

UNIVERSIDAD CATÓLICA SEDES SAPIENTIAE

ESCUELA DE POSTGRADO



**"Herramientas de Evaluación Formativa en la Práctica
Pedagógica de un colegio particular de Surquillo"**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO
EN GESTIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA**

AUTOR

Cecilia Chinchay Puma

ASESOR

Giancarlo Linares Guevara

Lima, Perú

2021

Dedicatoria

*A mi familia: Mis padres Rafael y Lucia,
mi hermana Lucia y mi esposo Carlos.*

Agradecimiento

A mi profesor y asesor Giancarlo Linares Guevara por su disposición, su paciencia, su vocación investigadora e incansable compromiso con la educación.

Al Colegio San José de Cluny de Surquillo, por brindarme las facilidades para realizar la investigación y poner su confianza en mi persona.

Resumen

La presente investigación titulada “Herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de un colegio particular de Surquillo”, establece como principal objetivo determinar el desarrollo de las herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes. El enfoque empleado fue cualitativo descriptivo, de diseño fenomenológico y método de estudio de casos. La población fue de 33 docentes del nivel secundaria y la muestra estuvo conformada por 6 docentes, a quienes se les aplicó una guía semiestructurada a través de la técnica de focus group.

Como resultado del análisis se concluye que, los docentes dentro de su práctica pedagógica diseñan tareas auténticas, las cuales permiten evidenciar el actuar del estudiante a través del despliegue de estrategias y uso de capacidades combinadas para resolver una tarea; situaciones creadas desde un enfoque por competencias y de evaluación formativa alineadas al desarrollo y el empleo de herramientas de evaluación como: las rúbricas, escalas de rango y listas de cotejo que conforman los instrumentos, además de la retroalimentación como elemento esencial en el proceso de evaluación de los aprendizajes.

Palabras claves: Herramientas de evaluación formativa, Práctica pedagógica.

Abstract

The present investigation entitled Formative Assessment Tools in the pedagogical practice of a private school in Surquillo, the main objective of this research is to characterize the development of formative assessment tools in the pedagogical practice of teachers.

The approach used in this research was qualitative descriptive, and the applied design was phenomenological and a case study method.

The population of this research was 33 secondary school teachers and the sample consisted of 6 teachers, to whom a semi-structured guide was applied using the focus group technique.

As a result of the analysis, it is concluded that, within their pedagogical practice, teachers design authentic tasks, that allow demonstrating the student's actions through the deployment of strategies and the use of combined skills to solve a task and solve situations created from a competency and formative assessment approach, which are aligned to the development of evaluation tools such as: rubrics, range scales and checklists that make up the evaluation instruments. in addition to this the feedback is a fundamental element in the learning assessment process.

Keywords: Formative assessment tools, Pedagogical practice.

Índice

Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Resumen.....	iv
Abstract.....	v
Introducción.....	ix
Capítulo I: El Problema de Investigación.....	10
1.1. Planteamiento del problema.....	10
1.2. Antecedentes.....	13
1.2.1. Antecedentes internacionales.....	13
1.2.2. Antecedentes nacionales.....	16
1.3. Preguntas de investigación.....	21
1.3.1. Pregunta general.....	21
1.3.2. Preguntas específicas.....	21
1.4. Justificación.....	21
1.4.1. Justificación teórica.....	21
1.4.2. Justificación metodológica.....	22
1.4.3. Justificación práctica.....	22
1.5. Viabilidad de la investigación.....	22
1.6. Delimitaciones.....	23
1.6.1. Delimitación temática.....	23
1.6.2. Delimitación temporal.....	24
1.6.3. Delimitación espacial.....	24
1.7. Limitaciones.....	24
1.8. Objetivos de la investigación.....	24
1.8.1. Objetivo general.....	24
1.8.2. Objetivos específicos.....	24

Capítulo II: Marco Teórico	26
2.1. Práctica pedagógica.....	26
2.1.1. <i>Definición</i>	26
2.1.2. <i>Dimensiones: Planificación, mediación y evaluación</i>	28
2.1.3. <i>Tareas auténticas</i>	30
2.1.3.1. <i>Características de las tareas auténticas</i>	32
2.1.4. <i>Evaluación</i>	35
2.1.4.1. <i>Tipos de evaluación</i>	36
2.1.4.1.1. <i>Diagnóstica</i>	37
2.1.4.1.2. <i>Sumativa</i>	38
2.1.4.1.3. <i>Formativa</i>	39
2.1.4.2. <i>Relación entre evaluación formativa y sumativa</i>	41
2.2. Herramientas de Evaluación Formativa	42
2.2.1. <i>Definición</i>	42
2.2.2. <i>Enfoque formativo de la evaluación</i>	43
2.2.3. <i>Retroalimentación del aprendizaje</i>	45
2.2.3.1. <i>Tipos de retroalimentación</i>	49
2.2.4. <i>Instrumentos de evaluación</i>	52
2.2.4.1. <i>Rubricas</i>	53
2.2.4.2. <i>Escalas de valoración (escalas de rango)</i>	55
2.2.4.3. <i>Listas de cotejo o listas de control</i>	56
2.3. Definición de términos básicos o marco conceptual	57
Capítulo III: Metodología	59
3.1. Enfoque de la investigación	59
3.2. Alcance de la investigación.....	60

3.3. Diseño de la investigación.....	61
3.4. Método de la investigación	62
3.5. Definición de las categorías y subcategorías de la investigación.....	63
3.6. Operacionalización de las categorías	64
3.7. Población y muestra	66
3.8. Técnica e instrumento	68
3.9. Procedimiento de análisis de datos.....	71
3.10. Aspectos éticos.....	71
Capítulo IV: Análisis de resultados y Discusión	72
4.1. Análisis de resultados.....	72
4.1.1. <i>Categoría 1: Práctica pedagógica</i>	72
4.1.2. <i>Categoría 2: Herramientas de evaluación formativa</i>	85
4.2. Discusión	96
Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones	103
5.1. Conclusiones	103
5.2. Recomendaciones.....	103
Referencias bibliográficas.....	105
Anexos	112
Anexo 1: Matriz de Consistencia.....	113
Anexo 2: Guía temática semiestructurada para focus group	114
Anexo 3: Ficha para validación de guía semiestructurada para focus group – Juicio de expertos.....	116
Anexo 4: Protocolo de Consentimiento informado	125

Introducción

El presente estudio titulado Herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de un colegio particular de Surquillo busca conocer cómo desarrollan las herramientas de evaluación formativa los docentes en su práctica pedagógica, para ello se consideraron las categorías Herramientas de evaluación formativa y Práctica pedagógica. La primera está referida a los instrumentos de evaluación y a la retroalimentación que desarrolla y emplea el docente en su práctica para poder obtener información del progreso de los estudiantes, en tanto que la segunda se considera como la labor que desarrolla el docente en un espacio educativo, para viabilizar el curriculum a través de acciones pedagógicas planificadas y reflexivas, manifestadas en el tipo de evaluación que desempeña el docente y el diseño de las tareas que efectúa.

Tal es así que surge el interés por conocer las herramientas de evaluación formativa que desarrollan los docentes en su práctica pedagógica, lo que ha permitido a la investigación buscar determinar el desarrollo de las herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes; para ello se han consignado los siguientes apartados:

El capítulo I corresponde al Planteamiento del problema, en este capítulo se presentan el problema del cual parte la investigación, además de los antecedentes internacionales y nacionales, las preguntas que direccionan la investigación, la justificación (teórica, metodológica y práctica), la viabilidad del estudio, las delimitaciones y limitaciones y los objetivos que persigue el estudio.

