cual, esto sería considerado entonces un aspecto relevante en la Evaluación Formativa. Es así que diferentes autores toman mayor consideración de esta dimensión. Años siguientes, Condemarín y Medina (2000) afirman en una investigación que la Evaluación Formativa es un proceso que favorece la autorregulación del aprendizaje del estudiante debido a la retroalimentación que brinda el docente y las adaptaciones necesarias que realiza este en base a la información de las evaluaciones. Es decir, el docente a partir de las evidencias que adquiere de la evaluación puede reconocer el punto donde se encuentra el estudiante respecto al objetivo de aprendizaje y con ello conocer mejor la ruta a seguir a la meta.

En la misma línea, Black y Wiliam (2009) afirman que la Evaluación Formativa son todas aquellas prácticas en las que se obtiene, interpreta y utiliza evidencias sobre el desenvolvimiento de los estudiantes para así tomar decisiones pertinentes y fundamentadas, en las futuras sesiones de aprendizaje, por los docentes, estudiantes o compañeros.

De manera similar, Heritage (2010), señala que este tipo de evaluación involucra tanto a docentes como estudiantes en la recolección de evidencias para el ajuste de la enseñanza aprendizaje conforme los objetivos establecidos. Esta dinámica bidireccional permite avanzar en el aprendizaje de manera conjunta y comprometida.

Del aporte de estos autores, se puede destacar la importancia de los partícipes de la Evaluación Formativa: docentes, estudiantes y compañeros, en la mejora del aprendizaje.

Por otro lado, Pardo, Salazar, Díaz, Bosco, Negrín, Valle, Cerón y Alcázar (2013) describen la complejidad de la Evaluación Formativa. Los autores aseveran que este proceso no puede quedar reducido a la observación y calificación de la evidencia o producto inmediato; ya que ello limitaría la capacidad y competencia de los estudiantes. Por tanto, se debe mantener un proceso evaluativo abierto, dinámico y de constante análisis para el logro de las competencias.

En la siguiente tabla 1 se aprecia un resumen de esta evolución del concepto con los aportes de los diferentes autores.

Tabla 1

Construcción del concepto de Evaluación Formativa según diversos autores

Año	Autor	Aporte
1967	Scriven	Concibe a la Evaluación Formativa como parte del proceso educativo.

1971	Bloom, Hasting y Madaus	Considera que la Evaluación Formativa permite brindar instrucciones de calidad a los estudiantes para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje.
1989	Sadler	Se debe involucrar al estudiante en el proceso evaluativo y uso de este como un medio para mejorar su aprendizaje. Además, menciona tres elementos fundamentales de la Evaluación Formativa: un objetivo a alcanzar, el estado en el que se encuentra el estudiante y cómo se afrontará la brecha entre los puntos anteriores.
2009	Black y Wiliam	La Evaluación Formativa son todas las prácticas que permiten la obtención, interpretación y la utilización de evidencias para la toma de decisiones fundamentadas del docente, estudiantes y compañeros favoreciendo con ello la motivación de estos dos últimos.
2013	Pardo, Salazar, Díaz, Bosco, Negrín, Valle, Cerón y Alcázar	Es un proceso evaluativo complejo, abierto, dinámico y de constante análisis para el logro de competencias.

Fuente: Elaboración propia

A partir de lo expuesto, en esta investigación se entiende a la Evaluación Formativa como un proceso complejo, dinámico y abierto que está inmerso en el desarrollo de una sesión de aprendizaje para poder recabar, analizar y usar la información en base a un objetivo establecido que permita una toma de decisiones fundamentada. Asimismo, este proceso se vincula con una retroalimentación formativa que permite transformar las acciones para reducir la brecha entre el objetivo y el estado en el que se encuentra el estudiante.

Para fines del presente estudio, este concepto nos es de utilidad para comprender la noción del término Evaluación Formativa. Con esta concepción damos paso al siguiente acápite que desarrolla los principios de la Evaluación Formativa.

1.3. Principios de la Evaluación Formativa

Los principios que se describen en este apartado son descripciones que caracterizan y orientan el desarrollo de la Evaluación Formativa. Para ello, nos hemos basado en Ortega

(2015) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004), ya que ambos recopilan diversos principios y características de diversos autores.

Hinojosa describe cuatro principios de la Evaluación Formativa que están orientadas al logro de los objetivos planteados por el docente en una sesión de aprendizaje (citado en Ortega, 2015).

- a) Las estrategias de evaluación sirven como punto de partida para las adaptaciones necesarias en la planificación de acuerdo con habilidades, objetivos y actitudes de los estudiantes, reconociendo sus logros y aspectos a mejorar.
- b) Los instrumentos permiten la retroalimentación oportuna en relación a los desempeños, para así brindar sugerencias de mejora en acciones concretas.
- c) Los instrumentos muestran el proceso gradual de logro de los desempeños a través de producciones que se relacionan con habilidades, metas y evaluación.
- d) Esta facilita la identificación de dificultades, carencia de recursos, procedimientos, técnicas, instrumentos, etc., para poder tomar decisiones en pro de la mejora de la situación.

Por otro lado, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004), algunos elementos que sirven como marco para la Evaluación Formativa son:

- a) Fomento de una cultura evaluativa que promueven la interacción y uso de diversos instrumentos de evaluación.
- b) Determinación de objetivos de aprendizaje y seguimiento del progreso de cada estudiante.
- c) Uso de diversos instrumentos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.
- d) Diversos planteamientos para evaluar el grado de comprensión.
- e) Información sobre el desempeño de los estudiantes para las adaptaciones y necesidades de estos.
- f) Participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Estos principios mencionados son características fundamentales de la Evaluación Formativa. Por tanto, es necesario que estas se reflejen en la práctica para referirnos a Evaluación Formativa.

1.4. Actores de la Evaluación Formativa

Black y Wiliam (2009) mencionan en la conceptualización de Evaluación Formativa a los actores implicados en la Evaluación Formativa. A continuación, se describen los roles de estos.

1.4.1. El docente

El docente cumple un rol de diseñador y ejecutor de entornos de aprendizaje pertinentes para desarrollar capacidades y desempeños de los estudiantes. Además, el docente debe promover la autonomía del estudiante mediante actividades como evaluación de pares y autoevaluación (Black y Wiliam, 2009).

En la misma línea, Lamas (2018) describe algunas funciones del docente en este proceso, a modo de orientar el desempeño de estos, en la tarea de evaluador formativo.

- a) Definir, identificar y sistematizar las competencias en indicadores de evaluación.
- b) Decidir métodos de evaluación en los cuales participen los estudiantes.
- c) Promover y valorar la colaboración grupal a través de coevaluación, autoevaluación y heteroevaluación.
- d) Registrar, analizar y decidir sobre la información obtenida para direccionar el aprendizaje de los estudiantes.
- e) Sostener encuentros con el estudiante para dialogar sobre los avances, dificultades y acuerdos acordes a las necesidades de este.
- f) Ser auto reflexivo sobre su desempeño como mediador en el aula y los resultados obtenidos.
- g) Evalúa y decide periódicamente proyectos, didácticas y productos.

Dado todo lo mencionado, se puede apreciar la gran responsabilidad de docente en el logro del aprendizaje y la Evaluación Formativa. No obstante, no es quien tiene todo el deber en este progreso. Otro actor que tiene un papel fundamental es el estudiante, ya que este es el aprendiz y por quien el docente planifica. Es por ello que en el siguiente apartado se describe el rol del estudiante.

1.4.2. El estudiante

El estudiante cumple el rol activo en el logro del aprendizaje, ya que es responsable de sus acciones para continuar este proceso hasta el logro de la meta. Además, este como ser social,

debe involucrarse en el aprendizaje de los compañeros. Por tanto, puede realizar actividades como evaluación de pares.

Lamas (2018) describe el rol de los estudiantes en este proceso evaluativo.

- a) Reflexionar y asumir su rol en el desarrollo de su aprendizaje y evaluación.
- b) Analizar individualmente y en grupo sobre el proceso seguido para el logro de las metas.
- c) Revisar, analizar y valorar los resultados para establecer acciones a modo de respuesta de las dificultades para la mitigación de estas.
- d) Participar en el proceso considerando sus motivaciones, intereses, actitudes, disposición, compromiso y técnicas de aprendizaje.

Es importante recalcar el impacto de los roles de ambos actores, ya que la responsabilidad de aprendizaje recae en los dos promoviendo cada uno la toma de decisiones que permitan mitigar las debilidades del otro.

Al respecto, Castillo y Bolívar (2002) menciona que:

La evaluación no debe ser responsabilidad exclusiva del profesor. El proceso de evaluación, como proceso de enseñanza - aprendizaje, es una actividad docente compartida entre el profesor y los estudiantes. El estudiante, a partir de los estudios de primaria, ya va siendo responsable de sus actos (p.31).

En la siguiente tabla 2 se aprecia de manera más visual el rol del docente y del estudiante en la Evaluación Formativa.

Tabla 2

Aspectos de la Evaluación Formativa

	¿Dónde va el aprendiz?	¿Dónde está el aprendiz ahora?	¿Cómo llegar allá?
Docente	1 Aclarar las intenciones de aprendizaje y los criterios para el éxito.	2 Diseñar discusiones efectivas en el aula y otras tareas de aprendizaje que obtengan evidencia de la comprensión del estudiante.	3 Proporcionar retroalimentación que haga avanzar a los estudiantes.
Compañeros	Comprender y compartir intenciones de	4 Activar a los estudiantes como recursos	

	aprendizaje y criterios para el éxito.	instructivos entre sí.
Aprendiz	Entender las intenciones de aprendizaje y los criterios para el éxito.	5 Activar a los estudiantes como dueños de su propio aprendizaje.

Fuente: Wiliam (p. 31, 2009).

En este cuadro se puede apreciar la dinámica en la que diversos actores intervienen en la Evaluación Formativa. A diferencia de los autores antes mencionados, Wiliam y Thompson (2007) destacan el rol de los compañeros en este proceso. De esta manera, describen la función del docente como diseñador y promotor de situaciones propicias para el aprendizaje; los compañeros como instructores a la vez de sus pares; y el aprendiz como dueños de su propio aprendizaje.

1.5. Retroalimentación formativa

Como se viene describiendo, la Evaluación Formativa implica hacer uso, de la información recopilada, tanto por parte del docente como del estudiante. Por tanto, es importante que se lleve a cabo una retroalimentación. Cabe destacar que la retroalimentación requiere de criterios para evitar efectos adversos en el aprendizaje del estudiante. En este sentido, en el presente apartado se desarrollará el término retroalimentación desde el enfoque de Evaluación Formativa.

De acuerdo con Hattie y Timperley (2007), la retroalimentación es el proceso mediante el cual se provee información sobre el desempeño académico de un agente, generando ello un gran impacto en su aprendizaje. Estos autores afirman que la retroalimentación será efectiva en cuanto el estudiante pueda responder a tres preguntas: ¿cómo voy respecto a donde estoy yendo?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿qué sigue después de esto? Estas preguntas se relacionan con las preguntas planteadas por Sadler (1989) sobre la Evaluación Formativa: ¿a dónde se tiene que llegar?, ¿dónde se está?, ¿cómo se llegará?

En este sentido, damos paso al término retroalimentación formativa que se entiende como un proceso en el que se brinda información de manera cualitativa de los logros, los retos y los mecanismos de acción para mejorar el aprendizaje; distinguiéndose de la mera calificación (Anijovich, 2019).

Al respecto, la autora tras diversas investigaciones describe una serie de características indispensables de la retroalimentación formativa. En primera, esta debe ayudar a reducir la

brecha entre el estado inicial y el objetivo planteado. Para ello, la retroalimentación debe contribuir a transformar el modo de actuar y pensar del estudiante respecto a su aprendizaje. Es considerado como un factor motivacional ya que influye en la autoestima.

Asimismo, propicia la participación del estudiante consciente de sus habilidades. Por otro lado, relaciona y analiza las evidencias de aprendizaje con los criterios de logro, lo cual beneficia la reflexión de la práctica docente en los docentes y la comunidad educativa. Finalmente, debe contar con una variedad de estrategias que muestren evidencias de aprendizaje.

La retroalimentación, al igual que la Evaluación Formativa, ha sido punto de investigación debido a su impacto en la educación; y como tal, su conceptualización ha variado con el pasar de los años. Abarcar en su totalidad el desarrollo de esta resulta difícil en este estudio dado su extensión y complejidad. Sin embargo, fue necesario indagar un poco en la bibliografía para comprender su impacto en la Evaluación Formativa.

Por ello, tras los aportes de los autores antes mencionados, podemos concebir la retroalimentación como una característica propia de la Evaluación Formativa, que tiene por fin motivar al estudiante considerando el objetivo, el desempeño de este y los medios para lograr el aprendizaje planteado.

Luego de desarrollar las concepciones teóricas de la evaluación formativa: conceptualización, principios, actores y retroalimentación; damos paso al segundo capítulo, que tiene por finalidad profundizar en la aplicación de la evaluación formativa. Lo desarrollado en el presente capítulo, se vincula con el siguiente, ya que las características descritas se reflejan en los aspectos relacionados con la aplicación de la evaluación formativa.

Capítulo 2: Aplicación de la Evaluación Formativa

En el presente capítulo, se aborda las características propias de la aplicación de la evaluación formativa. Ello nos permite conocer la importancia de la evaluación formativa para el aprendizaje, el proceso de la evaluación formativa (inicio, desarrollo y cierre de una sesión), los medios, técnicas e instrumentos, y, finalmente, algunos instrumentos sugerentes para la evaluación formativa.

2.1. Importancia de la Evaluación Formativa para el aprendizaje

De acuerdo a Guerrero (2018), se ha evidenciado una brecha entre el nivel de conocimiento y la puesta de práctica de la Evaluación Formativa. Asimismo, cuando la aplicación de esta suele caracterizarse por un control mayoritario del docente sin considerar la participación de los estudiantes (Talanquer, 2005). Esta es una situación preocupante, pero no debe ser motivo de desánimo y por el contrario se debe perseguir una Evaluación Formativa coherente con los principios de que la distinguen.

Gedye (2015) afirma que este tipo de evaluación es uno de los mecanismos más importantes en el aprendizaje de los estudiantes; sobre todo cuando este se acompaña de prácticas como autoevaluación, coevaluación y retroalimentación, ya que los estudiantes se involucran en el proceso evaluativo, adquiriendo mayor compromiso con la formación que recibe.

Otros autores han corroborado los beneficios de la Evaluación Formativa en el aprendizaje de los estudiantes mediante actividades como autoevaluación y reflexión, ya que estos se centran en los objetivos planteados (McDonald y Boud, 2003; Bedford y Legg, 2007). Estas aseveraciones se vinculan con el principio de compartir los criterios de evaluación con los estudiantes.

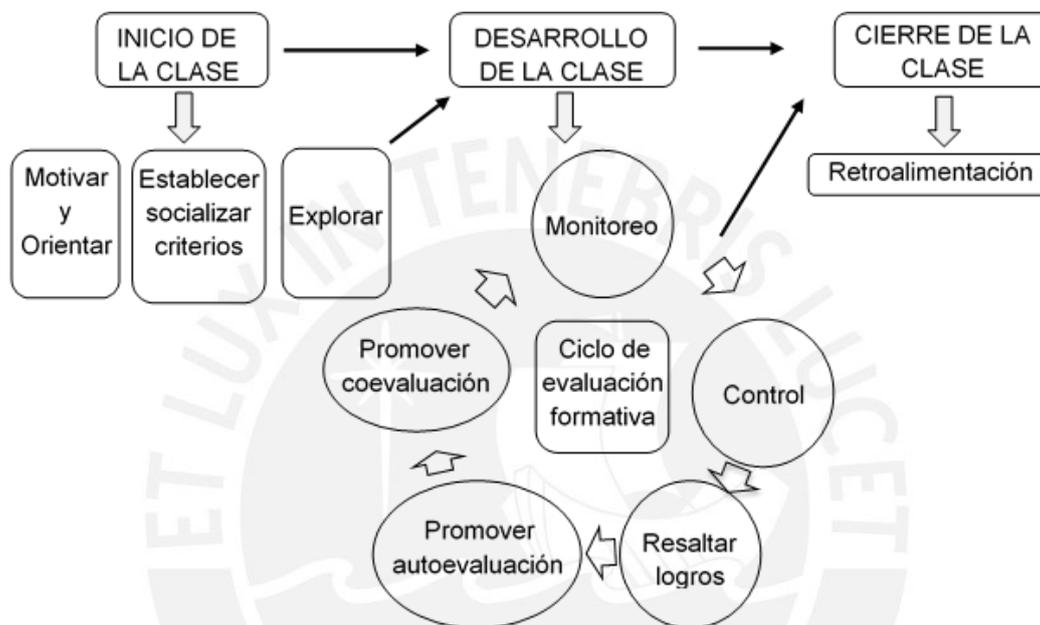
Por otro lado, en una investigación empírica en la que docentes capacitados aplicaron Evaluación Formativa se evidenció resultados favorables en el aprendizaje de los estudiantes, ya que hubo aumentos significativos en la calidad de las interpretaciones y los comentarios de estos (Furtak, Kiemer, Cinci, Swanson, De León, Morrison y Heredia, 2016). Además, el estudio sugiere que el trabajo colaborativo de los docentes en el diseño de actividades de Evaluación Formativa puede elevar la calidad de las tareas tanto de los docentes como de los estudiantes influyendo positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.

2.2. Proceso de la Evaluación Formativa

Pasek y Mejía (2017) establecieron un proceso general para realizar una Evaluación Formativa en el aula (ver Figura 1). Este se desarrolla en las tres partes de una sesión de aprendizaje: inicio, desarrollo y cierre, los cuales serán descritos en este apartado.

Figura 1

Proceso general para realizar una Evaluación Formativa en el aula



Fuente: Pasek y Mejía (p.186, 2017)

2.2.1. El inicio de la sesión

En el inicio de la sesión se plantea tres aspectos claves de la Evaluación Formativa. El primero es motivar y orientar, este consiste en presentar a los estudiantes los objetivos y las actividades que se realizarán para lograr ello. Esto permitirá que los estudiantes se anticipen y puedan comprometerse con el logro de los aprendizajes. Este aspecto se relaciona con el primer elemento que establece Sadler (1989) para la aplicación de la Evaluación Formativa: el planteamiento del objetivo a alcanzar. Esta cobra importancia antes de planificar y en el desarrollo de la sesión, ya que dicha responsabilidad es compartida con los estudiantes.

Los autores proponen, como segundo aspecto, establecer y socializar criterios de evaluación. Todo instrumento concibe criterios que sirven de base para poder comparar el avance de los estudiantes. Estos deben estar en relación a los objetivos y desempeños establecidos.

Compartir esta información con los estudiantes permite que estos tengan claro lo que se espera de ellos.

El tercer aspecto es la exploración, que consiste en la obtención de evidencias de aprendizaje de las experiencias de los estudiantes respecto al tema planteado. Es decir, los conocimientos previos para el desarrollo de la clase. Esto se vincula con el segundo elemento de Sadler (1989) que es identificar la situación en la que se encuentra el estudiante en relación al objetivo.

2.2.2. El desarrollo de la sesión

Esta parte de la sesión cobra gran relevancia debido a que en esta se hacen uso de diversas estrategias para guiar y concretar el aprendizaje de los estudiantes. Es aquí donde se ejecuta el plan para que el estudiante avance rumbo al aprendizaje planteado y orientado por indicaciones y retroalimentaciones precisas (Sadler, 1989). Por tanto, es importante que se mantenga una evaluación constante que permita regular el proceso de aprendizaje tanto al estudiante como al docente. Al respecto, Pasek y Mejía (2017) describen cinco pasos que serán detallados a continuación.

El primer aspecto que destacan los autores es el monitoreo. Este se refiere al proceso de observación y análisis del desempeño de los estudiantes respecto al aprendizaje de estos como seres únicos que son. Asimismo, se pretende con ello el despertar de la conciencia de los estudiantes y así poder brindar orientaciones inmediatas, continuas y relevantes que permitan las adecuaciones pertinentes.

El segundo aspecto es el control, el cual consta del cotejo y registro de los avances respecto a los criterios compartidos al inicio con los estudiantes. Cabe destacar que este paso se debe realizar de manera sistemática y la información obtenida debe facilitar la disipación de dudas a estudiantes, padres y representantes.

El tercer aspecto es resaltar logros positivos de los estudiantes en el desarrollo de la sesión. Este paso se sustenta en los criterios establecidos en los instrumentos de evaluación compartido con los estudiantes, ya que consiste en brindar elogios por la labor cumplida. Asimismo, se puede brindar sutilmente sugerencias que permitan superar debilidades, pero sin que estos comentarios desmotiven, sino por el contrario sean de aliento para continuar.

El cuarto aspecto consiste en promover la autoevaluación. Este paso busca que los estudiantes sean auto reflexivos respecto a su proceso de aprendizaje en contraste a los

criterios establecidos. Esta dinámica permite que los estudiantes se autorregulen y tomen conciencia de sus fortalezas y debilidades, aciertos y errores.

Finalmente, el aspecto que los autores proponen es la coevaluación, el cual consiste en la evaluación mutua entre los estudiantes. Esta se puede realizar en grupos pequeños o con la sección completa. Por ejemplo, cuando se le pregunta a la sección sobre la exposición de un grupo. Para ello es importante guiarse de los criterios para evitar subjetividades.

2.2.3. El cierre de la sesión

Esta parte de la sesión consta de los últimos minutos por lo que no se puede encomendar la evaluación del aprendizaje únicamente a este momento, si no que esta debe ser a lo largo del proceso de enseñanza. Lo que los autores sugieren es que este espacio sea aprovechado para brindar retroalimentación.

Este aspecto consiste en reforzar y consolidar los contenidos de la sesión. Asimismo, es el momento idóneo para comunicar los errores y obstáculos frecuentes a modo de reorientar las nuevas acciones y compromisos a considerar para las futuras sesiones. Finalmente, se promueve conclusiones que puedan disipar posibles dudas.

A lo largo de este apartado se han descrito pasos para la Evaluación Formativa. Sin embargo, es necesario mencionar que estos no se deben, necesariamente, cumplir en ese estricto orden, sino que dependerá mucho de la planificación del docente respecto a los objetivos que este se plantee.

2.3. Medios, técnicas e instrumentos de Evaluación Formativa

En este punto de la investigación se desarrollarán las concepciones sobre medios, técnicas e instrumentos, ya que estos son elementos que constituyen la práctica de la Evaluación Formativa. Cabe destacar que el uso indistinto de estos términos complejiza la comprensión de estas. Por ello, se hace uso del estudio documental de Hamodi, López, V. y López A., (2015) quienes han clarificado el concepto de los tres términos.

Los medios se refieren a todas aquellas producciones de los estudiantes que demuestran el aprendizaje de estos. Es decir, son las evidencias que recolecta el docente en relación con los objetivos de su sesión. Estas se clasifican en tres formas: escritos, orales y prácticas.

Las técnicas son las estrategias usadas para recolectar las evidencias antes mencionadas. Estas varían según el actor que lo pone en práctica, el docente o los estudiantes. Cuando el docente es quien lo aplica, las técnicas dependen de las evidencias. Si estas son escritas, se

deberá utilizar técnicas de análisis documental y de producción; si son orales, las técnicas deberán ser observación o análisis de una grabación.

Continuando con lo antes expuesto, si los estudiantes son quienes lo ponen en práctica las técnicas se clasifican de tres maneras. El primero es la autoevaluación, que consiste en la auto reflexión o análisis documental del mismo estudiante con relación a los criterios preestablecidos. El segundo es la coevaluación, proceso mediante el cual los estudiantes se evalúan entre sí de manera reflexiva o mediante el análisis documental considerando los criterios. Finalmente, los autores destacan la evaluación colaborativa que se refiere al proceso de diálogo entre el docente y el estudiante o los estudiantes mediante entrevistas o conferencias grupales.

Por otro lado, los instrumentos son las herramientas en los que se plasman las evidencias mediante una determinada técnica. Cabe destacar que estos variarán de acuerdo con los objetivos y usos del docente. Se sugiere que los docentes puedan crear sus propios instrumentos según los desempeños y competencias.

En la tabla 3 se aprecia de manera más detallada cada uno de los aspectos mencionados en este acápite.

Tabla 3

Medios, técnicas e instrumentos de evaluación

Medios	Escritos	Carpeta o dossier, carpeta colaborativa. Control (examen). Cuaderno, cuaderno de notas, cuaderno de campo. Cuestionario Diario reflexivo, diario de clase.	Estudio de casos Ensayo Examen Foro virtual Memoria Monografía Informe	Portafolio, portafolio electrónico Póster Proyecto Prueba objetiva Recensión Test de diagnóstico Trabajo escrito
	Orales	Comunicación Cuestionario Debate, diálogo grupal	Exposición Discusión grupal Mesa redonda	Ponencia Preguntas de clase Presentación oral
	Prácticos	Práctica supervisada	Demostración, actuación o	Role-playing

representación			
Técnicas	El alumnado no interviene	Análisis documental y de producciones (revisión de trabajos personales y grupales). Observación, observación directa del estudiante, observación del grupo, observación sistemática, análisis de grabación de audio o video.	
	El alumnado participa	Autoevaluación (mediante autorreflexión y/o el análisis documental). Evaluación entre pares (mediante el análisis documental y/o la observación). Evaluación compartida o colaborativa (mediante una entrevista individual o grupal entre el o la docente y los estudiantes y alumnas).	
Instrumentos	Diario del profesor	Escala de	Fichas de
	Escala de comprobación	estimación	autoevaluación
	Escala de diferencial semántico	Ficha de observación	Fichas de evaluación entre iguales
	Escala verbal o numérica	Lista de control	Informe de expertos
	Escala descriptiva o rúbrica	Matrices de decisión	Informe de autoevaluación
		Fichas de seguimiento	
		individual o grupal	

Fuente: Hamodi, López, V. y López A., (p. 156, 2015)

Habiendo despejado las dudas conceptuales de los términos medios, técnicas e instrumentos, podemos referirnos a estos términos teniendo como marco conceptual lo antes mencionado. Con ello, damos paso al siguiente apartado que describe algunos instrumentos de la evaluación formativa.