El capítulo II contiene el Marco Teórico, donde se desarrollan a profundidad las bases teóricas que fundamentan el estudio, así como una breve lista de términos básicos.

El capítulo III desarrolla el Marco Metodológico, con una descripción del proceso de la investigación, aquí se detalla el enfoque desde el cual se abordó el estudio, el alcance de la

investigación, el diseño, el método empleado, la definición y operacionalización de las categorías, la población y muestra con la que se trabajó, la técnica e instrumento seleccionados, así como el tratamiento que se dio al análisis de los datos, además de los aspectos éticos.

El capítulo IV, referido al Análisis de resultados y la Discusión, muestra los resultados obtenidos a partir de los testimonios recogidos de los informantes, tratados con especial cuidado para registrar sus aportes de manera fidedigna, contrastados con el marco teórico, los antecedentes y en concordancia con los objetivos de la investigación.

En el capítulo V, titulado Conclusiones y Recomendaciones, se presentan las conclusiones que están relacionadas con cada uno de los objetivos planteados en la investigación y las recomendaciones para futuros estudios que busquen ahondar y profundizar en los temas expuestos. Por último, se registran las referencias bibliográficas y los anexos.

Capítulo I: El Problema de Investigación

1.1. Planteamiento del problema

Día a día, la evaluación formativa en nuestro país es una exigencia en la educación básica, puesto que, al trabajar la propuesta del Ministerio de Educación, *el Currículo Nacional*, nos exige un trabajo por competencias, el cual conlleva a desarrollar en los estudiantes capacidades que respondan a su formación integral y a valorar los logros de los aprendizajes que van alcanzando. Esta tendencia no es solo nacional, sino referentes como Chile y México vienen movilizandando esfuerzos para hacer de la evaluación formativa una constante en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, así lo refiere la publicación titulada *Guía de uso de evaluación formativa de la Agencia de Calidad de la Educación de Chile* (2017), ente que dirige sus acciones a evaluar, informar y brindar orientaciones a las escuelas para la mejora continua, que pone especial énfasis en la evaluación como un medio y no como el fin del aprendizaje. De igual modo, la Secretaría de Educación Pública de México (2012), en su publicación denominada *El enfoque formativo de la evaluación*, promueve la mejora de los aprendizajes de los estudiantes a través de la creación de oportunidades de aprendizaje a partir de los resultados obtenidos en sus evaluaciones, enfocados en conocer las causas del por qué los estudiantes se han equivocado, ayudándolos a superarse, lo que significa desterrar una actitud de tipo sancionadora.

En este sentido, las escuelas, han iniciado el tránsito de una evaluación tradicional exclusivamente sumativa enfocada en reproducir aquello que el profesor había otorgado en el aula de clase, determinando si el estudiante dominaba o no un conocimiento (es decir si sabe o no sabe), lo cual abría paso a encasillar y descalificar al medir solo resultados finales; hacia una evaluación formativa que valora el desarrollo de capacidades y en la que a partir del recojo y análisis de información sobre el desempeño del estudiante se llega a conocer los logros y dificultades que va presentando durante su proceso de aprendizaje.

Este enfoque por competencias y de evaluación formativa exhorta un cambio de paradigma, el cual exige a los docentes ser reflexivos y analíticos para brindar a sus estudiantes de manera oportuna los aportes que permitan la mejora y los logros del aprendizaje, así como el manejo de herramientas de evaluación, aspecto que en muchas escuelas es desatendido limitándose al uso de algunos instrumentos de evaluación como prácticas calificadas (aplicadas para evaluar conocimiento) o rubricas (empleadas como una exigencia administrativa), donde se evidencia poca o escasa retroalimentación a los aprendizajes de los alumnos, así como el diseño de tareas aisladas y poco vinculadas al desarrollo de competencias.

Desde el enfoque formativo, la práctica docente exige crear oportunidades para que el estudiante combine capacidades antes que la adquisición aislada de conocimientos, en este sentido la evaluación cumple el principio de *evaluar para aprender*.

Desde este panorama, la presente investigación se realizó en un colegio privado del distrito de Surquillo, el cual cuenta con Acreditación Internacional desde el año 2016, con el modelo del Sistema de Acreditación Internacional de Calidad Educativa SACE Perú – México, otorgada por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP) de México en alianza con el Consorcio de Colegios Católicos. Este colegio es una institución educativa privada, que ha fortalecido la práctica pedagógica de sus docentes con miras al proceso de acreditación y actualmente, como una condición inherente de este reconocimiento ganado fortalecen su práctica en el proceso denominado “mejora continua” participando de capacitaciones en temas relacionados a enfoque por competencias, evaluación formativa e instrumentos de evaluación. Además, debido a la coyuntura actual que atraviesa nuestro país por la emergencia sanitaria y modalidad de educación virtual (a distancia) el proceso de enseñanza aprendizaje en la labor docente exige evaluar desde un enfoque formativo que contemple la retroalimentación de los aprendizajes, el dominio en el diseño y empleo de instrumentos de evaluación acorde a los

logros que se espera que alcance el estudiante, así como el diseño de tareas con un sentido y propósito significativo para el estudiante, tal como lo confirma la RVM 090-2020:

La I.E. de gestión privada es responsable de asegurar que el servicio educativo a distancia mantenga el enfoque orientado a competencias que establecen las disposiciones u orientaciones en concordancia con los fines y principios de la educación peruana, los objetivos de la educación básica y el Proyecto Educativo Nacional, e incluya mecanismos de retroalimentación a los estudiantes, considerando las condiciones que supone la emergencia sanitaria. (Minedu, 2020, p. 06)

Bajo este contexto, la investigación que se llevó a cabo, tuvo como interés estudiar las *Herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica docente*.

Al respecto, se consideran como herramientas de evaluación formativa a la retroalimentación y a los instrumentos de evaluación; siendo *la retroalimentación*, una devolución hecha al estudiante a través de una interacción y diálogo, bajo un clima de apertura que facilite identificar dónde se encuentra el estudiante y ayudarlo con orientaciones oportunas a conducirse al nivel de logro esperado, donde *los instrumentos de evaluación* son los referentes a partir de los criterios previamente establecidos por el docente, para saber hacia dónde tienen que llegar los estudiantes.

En este sentido, la retroalimentación y los instrumentos de evaluación, establecidos como herramientas de evaluación formativa en el presente estudio, conforman los elementos que permitirán corroborar y valorar el aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, dentro de la práctica pedagógica, las tareas auténticas y los tipos de evaluación conforman los elementos que caracterizan esta práctica, siendo *las tareas auténticas*, actividades significativas que simulan situaciones reales, diseñadas por los maestros para evidenciar el aprendizaje, y observar cómo los estudiantes ponen en marcha el despliegue de sus capacidades para atender y/o resolver una situación planteada: “El

desempeño del estudiante en tareas auténticas hace visible para el docente lo que ha aprendido, su dominio de los conocimientos trabajados y las habilidades que es capaz de poner en acción para resolver situaciones” (Ravela et al., 2017, p.117).

Mientras que, dentro de *los tipos de evaluación*, la evaluación sumativa se contempla como una valoración de rasgo certificador, y la evaluación formativa como aquella que permite al docente establecer dónde se encuentra el estudiante y conducirlo al logro esperado.