2.4. Instrumentos de la Evaluación Formativa

Siguiendo las investigaciones que hemos mencionado anteriormente, la Evaluación Formativa requiere la voluntad del docente para aplicar y la participación activa de los estudiantes. Por tanto, en el presente apartado se desarrollarán diversos instrumentos para su puesta en práctica en el aula: rúbrica, escala de valoración y fichas de autoevaluación. Estas estrategias han sido seleccionadas en relación a los criterios de la Evaluación Formativa: para el aprendizaje, la toma de decisiones y que involucren al estudiantado.

2.4.1. Rúbrica

En el ámbito educativo, el interés por las rúbricas ha ido en aumento debido a investigaciones que demuestran su impacto en el aprendizaje: en el estudio de Valverde y Ciudad (2014) se

identificó la mejoría de la autorregulación y autoeficacia del estudiante; Panadero y Jonsson (2013) evidenciaron un incremento en la transparencia, reducción de la ansiedad, ayuda en la retroalimentación, la autoeficacia y autorregulación del estudiante.

La rúbrica es una matriz cualitativa en la cual se plasman criterios de evaluación sobre tareas complejas que engloban una competencia; asimismo, se organizan de manera gradual desde lo menos a más aceptable (Masmitjà, Argila, Aróztegui, Arroyo, Badia, Carreras, Colomer, Gracenea, Halbaut, Juárez, Llorente, Marzo, Mato, Pastor, Peiró, Sabariego y Vila, 2013).

Cano (2015) afirma que las rúbricas tienen resultados beneficiosos solo si el estudiante se involucra activamente en la construcción y uso de ellas, en vez de ser solo receptores. Asimismo, esta autora destaca el cuidado que se debe tener con el instrumento, ya que un mal uso de ella puede resultar perjudicial.

Por otro lado, resulta conveniente describir los dos tipos de rúbricas: holísticas y analíticas. La primera se refiere a instrumentos que permiten valorar de manera global el desempeño del estudiante (tabla 4); mientras que la segunda, destaca de manera más detallada los niveles de logro (tabla 5) (Martínez-Rojas, 2008).

Las rúbricas globales demandan menor tiempo en su elaboración y calificación, pero la retroalimentación se ve un poco limitada. Se trata de una estrategia para evaluar el desempeño del estudiante en sí, sin considerar los componentes del proceso (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2012). Los autores recomiendan este instrumento cuando se quiere evidenciar el logro y calidad de un producto de manera general.

Tabla 4

Ejemplo de rúbrica holística

Escala	Descripción
5	Se evidencia comprensión total del problema. Incluye todos los elementos requeridos en la actividad.
4	Se evidencia comprensión del problema. Incluye un alto porcentaje de los elementos requeridos en la actividad.
3	Se evidencia comprensión parcial del problema. Incluye algunos elementos requeridos en la actividad.
2	Las evidencias indican poca comprensión del problema. No incluye los elementos requeridos en la actividad
1	No se comprendió la actividad planteada

0 No se realizó nada

Fuente: Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2012), p. 62.

Las rúbricas analíticas (ver Tabla 5) demandan mayor tiempo por su complejidad y tienen por finalidad evaluar partes del desempeño, identificar fortalezas y debilidades (Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta, 2012). Los autores mencionan que este instrumento puede compartirse con el estudiante para favorecer la autorregulación. Asimismo, destacan su beneficio en la retroalimentación debido a los detalles del desempeño.

Tabla 5

Ejemplo de rúbrica analítica

Criterios	Nivel			
	Excelente	Satisfactorio	Puede mejorar	Inadecuado
Apoyos utilizados en la presentación sobre el tema. Fuentes de información biomédica	Utiliza distintos recursos que fortalecen la presentación del tema	Utiliza pocos recursos que fortalecen la presentación del tema	Utiliza uno o dos recursos pero la presentación del tema es deficiente	No utiliza recursos adicionales en la presentación del tema
Comprensión del tema. Fuentes de información biomédica	Contesta con precisión todas las preguntas planteadas sobre el tema	Contesta con precisión la mayoría de las preguntas planteadas sobre el tema	Contesta con precisión algunas preguntas sobre el tema	No contesta las preguntas planteadas

Fuente: Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2012), p. 62.

Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2012) puntualizan de manera breve cinco pasos para elaborar una rúbrica. En primera, es necesario determinar los objetivos de aprendizaje; luego, se identifican elementos y aspectos a evaluar. En tercer lugar, se debe entablar descriptores, escalas y criterios de calificación de manera clara y precisa. Seguido de ello, se determina el valor de cada criterio y, finalmente, se revisa y analiza la rúbrica en relación al aprendizaje deseado.

Algunas ventajas que destacan los autores son que tanto el docente como el estudiante tienen claro los desempeños de aprendizaje por lo que se evidencia transparencia; además, es orientadora debido a que sirve como mapa de ruta y ello permite autorregular las acciones

(Panadero y Jonsson, 2013). Cabe destacar, además, que esta puede ser utilizada a lo largo del proceso de aprendizaje, siendo compartida con los estudiantes al inicio de la sesión y cotejada constantemente hasta el final.

2.4.2. Escala de valoración

Es una tabla de doble entrada (tabla 6) en la que se describen criterios de evaluación sobre las tareas, comportamientos, habilidades o actitudes que quieren desarrollar; además, estas son útiles para evaluar aspectos precisos del proceso o productos terminados (Secretaría de Educación Pública, 2017). Asimismo, este instrumento es fácil de adaptar a diversos procesos de aprendizaje.

Tabla 6

Ejemplo de escala de valoración

Criterios a evaluar	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
Comparte con sus compañeros sus propias ideas u opiniones.				
Escucha las opiniones de sus compañeros de manera respetuosa.				
Ayuda a sus compañeros cuando lo solicitan.				
Se muestra dispuesto a trabajar o a jugar con sus compañeros.				
Comparte sus materiales y juguetes con sus compañeros.				

Secretaría de Educación Pública (2017, p.15)

Para la elaboración de este instrumento, la Secretaría de Educación Pública recomienda cinco pasos a seguir. El primer paso es la mención de los datos de identificación: grado, curso, día y hora. El segundo paso es identificar el objetivo del instrumento de evaluación y determinar aspectos que se desean evaluar. El tercer paso es definir los criterios y redactarlos de manera clara, concisa y unívocos. Como cuarto paso, también se debe definir la escala de valoración de los criterios establecidos. Finalmente, se comparte con el estudiantado de manera individual o colectivo y se realizan cambios si son necesarios.

Los autores sugieren que este instrumento se comparta con los estudiantes al inicio de la sesión para que estos conozcan los criterios con los cuales serán evaluados. Por tanto, el

instrumento acompaña en el proceso y al finalizar la actividad; y estos son de utilidad para la autoevaluación y coevaluación.

2.4.3. Cuestionario

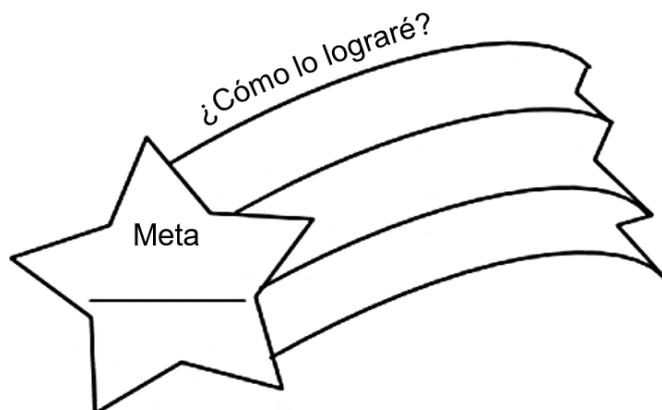
Anijovich (2019) describe al cuestionario, desde un enfoque formativo, como un conjunto de preguntas abiertas que sirven para la autoevaluación y responden a contenidos, actitudes, expectativas o algún aspecto del aprendizaje.

La autora sugiere que estas pueden ser aplicadas de manera individual o en pequeños grupos de trabajo. Asimismo, sugiere que la información puede ser compartida en un póster para ir examinando las respuestas conforme se desarrolla el proceso de aprendizaje.

Las ventajas que se aprecian de este instrumento son que permite al docente obtener información sobre las “percepciones, pensamientos, sentimientos y conocimientos previos del estudiantado” (Anijovich, p.52, 2019).

Figura 2

Ejemplo de cuestionario



Elaboración propia

En la figura 2, se aprecia un cuestionario, en forma de estrella, que contiene dos preguntas que incentivan al estudiante: plantearse la meta a la que desean llegar y acciones que lo ayudarán a cumplir su objetivo. De esta manera, se visualiza las acciones que deberá realizar y se despierta la conciencia de que su aprendizaje es un proceso que involucra su compromiso para el logro de las metas. Asimismo, esto le será de utilidad al docente para que reconozca las metas que se plantean los estudiantes y cómo este puede ayudar con las acciones que el estudiante se plantea. Con ello, damos paso a una comprensión más amplia del educando respecto a sus estudiantes.

PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO

1: Diseño metodológico

1.1. Enfoque, nivel y método

Según Vasilachis (citado en Martínez, 2013) el paradigma en investigación se refiere a los recursos (teóricos, metodológicos) utilizados para interpretar los fenómenos en un contexto específico.

La presente investigación tiene por objetivo analizar las percepciones de los docentes de primaria sobre la Evaluación Formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje en una institución educativa pública. Por ello, el enfoque metodológico de esta se enmarca en un enfoque mixto, más cualitativo que cuantitativo, porque permite el análisis de las narraciones de los sujetos sociales sobre sus prácticas con el aporte de los investigadores a partir de las narraciones (Vain, 2012). Según Creswell, la integración de estos enfoques permite una mayor comprensión sobre el objeto de estudio (citado en Pereira, 2011). Esto se debe a que la investigación mixta nos permite tener una “fotografía” más completa del fenómeno (Chen, citado en Hernández y Mendoza, 2018).

El nivel es exploratorio ya que tiene como propósito conocer y analizar las percepciones de los docentes sobre la Evaluación Formativa; por ello “se pretende familiarizarnos con un tema desconocido, novedoso o escasamente estudiado en una determinada realidad”, en este estudio, la realidad peruana (Ander-Egg, 1995, p.25).

El método que se utilizó a nivel cualitativo fue el método descriptivo porque según Bisquerra (1989), este método implica un proceso de indagación que se caracteriza por la descripción de fenómenos sin alterar su curso o elementos. Es decir, se basa en describir una realidad específica a partir del descubrimiento y análisis, sin manipular ninguna variable. Se utilizó este método para describir las percepciones de los docentes sobre la Evaluación Formativa. Asimismo, se utilizó el método de encuesta que se refiere al procedimiento sistemático de recolección de datos sobre características de poblaciones completas obtenida a través de muestras (representativa), facilitados por los encuestados a través de cuestionarios según un diseño previamente establecido (Turpo, 2018) para recoger percepciones de los docentes de primaria sobre las concepciones, medios técnicas e instrumentos de la Evaluación Formativa.

1.2. Objetivos, categorías y subcategorías

El Currículo Nacional de la Educación Básica fue aprobado bajo la Resolución Ministerial N° 281-2016, siendo desde entonces el nuevo marco vigente de educación en todas las escuelas

públicas y privadas desde el 1° de enero del 2017 (Ministerio de Educación, 2016). En esta nueva programación curricular se determina con mayor fuerza la implementación de una Evaluación Formativa. Según Black y Wiliam (2009), este proceso evaluativo se refiere al de recojo e interpretación de evidencias que responden a los desempeños de los estudiantes para la toma de decisiones fundamentadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, por sus siglas en inglés) refiere que la Evaluación Formativa consiste en valorar el progreso y los conocimientos de los estudiantes de forma constante e interactiva (OECD, 2004). Estas características mencionadas permiten al docente y estudiante hacer uso de la información obtenida para modificar sus acciones siguientes para la mejora del aprendizaje (Chappuis y Stiggins, 2002).

Por otro lado, Clavijo (citado en Ortega, 2015) asevera que este tipo de evaluación es una de las necesidades más urgentes en el sistema educativo para la mejora de la calidad educativa del Perú. En la misma línea, Moreno (2012) añade que “una enseñanza que se sustenta en el enfoque de las competencias será, necesariamente, una enseñanza para la comprensión y, por ende, requerirá una propuesta de evaluación congruente con tales preceptos” (Moreno, 2012, p.7).

Sin embargo, la realidad educativa peruana evidencia una brecha entre la teoría y la práctica. Esto se puede evidenciar en un reciente estudio en nueve escuelas públicas pertenecientes a Lima, Cajamarca y Junín, en donde se identificaron diversas falencias en la aplicación de la Evaluación Formativa. Los resultados demostraron que las sesiones no partían de un diagnóstico y ningún instrumento mencionado en la planificación fue adjuntado (Guerrero, 2018). Además de ello, pese a un gran porcentaje de sesiones que consideraban la retroalimentación, estas no especificaron los criterios de evaluación ni las acciones posteriores para la mejora del desempeño del estudiante (Guerrero, 2018).

En este contexto educativo peruano, surge el problema de investigación ¿cuáles son las percepciones de los docentes de primaria sobre la Evaluación Formativa para el aprendizaje en una institución educativa pública de Lima metropolitana? Para ello, el estudio se orientó mediante lo siguiente.

Objetivo general: analizar las percepciones de los docentes de primaria sobre la Evaluación Formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje en una institución educativa pública y se formularon dos objetivos específicos que son:

- Describir las percepciones sobre las concepciones de Evaluación Formativa que poseen los docentes de nivel primaria.
- Describir las percepciones sobre la aplicación de medios, técnicas e instrumentos de la Evaluación Formativa en la práctica educativa de los docentes de nivel de primaria

La revisión bibliográfica sobre Evaluación Formativa permitió dar paso a las subcategorías de la primera categoría: Concepciones teóricas sobre Evaluación Formativa que responde al primer objetivo específico planteado (ver figura 3).

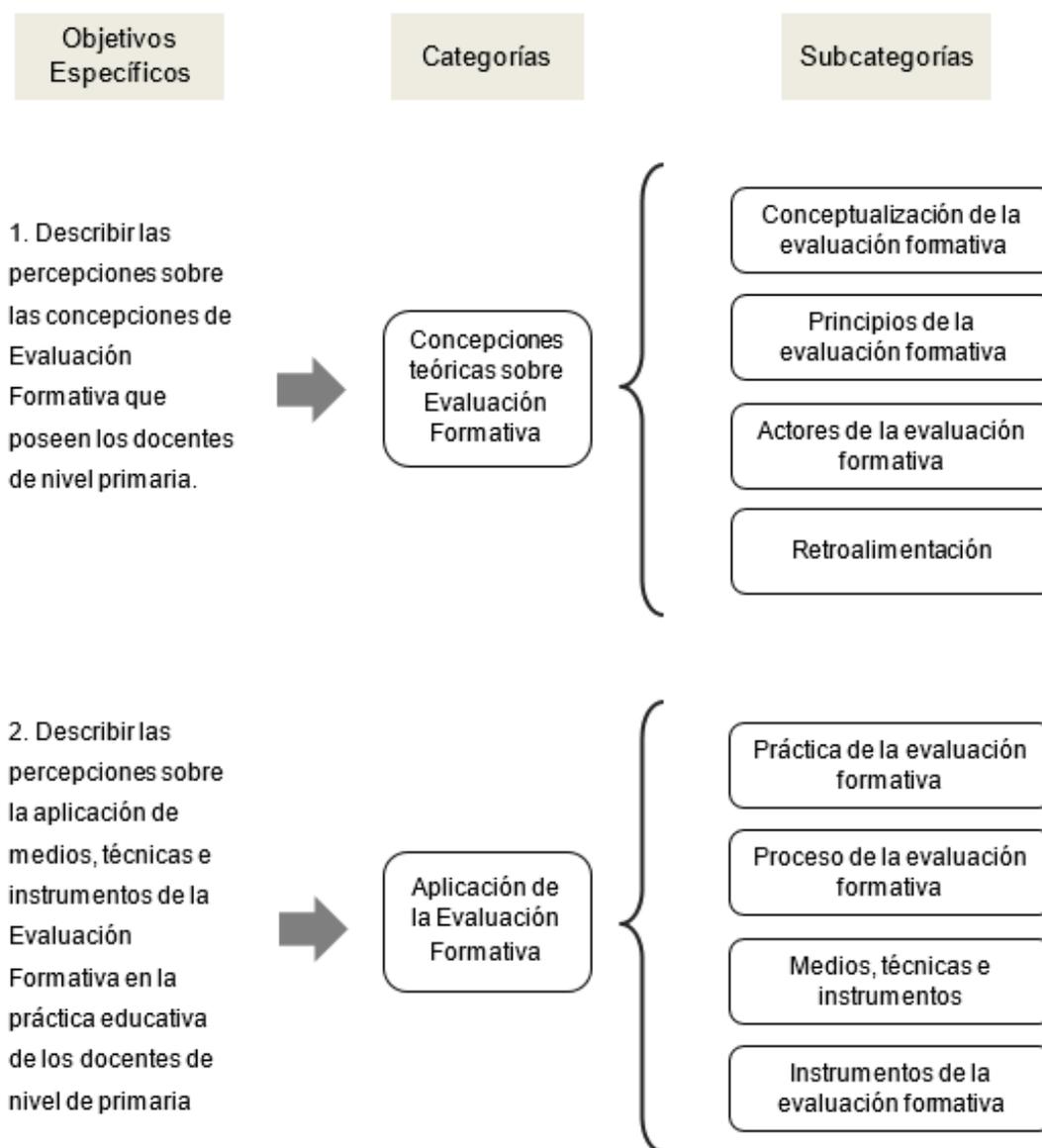
- Conceptualización de la evaluación formativa: esta primera subcategoría, permitió comprender la complejidad de la construcción del concepto de la evaluación formativa y la definición que guio el marco de la investigación.
- Principios de la evaluación formativa: esta segunda subcategoría, permitió conocer los principios que caracterizan a la evaluación formativa.
- Actores de la evaluación formativa: esta tercera categoría, propició identificar a los actores de la evaluación formativa (docente y estudiante); así como también, el rol que desempeñan y las técnicas propicias para el Práctica de la evaluación formativa.
- Retroalimentación: finalmente, la quinta subcategoría, permitió comprender el término retroalimentación y sus características desde el enfoque de Evaluación Formativa.

En la misma línea, se procedió con la conformación de las subcategorías de la segunda categoría denominada Aplicación de la Evaluación Formativa (ver figura 3). Esta categoría parte del segundo objetivo específico antes mencionado.

- Práctica de la evaluación formativa: esta primera categoría, permitió identificar la práctica y la importancia de la evaluación formativa en el entorno educativo.
- Proceso de la evaluación formativa: esta segunda categoría, permitió conocer el desarrollo de la evaluación formativa en el aula en sus tres partes: inicio, desarrollo y cierre.
- Medios, técnicas e instrumentos: esta tercera categoría, permitió despejar las confusiones conceptuales sobre los medios, técnicas e instrumentos; términos utilizados en la presente investigación y literatura, debido a que estos elementos constituyen la práctica de la evaluación formativa.
- Instrumentos de la evaluación formativa: esta cuarta categoría, finalmente permitió determinar algunos instrumentos y sus características para su aplicación con el enfoque de una evaluación formativa.

Figura 3

Organización de objetivos, categorías y subcategorías



Fuente: Elaboración propia

Las mencionadas categorías y subcategorías que responden a los objetivos específicos, son desarrollados en el marco teórico del presente trabajo de investigación. Asimismo, estas nos permitieron diseñar los instrumentos de recojo de información a fin de triangular los datos de manera precisa y acorde a los objetivos antes precisados.

1.3. Informantes: Población y muestra

La población estuvo conformada por un total de 23 docentes de educación primaria básica de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana. Se propuso a todos, la libre participación en la investigación; de los cuales, 21 aceptaron formar parte de esta. La aplicación de la encuesta, en la mayoría de la población, permitió tener un panorama general de la plana docente sobre la Evaluación Formativa.

Por otro lado, respecto a las entrevistas, se consideraron los siguientes factores para determinar una muestra, planteados por Hernández y Mendoza (2018).

- Capacidad operativa de recolección y análisis: Las entrevistas se realizaron únicamente por una persona, así como el análisis de las respuestas.
- El entendimiento del fenómeno: Para poder conocer las percepciones de los docentes se planteó el uso de un guion de entrevista; sin embargo, estas también se recogieron por medio de un cuestionario a la mayoría de la población. Por tanto, las entrevistas son de utilidad para profundizar en las percepciones de los docentes.
- Aporte de nueva información: Las entrevistas complementaron la información recogida en las encuestas. De esta manera se pudo realizar una triangulación de los resultados y el marco teórico, orientado por los objetivos de la investigación.
- Naturaleza del fenómeno: Dado el tiempo que implica una entrevista, fue complicado realizar ello con el total de docentes. Las entrevistas se realizaron en la institución educativa dentro de los tiempos libres de los maestros.

Se consideró 6 docentes para la entrevista por cuotas no probabilístico ya que ello permitió recabar información de las percepciones de los docentes de cada grado del nivel primario (de primero a sexto grado) y así poder tener una imagen de la totalidad (Pimienta, 2000). En este sentido, se entrevistó a un docente de cada grado del nivel de primaria porque cada grado de escolaridad requiere una aplicación contextualizada de los medios, técnicas e instrumentos en la Evaluación Formativa. En la tabla 7 se aprecia el recuento de la población y muestra acorde a las técnicas utilizadas.

Tabla 7*Población y muestra de los docentes del estudio*

Grado	Ciclo	Población	Muestra		Codificación	
			Encuesta	Entrevista	Fórmula	Ejemplo
		23	21	6		
1°	III	4	4	1	Concepción Docente = CD	CDCcCo1
2°	III	4	3	1	+	CDCcCo2
3°	IV	4	4	1	Sigla correspondiente a una subcategoría = Cc, Pp, MTI, R, P, Rp, E	CDCcCo3
4°	IV	4	4	1	+	CDCcCo4
5°	V	4	4	1	Codificación = Co	CDCcCo5
6°	V	3	2	1	+	CDCcCo6
					Grado correspondiente = 1, 2, 3, 4, 5, 6	

Fuente: Elaboración propia

1.4. Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

El primer objetivo específico es describir las percepciones sobre las concepciones de los docentes en la Evaluación Formativa en una institución educativa pública de Lima metropolitana. En este sentido, surge pertinente la técnica de encuesta dado su mayor alcance y rapidez de aplicación mediante la aplicación del instrumento cuestionario de encuesta de recojo de información. Por consiguiente, este objetivo acoge un enfoque cuantitativo que permitirá tener un panorama del entorno educativo en el que se desarrolla la investigación. Asimismo, responde a un método de encuesta porque el cuestionario permite obtener información de varias personas, cuyas opiniones interpersonales interesan al investigador.

El segundo objetivo específico es Describir las percepciones de los docentes sobre la aplicación de los medios, técnicas e instrumentos de la Evaluación Formativa. En esta línea, se incorpora la técnica de la entrevista con el guion de entrevista como instrumento desde un enfoque cualitativo, ya que esta permite “comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven y cuando buscamos patrones y diferencias en estas experiencias y su significado” (Hernández y Mendoza, 2018, p.9).

Técnicas e instrumentos

El primer instrumento que se plantea es el cuestionario de la encuesta. Esta consiste en la recogida de información de manera estructurada mediante preguntas (Hernández,

Fernández-Collado y Baptista, 2006). Para fines de esta investigación, se aplicó la encuesta de forma anónima en formato impreso, en presencia de la investigadora. Esto debido a que garantiza el anonimato de los sujetos y requiere menor coste que la entrevista (García, Alfaro, Hernández y Molina, 2006). Asimismo, se plantean preguntas del tipo cerradas debido a la menor complejidad que se genera en la codificación de las respuestas en comparación con las preguntas abiertas (García, et al., 2006).

La encuesta se aplicó a un total de 21 docentes de la población total de docentes de primaria, permitiendo ello un panorama general de las percepciones de los docentes. Las respuestas se codificaron y analizaron de acuerdo a los instrumentos aplicados de manera cuantitativa y cualitativa. De acuerdo a García, et al. (2006), la información cuantitativa puede transformarse en cualitativa, pero no viceversa. De este modo, las respuestas obtenidas mediante la encuesta se analizaron mediante una triangulación de datos con la información obtenida en las entrevistas y el marco teórico.

En este sentido, el segundo instrumento que se plantea es un guion de entrevista semiestructurada. Esta se define como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (entrevistado) u otros (entrevistados)” (Hernández–Sampieri y Mendoza, 2018, p.449). Estos autores describen tres tipos de entrevista: estructurada, semiestructurada y abierta. De estos, se considera pertinente abordar entrevistas semiestructuradas ya que estas permiten introducir preguntas adicionales para profundizar en el tema de conversación y recolectar más información.