Por lo expuesto anteriormente, la presente investigación buscó determinar cómo desarrollan las herramientas de evaluación formativa en su práctica pedagógica los docentes del nivel secundaria de un colegio particular de Surquillo, porque son docentes que saben responder a las demandas actuales, adaptándose de manera oportuna a la actual coyuntura de educación virtual, procurando estar al día con las propuestas pedagógicas y son reflexivos de su práctica pedagógica, manteniendo la calidad de la enseñanza ganada en el proceso de acreditación, a su vez que se rigen en el cumplimiento de las normativas establecidas por el MINEDU.

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes internacionales

Bello (2011) en Chile, presentó su estudio denominado *Prácticas pedagógicas del profesor de formación general. Mirada desde los estudiantes técnico-profesionales y científico-humanistas*. Entre sus principales objetivos buscó “Describir las diferencias entre la percepción del alumnado de las modalidades Científico-Humanista, y Técnico-Profesional de las prácticas pedagógicas del profesor de Formación General de liceos polivalentes”. El enfoque de la investigación fue cuali-cuantitativo. Cuantitativo con una muestra de 171 casos a quienes se les aplicó un cuestionario tipo Lickert. Cualitativo con una muestra conformada por profesores de formación general con clases tanto en la modalidad Técnico-Profesional como en la Científico-Humanista a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada. Entre

los resultados y conclusiones el estudio determinó que, al comparar la forma cómo los estudiantes de ambas modalidades perciben las prácticas pedagógicas, los estudiantes científico-humanistas manifestaron una percepción más positiva que los técnico-profesionales; además el estudio permitió reconocer las prácticas pedagógicas que los estudiantes valoran más, lo que explicaría cómo influyen los docentes en la construcción de aprendizajes, al margen de su experiencia y dominio disciplinar.

Riquelme (2017) en Chile, en su estudio para optar el grado de magister, titulado *Evaluación formativa y su aporte en el aprendizaje de las Matemáticas: retroalimentación a los estudiantes de 4° básico*, tuvo como objetivo “Analizar cómo la retroalimentación que entregan los docentes se constituye en un elemento favorecedor del aprendizaje, considerando los errores más frecuentes de los estudiantes de 4° básico en matemática”. De enfoque cualitativo, la muestra estuvo conformada por dos docentes. Los instrumentos empleados fueron la entrevista semiestructurada, la pauta de observación y la pauta de retroalimentación escrita. Los resultados de la investigación permitieron evidenciar cómo los docentes abordan los errores que con frecuencia cometen los estudiantes y el tipo de retroalimentación que emplean, generalmente centrado en la persona, y muy pocas veces centrada en el trabajo del estudiante.

Monroy (2015) en México, en su investigación titulada *Actitudes hacia la retroalimentación en los profesores de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades*, como objetivo planteó “Documentar la existencia, el uso y las características de la retroalimentación oral como práctica pedagógica entre algunos profesores del CCH y Describir y analizar las actitudes de los profesores acerca de la retroalimentación para contrastarlas posteriormente con la información teórica relacionada con el tema en el ámbito del salón de segundas lenguas y lenguas extranjeras”. El estudio de enfoque mixto utilizó instrumentos cuantitativos y

cualitativos. La muestra fue de 72 profesores a quienes se les aplicó una escala tipo Likert y 6 profesores a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada.

Como conclusión la autora constató que los maestros emplean la retroalimentación, corroboró la importancia que tiene para ellos conocer las mejores formas de intervenir al evidenciar errores en la producción oral de sus estudiantes; así también resaltó la disposición de los maestros para emplear herramientas que ayuden a sus estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua.

Berrugio (2016) en Chile, propuso la tesis *Efectos de las prácticas pedagógicas en el aprendizaje de la lectura inicial en escuelas vulnerables de Talcahuano región del Bío Bío*, cuyo principal objetivo fue “Analizar la influencia de las prácticas pedagógicas de docentes de lenguaje, insertos en un programa de acompañamiento y sin acompañamiento, en el rendimiento en competencia lectora de los estudiantes de NB1”. La investigación descriptiva y comparativa, contó con una muestra de 19 profesores sin acompañamiento, 20 profesores con acompañamiento, 537 alumnos de primero y segundo básico (entre 6 y 8 años). Distribuidos en grupos con acompañamiento y sin acompañamiento. Como instrumentos se empleó una pauta de observación de clases (para conocer las estrategias empleadas por los profesores al enseñar la lectoescritura) y la prueba Texas LEE que evalúa las competencias lectoras en los estudiantes. Los resultados revelaron respecto al uso de estrategias que no hay diferencias significativas entre los profesores con y sin acompañamiento, y se observó en los estudiantes desempeños similares; ante lo cual la autora concluye que a la luz de la bibliografía se requiere de apoyo y continuidad para que una intervención pedagógica sea efectiva.

Torres y Torres (2018) en Colombia, en su estudio *Transformación de la práctica pedagógica a partir de la experiencia de articulación curricular y planeación colaborativa* plantearon como objetivo “Analizar elementos de articulación curricular y transformación de la práctica de los docentes-investigadores que emergen durante un ejercicio de planeación

colaborativa”. La investigación fue cualitativa de alcance investigativo descriptivo e interventivo cuyo diseño fue la investigación acción pedagógica, porque la reflexión y el análisis provocó generar cambios en la práctica docente. La muestra estuvo conformada por dos docentes de escuela rural, y el instrumento empleado fue la matriz de triangulación. Como principal conclusión los autores precisan que la articulación curricular se da a partir de un trabajo colaborativo de planificación; lo que genera la reflexión sobre su práctica, les permite tomar decisiones y acuerdos sobre los aprendizajes que esperan de sus estudiantes, así como de las actividades que van a diseñar para que logren dichos aprendizajes, y la manera cómo realizarán el seguimiento de lo que sus estudiantes van aprendiendo.

1.2.2. Antecedentes nacionales

Chuna (2019), en su investigación titulada *Práctica pedagógica en los docentes de las Instituciones Educativas Públicas de la RED 5 UGEL 2 – Lima Metropolitana 2018*, establece como principal objetivo “Determinar el nivel de práctica pedagógica de los docentes en las instituciones educativas, de la RED 05, UGEL 02; según género, nivel de estudio y condición laboral”. Se aplicó el enfoque cuantitativo básico-sustantivo y el método descriptivo. La muestra fue no probabilística conformada por 113 docentes encuestados a través de un cuestionario, cuyo principal resultado destaca que la mayoría de los docentes desarrollan una adecuada práctica pedagógica organizando y gestionando el aprendizaje acorde a las necesidades e intereses de sus alumnos, proponiendo aprendizajes a partir de situaciones significativas donde el estudiante es el principal protagonista. Entre las conclusiones, el estudio establece que existe una buena práctica pedagógica, siendo las docentes mujeres quienes logran un 80,5 % ubicándose en el nivel bueno, mientras que los docentes varones logran un nivel regular, además destaca que los docentes con grado de magíster presentan un buen nivel en su práctica pedagógica, así también los docentes nombrados a diferencia de los contratados quienes se ubican en un nivel regular.