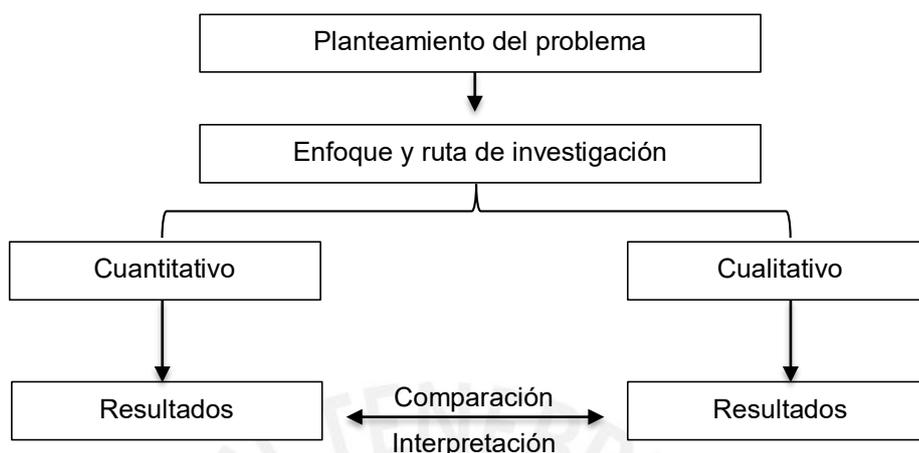
Este instrumento fue aplicado a 6 docentes de educación primaria básica: un docente por cada grado del nivel. Ello facilitó el análisis de las percepciones de los docentes, ya que se podrá profundizar en las causas y motivos de las respuestas. De este modo, se conforma el enfoque mixto de la presente investigación.

1.5 Técnicas para la organización, procesamiento y análisis

Siguiendo la ruta de investigación mixta planteada por Hernández–Sampieri y Mendoza (2018) se consideró el diseño de triangulación concurrente (DITRIAC) para la organización, procesamiento y análisis de los datos. Este modelo permite validar información cruzada proveniente de los datos cualitativos y cuantitativos, el presente estudio se desarrolló acorde a la siguiente figura 4.

Figura 4

Ruta de la investigación mixta acorde al DITRIAC



Fuente: Adaptado de Diseño de triangulación concurrente (p.638), de Hernández–Sampieri y Mendoza, 2018.

En líneas generales, se partió planteando un problema educativo que luego se analizó con el contexto (recursos, lugar, tiempo) para dar paso al enfoque mixto. Esta ruta permitió obtener y analizar datos cuantitativos y cualitativos de manera simultánea respondiendo lado a lado a categorías y subcategorías pautadas. De acuerdo a Hernández–Sampieri y Mendoza (2018), una ventaja del DITRIAC es que esta triangulación puede validar la información cruzada entre los hallazgos cuantitativos y cualitativos.

Dado el mismo nivel de importancia de ambas técnicas: cuestionario y entrevista, fue indistinto comenzar por alguna de ellas en particular. La aplicación de los instrumentos se adaptó a las condiciones de tiempo de los docentes, aplicándose primero la entrevista y luego la encuesta. Para dar fluidez a la entrevista se solicitó a los docentes permiso para realizar una grabación, que luego fue transcrita siguiendo una codificación acorde al grado de primaria que enseñaba (ver tabla 7). Esto permitió mantener el anonimato de los docentes sin perder el contexto en el cual desempeñan sus labores y hacen uso de los diferentes instrumentos de evaluación formativa.

Por otro lado, respecto a la técnica de la encuesta, se utilizó un cuestionario de la encuesta que facilitó recabar datos acordes al objetivo: Describir las percepciones sobre las concepciones de los docentes en la Evaluación Formativa. Debido al nivel de alcance y su rapidez de la aplicación, se pudo encuestar a 21 docentes. Los datos recabados por este medio fueron codificados de manera indistinta al grado de enseñanza de los docentes debido a que se precisaba conocer las percepciones de los docentes sobre la evaluación formativa.

Una vez obtenidos los datos de los docentes, se procedió a organizar la información en diversas matrices. Cabe destacar que los instrumentos de recolección de datos: guía de entrevista y cuestionario se realizaron en relación a los objetivos, categorías y subcategorías por lo que las matrices de procesamiento de datos se alinearon a los mismos facilitando la organización y análisis. En primera instancia se vaciaron los datos del cuestionario en una matriz de tablas de excel y posteriormente representados en gráficos. Al corresponder el cuestionario a un enfoque más cuantitativo, el almacenamiento de la información fue más práctico y sencillo. Por otro lado, los datos de la entrevista estaban alineados a un enfoque más cualitativo y requirió mayor dedicación y precisión, por lo que se procedió a procesarlos en matrices.

Fernández (2006) describe los pasos a seguir para analizar los datos cualitativos: 1) Obtener la información, 2) Capturar, transcribir y ordenar la información, 3) Codificar la información, 4) Integrar la información. Las entrevistas se realizaron y se almacenaron en grabaciones codificadas acorde al grado de enseñanza del docente y seguidamente se transcribieron. Posteriormente se codificaron siguiendo las recomendaciones pautadas en *¿Cómo analizar datos cualitativos?* (Fernández, 2006), donde describe la importancia de rotular, leer cuidadosamente el texto, realizar anotaciones con posibles codificaciones para así organizar los datos acordes a las categorías y subcategorías. Finalmente, se realizó una matriz de agrupación y análisis (Anexo 1) en donde se agrupó las partes precisas a los objetivos, categorías y subcategorías de la investigación y se realizaron tentativas conclusiones por subcategorías.

Cabe destacar que la codificación de las entrevistas se fue esbozando desde el proceso de recolección en donde inicialmente se consideró Concepción Docente = CD y el grado de enseñanza (1°, 2°, 3°, 4°, 5°, 6°). Posteriormente, en la codificación de la información, se añadieron más denominaciones de acuerdo a las subcategorías a las que correspondían. La codificación final se puede apreciar en la Tabla 8.

Tabla 8

Interpretación de la codificación

Lectura	Código	Grado
Conceptualización de la evaluación formativa = Cc	CDCcCo	
Principios de la evaluación formativa = Pp	CDPpCo	

	Rol de los participantes de la evaluación formativa = Rp		CDRpCo	1
				2
Concepción +	Retroalimentación = R	+ Codificación	+ CDRCo	+ 3
Docente =	Proceso de la evaluación formativa = P	= Co	CDPCo	4
CD				5
	Medios, técnicas e instrumentos = MTI		CDMTICo	6
	Instrumentos de la evaluación formativa = E		CDECo	

Fuente: Elaboración propia

Con una ruta de investigación pautada, los instrumentos definidos y el procesamiento de la información, se pudo tener los recursos suficientes para la triangulación de datos de la presente investigación.

1.6. Principios de la ética de la investigación

La presente investigación se rige a los principios éticos planteados en el Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (Vicerrectorado de Investigación, 2016):

- Respeto por las personas: En primera instancia se solicitó la autorización a la dirección a fin de continuar con la investigación. Para ello, se informó a los docentes y directivos el propósito de la presente investigación. Asimismo, se obtuvo un consentimiento informado (Anexo 2) y se especificó la libertad de retirarse en caso de que así lo decidan.
- Beneficencia y no maleficencia: La investigación no acarrió ningún daño a los participantes ni a terceros. Asimismo, se salvaguardó la información recopilada de manera anónima y solo fueron usado para fines académicos.
- Justicia: Todos los docentes fueron invitados a participar libremente de la investigación sin distinción alguna. De igual manera, queda a disposición de la comunidad educativa los hallazgos de la presente investigación, salvaguardando la confidencialidad de los participantes.
- Integridad científica: La investigación responde a fines académicos de análisis para la mejora de la calidad educativa.

- Responsabilidad: Las personas involucradas en el proceso de investigación están al tanto del presente reglamento en su totalidad, siendo los participantes en el desarrollo de esta mi persona, mi asesora e informante.

1.7. Instrumento, diseño y validación

Los instrumentos utilizados en la presente investigación son el guion de entrevista y el cuestionario de la encuesta que responden a las técnicas entrevista y encuesta respectivamente. Por consiguiente, se determina un enfoque mixto enfatizando el cualitativo. A continuación, se presenta el diseño de cada instrumento utilizado en la investigación.

Para el diseño de ambos instrumentos se elaboró una matriz de instrumentos (Anexo 3) en donde se consideraron los objetivos, las categorías y subcategorías esbozadas en la matriz de consistencia. De esta, se desglosó un apartado para dar paso a los indicadores y los ítems de los instrumentos. Con soporte del marco teórico se procedió a plantear indicadores sobre las temáticas de evaluación formativa, de tal manera que la información recogida se relacione con los objetivos y categorías directamente (ver Tabla 9). Producto de ello, se esbozaron dos instrumentos: el guion de entrevista y la encuesta.

Tabla 9

Matriz para el diseño de los instrumentos

Objetivo general: Analizar las percepciones de los docentes de primaria sobre la Evaluación Formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje en una institución educativa pública.					
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Ítems de encuesta	Ítems del guion de entrevista

Fuente: Elaboración propia

Para la validación de estos instrumentos se desarrolló una ficha de validación de instrumentos (Anexo 4) que fue analizada por 5 docentes expertos del tema, que no fueron parte de la población de este estudio. Esta ficha evaluó la pertinencia de cada ítem en relación con la subcategoría a la que correspondía, para ello se hizo uso de una escala de valoración del 0 al 3 (donde 0 indicaba no pertenece y 3 sí pertenece) (ver Tabla 10). Con estos juicios de valor se procedió rediseñar los instrumentos considerando la pertinencia de estos para cada subcategoría y el tiempo estimado para la aplicación de estos instrumentos de acuerdo al contexto.

Tabla 10*Ficha de validación de instrumentos*

Categoría:					
Sub-categoría:					
Ítems:	0	1	2	3	Juicio de valor
	(No pertenece)	(Probablemente no pertenece)	(Probablemente sí pertenece)	(Sí pertenece)	

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, el guion de entrevista constó de 12 preguntas abiertas (Anexo 5) enfocadas en los fines de esta investigación. Asimismo, se planteó una encuesta con dos bloques de ítems (Anexo 6): la primera, respecto a las percepciones sobre las concepciones de Evaluación Formativa y, la segunda, percepciones sobre la aplicación de medios, técnicas e instrumentos de la Evaluación Formativa en la práctica educativa. Es decir, coherentes con los objetivos específicos planteados para fines de esta investigación. El primer bloque constó de 14 ítems y el segundo con 11 ítems.

Con lo expuesto se aseguró la validez y confiabilidad de los instrumentos dirigiendo los esfuerzos hacia los objetivos y con información acorde al marco teórico, lo cual permitió dar paso a una triangulación de datos.

PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se analiza la información recabada mediante las técnicas de entrevista y encuesta. Ambos instrumentos recogieron información relevante sobre las percepciones de los docentes de primaria respecto a la Evaluación Formativa, dividiéndose en dos categorías: concepciones del docente sobre Evaluación Formativa y aplicación de medios, técnicas e instrumentos de la Evaluación Formativa.

1: Análisis e interpretación de los Resultados

En este apartado, se procede a realizar la triangulación de datos obtenidos de las entrevistas, encuesta y marco teórico. Ello nos permite tener un panorama, desde dos perspectivas, a nivel teórico y a nivel empírico para la consecución del objetivo: Analizar las percepciones de los docentes de primaria sobre la Evaluación Formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje en una institución educativa pública.

Los resultados obtenidos son producto de la encuesta realizada a 21 docentes y la entrevista realizada a 6 docentes de cada grado de nivel primaria de Educación Básica Regular, respectivamente. A continuación, se desarrolla el análisis orientado por los objetivos específicos que se presentan en dos categorías ya mencionadas.

1.1. Primera categoría: Concepciones del docente sobre Evaluación Formativa

El presente apartado, se enfocó en las concepciones que engloban el concepto, los principios, los roles de los actores y por último la retroalimentación que manejan los docentes sobre la Evaluación Formativa.

Al tratarse de una investigación mixta es importante realizar un contraste entre el marco teórico, los datos obtenidos en las encuestas y las entrevistas para así lograr una perspectiva más amplia y profunda e integrarlo según lo mencionado por Hernández et al. (2014, p. 537), dándonos así una mejor visión de la percepción de los docentes respecto al tema de investigación.

Siguiendo esa ruta de investigación, se observó que los docentes consideran importante la aplicación de la Evaluación Formativa; sin embargo, se identificaron incongruencias entre las concepciones que engloban el concepto según diferentes autores y las concepciones que manejan los docentes. Además de esto, se pudo visualizar que existen discrepancias entre lo hallado en las encuestas y entrevistas. Para una mejor comprensión de los resultados,

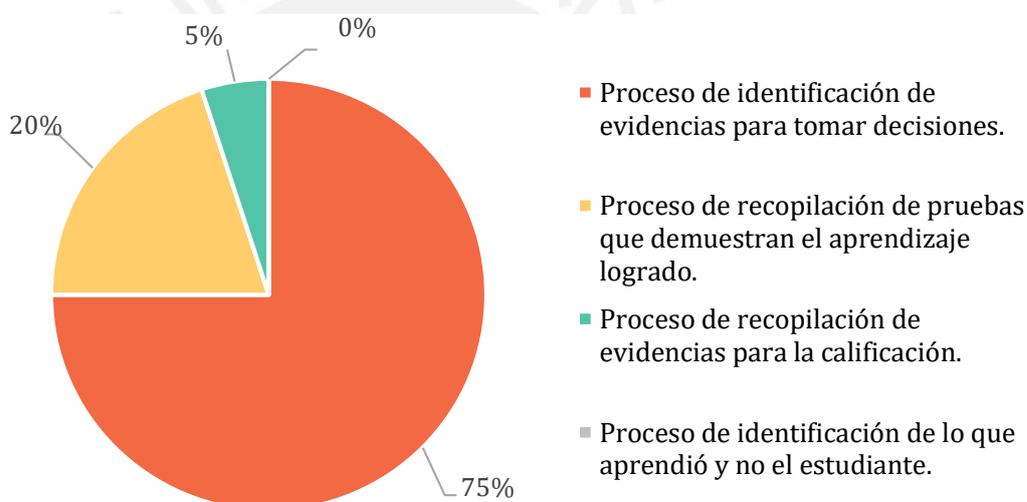
pasamos a analizar la concepción de los docentes respecto a la Evaluación Formativa en base a las subcategorías planteadas en la presente investigación.

1.1.1. Primera subcategoría: Conceptualización de la Evaluación Formativa

Con respecto a esta subcategoría, se busca conocer el manejo del concepto sobre Evaluación Formativa. La importancia de esta reside en que el actuar docente se guía en gran medida de las concepciones que manejan en el discurso teórico, ya que estas marcan las pautas a seguir en este proceso de Evaluación Formativa en su práctica educativa. Como se muestra en la siguiente figura:

Figura 5

Concepciones de los docentes sobre el concepto de la Evaluación Formativa



Fuente: Elaboración propia

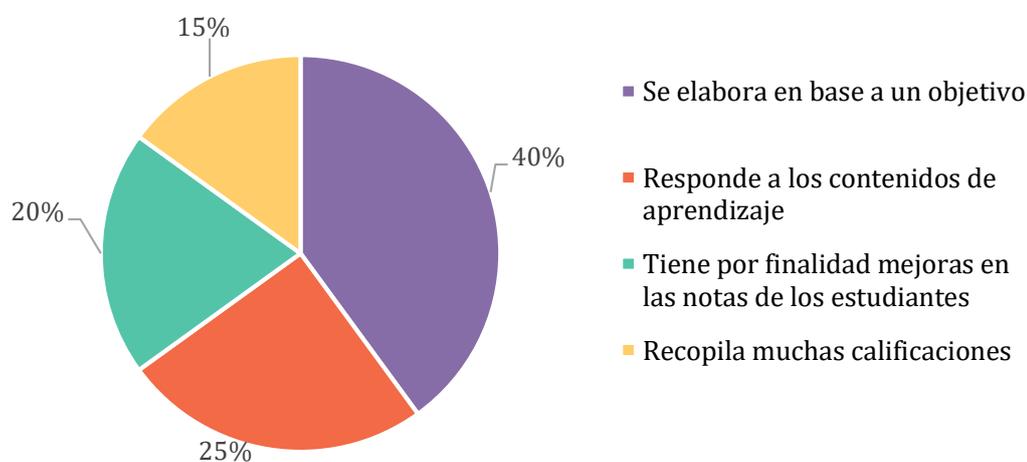
Como se aprecia en la figura 5, el 5% de los docentes considera que la Evaluación Formativa es un proceso de recopilación de evidencias para la calificación. Este concepto hace referencia a la Evaluación Sumativa que tiene un propósito calificativo o de certificar el aprendizaje (Scriven, citado en Rizo, 2012). Se aprecia que una minoría de docentes conciben aún esta percepción de la evaluación y la confunden con la Evaluación Formativa. Prosiguiendo, el 20% de los docentes, lo considera como un proceso de recopilación de pruebas que demuestran el aprendizaje logrado. Esta idea se relaciona también con la Evaluación Sumativa cuya finalidad es dar una valoración final y global de un proceso de aprendizaje terminado (Moreno, 2016).

Por otro lado, el 75% lo considera como un proceso de identificación de evidencias para tomar decisiones. Este concepto, está orientado a la Evaluación Formativa, ya que el accionar docente a partir de las evidencias de aprendizaje demuestra el dinamismo de la Evaluación Formativa; siendo esto uno de los principios planteados por Hinojosa (citado en Ortega, 2015) en el que se describe que la Evaluación Formativa sirve como punto de partida para las adaptaciones necesarias. Aspecto fundamental de la Evaluación Formativa que es destacado por Bloom, Hasting y Madaus (citado en Rizo, 2012) quienes mencionan que las evidencias sirven para optimizar el proceso de enseñanza; Sadler (1989), que considera que la Evaluación Formativa debe impulsar acciones para afrontar la brecha entre el objetivo a alcanzar y el estado en el que se encuentra el estudiante; y, Black y Wiliam, quienes afirman que estas prácticas permiten la obtención, interpretación y utilización de evidencias para la toma de decisiones fundamentadas.

De lo expuesto, podemos identificar que un grupo considerable de docentes conciben a la Evaluación Formativa acorde al concepto planteado en la presente investigación que la describe como un como un proceso complejo, dinámico y abierto que está inmerso en el desarrollo de una sesión de aprendizaje para poder recabar, analizar y usar la información en base a un objetivo establecido que permita una toma de decisiones fundamentada. Esto resulta beneficioso, ya que como afirma Martínez (2013) la práctica de enseñanza-evaluación se ve influenciada directamente por los conocimientos, concepciones y percepciones de los docentes.

Figura 6

Concepción de los docentes sobre las características de la Evaluación Formativa



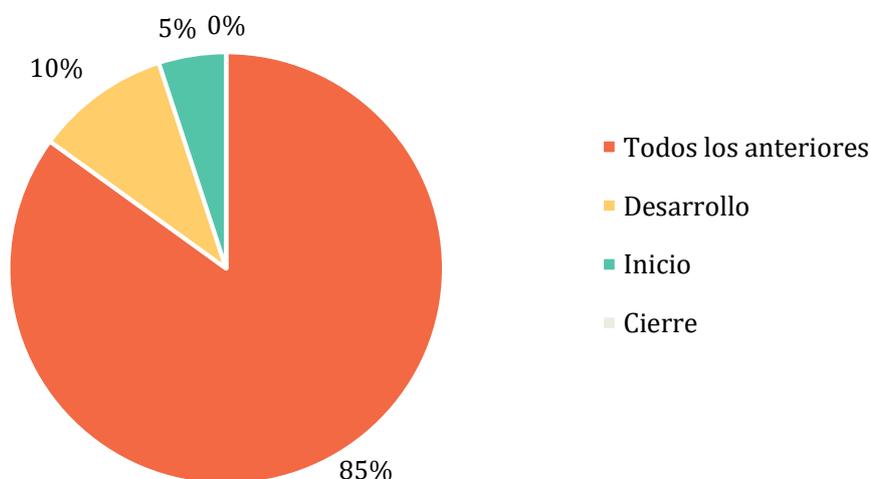
Fuente: Elaboración propia

A fin de profundizar en la concepción de los docentes sobre la Evaluación Formativa se planteó recabar datos sobre las concepciones de los docentes respecto a las características de esta. En la figura 6, podemos destacar que un 40% de los docentes considera que la Evaluación Formativa responde a un objetivo, lo cual coincide con uno de los elementos que Sadler (1989) propone sobre este proceso. Por otro lado, el 25% asevera que la Evaluación Formativa, responde a contenidos de aprendizaje; el 20%, que se tiene por finalidad mejoras en las notas de los estudiantes y el 15%, que recopila calificaciones. Estos tres últimos porcentajes, en conjunto, representan un 60% de docentes cuyas percepciones conceptuales sobre la Evaluación Formativa no se relacionan con lo propuesto por el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB, 2017); sino más bien, se vinculan con la Evaluación Sumativa que tiene por finalidad certificar el aprendizaje (Scriven, citado en Rizo, 2012).

Continuando con las características, en la figura 7 se aprecia que un 85% de docentes aseveran que la Evaluación Formativa se aplica a lo largo de una sesión de aprendizaje, siendo ello coherente con los autores quienes la describen como un proceso continuo parte del proceso educativo (Scriven, citado en Rizo, 2012). La importancia de la Evaluación Formativa en el inicio, desarrollo y cierre de la sesión se debe a que esta tiene por finalidad dirigir los siguientes pasos en periodos cortos de tiempo para el logro del aprendizaje (Moreno, 2016).

Figura 7

Percepción de los docentes sobre el momento de aplicación de la Evaluación Formativa



Fuente: Elaboración propia

Con los datos obtenidos hasta este punto, podemos apreciar que, en su mayoría, los docentes conciben a la Evaluación Formativa como un proceso que está inmerso en el desarrollo de una sesión de aprendizaje para poder identificar evidencias que permitan la toma de decisiones en base a un objetivo planteado.

No obstante, cabe destacar que un porcentaje considerable estima que la Evaluación Formativa tiene por finalidad la recopilación de muchas calificaciones y la mejora en las notas. Esto, resulta un tanto preocupante, ya que puede que los esfuerzos puestos en todo el proceso educativo a lo largo de la sesión se desvirtúen al tener por fin las calificaciones y se continúe con una práctica de Evaluación Sumativa.

A fin de analizar esta problemática con mayor profundidad procedemos a contrastar la información obtenida con las entrevistas. Para ello se les propuso la interrogante ¿Qué entiende por Evaluación Formativa y qué funciones cumple esta? Con los datos obtenidos, se evidencia que los docentes del presente estudio no tienen claro la definición de dicho término, ya que divagan en la idea sin llegar a definir el concepto y las características propias de la Evaluación Formativa. Asimismo, se aprecia la sinceridad de estos al destacar que es un concepto nuevo para ellos.

Estoy familiarizada con la Evaluación Formativa porque es mi quehacer diario, pero no soy experta en ello, ¿no? La Evaluación Formativa, el objetivo principal para mí, muy aparte de identificar las habilidades, las dificultades, porque apuntan a un conjunto de capacidades que apunta a la meta de cada ciclo, ¿por qué decimos formativa?, porque nosotros aportamos conocimientos, pero ¿cuál es nuestra labor principal, solo aportar conocimientos? es formar. [CDCcCo1]

Está encaminada más que nada a evaluar la parte del proceso, no la parte terminal. Si no, lo que más me interesa cómo el niño va adquiriendo todos esos aprendizajes en todo el transcurso del camino. [CDCcCo2]

Bueno, en mi caso es reciente este término, estoy conociendo los términos, el enfoque con el que trabaja el estado porque vengo de un colegio particular. [CDCcCo3]

Es importante porque el niño aprende de sus errores y va mejorando

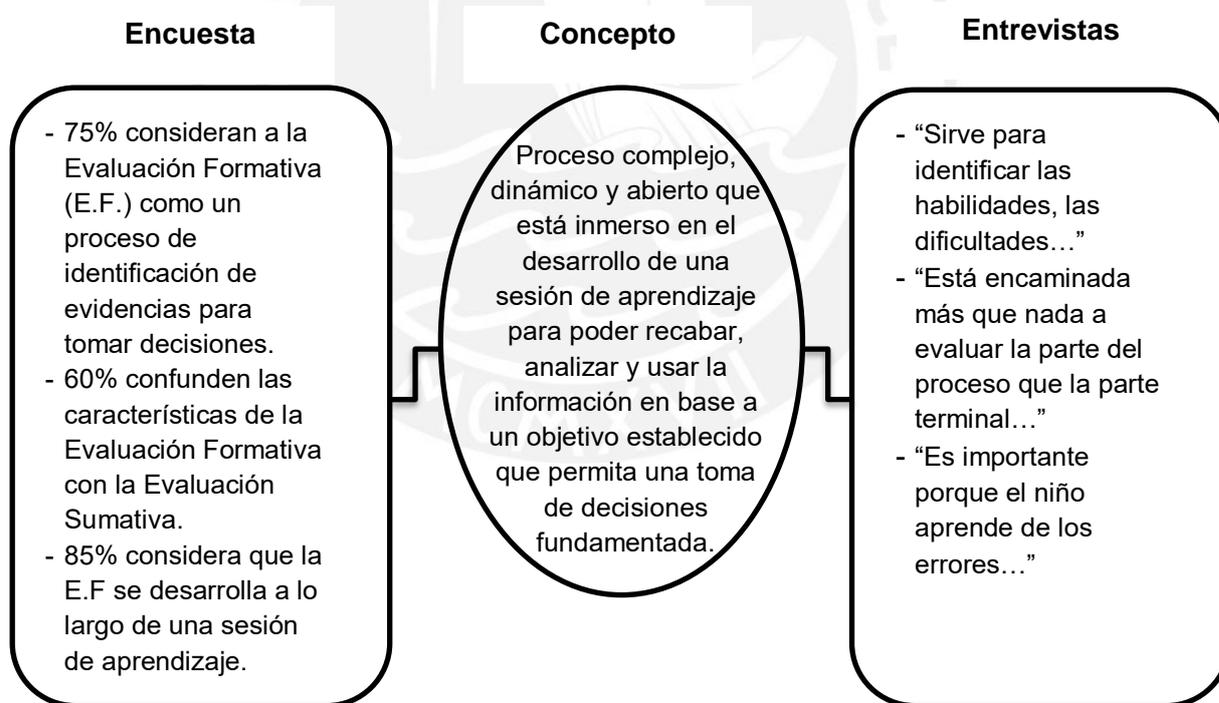
su aprendizaje, ese es el objetivo. [CDCcCo4]

Es más libre y abierto, porque permite que el estudiante avance de acuerdo a su ritmo y sus habilidades. [CDCcCo6]

En estas citas podemos apreciar cómo los docentes comparten sus percepciones sobre la concepción de la Evaluación Formativa. De estas, podemos dar cuenta de respuestas poco precisas con ideas sueltas que, en conjunto, podrían asemejarse a la Evaluación Formativa; sin embargo, demuestran aún el poco dominio del concepto y las características de la Evaluación Formativa. Asimismo, resalta la respuesta del entrevistado [CDCcCo4] quien percibe la Evaluación Formativa como un proceso que parte de los errores para la mejora del aprendizaje. Idea arraigada más en un concepto de Evaluación Sumativa.