Cárdenas (2016) en su estudio denominado *Los docentes formados en la estrategia de investigación acción: Percepciones sobre la mejora de su práctica pedagógica*, presenta como objetivos “Describir las percepciones de los docentes de secundaria del área de matemática acerca de la estrategia de investigación-acción en que han sido formados, en un programa de segunda especialidad desarrollado por un instituto pedagógico público de Lima” y “Describir las percepciones de los docentes de secundaria del área de matemática sobre la mejora de su práctica pedagógica a partir de la formación”. El estudio de enfoque cualitativo y de nivel descriptivo, empleó el método fenomenológico, con una muestra de seis maestros de matemática a quienes se aplicó una entrevista semiestructurada. Entre los principales resultados y conclusiones, la autora señala que la investigación-acción es percibida por los docentes como una estrategia de investigación totalmente nueva que han sabido incorporarla a su práctica profesional, la percibieron inicialmente como una estrategia de difícil comprensión y consideran que debe ser una exigencia porque evidencian mejoras en la práctica pedagógica sin embargo destacan que un factor en contra es el tiempo porque el docente no dedica su tiempo exclusivamente a la investigación.

García (2020), en su tesis titulada *Coaching educativo en la práctica pedagógica en docentes de la RED 4 Palca, UGEL Tarma – 2019* estableció como objetivo “Determinar la incidencia del Coaching educativo en la práctica pedagógica en docentes *de la RED 4*”; el método empleado fue el hipotético deductivo, de diseño no experimental de nivel correlacional causal; consideró una muestra de 60 docentes, a los que se aplicó los cuestionarios de Coaching educativo y práctica pedagógica. Entre los principales resultados, el Coaching educativo según los encuestados, está ubicado en un nivel no eficiente que representa el 5%, regular el 46.7% y eficiente el 48.3%, por otro lado, la práctica pedagógica según los encuestados, se ubica en el nivel de no adecuada que representa el 10.0%, nivel media el 56.7% y adecuada el 33.3%. Como principal conclusión el Coaching educativo influye de modo significativo en la práctica

pedagógica de los docentes, al punto de que el cambio de la última depende en un 50.2% del primero.

Grados (2017) presentó su investigación titulada *Programa de gestión del talento humano en la práctica pedagógica de la institución educativa San Martín de Porres. Pacasmayo – 2017*, con el objetivo de “Determinar en qué medida el programa del talento humano mejora la práctica pedagógica de la Institución Educativa”. La investigación de diseño pre experimental permitió la recolección de datos al aplicar el pretest y post test a una muestra de 28 docentes. Los hallazgos demuestran la influencia alta de la variable independiente en la mejora de la cultura organizacional, y se observa en el pre test que el 57,1% de los docentes lograron un deficiente nivel, el 42,9 un regular nivel, y 0% obtuvo el nivel bueno, así también en el post test el 100% de los docentes se ubicó en un buen nivel de práctica pedagógica, y 0% de los participantes se ubicó en los niveles regular y deficiente, concluyendo que el programa de gestión del talento humano mejoró de manera significativa la práctica pedagógica ubicándose en un nivel bueno (100%).

Mollá (2017) en su investigación titulada *Autoeficacia, percepción de las prácticas docentes y rendimiento académico de estudiantes peruanos*, establece como objetivo “Identificar la existencia de una interacción entre la percepción de los estudiantes acerca de las prácticas de sus docentes y la relación de la autoeficacia con el rendimiento lector y matemático en estudiantes de segundo grado de secundaria que participaron en la Evaluación Censal de Estudiantes 2015”. La investigación se basó en una evaluación censal y no muestral, la población evaluada fue de 490,514 estudiantes de segundo grado de secundaria tanto de instituciones públicas como privadas de todo el Perú. Se emplearon cinco instrumentos: dos pruebas estandarizadas para medir los logros de aprendizaje de matemática y de lectura, y tres cuestionarios para recoger información sobre autoeficacia lectora, autoeficacia matemática y percepciones sobre prácticas docentes. La autora encontró que la autoeficacia en el rendimiento

tiene un efecto positivo mientras el efecto de las prácticas docentes fue negativo al igual que el efecto de la interacción (aunque en menor medida), lo que significa que la autoeficacia se ve en desmedro cuando los estudiantes perciben que las prácticas docentes pueden ser mejores.

Calvo (2018) en su tesis para optar el grado de Maestra, titulada *La retroalimentación formativa y la comprensión lectora de la Institución Educativa N°88024, Nuevo Chimbote-2018*, presenta como principal objetivo “determinar la relación entre la Retroalimentación Formativa y la Comprensión Lectora”. El tipo de investigación fue cuantitativo descriptivo correlacional bivariado, empleó dos cuestionarios de preguntas cerradas tipo Likert, aplicada a una muestra de 10 docentes, obteniendo como resultado una correlación positiva, directa y regular entre las variables, concluyendo que la correlación no es significativa porque la mayoría de docentes no emplea la retroalimentación formativa lo que genera el mínimo desarrollo de capacidades las lectoras en sus estudiantes.

Córdova (2014) en su investigación titulada *Instrumentos de evaluación y el aprendizaje significativo en el área de formación ciudadana en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 1227 Indira Gandhi, Ugel 06 – Ate, 2014*; presenta como objetivo general “Determinar la relación entre el instrumento de evaluación y el aprendizaje significativo en el área de formación ciudadana en los estudiantes del tercer grado de secundaria”. La investigación de enfoque cuantitativo, nivel correlacional y diseño no experimental empleó una muestra de 100 estudiantes, a quienes se les aplicó un cuestionario. Entre los resultados más importantes se determinó que la correlación es positiva porque se halló una relación significativa entre sus variables.

Huaney (2010) en su investigación titulada *La función motivadora de los instrumentos de evaluación de aprendizajes y su relación con el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo* busca “Describir la función motivadora de los instrumentos de

evaluación del aprendizaje y su relación con el rendimiento académico de los alumnos”. El tipo de investigación fue descriptivo, se trabajó con una muestra conformada por 85 estudiantes a quienes se les aplicó una encuesta. La principal conclusión del estudio detalla que hay una relación positiva entre la función motivadora de los instrumentos de evaluación del aprendizaje con el rendimiento académico de los alumnos.

Tarazona (2011) en su tesis denominada *Influencia de la evaluación formativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo*, estableció como objetivo “Demostrar que la influencia de la Evaluación Formativa durante todo el proceso educativo ha permitido lograr un mayor rendimiento académico en los estudiantes”. En su estudio de tipo explicativo la muestra estuvo conformada por 61 estudiantes (que conformaron los grupos de control y experimental) del ciclo II de los periodos 2009 I y 2009 II de la especialidad de Comunicación, Lingüística y Literatura de la Escuela Profesional de Educación a quienes se les aplicó un cuestionario, así como un pretest y postest. Entre las conclusiones se desprende que la evaluación formativa empleada en el proceso educativo permitió evidenciar un mayor rendimiento académico en los estudiantes.

Rosales (2017), en su estudio titulado *El nivel de conocimiento sobre evaluación formativa en la práctica de la labor docente de una Institución Educativa Secundaria de Trujillo, 2017*, buscó como principal objetivo “Identificar la relación que existe entre el nivel de conocimiento sobre evaluación formativa y la práctica de la labor docente”. La investigación de tipo descriptiva - correlacional trabajó con una muestra de 30 docentes a los cuales se les aplicó dos cuestionarios, el primero para medir el nivel de conocimiento sobre evaluación formativa y una ficha de autoevaluación del desempeño docente. Entre los resultados hallados, el estudio determinó la existencia de una correlación significativa entre sus variables porque el 80.0% de docentes manifestó un nivel alto de conocimiento sobre evaluación formativa y el

76.7% respecto a su práctica docente alcanzó un nivel satisfactorio, por lo que el estudio concluyó que los docentes que poseen nivel alto de conocimiento sobre evaluación formativa también presentan en la práctica de su labor docente un nivel satisfactorio.