Figura 8

Análisis comparativo de las entrevistas y cuestionario de la percepción de los docentes sobre la Evaluación Formativa



Fuente: Elaboración propia

Estos resultados discrepan de los cuestionarios, ya que en estos se apreció que el 75% (figura 8) de docentes indicaron el concepto de la Evaluación Formativa acorde a los criterios establecidos por los especialistas. Sin embargo, en estas respuestas de las entrevistas se

evidencia que ninguno destaca a la Evaluación Formativa como un proceso para la toma de decisiones. Una posible explicación a ello, puede ser que los docentes asociaron las respuestas de las encuestas por lo cual tuvieron un mejor desempeño al momento de su evaluación; y al momento de realizar las entrevistas, al ser una técnica oral y no contar con elementos con que asociar, presentaron respuestas menos exactas. A modo de síntesis, podríamos afirmar que los docentes describen algunos elementos de la Evaluación Formativa, sin embargo, no tienen dominio del tema.

Otro aspecto, no menos importante es la retroalimentación que es mencionado por Crooks (1988) y Natriello (1987), asimismo también por Condemarín y Medina (2000), en su definición sobre la Evaluación Formativa y el impacto profundo que la retroalimentación causa en el aprendizaje de los estudiantes, se pudo observar que solo un docente resaltó este punto como un aspecto importante a tener en cuenta en el desarrollo de las sesiones, esto guarda relación con el punto anterior respecto al poco conocimiento que tienen sobre esta.

Y las funciones que cumple es que el niño se va dando cuenta de los errores y nosotros inmediatamente tenemos que abordarlo a través de una retroalimentación efectiva [CDCcCo2]

Por último, en lo que coinciden la mayoría de los entrevistados sobre la conceptualización de la Evaluación Formativa, es que se trata de un proceso y no de un momento único. Esto es coherente por lo mencionado por Bloom, Hasting y Madaus (citado en Rizo, 2012) en lo referente a que es un proceso continuo y de igual manera concuerda con Pardo, Salazar, Díaz, Bosco, Negrín, Valle, Cerón y Alcázar (2013) en relación a que es un proceso que no puede quedar reducido a la observación del resultado de un producto inmediato.

Está encaminada más que nada a evaluar la parte del proceso, no la parte terminal. [CDCcCo2]

La Evaluación Formativa es un proceso de evaluación que ve el aprendizaje desde otra perspectiva: es más libre y abierto, porque permite que el estudiante avance de acuerdo a su ritmo y sus habilidades. [CDCcCo6]

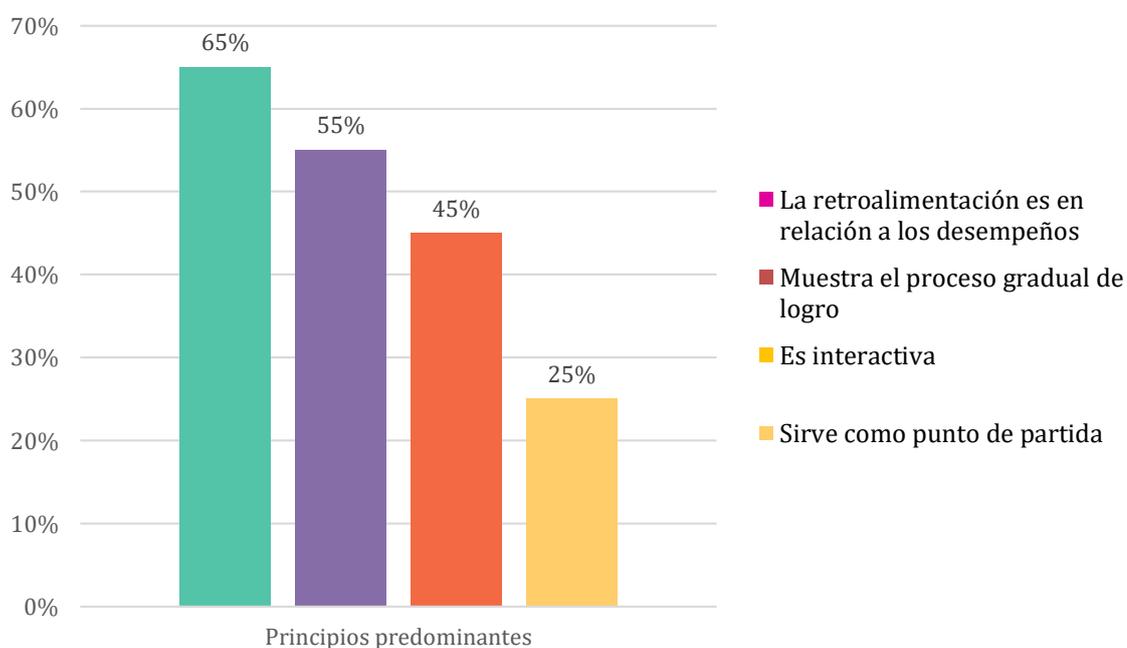
Estas aseveraciones demuestran que los docentes consideran a la Evaluación Formativa como un proceso y no un momento determinado. Esto se relaciona con las encuestas en donde el 75% de los docentes considera que la Evaluación Formativa. Se desarrolla a lo largo de una sesión de aprendizaje.

1.1.2. Segunda subcategoría: Principios de la Evaluación Formativa

Por otro lado, respecto a los principios de la Evaluación Formativa, se han considerado algunos aspectos que no han sido mencionados aún. Para ello, se partieron de los aportes de Ortega (2015) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004) quienes definen los principios de la Evaluación Formativa: servir como punto de partida, es interactiva, dan muestra del proceso gradual de logro y permite retroalimentar con relación a los desempeños. Estas descripciones se consideraron en la matriz de instrumentos ya que son necesarias para orientar el desarrollo de la Evaluación Formativa.

Figura 9

Principios de la Evaluación Formativa



Fuente: Elaboración propia

En la figura 9, se aprecia que los principios con mayores índices de porcentaje son *la retroalimentación en relación a los desempeños (65%)* y *muestra el proceso gradual de logro (55%)*. Seguido de ello, se aprecia al indicador *es interactiva (45%)* y *sirve como punto de partida (25%)*. Los resultados muestran que no hay una diferencia significativa entre los dos primeros principios. Sin embargo, se aprecia que menos de la mitad de docentes consideran relevante la interactividad dentro de la Evaluación Formativa.

Asimismo, solo la cuarta parte de docentes afirma que esta puede servir como punto de partida. Es decir, pocos docentes consideran la Evaluación Formativa como insumo para poder planificar o empezar una sesión de clase en base a las evidencias obtenidas, lo cual es importante para que se dé un aprendizaje gradual de acuerdo con el desempeño de los estudiantes. Esto concuerda con los hallazgos en las entrevistas antes mencionadas, en las cuales ningún docente definió a la Evaluación Formativa como un proceso complejo, dinámico y abierto que está inmerso en el desarrollo de una sesión de aprendizaje para poder recabar, analizar y usar la información en base a un objetivo establecido que permita una toma de decisiones fundamentada.

En esta subcategoría nos interesó conocer la percepción de los docentes sobre los principios de la evaluación docente. Para ello, en la entrevista, se les preguntó ¿qué principios tiene la Evaluación Formativa? A lo cual respondieron lo siguiente.

Uno de los principios es formar. La Evaluación Formativa recopila constantemente datos, todo el tiempo, que te permiten tener una idea clara de cómo va cada uno de ellos. [CDPpCo1]

Es constante, flexible y para poder trabajar con este tipo de evaluación tenemos que conocer a los estudiantes. Los resultados que vamos a tener nos sirvan para ayudar y no para básicamente poner una calificación. [CDPpCo3]

Algunas características son que el niño se sentiría más seguro de los pasos que está dando debido a la retroalimentación que tuvo porque ahí recibe una información cualitativa de lo que aprendió o no y se hace un negociado con él para ver cómo mejorar esos aprendizajes. [CDPpCo2]

Es abierta, libre y flexible porque permite que el estudiante tome sus propias decisiones para llegar al aprendizaje que le vamos planteando. Es regulada por el docente, porque es quien tiene la responsabilidad de guiar este proceso. [CDPpCo6]

Hinojosa (citado en Ortega, 2015) y la OCDE (2004) plantean cuatro y seis principios respectivamente para la Evaluación Formativa. De estas se priorizaron cuatro para el desarrollo del cuestionario. A fin de complementar la información obtenida de las entrevistas

se procederá a triangular los datos considerando los principios planteados por Hinojosa y la OCDE.

Se corrobora nuevamente que, de los entrevistados, ninguno resaltó a la Evaluación Formativa como punto de partida; aspecto imprescindible para las adaptaciones necesarias en la planificación de acuerdo a las habilidades de sus estudiantes (Hinojosa, citado en Ortega, 2015). Por otro lado, se aprecia que un docente destacó la retroalimentación cualitativa, lo cual es importante dentro de los principios de acuerdo a (Hinojosa, citado en Ortega, 2015).

Asimismo, se aprecia que un docente destaca la recopilación de datos constantemente. Esto, puede relacionarse con lo mencionado por la OCDE (2004), en donde se describe que es importante que se tenga información sobre el desempeño y el uso de diversos instrumentos que nos permitan realizar adaptaciones. Ello, dependerá de la intencionalidad y uso que se les dé a los instrumentos. En el caso, del docente en cuestión, refiere a que estos datos le permiten tener una idea de cómo va cada uno de ello, mas no menciona la intencionalidad.

Finalmente, se identifica que dos docentes describen la participación de los estudiantes dentro de la Evaluación Formativa. Esto se vincula con el principio de interactividad que, según la OCDE (2004), permite que el estudiante asuma un rol activo en su aprendizaje y participen en el proceso de aprendizaje. Al respecto, los docentes aseveran que “a participación del estudiante permite que estos “mejoren su aprendizaje” y “tomen sus propias decisiones” [CDPpCo2; CDPpCo6].

Con lo recabado, podemos concluir que los docentes destacan los principios planteados por los autores mencionados: retroalimentación en relación a los desempeños, como un proceso gradual, interactiva y como punto de partida. La relevancia de conocer estos cuatro principios es debido a que orientan el desarrollo de la Evaluación Formativa, por lo que se esperaba que los docentes destacaran en las entrevistas los cuatro principios. No obstante, se aprecia que por cada entrevistado se hace mención de uno o dos principios. Esto puede deberse a que la percepción conceptual de los docentes sobre la Evaluación Formativa es limitada aún en relación a los principios de la Evaluación Formativa.

1.1.3. Tercera subcategoría: Actores de la Evaluación Formativa

Otro punto a considerar dentro de la aplicación de la Evaluación Formativa son los actores de esta. Para ello, nos basamos en Lamas (2018) quien describió algunas características de un

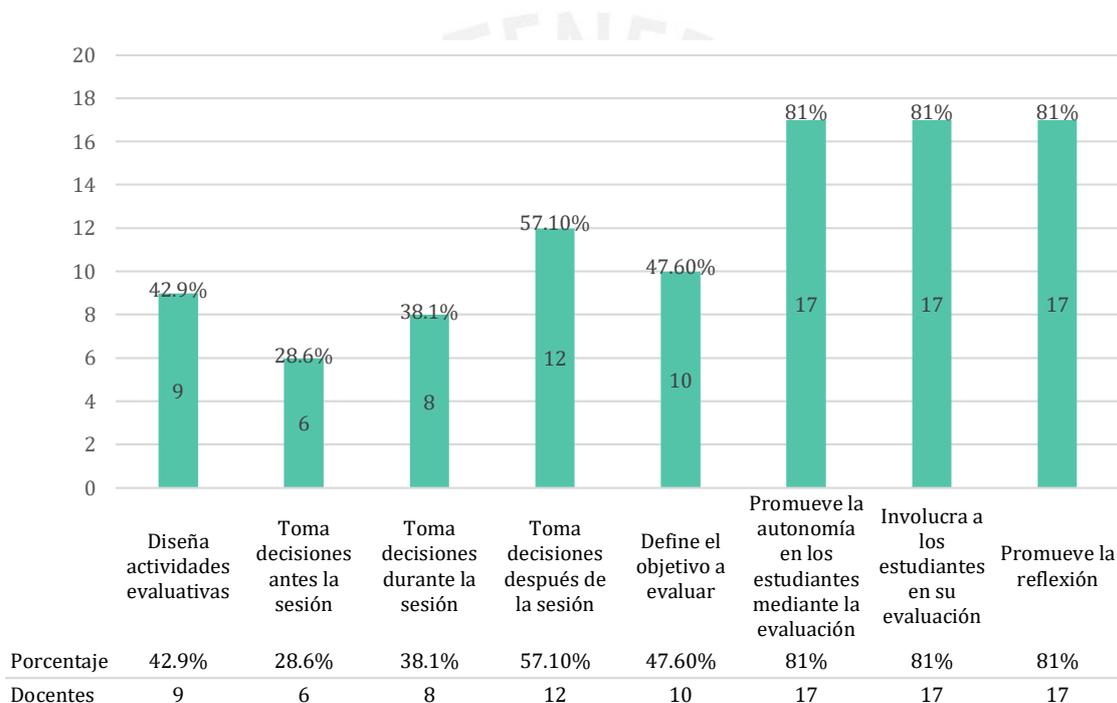
docente que da muestra de una práctica de Evaluación Formativa, así como de los estudiantes.

Rol de los docentes

Sobre el primer punto, se obtuvo que hay un empate entre las acciones tales como la promoción de autonomía en los estudiantes (17), el involucramiento a los estudiantes en su participación (17) y autorreflexión (17) (ver Figura 10).

Figura 10

Acciones que cumple el docente en su rol docente evaluador



Fuente: Elaboración propia

Se destaca que los docentes consideran la toma de decisiones: antes (6), durante (8) y después (12) de la sesión como parte de su rol de docente evaluador (Figura 10). No obstante, en el apartado anterior se identificó que ningún docente había considerado la EF para la toma de decisiones antes de una sesión de aprendizaje.

Por otro lado, los términos más utilizados por los docentes en la entrevista fueron: orientador, facilitador y mediador; como se puede observar estas palabras no son ajenas a las acciones de la evaluación formativa como promover la autonomía de los estudiantes en su evaluación, la reflexión y la participación. Sin embargo, no se debe dejar de lado las otras acciones del

rol docente (ver figura 10) como el diseñar actividades evaluativas y definir el objetivo a evaluar como parte del rol docente.

Como te dije, el docente está guiando, orientando. [CDRpCo1]

En la formativa más que nada estoy de mediadora, de facilitadora. El estudiante es el artífice, él es el que construye su aprendizaje. [CDRpCo2]

Definitivamente que uno es conocedor de cada niño y de acuerdo a eso ya soy orientador. Ya con eso los ayudo, guío y fortalezco las estrategias que los estudiantes utilizan... El docente definitivamente induce para que el niño reflexione y participe. [CDRpCo3]

Los oriento, les hablo cómo tienen que trabajar y ellos ya trabajan. El estudiante participa, preguntan, resuelven las actividades. [CDRpCo4]

Yo oriento, guío, modero las actividades. [CDRpCo5]

El rol que cumplo yo es el de mediadora, facilitadora de lo que ellos tienen que aprender. Cuando los evalúo yo tengo que ver en qué están fallando para poder orientarlos en lo que necesiten. [CDRpCo6]

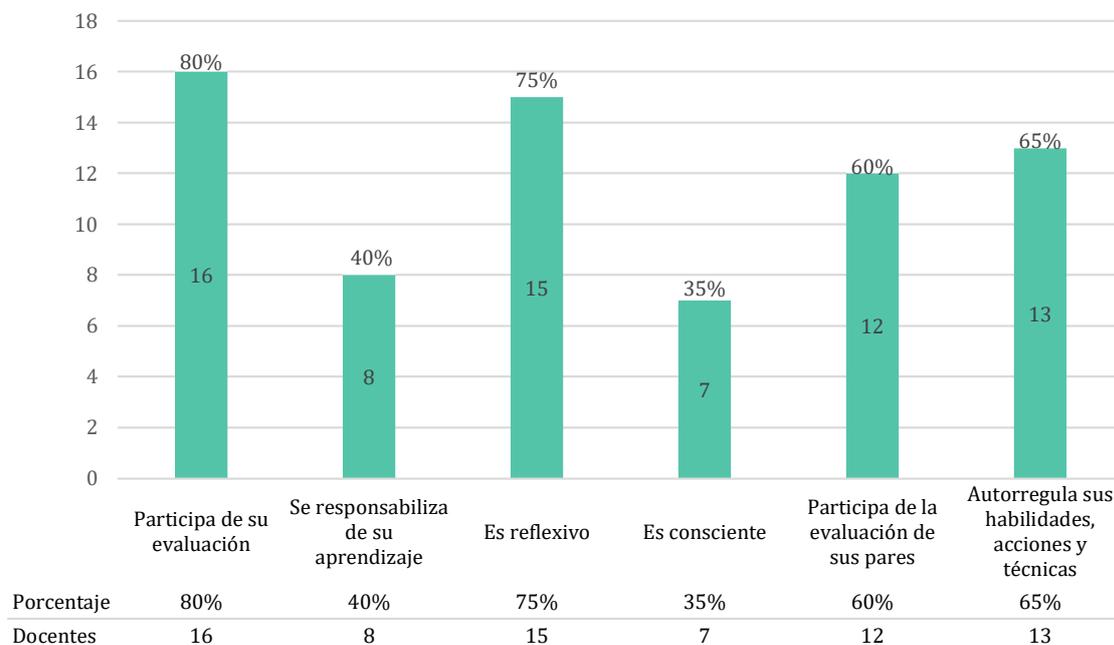
Al momento de contrastar la información con los datos obtenidos, se apreció que las respuestas son genéricas y no detallan cómo lo hacen. Se identificó que incluso describen en tercera persona cuando se les preguntó sobre su propia práctica. Ello puede deberse a que tienen el concepto teóricamente, pero aún no se apropian de ella. Asimismo, resalta la ausencia de las acciones previas a una sesión como la toma de decisiones, el diseño de una actividad evaluativa y definir el objetivo a evaluar.

Rol de los estudiantes

Respecto a las características que un estudiante debe cumplir, se aprecia que la actividad principal que realizan los estudiantes es que estos son partícipes de su evaluación, como se aprecia en la figura 11. Asimismo, destaca en segundo lugar, la capacidad reflexiva que tienen los estudiantes y, finalmente, los estudiantes autorregulan sus habilidades, acciones y técnicas.

Figura 11

Acciones que cumple el estudiante en la práctica durante el desarrollo de la sesión.



Fuente: Elaboración propia

De lo mencionado se evidencia que los docentes valoran el accionar de los estudiantes en el proceso de evaluación, ya que como se aprecia en la figura 11 existen diversas actitudes que son consideradas por los docentes en porcentajes similares. En la misma perspectiva, se aprecian resultados similares en el accionar docente (figura 10).

Al momento de realizar el análisis de datos se encontró que los docentes destacan la participación de los estudiantes desde la corrección de las actividades o productos ya terminados [Cdrpco5, Cdrpco1, Cdrpco6]. Asimismo, mencionan la evaluación entre pares y el análisis. A partir de ello, se aprecia coherencia con las encuestas en donde se destaca la participación de los estudiantes en su evaluación, con sus pares y es reflexivo.

Así ellos van reconociendo sus errores y van siendo conscientes para mejorar. Los estudiantes ahí cumplen el rol de actores de su propio aprendizaje. [CDRpCo5]

Al final lo que hacemos es analizar los trabajos. Lo que funcionó o no funcionó y qué estrategias usamos. Sus producciones ya lo evaluó yo con mis instrumentos por las tardes. [CDPCo1]

En mi salón trabajamos bastante en grupo porque así se apoyan mutuamente. Así también el estudiante está participando de su evaluación porque va aprendiendo del compañero. [CDPCo5]

Ahí el estudiante ya se va autoevaluando sobre lo que hizo o sus compañeros y aprenden de esa experiencia...Esto me ayuda a que tengan claro qué haremos. Así en el proceso van forjando sus esfuerzos en cumplir [CDPCo6]

Al momento de realizar la comparación de resultados entre encuestas y entrevistas se pudo hallar coherencia entre ambos análisis. No obstante, se identifica que prepondera la evaluación al término de la actividad y no en el proceso. Por tanto, no se pudo apreciar si los estudiantes autorregulan sus habilidades como parte de su rol.

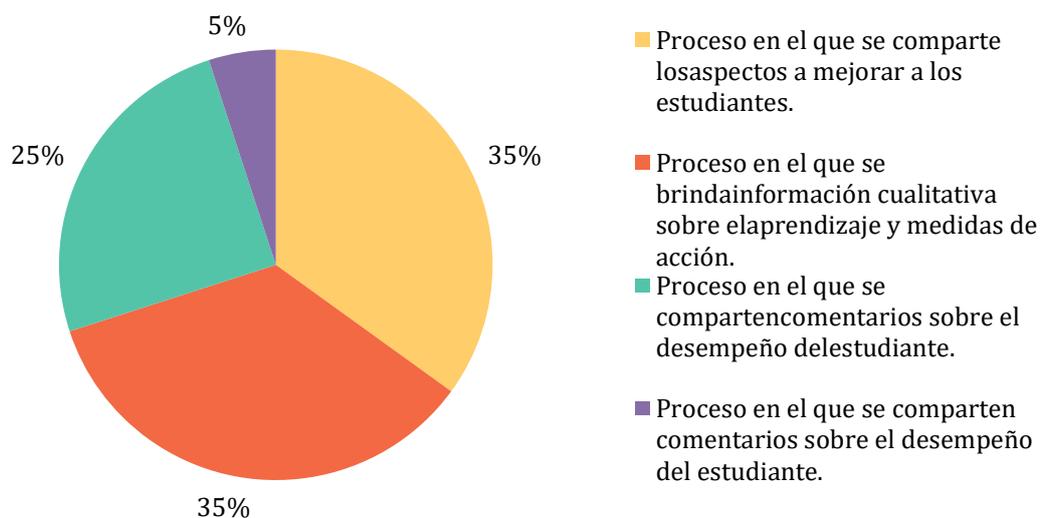
1.1.4. Cuarta subcategoría: Retroalimentación Formativa

Finalmente, en relación a la retroalimentación es importante retomar el concepto de retroalimentación desde un enfoque formativo. Para ello, optamos por los estudios de Anijovich (2019) quien define a la retroalimentación formativa como un proceso en el que se brinda información de manera cualitativa de los logros, los retos y los mecanismos de acción para mejorar el aprendizaje; distinguiéndose de la mera calificación. Con ello en mente, damos paso al análisis de las concepciones de los docentes sobre la retroalimentación, los cuales se muestran en la figura 12.

Por tanto, si bien la retroalimentación es un proceso en el que se comparte información con el estudiante, no solo se comparte el desempeño (5%) o los aspectos a mejorar (35%); como tampoco puede limitarse a compartir técnicas (25%); sino que requiere una reflexión de los logros, retos y las medidas para mejorar aquellos puntos que lo requieran. Es decir, se requiere la suma de todo ello para poder reflejar la práctica de la retroalimentación formativa, tal como lo afirman el 35% de los docentes al definirla como un proceso en el que se brinda información cualitativa sobre el aprendizaje y medidas de acción (figura 12).