León (2020), en su investigación titulada *Influencia de la retroalimentación en la práctica pedagógica de los docentes de la I.E. N° 1168, El Agustino, 2020*, estableció como objetivo principal, determinar la relación de la retroalimentación y la práctica pedagógica de los docentes. Estudio cuantitativo, cuya muestra estuvo conformada por el total de docentes de la institución, 30 profesores a los que se aplicó dos cuestionarios tipo Lickert. Los resultados que obtuvo la autora determinaron que no existe relación entre la retroalimentación y la práctica pedagógica de los docentes, estableciendo como una de sus conclusiones que los maestros de dicha institución educativa no realizan retroalimentación adecuada y oportuna, situación atribuida a diversos factores.

1.3. Preguntas de investigación

Por su pertinencia y viabilidad el presente estudio intentó responder a la pregunta general y preguntas específicas del problema.

1.3.1. Pregunta general

¿Cómo desarrollan las herramientas de evaluación formativa en su práctica pedagógica los docentes de un colegio particular de Surquillo?

1.3.2. Preguntas específicas

¿Cómo se desarrolla la práctica pedagógica de los docentes?

¿Cómo utilizan los docentes las herramientas de evaluación formativa?

1.4. Justificación

1.4.1. Justificación teórica

El presente estudio puso especial énfasis en las herramientas de evaluación formativa como la retroalimentación y los instrumentos de evaluación que desarrollan los maestros en su

práctica pedagógica alineada a las tareas auténticas y tipos de evaluación, para lo cual se confrontó la teoría recogida de investigaciones realizadas en el ámbito educativo tanto a nivel de escuelas como de instituciones de nivel superior (nacionales e internacionales) con la realidad. Los resultados obtenidos en la investigación facilitaron describir la manera cómo desarrollan los docentes las herramientas de evaluación, lo que puede incorporarse a la literatura actual para ser consultada como aquellas prácticas que se desarrollan desde un enfoque de evaluación formativa.

1.4.2. Justificación metodológica

La presente investigación busca colaborar haciendo extensiva su propuesta de trabajo hacia otros contextos educativos, a partir del instrumento diseñado exclusivamente para el actual estudio, el cual ha pasado por un proceso de validez, para dar respuesta a los fines establecidos que otros investigadores deseen abordar respecto a las herramientas de evaluación y/o las prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros a nivel de educación básica e incluso si buscasen encauzar sus investigaciones a nivel de educación superior.

1.4.3. Justificación práctica

La actual investigación contribuirá con la gestión educativa del colegio privado en mención porque los resultados y datos obtenidos servirán de insumos para establecer acciones que sigan asegurando la calidad de la práctica pedagógica y la mejora continua; además contribuirá con las acciones que movilicen y fortalezcan las prácticas pedagógicas en otras instituciones de educación básica regular a fin de garantizar un aprendizaje basado en el enfoque por competencias además de una evaluación con características netamente formativas que valore los logros del estudiante y los conduzca a seguir avanzando hacia los logros esperados.

1.5. Viabilidad de la investigación

A continuación, se expone los motivos de la viabilidad de la investigación:

- Presencia de amplio material bibliográfico: libros virtuales, artículos científicos virtuales, tesis de postgrados de libre acceso en repositorios de universidades (nacionales como internacionales) para desarrollar la teoría a considerarse en el marco teórico.
- Fácil acceso a la población y muestra con los docentes del nivel secundaria de la institución educativa donde labora la investigadora.
- Empleo de bajo presupuesto para las comunicaciones y aplicación del instrumento, ya que las comunicaciones se establecen vía telefónica o correo electrónico para acceder a los expertos que se encargarán de la validez del instrumento, así como para acceder a las autoridades de la institución educativa y solicitar las respectivas autorizaciones, de igual manera para el acceso a los docentes que conformarán las muestras. Se hizo uso de plataforma digital (de la institución educativa o de uso gratuito) para llevar a cabo el focus group piloto y el focus group final.

1.6. Delimitaciones

1.6.1. Delimitación temática

El presente estudio sobre las herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes de un colegio particular está delimitado debidamente puesto que aborda el enfoque formativo de evaluación, contemplados en el Currículo Nacional vigente desde el año 2016 y al cual todas las escuelas se encuentran comprometidas para promover una evaluación que evalúe competencias y capacidades desde situaciones significativas y auténticas, que le permita al estudiante el despliegue de estrategias para responder frente a una tarea. Por ello, se analizaron los testimonios recogidos de los maestros informantes respecto a las herramientas de evaluación formativa que desarrollan desde su práctica pedagógica y que les permite obtener información sobre el progreso de sus estudiantes.

1.6.2. Delimitación temporal

El tiempo de la investigación ha estado comprendido entre los periodos de setiembre 2020 y agosto 2021.

1.6.3. Delimitación espacial

La investigación se desarrolló en un colegio particular del distrito de Surquillo de la ciudad de Lima, que cuenta con los tres niveles: Inicial, Primaria y Secundaria, en el cual se trabajó con la población y muestra conformada por los docentes del nivel secundaria.

1.7. Limitaciones

En relación a la aplicación del focus group, a pesar de haberse contemplado una fecha en que los maestros tenían menor carga de entrega de documentación académica, por motivos de la agenda de la institución educativa en la fecha programada los docentes aún tenían documentación pendiente que completar por cierre de trimestre, percibiéndose en un momento de la reunión a uno de los informantes algo cansado y a otro de ellos realizando alguna actividad a la par en su computadora, superándose esta dificultad al invitarlos a dar su opinión llamándolos por sus nombres para que participen al igual que el resto de los informantes, reiterándoles nuevamente la pregunta: “¿Y usted profesor(a) X que nos puede decir respecto a...?”

1.8. Objetivos de la investigación

1.8.1. Objetivo general

- Determinar el desarrollo de las herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes de un colegio particular de Surquillo.

1.8.2. Objetivos específicos

- Describir el desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes de un colegio particular de Surquillo.

- Describir el manejo de las herramientas de evaluación formativa empleadas por los docentes de un colegio particular de Surquillo.

Capítulo II: Marco teórico

2.1. Práctica pedagógica

2.1.1. Definición

Según Guevara (2018), la práctica pedagógica consiste en la labor que el docente despliega en la institución educativa, constituyéndose esta práctica como el campo de acción donde el maestro construirá un modelo de enseñanza propio, en el que tendrá en cuenta el contexto, de tal manera que su trabajo asegure un impacto en la sociedad.

Por otro lado, Gimeno (2007) manifiesta que un proyecto educativo, idea o propósito se concreta en la práctica, donde el currículum cobra significancia porque se erige como puente entre el conocimiento y la acción; es decir, es en la práctica pedagógica que se evidencian los espacios de decisión autónoma que involucra directamente a docentes y estudiantes.

Paralelamente, se entiende la práctica pedagógica como la labor diaria que despliegan los maestros, ya sea en sus aulas de clase, laboratorios u otros ambientes educativos, guiados por el currículum, con el propósito de formar educandos (Díaz, 2006). De lo expresado anteriormente, se comprende que esta práctica presenta cuatro componentes que son imprescindibles examinar: los maestros, el currículum, los estudiantes y el proceso formativo.

Asimismo, Chuna (2019), afirma que la práctica pedagógica se desarrolla en un escenario educativo en donde el maestro realiza diversas actividades relacionadas al diseño de las sesiones de aprendizaje, el empleo de una adecuada metodología, el uso de instrumentos de evaluación apropiados, entre otras actividades. Mientras que, si se hace referencia a las acciones que debe desarrollar un docente en su práctica pedagógica, es preciso destacar el saber comunicar, el saber enseñar, socializar las experiencias, reflexionar y evaluar desde la cotidianidad, procurando el desarrollo de habilidades de orden superior en sus estudiantes (Ortiz, 2018).

Castro et al., en su publicación denominada *La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista*, refieren al respecto que toda práctica docente debe adaptarse a las exigencias personales de los estudiantes y a los requerimientos sociales de la colectividad; de igual manera al desarrollo de conocimiento científico-tecnológico, a la evolución constante de la comunicación, de la cultura y de los valores de la comunidad en la que se desenvuelve. Además, los mismos autores remarcan la práctica docente como un concepto mucho más elemental: “la emancipación profesional para elaborar crítica, reflexiva y eficazmente un estilo de enseñanza que promueva un aprendizaje significativo en los alumnos y logre un pensamiento-acción innovador, trabajando en equipo para desarrollar un proyecto educativo común” (2006, p. 584).

En esa misma línea, Hilario (2012), desde su investigación acerca del aprendizaje cooperativo para mejorar la práctica pedagógica, la considera como una acción social, porque se establece una relación recíproca, no solo entre docente-alumno, sino también entre los mismos estudiantes, la cual involucra tareas educativas que tienen la finalidad de potenciar los entornos de aprendizaje.

Se puede apreciar que diversos autores coinciden en la práctica pedagógica como un proceso reflexivo que se lleva a la acción en un escenario que es la escuela, espacio en el que convergen los agentes educativos y que todo proyecto educativo se hace realidad a través del currículum, es aquí donde el docente despliega las acciones de planificar, evaluar, emplear instrumentos para evidenciar el logro de los aprendizajes en un ambiente de trabajo cooperativo, sin perder de vista el contexto y atendiendo a las demandas actuales.

En tal sentido, la práctica pedagógica se reconoce como las acciones planificadas y reflexivas que despliega el docente en un ambiente educativo que es la escuela, para hacer viable y operativo el currículum a través de la interacción con los demás actores educativos enmarcado en un proceso de enseñanza - aprendizaje.

2.1.2. Dimensiones: Planificación, mediación y evaluación

Dentro de la práctica pedagógica Castillo trae a colación al catedrático Brent G. Wilson (1996), quien identifica algunas acciones que podrían estar relacionadas con la planificación, mediación y evaluación: “Se concibe a la práctica pedagógica como el conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de contenidos (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) por parte de personas que tienen necesidades de formación” (Castillo, 2008, p. 179).

Al respecto, Cárdenas (2016) considera la práctica pedagógica como las actividades planificadas que se implementan y se llevan a la acción de manera intencionada, facilitando la transformación del proceso de enseñanza para generar el aprendizaje de los estudiantes. Estos aprendizajes se concretarán de manera satisfactoria, en tanto se desarrolle una práctica pedagógica que posibilite la participación del estudiante en actividades propuestas, que hayan sido organizadas y pensadas para propiciar una actividad mental en el discente (Castro et al., 2006).

Del mismo modo, en el *Marco del Buen Desempeño Docente* se remarca en las competencias profesionales 2 y 5, que el docente, en su práctica pedagógica: Planifique sus actividades de manera colegiada para asegurar una coherencia entre el aprendizaje, los procesos pedagógicos, la evaluación, los recursos con los que cuenta y una programación curricular sometida a una permanente revisión y reflexión, además de, Evaluar de manera sostenida el aprendizaje, en concordancia con las metas establecidas por la institución educativa, que facilite la toma de decisiones así como la retroalimentación del aprendizaje, teniendo en cuenta además las necesidades propias de los estudiantes, así como el contexto cultural en el que se desenvuelven (Minedu, 2012).

Desde el *Programa Curricular de Educación Primaria*, la planificación es reflexiva, flexible, se centra en los propósitos de aprendizaje que deben alcanzar los estudiantes y está

estrechamente vinculada con la evaluación, considerada como un proceso sistemático que permite el recojo de información sobre el progreso de las competencias del estudiante a fin de brindarle los apoyos necesarios para que mejore su aprendizaje o para la mejora de los procesos de enseñanza (Minedu, 2016).

Al respecto, la publicación del Minedu titulada *Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Secundaria*, señala a la planificación desde el enfoque por competencias, como un proceso que exige: establecer los propósitos de aprendizaje en relación a las necesidades, intereses y demandas que exige el entorno, partiendo de situaciones que le sean significativas; emplear diversas estrategias y herramientas, contextualizando la enseñanza y planteando situaciones que desafíen al estudiante y contribuyan a llevarlos a niveles más complejos de aprendizaje; y diseñar la forma en que se evaluarán esos aprendizajes. En cuanto a la evaluación, la describe como un proceso en el cual se recoge información para valorar los aprendizajes del estudiante que permita tomar decisiones oportunas para la práctica pedagógica y para la enseñanza. En relación a la mediación la define como un proceso donde interactúan de manera efectiva docente y estudiante, situación que da respuesta a una intención pedagógica que contempla de parte del maestro el dominio de la didáctica de la competencia de su área, un acercamiento de diálogo abierto hacia el estudiante y un mayor conocimiento de su estilo de aprendizaje (Minedu, 2019).

En cuanto a la experiencia de aprendizaje mediado, Feuerstein le otorga un valor de calidad a la interrelación entre la persona y su medio: “La metodología de la mediación mejora las posibilidades del sujeto para lograr aprendizajes significativos” (Noguez, 2002, p. 5).

Por otro lado, Escobar (2011) afianza la idea sobre mediación del aprendizaje, al sostener que viene a ser el proceso de interacción pedagógica: social, porque implica la acción maestro - estudiante, transmite valores, cultura y normas e influye en el desempeño de los actores involucrados; así como intencional y sistemático; a fin de crear experiencias de buenos

aprendizaje teniendo en cuenta la finalidad educativa, los saberes previos y el contexto del aprendiz lo que contribuirá al mismo tiempo al desarrollo de sus potencialidades. Además, la autora retoma los aportes de Feuerstein para señalar los criterios que el mediador debe considerar a la hora de mediar, como la intencionalidad, que permitirá al estudiante tomar conciencia de los objetivos y tareas por realizar; la reciprocidad, como la actitud del docente hacia sus estudiantes y la manera cómo los motiva y logra hacerlos sentir involucrados en su aprendizaje; la trascendencia, generándole necesidades nuevas al estudiante que lo lleve a proponerse objetivos futuros; y el significado, proponiendo al estudiante situaciones interesantes de aprendizaje que le permitan integrar la nueva información con la que ya existe, despierten su interés y se vincule activa y emocionalmente con la tarea.