Figura 12

Concepciones de los docentes sobre la retroalimentación

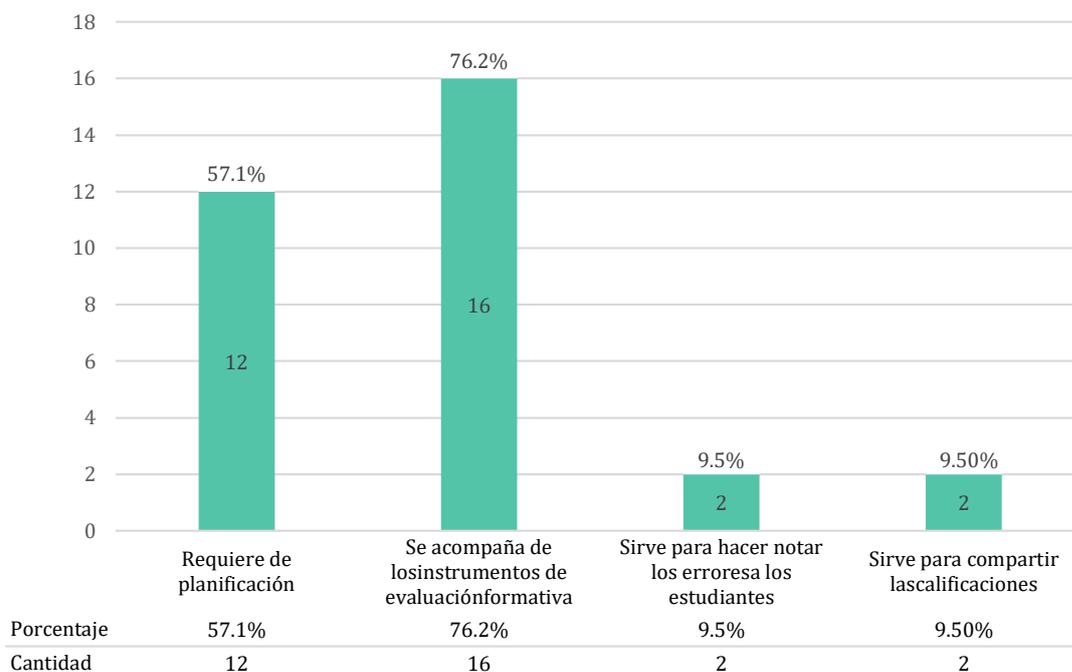


Fuente: Elaboración propia

En la misma línea, la característica sobre la retroalimentación con más porcentaje (76,2%) fue que esta debe acompañarse de instrumentos de Evaluación Formativa; la segunda característica fue que esta requiere de planificación (57,1%) (ver figura 13). Ambas afirmaciones están en sintonía con los autores antes mencionados. Sin embargo, se aprecia aún algunas ideas disonantes con la función de la Evaluación Formativa. Las características con menos índice respecto a las características sobre retroalimentación son (9,5%) considera que este proceso sirve para hacer notar los errores a los estudiantes y otro (9,5%) que sirve para compartir las calificaciones. Estas dos últimas ideas aluden más a una Evaluación Sumativa, ya que se orienta a los resultados finales.

Figura 13

¿Qué características tiene la retroalimentación?



Fuente: Elaboración propia

La primera parte de la investigación se procedió a analizar las percepciones conceptuales de los docentes respecto a la retroalimentación. De ello se concluye que existe semejanza entre los conceptos mencionados por los autores y las concepciones de los docentes. Sin embargo, al profundizar en detalles se percibe contradicciones que dan a entender la persistencia de ideas relacionadas a la Evaluación Sumativa.

Actualmente la retroalimentación es un término que la mayoría de los docentes utiliza en sus sesiones de alguna u otra forma, ya sea para reiterar un tema de la clase que no quedó claro o simplemente para resaltar algún logro o por el contrario hacer hincapié en algún error que el estudiante haya cometido, y busque corregir los resultados, por los datos recopilados en las entrevistas se denota que una gran parte de los docentes tiene clara la idea de lo que se quiere alcanzar con la retroalimentación, sin embargo solo la mitad de los entrevistados apunta al verdadero fin de la retroalimentación el cual es generar reflexión sobre lo aprendido y en qué punto del aprendizaje nos encontramos, todo esto es acorde con lo mencionado por Hattie y Timperley (2007), de ¿cómo voy respecto a donde estoy yendo?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿qué sigue después de esto?

La retroalimentación es cuando le brindas al estudiante recomendaciones y reflexionas con ellos para ver cómo solucionar el problema. [CDRCo6]

Cuando ellos ya se han dado cuenta yo les hablo con palabras para motivarlos a continuar [CDRCo4]

Es cuando se brinda retroalimentación al estudiante para que este pueda conocer cómo está, en qué nivel está y cómo puede mejorar. [CDRCo5]

Si bien es cierto no conocen a la retroalimentación formativa como tal, queda claro que apuntan en la dirección correcta y lo que quiere alcanzar esta. Al realizar el contraste de los datos hallados en las encuestas se pudo observar que estas guardan relación y coherencia en más de un punto. Por ejemplo, el 35% de los docentes considera a la retroalimentación como un proceso en donde se comparte información de los aspectos a mejorar, asimismo el tipo de información que se comparte debe ser cualitativa y no cuantitativa.

1. 2. Segunda categoría: Percepción de los docentes sobre la aplicación de la Evaluación Formativa

En este acápite describiremos cuál es la percepción de los docentes sobre la Evaluación Formativa en su práctica. Para ello, se desarrollará el Práctica de la evaluación formativa por parte de los docentes, el proceso de evaluación que aplican los docentes, los medios y técnicas que ponen en práctica y, finalmente, profundizaremos en algunos instrumentos de evaluación formativa.

1.2.1. Primera subcategoría: Práctica de la Evaluación formativa

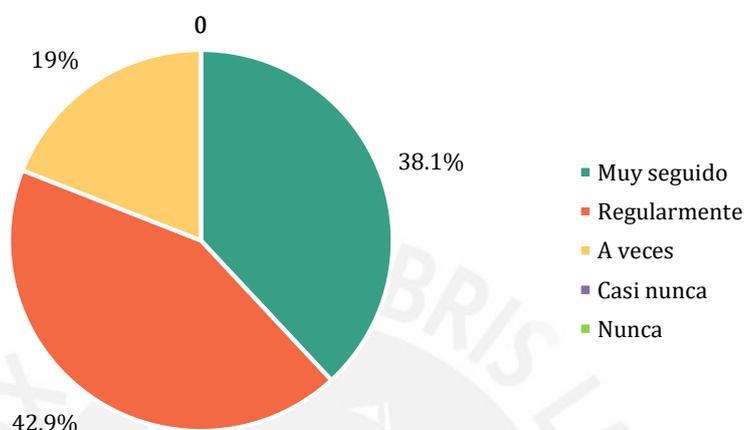
La evaluación formativa es promovida por en el Currículo Nacional de Educación Básica con mayor intensidad desde el 2016 en el Perú. Con ello, se espera fortalecer la autonomía y competencias de los estudiantes. A fin de identificar las percepciones de los docentes sobre la aplicación de la evaluación formativa, se les consulto la frecuencia con la que la aplican en la práctica docencia.

Del total de docentes encuestados, se percibe que el 38% considera que practica la Evaluación Formativa muy seguido, seguido de un 43% que lo realiza regularmente y un 19%, a veces. De los resultados que se visualizan en la figura 14, podemos evidenciar que todos

los docentes del plantel educativo afirman aplicar la Evaluación Formativa, siendo un poco porcentaje de docentes que lo realizan solo a veces.

Figura 14

Frecuencia con la que los docentes aplican la Evaluación Formativa



Fuente: Elaboración propia

Por medio de la encuesta recabamos que el 100% de los docentes del nivel primario afirman ponerla en práctica. Sin embargo, los resultados mencionados en el capítulo anterior permiten cuestionarnos ¿qué prácticas de evaluación formativa ponen en práctica los docentes?, ¿los medios, técnicas e instrumentos que ponen en práctica corresponden a la evaluación formativa? Prosiguiendo con el interés de profundizar en describir las percepciones de los docentes sobre la aplicación de medios, técnicas e instrumentos de la Evaluación Formativa, se procede con el siguiente apartado que ahonda en la práctica docente.

1.2.2. Segunda subcategoría: Proceso de Evaluación Formativa

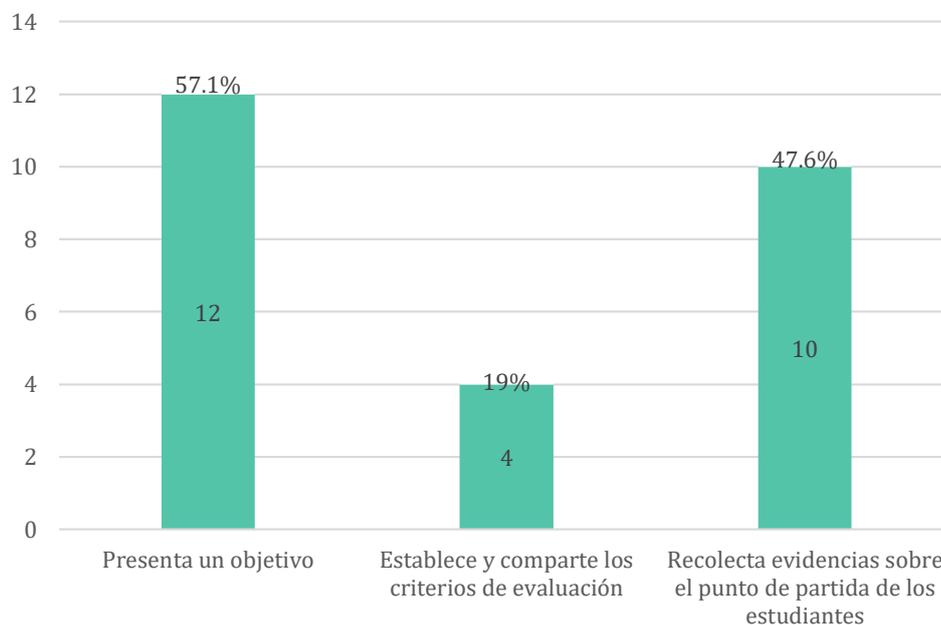
Una sesión de aprendizaje suele tener tres momentos característicos: inicio, desarrollo y cierre. Es así como Pasek y Mejía (2017) establecieron un proceso general para realizar una Evaluación Formativa en el aula considerando estas tres partes. Es en base a estos autores que se analizarán los datos sobre este aspecto.

Los autores establecen para el inicio de la sesión la importancia de presentar el objetivo, establecer y compartir los criterios de evaluación, y recolectar evidencias sobre el punto de partida de los estudiantes. Al respecto, en la figura 15, se aprecia que la acción que más

suelen realizar los docentes es compartir los objetivos (57,1%). Aspecto que es destacado por Sadler (1989) como un elemento resaltante de la Evaluación Formativa.

Figura 15

Acciones realizan los docentes al inicio de la sesión



Fuente: Elaboración propia

El segundo aspecto que predomina en la práctica de los docentes es la recolección de evidencias sobre el punto de partida de los estudiantes (47,6%). Y una menor cantidad de docentes establece y comparte los criterios de evaluación con sus estudiantes (19%).

Por otro lado, Pasek y Mejía (2017) describen algunas características propias de la Evaluación Formativa en el desarrollo. De las cuales, los docentes realizan con mayor frecuencia la retroalimentación, seguido del registro y cotejo de los avances respecto a los criterios establecidos, y resaltan el logro de los estudiantes.

Para el cierre de la sesión, las características de la Evaluación Formativa que los docentes aplican son, en primer lugar, brindar retroalimentación; en segundo lugar, comunicar los aspectos a mejorar; y, en tercer lugar, comunicar aciertos y logros.

En este acápite se analizó como los docentes aplican la Evaluación Formativa en sus clases, tanto al inicio, en el desarrollo y al final de la sesión, de ello es importante recalcar que los docentes no son especialistas en el uso de la Evaluación Formativa.

Como se puede observar la mayoría de los docentes conoce, aunque de manera parcial lo descrito por Sadler (1989), respecto a los elementos que deben estar presentes al inicio de una sesión, como son motivar y orientar, plantear un objetivo a alcanzar y la exploración a través de la recolección de evidencias

Motivación - inicio

Y, por ende, la evidencia fue el niño crea una maqueta teniendo en cuenta el reciclaje. Todos los pasos de los niños deben tener un propósito, sino no estaría motivando. [CDPCo2]

Planteamiento de objetivo a alcanzar - inicio

Primero, como te decía que se reconozca lo que se quiere lograr. Luego, ya con la mente clara se piensa en las sesiones y de acuerdo a eso se realizan las actividades. [CDPCo5]

Obtención de evidencias - inicio

Lo que hago es al inicio recolectar las evidencias previas y qué estrategias usarían. [CDPCo6]

De igual manera siguiendo lo descrito por Pasek y Mejía (2017), respecto a lo que debe contener el desarrollo de una sesión alineada a la Evaluación Formativa, se puede apreciar que en su mayoría los docentes aplican algunos de los pasos descritos por los autores, como la evaluación constante, el monitoreo, y la autoevaluación.

Evaluación constante - desarrollo

Yo estoy viendo a cada uno, los evalúo en todo el momento, los sigo, los oigo, veo sus trabajos. Tengo una idea de todo mi salón, y mis niños ya leen, ya comprenden, ya me redactas, ¿por qué no voy a seguir avanzando?, aquí veo (refiriéndose al cuaderno) que está logrado. [CDPCo1]

Monitoreo, lista de cotejo - desarrollo

Utilizó la observación de las debilidades de cada niño y de acuerdo a eso ya voy planificando las siguientes sesiones. Ya en casa lleno mi lista de cotejo de cómo ellos se están desarrollando en la clase.

[CDPCo3]

Monitoreo - desarrollo

En la clase generalmente estoy guiando el proceso, acompaño a los estudiantes en equipo. En mi salón trabajamos bastante en grupo porque así se apoyan mutuamente. Así también el estudiante está participando de su evaluación porque va aprendiendo del compañero.

[CDPCo5]

Autoevaluación - desarrollo

Ahí el estudiante ya se va autoevaluando sobre lo que hizo o sus compañeros y aprenden de esa experiencia. [CDPCo6]

Y para concluir con esta parte en lo concerniente al cierre de la sesión se puede visualizar que la mitad de los docentes entrevistados considera importante a la retroalimentación, tal cual mencionan Pasek y Mejía (2017).

Retroalimentación - cierre

En el cierre, hago un acordar y transferencia de conocimientos con preguntas, dibujos o hacemos diálogos. [CDPCo4]

Retroalimentación - cierre

Y al cierre de la sesión les hago preguntas sobre lo que aprendieron, cómo lo hicieron y para qué les sirvió. [CDPCo5]

Retroalimentación - cierre

Al final lo que hacemos es analizar los trabajos. Lo que funcionó o no funcionó y qué estrategias usamos. Sus producciones ya lo evaluó yo con mis instrumentos por las tardes. [CDPCo6]

Al realizar el contraste de los datos entre encuestas y entrevistas se pudo hallar una discrepancia entre los resultados dado que en las encuestas el 57% afirmó que comparte los objetivos a alcanzar con sus estudiantes y en las entrevistas solo uno de los docentes menciona dicho objetivo, de igual modo sucede con el punto referente a recolección de

evidencias tanto en encuestas como con entrevistas está presente la discrepancia, en lo que sí coinciden ambos análisis es en el uso de la retroalimentación como punto principal del cierre en una sesión de aprendizaje.

1.2.3. Tercera subcategoría: Medios, técnicas e instrumentos

De acuerdo a Hamodi, López, V. y López, A. (2015), los medios son aquellas producciones de los estudiantes que demuestran el aprendizaje; las técnicas, son las estrategias usadas para recolectar evidencias; y, los instrumentos son las herramientas en donde se plasman las evidencias. En el presente apartado, se analizaron los medios y técnicas aplicados por los docentes. Cabe resaltar, que los instrumentos serán desarrollados en el siguiente apartado con mayor detalle.

Hamodi, López, V. y López A., (2015), afirman que los medios de evaluación pueden ser escritos, orales o prácticos. Las preferencias de los docentes, al respecto, fueron variadas.

Ya ahí vemos otro tipo de evaluaciones como orales o escritas. Pero todo se utiliza constantemente, pero si me preguntas cuál es de mi preferencia serían los prácticos, además porque el colegio trabaja por proyectos. [CDMTICo1a]

A mí me encantan las orales, por su practicidad; porque en las escritas, ellos pueden marcar por marcar o se copian. [CDMTICo3a]

Me gusta saber mucho lo que ellos me tienen que decir, por eso prefiero las orales... Las prefiero porque son prácticas y puedo saber fácilmente lo que piensa el estudiante [CDMTICo6a]

Los que más utilizo son las escritas y orales. [CDMTICo5a]

A mí me gusta preguntar y los trabajos prácticos, que hagan maquetas, exposiciones. Pero prefiero las preguntas y la observación. [CDMTICo4a]

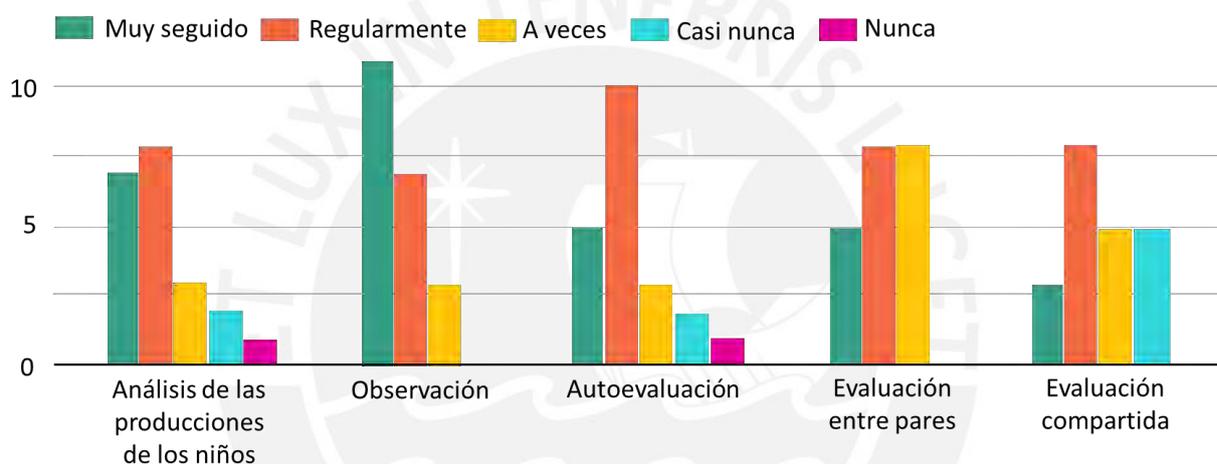
Los que a mí me gustan es la parte en donde reflexionan sobre sus errores y exponen. O cuando les hago preguntas "¿te parece que lo que dijo el abuelito fue eso?, a ver vuelve a leer o léelo conmigo". O sea que él se dé cuenta. [CDMTICo2a]

Como se puede apreciar la mayoría de los docentes prefieren las evaluaciones orales a través de preguntas reflexivas: “¿te parece que lo que dijo el abuelito fue eso?, a ver vuelve a leer o léelo conmigo”. O sea que él se dé cuenta.” [CDMTICo2a]. Los medios escritos y prácticos, son menos preferidos, pero sí se mencionan en las declaraciones de los docentes, por lo que podemos apreciar que hay una práctica variada de medios entre orales, escritos y prácticos.

Por otra parte, en relación a las técnicas e instrumentos de evaluación que aplican los docentes, los resultados obtenidos se aprecian en la figura 16 y 16 respectivamente.

Figura 16

Frecuencia con la que los docentes utilizan algunas técnicas de evaluación

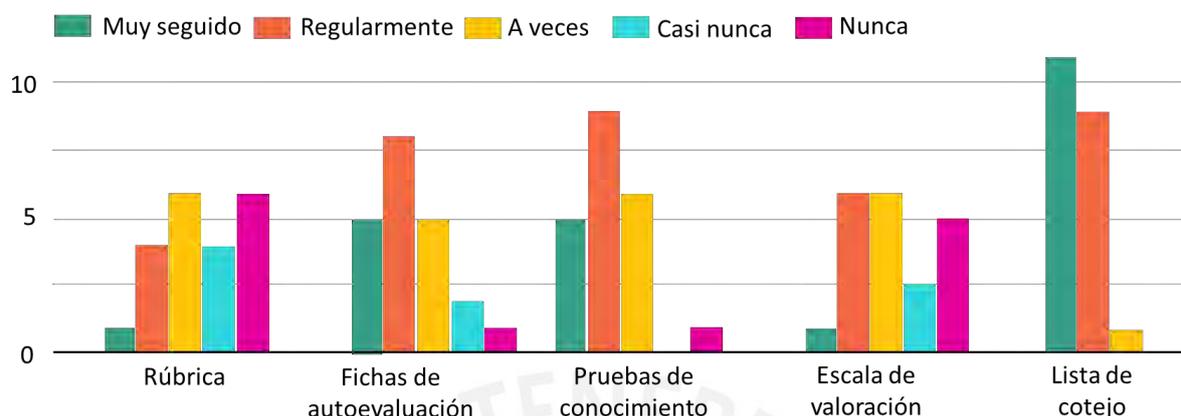


Fuente: Elaboración propia

En la figura 16 se visualiza que las técnicas utilizadas con más frecuencia son la observación, la autoevaluación y el análisis de las producciones de los niños. Asimismo, se aprecia que la evaluación entre pares es utilizada por todos los docentes, pero en una menor frecuencia: entre regularmente y a veces. En cuanto a la evaluación compartida, hay una tasa de docentes que lo aplica regularmente, pero esto contrasta con la tasa más alta de docentes que lo usan a veces y casi nunca. Finalmente, cabe destacar que hay un porcentaje mínimo de docentes que no aplican la autoevaluación y análisis de las producciones de los niños.

Figura 17

Frecuencia del uso de algunos instrumentos de evaluación



Fuente: Elaboración propia

En la figura 17 se aprecia que el instrumento utilizado con mayor frecuencia es la lista de cotejo, además de la tasa más baja de “a veces”. Respecto a la frecuencia “regularmente”, se observa que el instrumento que más se utiliza son las pruebas de conocimiento. Instrumento que no se vincula con la Evaluación Formativa, ya que esta se centra en la medición de conocimientos.

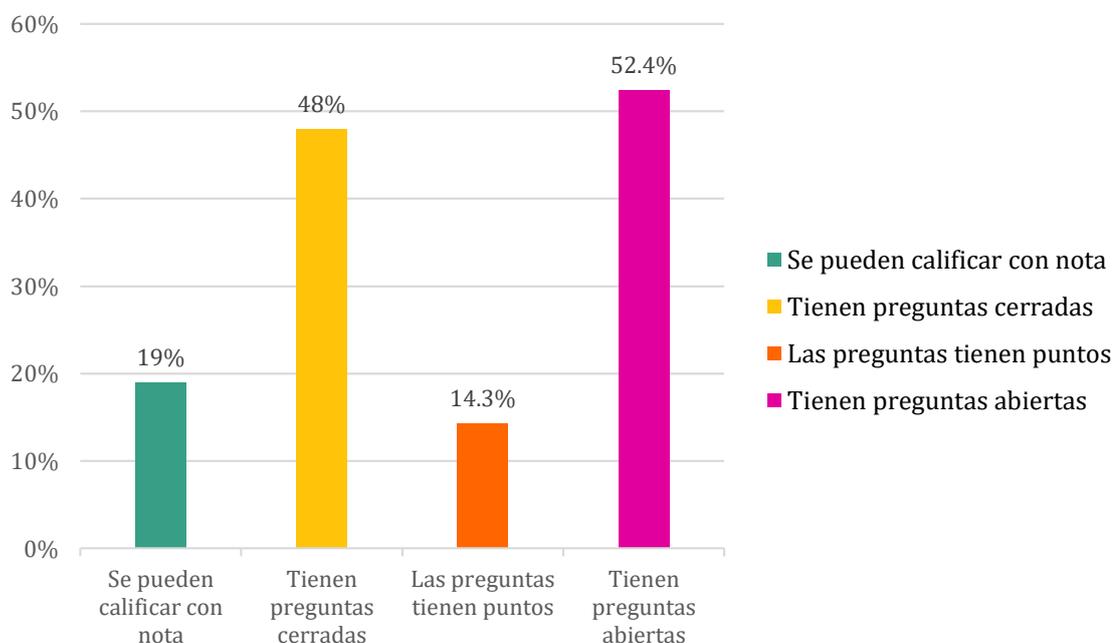
Las fichas de autoevaluación, por otra parte, tienen una mayor frecuencia de regularmente, muy seguido y a veces. Por último, es importante destacar que los niveles altos de nulo son el uso de los instrumentos de rúbrica y escala de valoración. Sin embargo, estas son las más promocionadas por el Minedu con la implementación del CNEB (2017).

A fin de conocer las percepciones de los docentes sobre la implementación de estas técnicas e instrumentos, se les consultó sobre las características respecto a las fichas de autoevaluación o cuestionario (ver figura 18). Al respecto, se recopiló que la característica con mayor porcentaje (52,4%) es que estos instrumentos tienen preguntas abiertas, 47,6% preguntas cerradas y el 33,3% los vincula con calificaciones, como se aprecia en la figura 10.

De acuerdo con Anijovich (2019) el cuestionario, desde un enfoque formativo, se concibe como un conjunto de preguntas abiertas que sirven para la autoevaluación y responden a contenidos, actitudes, expectativas o algún aspecto del aprendizaje. Podemos afirmar entonces que cerca de la mitad de docentes coinciden con Anijovich (2019), y la mitad restante tienen una percepción opuesta.

Figura 18

Características sobre las fichas de autoevaluación o cuestionarios



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las autoevaluaciones, se les consultó a los docentes ¿con qué frecuencia hace uso de la autoevaluación y la evaluación entre pares? La autoevaluación y las fichas de autoevaluación fueron algunas de las técnicas e instrumentos con mayor mención en las encuestas. Además, se identificó que la mitad concebía las fichas de autoevaluación de acuerdo al enfoque formativo. Sin embargo, en las entrevistas, se puede concebir que los docentes manejan el tema de la autoevaluación orientado hacia la reflexión conductual (CDMTICo2, CDMTICo3, CDMTICo6) aspecto que sin bien no se vincula directamente con el aprendizaje, es necesario para el logro de un ambiente propicio para el aprendizaje.

La autoevaluación la hacemos cuando reflexionamos sobre nuestros proyectos y actividades. [CDMTICo1]

La frecuencia de la autoevaluación es casi a diario. Por ejemplo, cuando llegan del recreo ellos llegan y cuentan sus testimonios sobre qué pasó [CDMTICo2]

Bueno en realidad la autoevaluación así con papeles no, lo que hago son asambleas donde reflexionamos y cómo se autoevalúan ellos

sobre sus acciones. [CDMTICo3]

La autoevaluación ellos se corrigen en matemáticas, por ejemplo, mientras yo explico en la pizarra. Eso lo hago solo en matemáticas. [CDMTICo4]

En realidad, seguido porque me facilita que ellos mismos se analicen sus conductas... [CDMTICo6]

Otro punto a destacar es el testimonio del docente [CDMTICo1] que hace referencia a la valoración del proyecto o actividad realizada, lo cual difiere del principio de la Evaluación Formativa como proceso. Asimismo, la respuesta del entrevistado [CDMTICo4], en donde describe que los estudiantes corrigen sus Prácticas de matemática mientras el docente explica. Esto da cuenta de una enseñanza explicativa y no tanto práctica, siendo ello un enfoque correctivo del producto final, lo cual se desvincula con el principio de la Evaluación Formativa como proceso; es decir, poder valorar en el desarrollo de las actividades para la mejora continua rumbo al logro del propósito.

En el caso de evaluación entre pares, solo la mitad de los docentes entrevistados afirmó que, hacía uso de esta; como se aprecia a continuación.

La evaluación entre pares lo damos más que nada en equipo cuando tienen que trabajar entre dos... Se evalúan más que nada de manera oral o a veces escrito [CDMTICo2]

Ellos se coevalúan, yo les doy la evaluación (aludiendo a los exámenes) de otros compañeros y se evalúan [CDMTICo4]

Y la evaluación entre pares, pues a veces lo uso cuando intercambian algunos trabajos o retroalimentan a sus compañeros cuando salen a exponer, por ejemplo. [CDMTICo6]

Apreciamos nuevamente, en palabras de los docentes [CDMTICo4] y [CDMTICo6], la percepción de coevaluación como el intercambio de exámenes y cotejo de las respuestas correctas e incorrectas. Es significativo destacar que la autoevaluación y coevaluación orientado a la evaluación en el proceso, es decir de manera formativa, permite que los estudiantes se centren en los objetivos planteados y tengan mayor compromiso con la formación que recibe (MacDonald y Boud, 2003; Bedford y Legg, 2007; y Gedye, 2015). Sin embargo, como se aprecia en las entrevistas, los estudiantes son partícipes de una

Evaluación Sumativa, ya que reflexionan o emiten un juicio de valor al proceso culminado o producto final.

Por tanto, se concluye que los docentes, respecto a los medios, prefieren las estrategias orales, seguido de los escritos y prácticos. Con respecto a las técnicas, se evidencia que las técnicas preferidas por los docentes son la observación y la autoevaluación. Sin embargo, cabe destacar que solo la mitad de docentes coincide con las características de las fichas de autoevaluación planteadas por Anijovich (2019). Asimismo, se identificó la aplicación de esta técnica se relaciona con el análisis conductual de los estudiantes. Por otro lado, respecto a la técnica de evaluación entre pares, se orienta a una evaluación relacionada al intercambio de trabajos para calificarse entre sí.

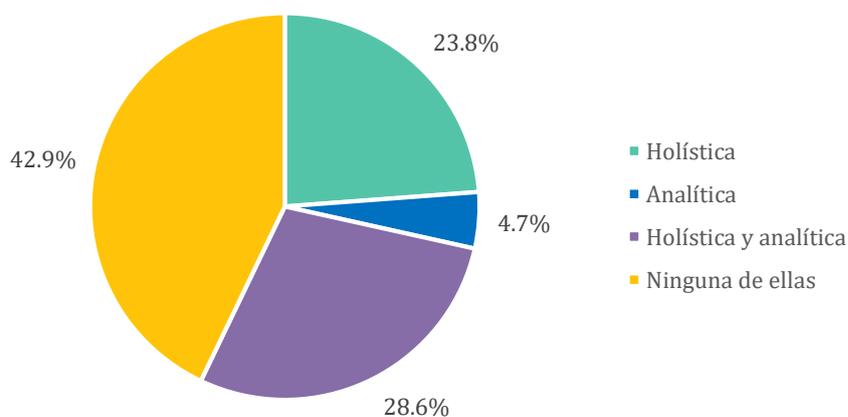
1.2.4. Cuarta subcategoría: Instrumentos de Evaluación Formativa

Martínez-Rojas (2008) describe dos tipos de rúbrica: holísticas y analíticas, que se diferencian en su finalidad. La primera se refiere a instrumentos que permiten valorar de manera global el desempeño del estudiante; mientras que la segunda, destaca de manera más detallada los niveles de logro y puede ser compartida con los estudiantes (Martínez-Rojas, 2008).

Respecto a esto, se evidencia que, si bien los docentes tienen conocimiento sobre las rúbricas, el 42,9% desconoce los tipos de esta (figura 19). Asimismo, un 45,5% considera que las rúbricas holísticas pueden ser compartidas con los estudiantes, cuando los autores recomiendan para ello las rúbricas analíticas al ser más precisas para los estudiantes.

Figura 19

Tipos de rúbrica que son de conocimiento para los docentes



Fuente: Elaboración propia

En este punto es adecuado recordar lo mencionado por Ortega (2015), en donde refiere que las estrategias de evaluación sirven como punto de partida para realizar todas las planificaciones en relación a las habilidades y puntos a mejorar que han sido detectados con anterioridad valiéndose de instrumentos y técnicas que demuestren estos saberes, en este sentido se inició por analizar qué tipo de instrumentos eran los más utilizados por los entrevistados. Al respecto, se obtuvo que las listas de cotejo son el instrumento predilecto por los docentes, acompañados en muchos casos guías de observación y rubricas, aunque este último es mencionado en más de una ocasión, cabe resaltar que los entrevistados refieren que recién se están familiarizándose con este.

Lista de cotejo que es la más utilizada, rúbricas para los proyectos, aunque no soy experta, hago lo que puedo, también, cuaderno anecdótico. Sobre todo, esto último. [CDECo1]

En instrumentos, listas de cotejo, las famosas rúbricas que aún no las pongo en práctica, [CDECo2]

Me gusta mucho las rúbricas y listas de cotejo. Las rúbricas estoy recién aprendiendo [CDECo3]

Utilizo la lista de cotejo y la observación. Con esto veo su creatividad, cómo realiza las cosas, la capacidad. La que más utilizo es la lista de cotejo. [CDECo4]

Los que más he usado en los últimos años es guía de observación y la lista de cotejo, pero ahora estoy empezando a utilizar más la rúbrica [CDECo5]

Las listas de cotejo y cuestionarios. Las listas de cotejo son muy prácticas y rápidas de usar, son precisas y útiles cuando específicas bien el propósito que deseas evaluar. Y los cuestionarios son algunas preguntas que me sirven para reflexionar con los chicos y ver cómo están. [CDECo6]

Esto guarda coherencia con lo encontrado en el análisis de las encuestas, ya que en este también las listas de cotejo también fueron de las más utilizadas.

Siguiendo con el análisis de instrumentos más utilizados se les consulto si conocían que era la rúbrica y cuál era su función, en esta se pudo apreciar que todos evaluados tenían claro

que la rúbrica era un instrumento de evaluación, sin embargo, al momento de preguntarles que función cumplía, los entrevistados dieron repuestas dispersas sobre esta, tales como:

La rúbrica es un instrumento, ¿no? La función que le doy es para evaluar los proyectos entonces podría ser para la heteroevaluación. [CDECo1a]

Recién la estoy conociendo y entrando, estoy apuntando para trabajarlo el próximo año. Sé que hay dos tipos, pero aún no las aplico. [CDECo2a]

Es un instrumento de evaluación y su función es conocer qué le está faltando al niño y con eso planificar la siguiente sesión. [CDECo3a]

No las utilizo ni las conozco. [CDECo4a]

Es un instrumento que uso para evaluar competencias y capacidades. A mí me es de utilidad para evaluar los trabajos de los niños, así puedo calificar con más criterio sus avances. [CDECo5a]

La rúbrica es un instrumento de evaluación que se está usando últimamente más. Tiene descriptores más detallados y sirve para evaluar cómo está aprendiendo el estudiante en aspectos más detallados. Yo creo que sirve más para identificar específicamente dónde está el niño respecto al propósito. [CDECo6a]

Como se puede apreciar no tienen el concepto claro de que es una rúbrica y más de uno refiere que recién está conociendo este instrumento o que recién se están familiarizando con este. Este dato además es coherente con lo encontrado en la encuesta, ya que el 43% de los encuestados refiere que nunca escucho hablar de las rúbricas en general.

Otro de los instrumentos por el cual se les consultó fue en relación a los cuestionarios, que eran y en qué consistía su función, lo que se halló es que casi la mitad de los entrevistados no hacían uso de este instrumento, una cantidad similar de entrevistados afirmó que esta era escrita y que su función era la de evaluar. Asimismo, dos de los entrevistados refirieron que las preguntas estaban direccionadas a generar reflexión y motivar y no solo evaluar el nivel de conocimientos esto último guarda relación por lo mencionado por Anijovich (2019), quien refiere que los cuestionarios deben estar compuesto por preguntas abiertas y cuyo fin es obtener información de los pensamientos y sentimientos de los educandos.

Lo que sé de ellas es que son escritas y se puede plantear diversas preguntas, de matemática, comunicación, en fin... No suelo usarlas mucho la verdad. [CDECo1c]

Como preguntas que ayudan a orientar al niño en su aprendizaje... Sirven para motivar al estudiante a buscar soluciones a sus dudas, a investigar. Para eso deben ser preguntas reflexivas. [CDECo2c]

Sí, son interesantes, pero no las uso... porque por ahí hay siempre la posibilidad que uno intente copiar. [CDECo3c]

Tampoco hago uso de estas, yo pregunto y observo. [CDECo4c]

Las pruebas que tienen preguntas, como los exámenes tradicionales. Su función es medir con puntaje el aprendizaje de los niños. Eso es algo que ya no se debe usar. [CDECo5c]

Los cuestionarios son un conjunto de preguntas que sirven para evaluar al estudiante. Las puedes utilizar de manera escrita para que los niños respondan ellos mismos o tú guiarlos de manera oral para reflexionar en las clases. Las preguntas tienen que ser reflexivas y no solo de conocimiento. [CDECo6c]

El último instrumento por el cual se les consulto fue acerca de las escalas de valoración, que son y cuál es su función, aquí el término que más se repitió fue "nivel" refiriéndose a este como un instrumento que sirve para conocer el nivel de aprendizaje en que se encuentra el estudiante, este fue un término que la mayoría de los entrevistados menciono en sus respuestas, sin embargo, como lo refiere la Secretaría de Educación Pública (2017), las escalas de valoración son más que eso, ya que estas utilizan criterios de evaluación no solo para medir el nivel de aprendizaje sino pueden usarse para diversas áreas de la enseñanza, como medir actitudes, habilidades o comportamientos por mencionar algunas de sus cualidades, por decirlo de alguna manera es un instrumento bastante versátil.

Esas son instrumentos donde ves el nivel de un punto ¿no?, te permite conocer dónde nos encontramos, al inicio, proceso o logrado. [CDECo1d]

Son instrumentos que tienen niveles según cada descriptor que a la

vez conforma una capacidad. Estas nos ayudan a analizar el proceso en el que está el estudiante y lo que le falta o ha logrado. [CDECo2d]

Las escalas de valoración son como niveles en donde nosotros vamos viendo el nivel donde se encuentra el niño de acuerdo al aprendizaje que nos planteamos. Conocer cuáles son sus debilidades y sus fortalezas. No las he aplicado. [CDECo3d]

Desconozco. [CDECo4d]

Bueno, no me sé mucho de estas, pero son parecidas a las rúbricas, pero este tiene niveles. Nos sirven para ver el nivel en el que se encuentra el estudiante. [CDECo5d]

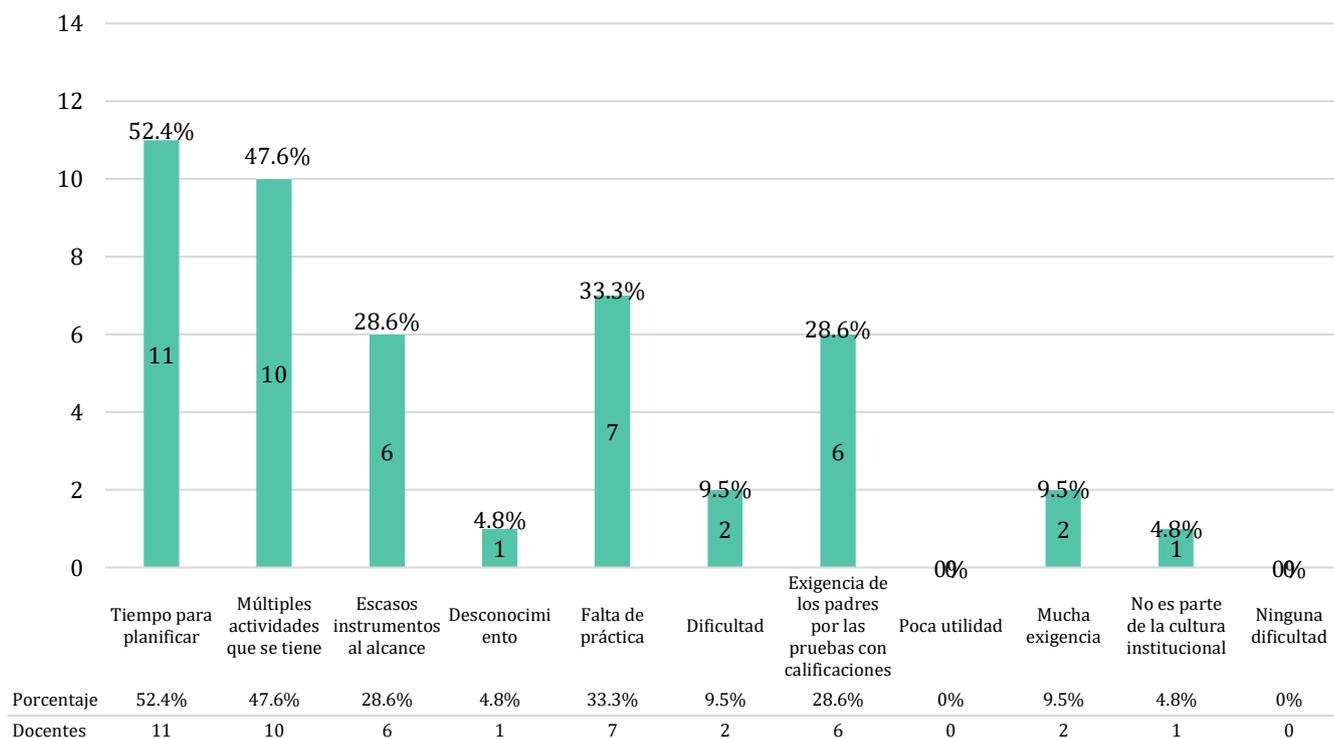
No tengo mucho conocimiento ni práctica de estas, pero sé que son parecidas a las listas de cotejo, pero con niveles. Algo así como las libretas, que tienen A, B y C, cada punto tiene un significado que indica el proceso donde se encuentra el estudiante. [CDECo6d]

Se puede afirmar por lo hallado en las entrevistas que los docentes tienen un tenue conocimiento acerca de este instrumento y al contrastar los resultados con las encuestas el panorama no es muy distinto a lo hallado, ya que, en estas, la escala de valoración junto a las rubricas son de las menos usadas por los docentes.

A lo largo del análisis se identificó que los docentes tienen una percepción conceptual de la evaluación formativa acorde a los autores. Al profundizar en las preguntas realizadas, se aprecian características conceptuales y de aplicación orientadas más hacia una evaluación sumativa. A fin de complementar el análisis realizado, se consultó a los docentes sobre posibles dificultades que pudieran haber encontrado en su práctica respecto a la Evaluación Formativa, los cuales son expuestos en la figura 20.

En este sentido, se aprecia que la primera dificultad es el tiempo para planificar (52,4%). La segunda dificultad son las múltiples actividades que se tiene en la institución educativa (47,6%) y la tercera dificultad es la falta de práctica (33,3%).

Figura 20

Dificultades de los docentes en la práctica de la Evaluación Formativa

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, en la figura si bien se aprecia una gran diversidad de posibles dificultades que han sido considerados por algunos docentes, hay un porcentaje de docentes que consideran que no hay dificultad alguna en la práctica de la Evaluación Formativa (14,3%). También se observa, que ningún docente consideró poco útil la Evaluación Formativa, lo cual nos da entender que los docentes valoran de positivo este tipo de evaluación pese a las dificultades que encuentren.

CONCLUSIONES

Respecto al primer objetivo “Describir las percepciones sobre las concepciones de Evaluación Formativa que poseen los docentes de nivel primaria” se concluye lo siguiente:

1. De acuerdo a las encuestas, el 75% de docentes consideran a la evaluación formativa como un proceso de identificación de evidencias para tomar decisiones. Sin embargo, en las entrevistas se aprecia que ninguno destaca a la evaluación formativa como un proceso para la toma de decisiones.
2. Se aprecia coherencia en la información obtenida en las entrevistas y encuestas respecto a la percepción de la evaluación formativa como un proceso que se desarrolla a lo largo de una sesión de aprendizaje.
3. El 60% de docentes describen características que no se relacionan con la Evaluación Formativa, propuesto por el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB, 2017); sino más bien, se vinculan con la Evaluación Sumativa que tiene por finalidad certificar el aprendizaje (Scriven, citado en Rizo, 2012).
4. Respecto al rol docente, se destaca en mayor preponderancia la promoción de autonomía en los estudiantes, el involucramiento a los estudiantes en su participación y autorreflexión; y del rol del estudiante, participa de su evaluación, reflexión y autorregulación. No obstante, las descripciones de los docentes al respecto son genéricas y no detallan cómo lo hacen. Se identificó que incluso describen en tercera persona cuando se les preguntó sobre su propia práctica. Ello puede deberse a que tienen el concepto teóricamente, pero aún se dificulta la práctica.
5. Los docentes destacan los principios planteados por los autores mencionados: retroalimentación en relación a los desempeños (65%), como un proceso gradual (55%), interactiva (45%) y como punto de partida (25%). Se aprecian diferentes porcentajes entre los cuatro principios, sin embargo, de acuerdo a los autores, son relevantes cada uno de ellos en la evaluación formativa.
6. Se denota que una gran parte de los docentes tiene clara idea de lo que quiere alcanzar con la retroalimentación, sin embargo, solo la mitad de los entrevistados apunta al verdadero fin de la retroalimentación el cual es generar reflexión sobre: ¿cómo voy respecto a donde estoy yendo?, ¿cómo lo estoy haciendo?, ¿qué sigue después de esto?

Respecto al segundo objetivo “Describir las percepciones sobre la aplicación de medios, técnicas e instrumentos de la Evaluación Formativa en la práctica educativa de los docentes de nivel de primaria”, se concluye:

1. Todos los participantes afirmaron poner en práctica la Evaluación Formativa en su labor docente. Ello va acorde a los esfuerzos que pone el Ministerio de Educación que promueve con mayor intensidad desde el 2016 en el Perú, la aplicación de esta.
2. De acuerdo al proceso de evaluación formativa, en el inicio de la sesión es importante presentar el objetivo y los criterios de evaluación. Al respecto, existe discrepancia entre los resultados de las encuestas, donde el 57% de docentes afirmó que comparte los objetivos a alcanzar con sus estudiantes, y en las entrevistas, solo un docente destaca tal acción. Asimismo, ninguno hace mención de los criterios de evaluación en el inicio de la sesión o desarrollo.
3. Con respecto a lo que debe contener el desarrollo de una sesión alineada a la Evaluación Formativa, se puede apreciar que en su mayoría los docentes aplican la evaluación constante, el monitoreo, y la autoevaluación.
4. Los docentes concuerdan en su mayoría con el cierre de la sesión acompañada de retroalimentación donde hacen un recuento de lo aprendido, reflexión de lo desarrollado y las acciones que facilitaron o dificultaron el proceso.
5. Los docentes, respecto a los medios, prefieren las estrategias orales, seguido de los escritos y prácticos. Con respecto a las técnicas, se evidencia que las técnicas preferidas por los docentes son la observación y la autoevaluación.
6. En relación con los instrumentos de Evaluación Formativa, se precisa que el más conocido por los docentes son las fichas de autoevaluación o cuestionarios, la ficha de observación, fichas de seguimiento individual y las rúbricas. Sin embargo, al indagar sobre las percepciones de los docentes respecto a las fichas de autoevaluación o cuestionario, se recopiló que el 52,4% asevera que estos instrumentos tienen preguntas abiertas, el 47,6% preguntas cerradas y el 33,3% los vincula con calificaciones. Lo cual se contradice con el enfoque formativo de los cuestionarios y da cuenta de un enfoque sumativo.
7. Los docentes destacan el desarrollo de la autoevaluación orientado hacia la reflexión conductual; aspecto que sin bien no se vincula directamente con el aprendizaje, es necesario para el logro de un ambiente propicio para el aprendizaje. En el caso de evaluación entre pares, solo la mitad de los docentes entrevistados afirmó que, hacía uso de esta y la percepción de esta se relaciona

como el proceso de intercambio de exámenes y cotejo de las respuestas correctas e incorrectas.

8. Se obtuvo que las listas de cotejo son el instrumento predilecto por los docentes, acompañados en muchos casos guías de observación y rubricas, aunque este último es mencionado en más de una ocasión, cabe resaltar que los entrevistados refieren que recién se están familiarizando con esta. No obstante, en las encuestas se identificó menor preponderancia en el uso de la escala de valoración junto a las rubricas.



RECOMENDACIONES

A partir de lo investigado y de los hallazgos encontrados en la realidad es necesario profundizar en el conocimiento del enfoque de la Evaluación formativa y sus respectivas estrategias para que se promueva el aprendizaje significativo en los estudiantes; debido a los grandes beneficios que este ofrece al mejorar la calidad de los aprendizajes. En este sentido se ha planteado las siguientes recomendaciones:

- A nivel teórico: Se recomienda generar material académico sobre las diversas prácticas de instrumentos y estrategias de evaluación formativa. Actualmente se aprecia un auge desde el Ministerio de Educación en la capacitación docente sobre la conceptualización y características de la evaluación formativa a nivel teórico, por lo que conviene identificar y compartir prácticas exitosas a fin de aprender y replicarlas en las aulas. De esta manera fortalecen los conocimientos teóricos; los docentes se comprometen más con lo que comprenden.
- A nivel metodológico: Se recomienda generar espacios de diálogo, análisis e intercambio de experiencias evaluativas entre maestros a fin de promover desde la práctica la Evaluación Formativa. Asimismo, con ello se disipan dudas teóricas o de aplicación generando espacios de aprendizaje conjunto. Asimismo, cabe destacar que este enfoque evaluativo es reciente para muchos docentes, por lo que es una tarea muy grande para encargarse de ella en solitario.
- A nivel de investigación: Se sugiere que en futuras investigaciones se pueda complementar la investigación con el análisis de sesiones de aprendizaje y observaciones de las mismas. De este modo, se podrían levantar más datos sobre las prácticas de la Evaluación Formativa y una mayor profundidad en el análisis. Asimismo, sería interesante profundizar en las dificultades que presentan los docentes e instituciones educativas para el logro total de la aplicación de la evaluación formativa acorde a CNEB.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de Investigación Social*. Lumen Argentina, 24 ed., p.35.
- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa. *En Suma*. Recuperado de https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wp-content/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf
- Bedford, S. y Legg, S. (2007). Formative peer and self-feedback as a catalyst for change within science teaching, *Chemistry Education Research and Practice*, 8, 1, 80-92.
- Bisquerra, R. (1989). Métodos de investigación educativa: Guía práctica. p (55-69). Barcelona: CEAC. Recuperado de <http://dip.una.edu.ve/mead/metodologia1/Lecturas/bisquerra2.pdf>
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment Evaluation and Accountability*. 21(1), 5-31. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Castillo, S. y Bolívar, A. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. En Pearson Educación.
- Chappuis S. y Stiggins, R. (2002). Classroom assessment for learning, *Educational Leadership*, 60, 40-43. Recuperado de <http://hssdnewteachers.pbworks.com/w/file/attach/50394085/classroom.assessment.for.learning.chappuis.pdf>
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 265-280. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56741181017.pdf>
- Comité de Ética. Facultad de Psicología. (2008). Ejemplo de consentimiento informado para participantes de proyectos de investigación. Recuperado de: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/eticapsico/2008/05/24/ejemplo-de-consentimiento-informado/>
- Condemarín, M. y Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes*. (1 ed.). Santiago de Chile: Mineduc. doi, 10. Recuperado de https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/mcocha/doc/201011141500430.libro_mabel_condemarin_evaluacion_aprendizajes.pdf

- Fernández, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Butlletí LaRecerca*. Recuperado de <https://evidencia.com/wp-content/uploads/2014/12/analisis-datos-cualitativos.pdf>
- Furtak, E. M., Kiemer, K., Circi, R. K., Swanson, R., de León, V., Morrison, D., y Heredia, S. C. (2016). Teachers' formative assessment abilities and their relationship to student learning: Findings from a four-year intervention study. *Instructional Science*, 44(3), 267- 291. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11251-016-9371-3>
- Gatica-Lara y Uribarren-Berrueta (2012). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación educa. médica*, vol.2, n.5, p.61-65. Recuperado de http://riem.facmed.unam.mx/sites/all/archivos/V2Num01/10_PEM_GATICA.PDF
- García Alcaraz, F., & Alfaro Espín, A., & Hernández Martínez, A., & Molina Alarcón, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1 (5), 232-236. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>
- Guerrero, G. (2018). Estudio sobre la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas Focalizadas. Informe final: Proyecto FORGE. Perú. Recuperado de <https://www.grade.org.pe/publicaciones/estudio-sobre-la-implementacion-del-curriculo-nacional-de-la-educacion-basica-en-instituciones-educativas-publicas-focalizadas/>
- Gedye, S. (2015). Formative assessment and feedback: A review. *Planet* 2010, 23, 40–45. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.11120/plan.2010.00230040>
- Hamodi, C., & López Pastor, V., & López Pastor, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de Evaluación Formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos*, XXXVII (147), 146-161. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000100009
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. DOI: 10.3102/003465430298487

- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education, Año de edición: 2018, ISBN: 978-1-4562-6096-5, 714 p.
- Hernández R, Fernández-Collado C, Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México: McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de www.pucp.edu.pe/43UhoJ
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment: Making it Happen in the Classroom*. California: Corwin.
- Jadue, G. (2001). Algunos efectos de la ansiedad en el rendimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, (27), p. 111-118. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052001000100008
- Lamas, P. (2018). *La Evaluación Formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú: Lima.
- Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, Hurtado Ediciones.
- Martínez, V. (2013). *Paradigmas de investigación. Manual multimedia para el desarrollo de trabajos de investigación. Una visión desde la epistemología dialéctica crítica*. Recuperado en https://pics.unison.mx/wp-content/uploads/2013/10/7_Paradigmas_de_investigacion_2013.pdf
- Martínez-Rojas, J. (2008). Las rúbricas en la evaluación escolar: su construcción y uso. *Avances en medición*, 6 (1): 55-160. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/284673895_Las_rubricas_en_la_evaluacion_escolar_Su_construccion_y_su_uso
- Martínez-Rizo, Felipe. (2013). Dificultades para implementar la Evaluación Formativa: Revisión de literatura. *Perfiles educativos*, 35(139), 128-150. Recuperado en 02 de diciembre de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000100009&lng=es&tlng=es.
- Masmitjà, J., Argila, A., Aróztegui, M., Arroyo, J., Badia, M., Carreras, A., Colomer, M., Gracenea, M., Halbaut, L., Juárez, P., Llorente, F., Marzo, L., Mato, M., Pastor, X., Peiró, F., Sabariego, M. y Vila, B. (2013). *Rúbricas para la evaluación de competencias. Cuadernos de docencia universitaria*, 26. (1 ed.) Barcelona: Octaedro. Recuperado de <https://www.aehe.es/wp->

content/uploads/2015/09/rubricas_evaluacion_competencias.pdf

McDonald, B. y Boud, D. (2003). The impact of self-assessment on achievement: the effects of self-assessment training on performance in external examinations, *Assessment in Education*, 10, 2, 209-220.

Ministerio de Educación (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica, capítulo VII, Orientaciones para la Evaluación Formativa de las competencias en el aula, pp. 176-183. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

Ministerio de Educación (2016). Programa curricular de Educación Primaria. Lima: Perú. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>

Monereo, C. (2021). *¿Cómo evaluar las competencias? Estrategias innovadoras para una evaluación eficaz de competencias*. [Webinar]. Tekman evolución y aprendizaje. <https://www.tekmaneducation.com/blog/estrategias-innovadoras-evaluacion-eficaz-competencias/>

Moreno, T. (2012). La evaluación de competencias en educación. *Sinéctica*, 39. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_09

OECD. (2004). Evaluación Formativa: mejora del aprendizaje en las aulas de secundaria. Resumen en español. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/ceri/34313907.pdf>

Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. (2018). Evaluación PISA 2018. Lima: Perú. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/12/PISA-2018-Resultados.pdf>

Ortega, M. (2015). *Evaluación Formativa aplicada por los docentes del área de ciencia, tecnología y ambiente en el distrito de hunter*. Arequipa. (Tesis de maestría). Universidad Peruana Cayetano Heredia: Lima.

Panadero, E. y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/234169756_The_Use_of_Scoring_Rubrics_for_Formative_Assessment_Purposes_Revisited_A_Review

- Pardo, R., Salazar, M., Díaz, R., Bosco, M., Negrín, M., Valle, E., Cerón, A. y Alcázar, P. (2013). La evaluación en la escuela. México. Recuperado de https://www2.sep.pdf.gob.mx/formacion_continua/antologias/archivos-2014/SEP220021.pdf
- Pasek, E. y Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 177-193.
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación una experiencia concreta. *Educare*, Vol. 15(1), p.15-29. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804003.pdf>
- Pimienta, R. (2000). Encuestas probabilísticas vs. no probabilísticas. *Política y Cultura*, (13), 263-276. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/267/26701313.pdf>
- Rizo, F. (2012). La Evaluación Formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>
- Ruiz, C. (2001). *Evaluación de programas de formación de formadores* (Tesis para optar el grado de Doctorado). Universidad autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2001/tdx-0123102-154003/crb01de12.pdf>
- Sadler, D. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ400981>
- Secretaría de educación pública (2017). Fichas técnicas de instrumentos de evaluación. Recuperado de <http://www.seg.guanajuato.gob.mx/Ceducativa/ConvocatoriasGral/2018/Enero/Aprendizajes/Talleres/FichasTecnicasdeInstrumentosdeEvaluacion.pdf>
- Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. En R. Brennan (Ed.) (4a ed., p. 623-646). Westport: ACE Praeger. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C225.pdf>
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la Evaluación Formativa. *Educación Química*, 26, 177-179. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2015000300177

- Valverde, J. y Ciudad, A. (2014). El uso de e-rúbricas para la evaluación de competencias en estudiantes universitarios. Estudio sobre fiabilidad del instrumento. *Revista de Docencia Universitaria RedU*, Vol. 12 (1), pp. 49-79. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/262233615_El_uso_de_e-rubricas_para_la_evaluacion_de_competencias_en_estudiantes_universitarios_Estudio_sobre_fiabilidad_del_instrumento
- Vain, P. (2012) El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación. Facultad de Humanidades*. 4 (37-46) Recuperado de: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/83/146 el 03/03/2016.
- Vicerrectorado de Investigación. (2016). Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Reglamento. 1 – 12. Recuperado de: <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/10/14160435/Reglamento2.pdf>
- William, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la Evaluación Formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación* (4a. época), 3(3). Disponible en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4080/pr.4080.pdf
- William, D. y Thompson, M. (2007). Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? *The future of assessment*. In C. A. Dwyer (Ed.), Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/258423312_Integrating_assessment_with_instruction_What_will_it_take_to_make_it_work

ANEXOS

Anexo 1
Matriz de agrupación y análisis

Subcategoría					
Conceptualización de la evaluación formativa					
<p>La evaluación formativa, el objetivo principal para mí, es identificar las habilidades, las dificultades y apuntar a la meta de cada ciclo. ¿Por qué decimos formativa?, porque nosotros aportamos conocimientos, pero ¿cuál es nuestra labor principal, solo aportar conocimientos? es formar. Tienes un perfil del educando, vas registrando y al final puedes localizar con la evaluación las habilidades y las</p>	<p>Está encaminada a evaluar la parte del proceso, no la parte terminal. Sino, lo que más me interesa cómo el niño va adquiriendo todos esos aprendizajes en todo el transcurso del camino. Las funciones que cumple es que el niño se va dando cuenta de los errores y nosotros inmediatamente retroalimentación efectiva. [CDCcCo2]</p>	<p>El sentido de la evaluación formativa es que busquemos precisamente dejar de lado la evaluación que se daba en la escuela tradicional, que era muy estricta, y quizás muy parametrada. Se busca que tenga un sentido más integral, constante y que de acuerdo a ello se pueda lograr un mejor resultado con el niño y no solo aprenda para el momento. Formar al estudiante ya no es algo restringido y estricto, sino conocer</p>	<p>Es importante porque el niño aprende de sus errores y va mejorando su aprendizaje, ese es el objetivo. [CDCcCo4]</p>	<p>La evaluación es muy importante para el aprendizaje del niño. Yo creo que esta es fundamental para motivar al estudiante en su propio aprendizaje con estrategias y modos de actuar de acuerdo a su desempeño. La principal función es que el estudiante aprenda. [CDCcCo5]</p>	<p>La evaluación formativa es un proceso de evaluación que ve el aprendizaje desde otra perspectiva. Permite analizar el proceso del estudiante, cómo aprende con las estrategias que usa. Es más libre y abierto, porque permite que el estudiante avance de acuerdo a su ritmo y sus habilidades. Su función es que el estudiante pueda ir avanzando poco a poco con ayuda del docente, que pueda</p>

<p>dificultades del niño; por lo tanto, vas a identificar el estilo de aprendizaje del niño. Y si encuentras el estilo de aprendizaje del niño, tus estrategias van a ir direccionadas a ese estilo, vas a tratar de ayudarlo, porque tu intención y tu objetivo es ayudar y formar al niño de acuerdo al objetivo que te has planteado. [CDCcCo 1]</p>		<p>al niño y de acuerdo a eso ir encaminándolo. Ya no es solo para poner una calificación. [CDCcCo 3]</p>			<p>ver dónde está y cómo puede llegar a él. [CDCcCo6]</p>
---	--	---	--	--	---

Subcategoría					
Principios de la evaluación formativa					
<p>Uno de los principios es formar. La evaluación formativa recopila constantemente datos, todo el tiempo, que te permiten tener</p>	<p>Algunas características son que el niño se sentiría más seguro de los pasos que está dando debido a la retroalimentación que</p>	<p>Es constante, flexible y para poder trabajar con este tipo de evaluación tenemos que conocer a los estudiantes. Los</p>	<p>Es integral, motiva a los estudiantes y es reflexiva. [CDPCo4]</p>	<p>Parte de un objetivo, pensar primero en qué tengo que evaluar y luego hacer las sesiones. [CDPCo5]</p>	<p>Es abierta, libre y flexible porque permite que el estudiante tome sus propias decisiones para llegar al aprendizaje que le</p>

<p>una idea clara de cómo va cada uno de ellos. [CDPCo1]</p>	<p>tuvo porque ahí recibe una información cualitativa de lo que aprendió o no y se hace un negociado con él para ver cómo mejorar esos aprendizajes. [CDPCo2]</p>	<p>resultados que vamos a tener nos sirvan para ayudar y no para básicamente poner una calificación. [CDPCo3]</p>			<p>vamos planteando. Es regulada por el maestro, porque es quien tiene la responsabilidad de guiar este proceso. [CDPCo6]</p>
--	--	---	--	--	--

Subcategoría					
Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa					
<p>La autoevaluación la hacemos cuando reflexionamos sobre nuestros proyectos y actividades. [CDMTICo1]</p> <p>Trabajo bastante con trabajos prácticos porque es el reflejo de varias habilidades y yo voy guiando todas esas</p>	<p>La frecuencia de la autoevaluación es casi a diario. La evaluación entre pares lo damos más que nada en equipo cuando tienen que trabajar entre dos. Generalmente los agrupo uno que está más logrado con uno que todavía le falta lograr. Se evalúan</p>	<p>En realidad, la autoevaluación así con papeles no, lo que hago son asambleas donde reflexionamos y cómo se autoevalúan ellos. En el tema de conocimientos, al final de las clases se les pregunta ¿cómo aprendieron?, ¿qué</p>	<p>Ellos se coevalúan, yo les doy la evaluación de otros compañeros y se evalúan. La autoevaluación ellos se corrigen, en matemáticas, por ejemplo, mientras yo explico en la pizarra. [CDMTICo4]</p> <p>A mí me gusta</p>	<p>Muy seguido, pero son más que nada grupales. Por ejemplo, cuando realizamos nuestros textos, cada uno leyó el de otro compañero e iba marcando aspectos a mejorar de su compañero. El aprendizaje no es individual sino colectivo y es</p>	<p>Cuando analizamos de manera grupal algún trabajo que realizamos. Reflexionamos entre todos cómo nos ha ido y cómo podemos mejorar. Y la evaluación entre pares, pues a veces lo uso cuando intercambian algunos trabajos o</p>

<p>en el proceso. Ya hay vemos otro tipo de evaluaciones como orales o escritas. [CDMTICo1a]</p> <p>Tengo un cuaderno donde el niño tiene su nombre en cada hoja. Muy aparte de las evaluaciones que puedo hacer durante el proceso ¿no?, porque uno tiene una evaluación de observación de conductas, otra evaluación cuando el niño ejecuta la prueba. [CDPCo1]</p>	<p>más que nada de manera oral o a veces, con fichitas que se intercambian. [CDMTICo2]</p> <p>Me gusta la parte en donde reflexionan sobre sus errores y exponen. [CDMTICo2a]</p>	<p>aprendieron? Las asambleas las hacemos diario, pero las fichas no mucho. [CDMTICo3]</p> <p>Me encantan las orales, por su practicidad; porque en las escritas, ellos pueden marcar por marcar o se copian. En el oral puedes ver su expresión, la seguridad, la facilidad con la que te explica. En las prácticas lo que hago es que se intercambien y se corrigen, así reflexionan de sus compañeros y tienen que ver dónde se ha equivocado. [CDMTICo3a]</p>	<p>preguntar y los trabajos prácticos, que hagan maquetas, exposiciones. Pero prefiero las preguntas y la observación. [CDMTICo4a]</p>	<p>importante que también se corrijan entre ellos. [CDMTICo5]</p> <p>Los que más utilizo son las escritas y orales. Las escritas facilitan las actividades porque ellos mismos se evalúan ahí. Las pruebas orales las veo constantemente en el salón cuando los niños van expresando sus opiniones. [CDMTICo5a]</p>	<p>retroalimentan a sus compañeros cuando salen a exponer. [CDMTICo6]</p> <p>Me gusta saber mucho lo que ellos me tienen que decir, por eso prefiero las orales. Entonces las preguntas que planteo deben ser en ese sentido orientadas a lo que necesito saber. Las planifico previamente en mis sesiones y así voy organizando las sesiones para que haya coherencia. [CDMTICo6a]</p>
---	--	--	--	--	---

Subcategoría

Retroalimentación formativa					
<p>No lo conozco como tal, la retroalimentación formativa, sino sólo retroalimentación. Pero ya así en conjunto debe referirse a la retroalimentación para orientar al estudiante para formar, igual que la evaluación. Los beneficios que encuentro en esta práctica es que ellos son más felices cuando se los felicita y son conscientes de su aprendizaje. También, veo que se comprometen más porque son parte del conjunto de aprendizaje de todos. [CDRCo1]</p>	<p>La retroalimentación formativa es cuando brindamos orientación al niño para que siga adelante. La retroalimentación descriptiva me ha ayudado a conocer más a los estudiantes. [CDRCo2]</p>	<p>En la retroalimentación identifico la debilidad. La retroalimentación lo hago de manera grupal, individual suele ser cuando es algo personal actitudinal. [CDRCo3]</p>	<p>Ellos mismos usan sus propias estrategias y que logren lo que se han propuesto hacer. Por ejemplo, ayer había un niño que no quería salir a la pizarra, luego lo animamos y salió. Resolvió todo y solito se dio su retroalimentación. [CDRCo4]</p>	<p>se brinda retroalimentación al estudiante para que este pueda conocer cómo está, en qué nivel está y cómo puede mejorar. La idea es no darle solo la calificación, sino cómo pueden mejorar, dándoles consejos y recomendaciones. [CDRCo5]</p>	<p>La retroalimentación es cuando le brindas al estudiante recomendaciones y reflexionas con ellos para ver cómo solucionar el problema. Es un proceso donde ayudas al estudiante a ser más consciente de lo que está haciendo y qué podría hacer para lograr el propósito. Los beneficios son que guía al estudiante, encamina el rumbo hacia el aprendizaje, no tanto decirle qué hacer, sino que él mismo pueda darse cuenta. [CDRCo6]</p>

Subcategoría

Proceso de evaluación formativa					
<p>Yo hago preplanificación, antes de hacer mi sesión. Yo agarro de cada niño su avance y con eso preparo mis sesiones. Tengo así materiales para cada uno, y no puedo darles lo mismo a todos porque cada uno va a diferente. Entonces, veo esto, analizo y luego hago mi planificación. [CDPCo1]</p>	<p>Todos los pasos de los niños deben tener un propósito, sino no estaría motivando. [CDPCo2]</p> <p>Tiene que ser inmediata para que el niño pueda reflexionar dónde es que tiene la falla para que vaya ir reparando en sus errores. [CDCcCo2]</p>	<p>Una sesión que tiene evaluación formativa es básicamente cuando se ve al niño desde que ingresa con sus saberes diarios y como va resolviendo situaciones problemáticas con diversas estrategias. Utilizó la observación de las debilidades de cada niño y de acuerdo a eso ya voy planificando las siguientes sesiones. [CDPCo3]</p>	<p>Al inicio conocer los saberes previos de los niños con preguntas orales. En el desarrollo ya vamos hacia el tema a desarrollar, pero ahí todavía no evaluo. En el cierre, hago un acordar y transferencia de conocimientos con preguntas, dibujos o hacemos diálogos. [CDPCo4]</p>	<p>Que se reconozca lo que se quiere lograr. Luego, ya con la mente clara se piensa en las sesiones y de acuerdo a eso se realizan las actividades. En mi salón trabajamos bastante en grupo. El estudiante está participando de su evaluación porque va aprendiendo del compañero, al cierre de la sesión les hago preguntas sobre lo que aprendieron. [CDPCo5]</p>	<p>Lo que hago es al inicio recolectar las evidencias previas y qué estrategias usarían. Para eso les hago preguntas orales o a veces les pongo situaciones breves. Luego, les doy sugerencias y analizamos algunos errores. Ahí el estudiante ya se va autoevaluando sobre lo que hizo o sus compañeros y aprenden de esa experiencia. En el proceso van forjando sus esfuerzos en cumplir. Al final lo que hacemos es analizar los trabajos. Lo que funcionó o no funcionó y qué estrategias usamos. [CDPCo6]</p>

Subcategoría					
Actores de la evaluación formativa					
<p>El maestro está guiando, orientando. Porque su finalidad es formar al estudiante. [CDRpCo1]</p> <p>Todo este cúmulo de información, al final, tú dices bueno aquí tengo de Andrés y aquí tengo de Juan aquí tengo mi perfil y aquí tengo lo que he planificado para este proyecto. Y ahí veo, ¿cumplió?, ¿no cumplió?, primero yo; y al final, que hago con los niños: el análisis. Yo los oriento, los guío. Tienes que llevarlo al niño para que lo analice, ¿lo logramos?, ¿qué parte, no lo logramos?, ¿qué</p>	<p>estoy de mediadora, de facilitadora. El estudiante es el artífice, él es el que construye su aprendizaje. Y de ahí entró a tallar en la retroalimentación reflexiva que va de mano con la evaluación formativa. [CDRpCo2]</p>	<p>Soy orientador los ayudo, guío y fortalezco las estrategias que los estudiantes utilizan. ¿Qué rol cumple el estudiante? Normalmente ellos parten de cómo ellos piensan resolver un problema. El docente definitivamente, induce para que el niño reflexione y participe. [CDRpCo3]</p>	<p>Los oriento, les hablo cómo tienen que trabajar y ellos ya trabajan. El estudiante participa, preguntan y resuelven las actividades. [CDRpCo4]</p>	<p>Yo oriento, guío y modero las actividades. En algunas situaciones me reúno con algunos y les brindo retroalimentación para su mejoría. Los estudiantes ahí cumplen el rol de actores de su propio aprendizaje. [CDRpCo5]</p>	<p>El de mediadora, facilitadora de lo que ellos tienen que aprender y orientarlos en lo que necesitan. [CDRpCo6]</p>

podríamos hacer para lograrlo? Todo eso lo dejamos a la vista del estudiante [CDPCo1]					
---	--	--	--	--	--

Subcategoría					
Instrumentos de la evaluación formativa					
<p>Instrumentos de eva: Lista de cotejo rúbricas para los proyectos y cuaderno anecdótico. [CDECo1]</p> <p>Rúbrica y su función: Es un instrumento. La función que le doy es para evaluar los</p>	<p>Instrumentos de eva: Listas de cotejo, rúbricas y las tertulias. El trabajo cooperativo, colaborativo, autoevaluación, trabajo en pares. [CDECo2]</p> <p>Rúbrica y su función: Recién la estoy conociendo y estoy apuntando para</p>	<p>Instrumentos de eva: Las rúbricas y listas de cotejo. [CDECo3]</p> <p>Rúbrica y su función: Es un instrumento de evaluación y su función es conocer</p>	<p>Instrumentos de eva: Utilizo la lista de cotejo y la observación. Con esto veo su creatividad, cómo realiza las cosas, la capacidad. La que más utilizo es la lista de cotejo. [CDECo4]</p> <p>Rúbrica y su función: No las utilizo ni las conozco. [CDECo4a]</p>	<p>Instrumentos de eva: Guía de observación y la lista de cotejo, pero ahora estoy empezando a utilizar más la rúbrica. Las uso generalmente para evaluar los trabajos de los niños de manera personal, no las comparto con los estudiantes. [CDECo5]</p> <p>Rúbrica y su función: Es un instrumento que uso para evaluar competencias y</p>	<p>Instrumentos de eva: Las listas de cotejo y cuestionarios. Las listas de cotejo son muy prácticas y rápidas de usar, son precisas y útiles cuando específicas bien el propósito que deseas evaluar. Y los cuestionarios son algunas preguntas que me sirven para reflexionar con los chicos y ver cómo están. [CDECo6]</p> <p>Rúbrica y su función: Tiene descriptores más detallados y sirve para evaluar</p>

<p>proyectos entonces podría ser para la heteroevaluación. [CDECo1a]</p> <p>Uso de la rúbrica: Me baso en el programa curricular, en el desempeño de mis niños, y el objetivo del proyecto para tener en mente lo que quiero lograr y en base a eso creo mi rúbrica. También me sirve para reflexionar con ellos en el plenario al final. No les muestro la rúbrica en sí, sino la meta que teníamos. [CDECo1b]</p> <p><u>Cuestionarios y función:</u></p>	<p>trabajarlo el próximo año. [CDECo2a]</p> <p>Uso de la rúbrica: No la aplico. [CDECo2b]</p> <p><u>Cuestionarios y función:</u></p>	<p>qué le está faltando al niño y con eso planificar la siguiente sesión. [CDECo3a]</p> <p>Uso de la rúbrica: Primero planifico mi sesión y luego veo la rúbrica. Tengo que saber qué voy a evaluar, qué quiero que aprendan los niños y de ahí planifico mi sesión y hago la rúbrica. Las aplico al final de la sesión por el tiempo. [CDECo3b]</p> <p><u>Cuestionarios y función:</u></p>	<p>Uso de la rúbrica: No las conozco. [CDECo4b]</p> <p><u>Cuestionarios y función:</u></p>	<p>capacidades. A mí me es de utilidad para evaluar los trabajos de los niños, así puedo calificar con más criterio sus avances. [CDECo5a]</p> <p>Uso de la rúbrica: Lo que realizo es planificar con anticipación las sesiones y ahí elaborar las rúbricas. [CDECo5b]</p> <p><u>Cuestionarios y función:</u> Pruebas que tienen</p>	<p>cómo está aprendiendo el estudiante en aspectos más detallados. Yo creo que sirve más para identificar específicamente dónde está el niño respecto al propósito. [CDECo6a]</p> <p>Uso de la rúbrica: Establecer el propósito. Así identificamos en qué aspecto está fallando el estudiante y cómo está. Cada instrumento es de acuerdo también al estilo de cada docente. [CDECo6b]</p> <p><u>Cuestionarios y función:</u> Los cuestionarios son</p>
---	--	--	--	---	---

<p>Los uso muy poco porque más que nada hacemos actividades y las reflexiones la vemos de manera oral. Lo que sé de ellas es que son escritas y se puede plantear diversas preguntas. Sirven para verificar algunas ideas que queremos comprobar. [CDECo1c]</p> <p><u>Escalas de valoración y función:</u></p> <p>Son instrumentos donde ves el nivel de un punto, te permite conocer dónde nos encontramos, al inicio, proceso o logrado. Las uso sobre todo para evaluar al final de cada unidad. [CDECo1d]</p>	<p>Preguntas que ayudan a orientar al niño en su aprendizaje, que le generan un conflicto cognitivo. Sirven para motivar al estudiante a buscar soluciones a sus dudas, a investigar. [CDECo2c]</p> <p><u>Escalas de valoración y función:</u></p> <p>Son instrumentos que tienen niveles según cada descriptor que a la vez conforma una capacidad. Estas nos ayudan a analizar el proceso en el que está el estudiante y lo que le falta o ha logrado. [CDECo2d]</p>	<p>Son interesante pero no las uso... porque por ahí hay siempre que uno intente copiar. Los cuestionarios me sirven para que les deje indicaciones para que investiguen en casa y ya aquí responden con más argumentación. [CDECo3c]</p> <p><u>Escalas de valoración y función:</u></p> <p>Las escalas de valoración son como niveles en donde nosotros vamos viendo el nivel donde se encuentra el niño de acuerdo al aprendizaje que nos planteamos. Conocer cuáles son sus debilidades y sus fortalezas. No las he aplicado. [CDECo3d]</p>	<p>Tampoco hago uso de estas, yo pregunto y observo. [CDECo4c]</p> <p><u>Escalas de valoración y función:</u></p> <p>Desconozco. [CDECo4d]</p>	<p>preguntas, como los exámenes tradicionales. Su función es medir con puntaje el aprendizaje de los niños. Eso es algo que ya no se debe usar. [CDECo5c]</p> <p><u>Escalas de valoración y función:</u></p> <p>Son parecidas a las rúbricas, pero este tiene niveles. Tiene menos descripciones que las rúbricas. Nos sirven para ver el nivel en el que se encuentra el estudiante. [CDECo5d]</p>	<p>un conjunto de preguntas que sirven para evaluar al estudiante. Las puedes utilizar de manera escrita para que los niños respondan ellos mismos o tú guiarlos de manera oral para reflexionar en las clases. Las preguntas tienen que ser reflexivas y no solo de conocimiento. [CDECo6c]</p> <p><u>Escalas de valoración y función:</u></p> <p>No tengo mucho conocimiento ni práctica de estas, pero sé que son parecidas a las listas de cotejo, pero con niveles. [CDECo6d]</p>
--	---	--	---	---	---

Anexo 2

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

La presente investigación es conducida por **Aracelly Flores Ortega**, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo de este estudio es **analizar las percepciones de los docentes de primaria sobre la Evaluación Formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje en una institución educativa pública.**

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente **15 minutos** de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado. Tenga la seguridad que esta información solo se usará para fines de esta investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se eliminarán de manera permanente.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer las preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Agradecemos anticipadamente su participación.

Yo _____ Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por **Aracelly Flores Ortega**. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es **analizar las percepciones de los docentes sobre la Evaluación Formativa para el aprendizaje del Currículo Nacional en una institución educativa pública de Lima metropolitana.**

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios mediante encuesta y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 15 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es **estrictamente confidencial** y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar al correo ***** o al teléfono *****.

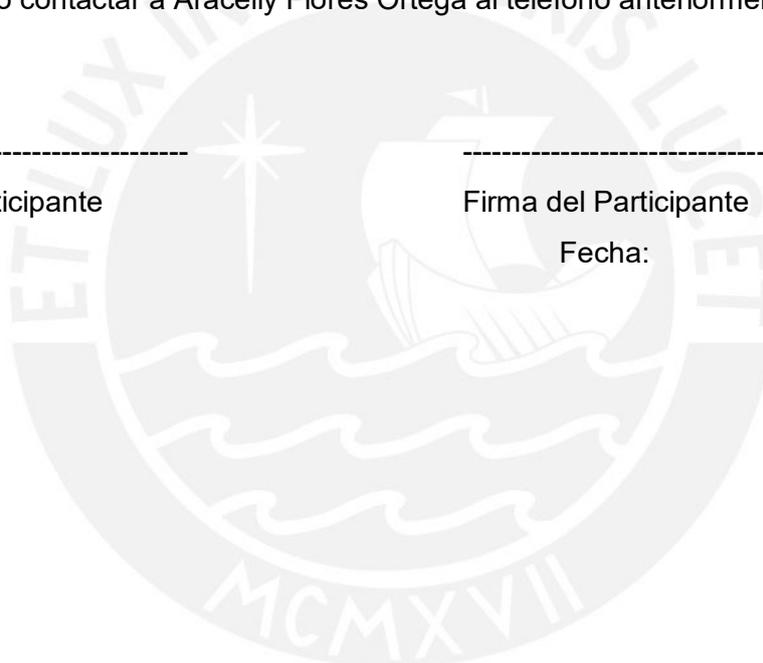
Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Aracelly Flores Ortega al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Fecha:

Firma del Participante

Fecha:



Anexo 3
Matriz de instrumentos

Objetivo general:					
Describir las percepciones de los docentes de primaria sobre la Evaluación Formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje en una institución educativa pública					
Objetivos	Categorías	Subcategorías	Indicadores	Ítem encuesta	Ítem entrevista
Describir las percepciones sobre las concepciones de Evaluación Formativa que poseen los docentes de nivel primaria.	Conocimiento del docente sobre evaluación formativa	Conceptualización de la evaluación formativa	Es un proceso complejo, dinámico, continuo y abierto que está inmerso en el desarrollo de una sesión de aprendizaje para poder recoger, analizar y usar la información en base a un objetivo establecido que permita una toma de decisiones fundamentada. Este proceso involucra al docente, estudiante y sus pares mediante una retroalimentación formativa para reducir la brecha entre el punto de inicio y la meta a llegar de aprendizaje.	¿Qué entiende por evaluación formativa? ¿Qué características tiene la evaluación formativa?	¿Qué entiende por evaluación formativa? ¿Cómo describiría una sesión que incluya evaluación formativa?, ¿cómo participa el estudiante en su evaluación?
		Principios de la evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none"> - Sirven como punto de partida - Se debe retroalimentar de manera oportuna en relación a los desempeños. - Muestran el proceso gradual de logro - Recolecta evidencias respecto al desempeño para tomar decisiones - Es interactiva 	¿Cuáles son los principios de la evaluación formativa?	¿Qué principios tiene la evaluación formativa?

			<ul style="list-style-type: none"> - Uso de una variedad de instrumentos - Objetivo según el progreso de cada alumno. - Diversos planteamientos para asegurar la comprensión 		
	Actores de la evaluación formativa	<p>- Rol docente: Diseñador y ejecutor Desarrollador de competencias Promueve autonomía Define la competencia a desarrollar Decide el método de evaluación Promueve la participación e involucramiento de los estudiantes Decide sobre la información recopilada Realiza diálogos reflexivos Es autorreflexivo</p> <p>- Rol estudiante: Rol activo Partícipe de su evaluación y de sus pares Reflexivo, participativo y consciente de sus motivaciones, intereses, actitudes, disposición, compromiso y técnicas de aprendizaje. Responsable de su aprendizaje Autorregula sus habilidades para el logro de sus habilidades</p>	<p>¿Qué acciones realiza usted en su rol docente evaluador?</p> <p>¿Qué acciones realiza el estudiante en su aula?</p>	En la Evaluación Formativa, ¿cuál es el rol que cumple usted?	
	Retroalimentación formativa	Un proceso en el que se brinda información de manera cualitativa de	¿Qué entiende por retroalimentación?	¿Qué entiende por	

			<p>los logros, los retos y los mecanismos de acción para mejorar el aprendizaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ayuda a reducir la brecha entre el estado inicial y el objetivo planteado. - Contribuye a transformar el modo de actuar - Motivacional - Se apoya en instrumentos de evaluación y se complementan 	<p>¿Qué función cumple la retroalimentación?</p> <p>¿Qué características tiene la retroalimentación?</p>	<p>retroalimentación formativa y qué beneficios tiene?</p>
<p>Describir las percepciones sobre la aplicación de la evaluación formativa que practican los docentes para el desarrollo de las competencias del Currículo Nacional en</p>	<p>Aplicación de estrategias de evaluación formativa</p>	<p>Práctica de la evaluación formativa</p>	<p>Estudiantes se involucran en el proceso evaluativo, adquiriendo mayor compromiso con la formación que recibe.</p> <p>Se eleva la calidad de las tareas tanto de los docentes como de los estudiantes influyendo positivamente en el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Mejoras en el aprendizaje de los estudiantes y la autorregulación de sus acciones.</p>	<p>¿Considera usted que hace práctica de la evaluación formativa?</p> <p>¿Qué efectos tiene poner en práctica la evaluación formativa?</p> <p>¿Qué dificultades trae aplicar la evaluación formativa?</p>	
		<p>Proceso de evaluación formativa</p>	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Presentar el objetivo - Establecer y socializar los criterios de evaluación - Recolectar evidencias sobre el punto 	<p>¿Qué acciones realiza usted al inicio de la sesión?</p> <p>¿Qué acciones realiza usted en el desarrollo de la sesión?</p>	

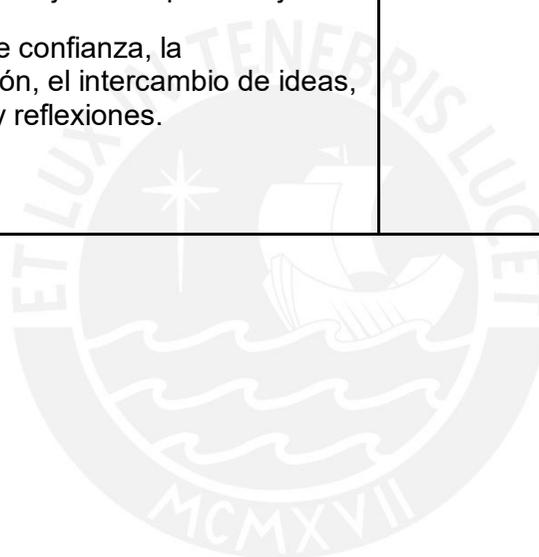
una institución educativa pública de Lima metropolitana			<p>de partida de los estudiantes</p> <p>Desarrollo: Monitoreo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observación y análisis del desempeño de los estudiantes - Se dan orientaciones inmediatas - Se pueden hacer adecuaciones - Cotejo y registro de los avances respecto a los criterios - Se resaltan logros y aspectos a mejorar - Autoevaluación - Coevaluación <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Brindar retroalimentación - Comunicar errores y aciertos - Establecer compromisos 	<p>¿Qué acciones realiza usted en el cierre de la sesión?</p> <p>¿En qué momento de la sesión se aplica la evaluación formativa?</p>	
	Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa		<p>Medios: producciones de los estudiantes que demuestran el aprendizaje de estos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escritos - Orales - Prácticos <p>Técnicas: son las estrategias usadas para recolectar las evidencias antes mencionadas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las producciones de los niños - Observación - Autoevaluación 	<p>La evaluación que realiza usted suele ser en su mayoría: escritas, orales, prácticos.</p> <p>Con qué frecuencia utiliza las siguientes técnicas de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las producciones de los niños - Observación - Autoevaluación - Evaluación entre pares - Evaluación compartida 	<p>¿Con qué frecuencia hace uso de la autoevaluación y evaluación entre pares?, ¿puede mencionar algunos ejemplos?</p> <p>¿Qué tipo de evaluación suele ser de su preferencia?, escritas, orales o prácticos, ¿por qué?</p> <p>¿Qué entiende por cuestionarios</p>

			<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación entre pares - Evaluación compartida <p>Instrumentos: herramientas en los que se plasman las evidencias mediante una determinada técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diario del profesor - Escala de comprobación - Escala de diferencial semántico - Escala verbal o numérica - Escala descriptiva o rúbrica - Fichas de autoevaluación - Fichas de evaluación entre iguales - Escala de estimación - Ficha de observación - Lista de control Matrices de decisión <p>Fichas de seguimiento individual o grupal</p>		<p>y cuál es su función?</p> <p>¿Qué entiende por escalas de valoración y cuál es su función?</p> <p>¿Qué es la rúbrica y cuál es la función que cumple?</p>
	Instrumentos de la evaluación formativa	<p>Rúbrica</p> <p>Holísticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Valoran de manera global el desempeño del estudiante. No considera los componentes del proceso <p>Analíticas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destaca de manera más detallada los niveles de logro. Este instrumento puede compartirse con 	<p>¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes estrategias de evaluación?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rúbrica - Fichas de autoevaluación - Pruebas de conocimiento - Escala de valoración - Lista de cotejo - Retroalimentación <p>Marque los instrumentos de evaluación que le son conocidos:</p>	<p>¿Qué instrumentos de evaluación suele poner en práctica?, ¿por qué?</p>	

			<p>el estudiante para favorecer la autorregulación</p> <ul style="list-style-type: none"> - En primera, es necesario determinar los objetivos de aprendizaje; luego, se identifican elementos y aspectos a evaluar. En tercer lugar, se debe entablar descriptores, escalas y criterios de calificación de manera clara y precisa. Seguido de ello, se determina el valor de cada criterio y, finalmente, se revisa y analiza la rúbrica en relación al aprendizaje deseado. <p>Escala de valoración Es una tabla de doble entrada (tabla 5) en la que se describen criterios de evaluación sobre las tareas, comportamientos, habilidades o actitudes que quieren desarrollar; además, estas son útiles para evaluar aspectos precisos del proceso o productos terminado.</p> <p>El primer paso es la mención de los datos de identificación: grado, curso, día y hora. El segundo paso es identificar el objetivo del instrumento de evaluación y determinar aspectos que se desean evaluar. El tercer paso es definir los criterios y redactarlos de manera clara, concisa y unívocos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diario del profesor - Escala de comprobación - Escala de diferencias semántico - Escala verbal o numérica - Escala descriptivas o rúbrica - Fichas de autoevaluación o cuestionarios - Fichas de evaluación entre iguales - Escala de estimación - Ficha de observación - Lista de control - Fichas de seguimiento individual o grupal <p>¿Qué características tienen los cuestionarios o fichas de autoevaluación?</p> <p>j</p> <p>¿Qué tipo de rúbricas son de su conocimiento?</p> <p>¿Qué características tienen las rúbricas analíticas?</p> <p>¿Qué características tienen las rúbricas holísticas?</p> <p>¿Qué entiende por retroalimentación?</p> <p>¿Qué función cumple la retroalimentación?</p>	
--	--	--	---	--	--

		<p>Como cuarto paso, también se debe definir la escala de valoración de los criterios establecidos. Finalmente, se comparte con el estudiantado de manera individual o colectivo y se realizan cambios si son necesarias.</p> <p>Se comparte con los estudiantes y acompaña todo el proceso de aprendizaje.</p> <p>Questionarios Un conjunto de preguntas abiertas que sirven para la autoevaluación y responden a contenidos, actitudes, expectativas o algún aspecto del aprendizaje.</p> <p>Permite recopilar percepciones, pensamientos, sentimientos y conocimientos previos del estudiantado</p> <p>Retroalimentación</p> <p>La retroalimentación es planificada de acuerdo a los estándares y desempeños.</p> <p>Se promueve la conciencia de aprendizaje y el monitoreo de la</p>	<p>¿Qué características tiene la retroalimentación?</p>	
--	--	---	---	--

			<p>brecha entre el punto inicial y la meta a lograr.</p> <p>Se debe destacar los aspectos a mejorar y los logros.</p> <p>Se brinda información cualitativa sobre los logros, retos y mecanismos de acción para mejorar el aprendizaje.</p> <p>Aumento de confianza, la comunicación, el intercambio de ideas, preguntas y reflexiones.</p>		
--	--	--	--	--	--



Anexo 4
Ficha de validación de instrumentos (Juicio de expertos)

INSTRUMENTO: Entrevista

EVALUADOR X:

El siguiente instrumento tiene como objetivo *Describir las percepciones de los docentes de primaria sobre la Evaluación Formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje en una institución educativa pública.*

Le pedimos su colaboración para establecer la validez de contenido. En caso de aceptar, le sugerimos seguir las siguientes instrucciones:

- Lea cuidadosamente la especificación de cada una de las secciones de esta ficha de evaluación, ya que cada una representa distintas dimensiones de estudio.
- A continuación, indique qué tan bien considera usted que el ítem o reactivo sea parte de la categoría de estudio que se aborda en la sección.
- Juzgue cada ítem de manera individual comparando el contenido del mismo con el contenido de la categoría de estudio.
- Para evaluar utilice la siguiente escala:
 0. el ítem no pertenece a la categoría de estudio
 1. el ítem probablemente no pertenece a la categoría de estudio
 2. el ítem probablemente sí pertenece a la categoría de estudio
 3. el ítem sí pertenece a la categoría de estudio

Además, le solicitamos que en caso lo amerite, coloque alguna observación o juicio respecto de algunos de los ítems planteados, así como algunas sugerencias que permitan mejorar el diseño del instrumento.

CATEGORÍA: CONOCIMIENTO DEL DOCENTE SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA

Sub- categoría: Conceptualización de la evaluación formativa

Ítems	(0) No pertenece	(1) Probablemente no pertenece	(2) Probablemente sí pertenece	(3) Sí pertenece	Juicio de valor
1 ¿Qué entiende por evaluación formativa?					

Sub- categoría: Principios de la evaluación formativa

2					
¿Qué principios tiene la evaluación formativa?					
Sub- categoría: Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa					
¿Qué es la rúbrica y cuál es la función que cumple?					
¿Qué entiende por escalas de valoración y cuál es su función?					

CATEGORÍA: APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Sub- categoría: Aplicación de la Evaluación Formativa					
Ítems	(0) No pertenece	(1) Probablemente no pertenece	(2) Probablemente sí pertenece	(3) Sí pertenece	Juicio de valor
Sub- categoría: Proceso de evaluación formativa					
¿Cómo describiría una sesión que incluya evaluación formativa?, ¿cómo participa el estudiante en su evaluación?					
Sub- categoría: Rol de los participantes de la evaluación formativa					

En la evaluación formativa, ¿cuál es el rol que cumple usted?					
Sub- categoría: Estrategias de Evaluación Formativa					
¿Con qué frecuencia hace uso de la autoevaluación y evaluación entre pares?, ¿puede mencionar algunos ejemplos?					
¿Qué tipo de evaluación suele ser de su preferencia?, escritas, orales o prácticos, ¿por qué?					
¿Qué instrumentos de evaluación suele poner en práctica?, ¿por qué?					
¿Cuál es el proceso para el uso de la rúbrica?					
¿Qué entiende por cuestionarios y cuál es su función?					
¿Qué entiende por retroalimentación formativa y					

qué beneficios tiene?					
-----------------------	--	--	--	--	--



Anexo 5

Guion de entrevista

1. ¿Qué entiende por Evaluación Formativa y que funciones cumple esta?
2. ¿Qué principios tiene la Evaluación Formativa?
3. ¿Cómo describiría una sesión que incluya Evaluación Formativa?, ¿cómo participa el estudiante en su evaluación?
4. ¿Con qué frecuencia hace uso de la autoevaluación y evaluación entre pares?, ¿puede mencionar algunos ejemplos?
5. En la Evaluación Formativa, ¿cuál es el rol que cumple usted?
6. ¿Qué tipo de evaluación suele ser de su preferencia?, escritas, orales o prácticos, ¿por qué?
7. ¿Qué instrumentos de evaluación suele poner en práctica?, ¿por qué?
8. ¿Qué es la rúbrica y cuál es la función que cumple?
9. ¿Cuál es el proceso para el uso de la rúbrica?
10. ¿Qué entiende por cuestionarios y cuál es su función?
11. ¿Qué entiende por escalas de valoración y cuál es su función?
12. ¿Qué entiende por retroalimentación formativa y qué beneficios tiene?

Anexo 6 Cuestionario

PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

El siguiente cuestionario tiene una serie de preguntas de opción múltiple. En algunas de estas podrá marcar más de una opción. Para ello, se le colocará dicha indicación entre paréntesis.

I. Marque según convenga las siguientes preguntas

1. ¿Qué entiende por Evaluación Formativa?
 - a. Proceso de identificación de lo que aprendió y no el estudiante.
 - b. Proceso de recopilación de evidencias para la calificación.
 - c. Proceso de identificación de evidencias para tomar decisiones.
 - d. Proceso de recopilación de pruebas que demuestren el aprendizaje logrado.

2. ¿Qué características tiene la Evaluación Formativa?
 - a. Responde a los contenidos de aprendizaje
 - b. Se elabora en base a un objetivo
 - c. Tiene por finalidad mejoras en las notas de los estudiantes
 - d. Recopila muchas calificaciones

3. ¿Cuáles son los principios de Evaluación Formativa? (puede marcar más de una opción)
 - Sirve como punto de partida
 - La retroalimentación es en relación a los desempeños
 - Es gradual
 - Es interactiva
 - Muestra el proceso gradual de logro

4. ¿En qué momento de la sesión se aplica la Evaluación Formativa?
 - a. Inicio
 - b. Desarrollo
 - c. Cierre
 - d. Todos los anteriores

5. ¿Qué entiende por retroalimentación?

- a. Proceso en el que se comparte los aspectos a mejorar a los estudiantes.
- b. Proceso en el que se brinda información cualitativa sobre el aprendizaje y medidas de acción.
- c. Proceso en el que se comparten comentarios sobre el desempeño del estudiante.
- d. Proceso en el que se comparte técnicas para mejorar el desempeño académico.

6. ¿Qué función cumple la retroalimentación? (puede marcar más de una opción)

- Reprender
- Calificar
- Mejorar
- Informar
- Motivar
- Concientizar

7. ¿Qué características tiene la retroalimentación? (puede marcar más de una opción)

- Requiere de planificación
- Se acompaña de los instrumentos de Evaluación Formativa
- Sirve para hacer notar los errores a los estudiantes
- Sirve para compartir las calificaciones

8. Marque los instrumentos de evaluación le son conocidos (puede marcar más de una opción)

- Diario del profesor
 - Escala descriptiva o rúbrica
 - Ficha de observación
 - Escala de comprobación
 - Fichas de autoevaluación o cuestionarios
 - Lista de control Matrices de decisión
 - Escala de diferencial semántico
 - Fichas de seguimiento individual o grupal
 - Escala verbal o numérica
 - Escala de estimación
- Otros: _____

9. ¿Qué características tienen los cuestionarios o fichas de autoevaluación? (puede marcar más de una opción)

- Se pueden calificar con nota
- Tienen preguntas cerradas
- Las preguntas tienen puntos
- Tienen preguntas abiertas

10. ¿Qué tipo de rúbricas son de su conocimiento?

- a. Holística
- b. Analítica
- c. Holística y analítica
- d. Ninguna de ellas*

* (si marcó la **d**, por favor, avance al punto II y obvie las siguientes preguntas)

11. ¿Qué tipo de rúbrica puede compartirse con los estudiantes?

- a. Holística
- b. Analítica
- c. Las dos
- d. Ninguna de las anteriores

12. ¿Qué características tienen las rúbricas analíticas?

- a. Descripciones detalladas
- b. Descripciones generales
- c. Sirve para calificar al final
- d. Sirve para que el docente evalúe

13. ¿Qué características tienen las rúbricas holísticas?

- e. Descripciones detalladas
- f. Descripciones generales
- g. Sirve para calificar al final
- h. Sirve para que el docente evalúe

II. Responda las siguientes preguntas en base a su experiencia docente

1. ¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes técnicas de evaluación?

	Muy seguido	Regularmente	A veces	Casi nunca	Nunca
Análisis de las producciones de los niños	<input type="checkbox"/>				
Observación	<input type="checkbox"/>				
Autoevaluación	<input type="checkbox"/>				
Evaluación entre pares	<input type="checkbox"/>				
Evaluación compartida	<input type="checkbox"/>				

2. ¿Con qué frecuencia utiliza los siguientes instrumentos de evaluación?

	Muy seguido	Regularmente	A veces	Casi nunca	Nunca
Rúbrica	<input type="checkbox"/>				
Fichas de autoevaluación	<input type="checkbox"/>				
Pruebas de conocimiento	<input type="checkbox"/>				
Escala de valoración	<input type="checkbox"/>				
Lista de cotejo	<input type="checkbox"/>				

3. La evaluación que realiza usted suele ser en su mayoría

a. Escritas

- b. Orales
- c. Prácticos

4. ¿Qué acciones realiza usted al inicio de la sesión? (puede marcar más de una opción)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Presenta el objetivo | <input type="checkbox"/> Establece y socializa los criterios de evaluación | <input type="checkbox"/> Recolecta evidencias sobre el punto de partida de los estudiantes. |
|---|--|---|

5. ¿Qué acciones realiza usted en el desarrollo de la sesión? (puede marcar más de una opción)

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Observa y analiza el desempeño de los estudiantes | <input type="checkbox"/> Registra y coteja los avances de acuerdo a los criterios | <input type="checkbox"/> Pone en práctica autoevaluación |
| <input type="checkbox"/> Brinda orientaciones | <input type="checkbox"/> Resalta logros de los estudiantes | <input type="checkbox"/> Pone en práctica coevaluación |
| <input type="checkbox"/> Realiza adecuaciones en la sesión | <input type="checkbox"/> Resalta aspectos a mejorar de los estudiantes | <input type="checkbox"/> Brinda retroalimentación |

6. ¿Qué acciones realiza usted en el cierre de la sesión? (puede marcar más de una opción)

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Brinda retroalimentación | <input type="checkbox"/> Comunica aciertos y logros | <input type="checkbox"/> Comunica aspectos a mejorar |
|---|---|--|

7. ¿Qué acciones realiza usted en su rol docente evaluador? (puede marcar más de una opción)

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> Diseña actividades evaluativas | <input type="checkbox"/> Toma decisiones después de la sesión | <input type="checkbox"/> Involucra a los estudiantes en su evaluación |
| <input type="checkbox"/> Toma decisiones antes de la sesión | <input type="checkbox"/> Define el objetivo a evaluar | <input type="checkbox"/> Promueve la reflexión |
| <input type="checkbox"/> Toma decisiones durante de la sesión | <input type="checkbox"/> Promueve la autonomía en los estudiantes mediante la evaluación | |

8. ¿Qué acciones realiza el estudiante en su aula? (puede marcar más de una opción)

- | | | |
|--|---|--|
| <input type="checkbox"/> Participa de su evaluación | <input type="checkbox"/> Se responsabiliza de su aprendizaje | <input type="checkbox"/> Es reflexivo |
| <input type="checkbox"/> Participa de la evaluación de sus pares | <input type="checkbox"/> Autorregula sus habilidades, acciones y técnicas | <input type="checkbox"/> Es consciente |

9. ¿Considera usted que hace práctica de la Evaluación Formativa?

- a. Muy seguido
- b. Regularmente
- c. A veces
- d. Casi nunca
- e. Nunca*

* (Si marcó la e, por favor, pase a la pregunta n°11)

10. ¿Qué efectos tiene poner en práctica la Evaluación Formativa?

- | | | |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Requiere mayor exigencia en la elaboración de tareas | <input type="checkbox"/> Permite tomar decisiones para mejorar el aprendizaje | <input type="checkbox"/> La aplicación de esta se vio interferida por las actividades habituales |
| <input type="checkbox"/> Los estudiantes se ven más motivados | <input type="checkbox"/> Requiere más tiempo | <input type="checkbox"/> Permite identificar la |

del que tengo

brecha entre el punto de
inicio y el objetivo final

11. ¿Qué dificultades trae aplicar la Evaluación Formativa? (puede marcar más de una opción)

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tiempo para planificar | <input type="checkbox"/> Desconocimiento | <input type="checkbox"/> Poca utilidad |
| <input type="checkbox"/> Múltiples actividades que se tiene | <input type="checkbox"/> Falta de práctica | <input type="checkbox"/> Mucha exigencia |
| <input type="checkbox"/> Escasos instrumentos al alcance | <input type="checkbox"/> Dificultad | <input type="checkbox"/> No es parte de la cultura institucional de mi I.E. |
| | <input type="checkbox"/> Exigencia de los padres por las pruebas con calificaciones | |

Muchas gracias por su participación