Desde la literatura revisada se puede concluir que tanto la planificación y evaluación son procesos que van de la mano y se complementan, en tanto que la mediación juega un rol importante como la acción que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje en un acompañamiento que valore las características y necesidades del estudiante, potencie sus habilidades y lo lleve a proponerse nuevas metas.

Se pueden definir la planificación, mediación y evaluación como dimensiones de la práctica pedagógica porque se posicionan en un espacio educativo a través de una acción intencionada y de interacción docente-docente, docente-estudiante a fin de promover el proceso de enseñanza aprendizaje, al organizar, acompañar la actuación del estudiante y al otorgar una valoración a su desempeño.

2.1.3. Tareas auténticas

Grant Wiggins, creador del modelo educativo *Understanding By Design*, alega que se da paso a las tareas auténticas cuando se observa a los estudiantes en su desempeño frente a actividades intelectuales significativas y relevantes, o cuando logran interpretar eficazmente los conocimientos que han adquirido; de este modo, se puede hacer inferencias valederas sobre

el rendimiento del educando, a partir de su actuar frente a una tarea, la cual es empleada para una evaluación auténtica (Brown, 2015).

Frente a ello, se refuerza el planteamiento dando a conocer que las tareas deben centrarse en promover el aprendizaje, las cuales deben asegurar una valoración por parte del estudiante, en lugar de ser empleadas como simples intermediarias para evaluar competencias. A su vez, se señala que las tareas auténticas exigen a los escolares que empleen activamente la teoría — en lugar de solo recurrir a la memoria — y lo pongan en uso en situaciones concretas, haciendo que el conocimiento se haga práctica en tareas de relevancia que acerquen al estudiante a escenarios reales, temas de actualidad y coyunturales, a fin de que la tarea se vuelva una oportunidad de aprendizaje y proporcione desafíos a nivel de pensamiento en los estudiantes (Brown, 2015).

Monereo (2003), en su artículo titulado *La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas*, manifiesta que, de acuerdo a algunas investigaciones, las tareas de evaluación, al ser reales, determinan el rendimiento y motivación en el estudiante al ser percibidas como útiles y relevantes. Es decir, la tarea auténtica debe procurar crear un vínculo con el estudiante, de tal manera que involucre un componente motivacional que le permita verla como un desafío en la búsqueda de su resolución. Simultáneamente, en su publicación *La autenticidad de la evaluación*, expone la necesidad de proponer al estudiante tareas o actividades situadas y prácticas, que le permitan movilizar diversas estrategias para su resolución (Monereo, 2013).

Martínez & Puig, recogen los aportes de Dewey para destacar la necesidad de educar partiendo de situaciones reales y útiles que repercutan en la comunidad; así también, definen la tarea auténtica como aquella que vincula la teoría y la práctica, así como la que emplaza a los estudiantes a atender experiencias reales y a buscar un impacto en la sociedad (Pedreira & Cantons, 2017).

En esa misma línea, Ravela (2009) recoge las ideas de Wiggins (1998) para sostener que una actividad auténtica se reconoce cuando una persona usa el conocimiento en escenarios similares a los reales.

Por tanto, se puede afirmar que los autores vistos con anterioridad, coinciden en que las tareas auténticas tienen que ser relevantes, aplicada a contextos que se asemejan a la realidad y que signifiquen un desafío para el estudiante.

En conclusión, se pueden concebir las tareas auténticas como actividades significativas que evidencian el aprendizaje del estudiante, teniendo como punto de partida situaciones que simulen la vida cotidiana en la que despliegan todo lo aprendido para dar solución a los escenarios que le han sido planteados.

2.1.3.1. Características de las tareas auténticas. La publicación *Planificación, Mediación y Evaluación de los Aprendizajes en la Educación Secundaria*, hace referencia a las competencias como el objeto de la evaluación, lo que conlleva a diseñar situaciones desafiantes (reales o simuladas); es decir, tareas auténticas que permitan al estudiante hacer uso de las capacidades combinadas, correspondientes a las competencias, lo cual le va a permitir al docente analizar las actuaciones, producto y/o evidencias, para dar una valoración a todo aquello que el estudiante despliega, así como emplear la retroalimentación y tomar decisiones (Minedu, 2019).

Al mismo tiempo, la tarea auténtica implica desafíos de alta demanda cognitiva, así como el desenvolvimiento de un múltiple conjunto de acciones; a su vez, debe ser presentada al estudiante como un aprendizaje donde prime el descubrimiento y la indagación, que le permita la valoración de sus competencias para dar solución al problema presentado (Álvarez, 2005). Además, según Stein et al. (2004), es necesario e imprescindible asegurar que el estudiante reconozca como significativa la autenticidad de la demanda cognitiva, que pueda vincularla con algún escenario de su entorno y la considere una práctica transferible. Por tanto,

se remarca la importancia de acercar la tarea al contexto del estudiante, a sus intereses, necesidades y experiencias, de tal manera que le encuentre significatividad y relevancia (Álvarez, 2005).

En tanto, Joya (2019) señala que las situaciones o tareas auténticas suponen novedosos retos y desafíos permanentes, porque al ser diversas las soluciones se contribuye a promover un pensamiento divergente en el estudiante, así como un nivel complejo de pensamiento.

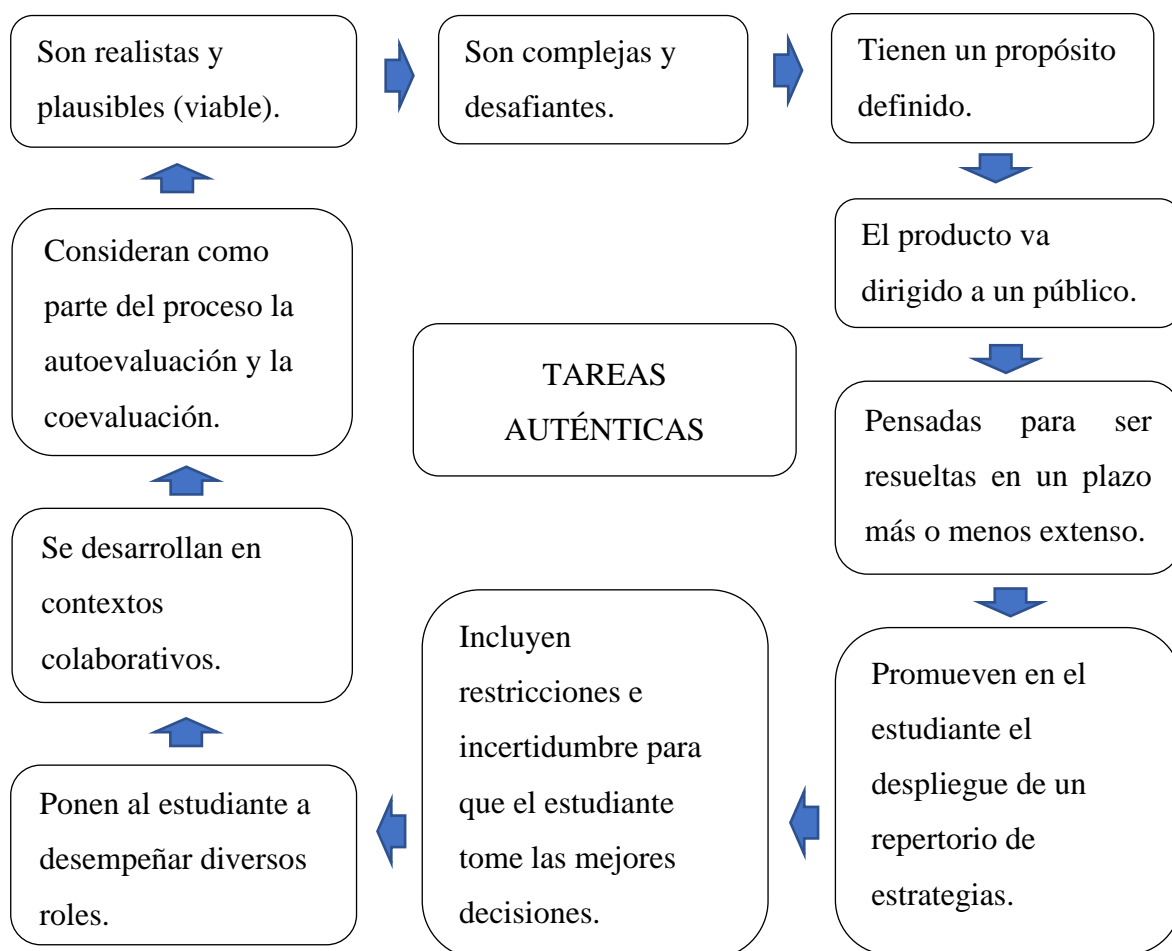
Ravela et al. (2017), explican que las actividades o tareas auténticas son consideradas una herramienta para la evaluación de los aprendizajes, las cuales deben ser realistas, con un propósito que sobrepase el aula y dirigida a una audiencia; así también sostienen que el desenvolvimiento del estudiante frente a una tarea auténtica hace evidente para los maestros lo que el alumno ha adquirido, su manejo del conocimiento y las habilidades que emplea en su actuar para dar solución a una situación. En tal sentido, plantean una propuesta de caracterización de las tareas auténticas:

- a. Son realistas y plausibles, porque simulan situaciones cercanas a la vida real.
- b. Son complejas y desafiantes, plantean situaciones que buscan ser respondidas empleando la creatividad.
- c. Tienen un propósito definido, pensado en un producto o evidencia que responda a una necesidad.
- d. El producto está direccionado a un público específico.
- e. Alienta al estudiante a desempeñar diversos roles.
- f. Las tareas contemplan “restricciones e incertidumbres”, para que el estudiante despliegue su creatividad, habilidades y conocimiento, tomando las mejores decisiones.
- g. Contempla que los estudiantes desplieguen diversas estrategias.
- h. Están diseñadas para que el estudiante las desarrolle entre un mediano y largo plazo.
- i. Generalmente son trabajadas de manera colaborativa.

- j. Promueve la autoevaluación y la coevaluación.

Figura 1

Caracterización de las tareas auténticas



Adaptado de Ravela et al. (2017)

A partir de los aportes de los autores se puede concluir que las tareas auténticas entre sus características, deben presentar actividades de alta demanda cognitiva, buscar el despliegue de un conjunto de estrategias por parte del estudiante, así como ser diseñadas para establecer un vínculo entre el estudiante y la tarea, además de perseguir un compromiso social.

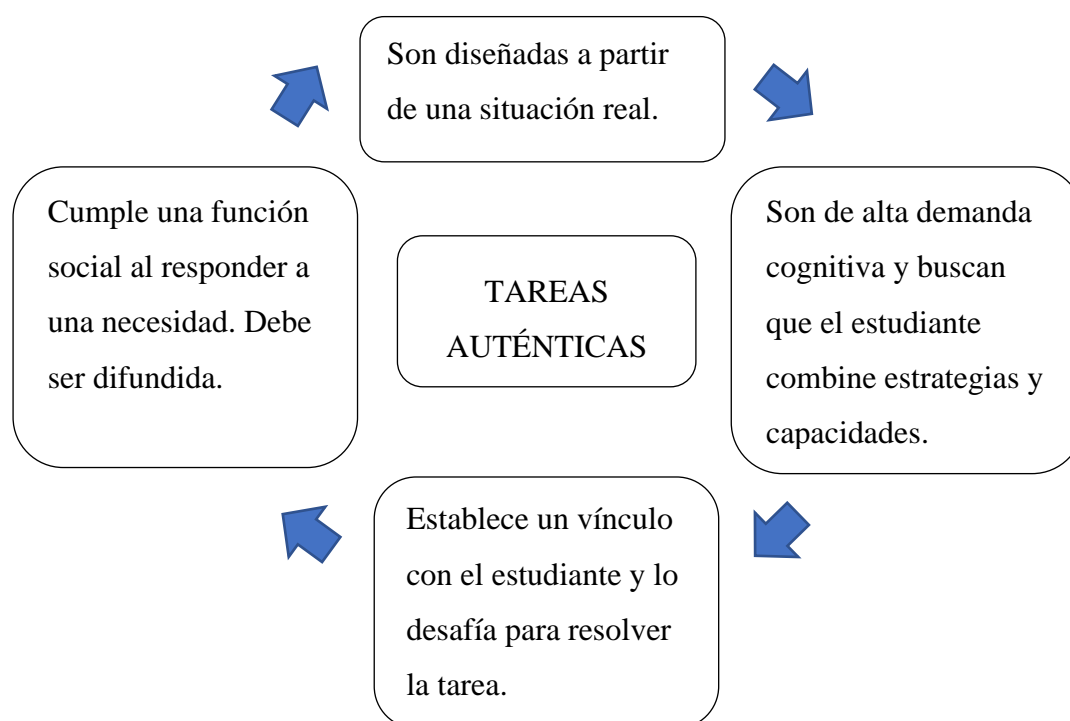
En consecuencia, una tarea auténtica debe reunir las siguientes características:

- Está diseñada en función a una situación que recrea un problema real.

- Es de alta demanda cognitiva y exige una actuación del estudiante en la que combine capacidades y uso de estrategias.
- Establece un vínculo con el estudiante que lo motive y desafíe en la búsqueda de la solución de la tarea encomendada.
- Cumple una función social, porque debe responder a una necesidad. Una vez resuelta debe ser socializada o difundida.

Figura 2

Características de las tareas auténticas



Elaboración propia, tomando los aportes de Brown (2015), Monereo (2003, 2013), Pedreira & Cantons (2017), Minedu (2019), Álvarez (2005), Joya (2019), Ravela et al. (2017).

2.1.4. Evaluación

Según la Ley General de Educación (2003) en el Artículo 30° sobre *La evaluación del alumno* se remarca:

La evaluación es un proceso permanente de comunicación y reflexión sobre los procesos y resultados del aprendizaje. Es formativa e integral porque se orienta a mejorar esos procesos y se ajusta a las características y necesidades de los estudiantes. En los casos en que se requiera funcionarán programas de recuperación, ampliación y nivelación pedagógica. (s.n.)

Díaz-Barriga & Hernández (2002), consideran la evaluación como una amalgama de diálogo y reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje, para la toma de decisiones a nivel pedagógico, que atienda la diversidad de los estudiantes y promueva aprendizajes con sentido (significativo) y valor práctico (funcional).

De igual modo, Mateo y Martínez, catedráticos de la Universidad de Barcelona, describen a la evaluación como el acto de otorgar una valoración que, además del recojo de información, deberá ser interpretada y estimada con criterio pedagógico (visión crítica), ello supone considerar referentes y hacer un análisis detenido de los aprendizajes evaluados (Achulla, 2018).

Para finalizar, Raygada (2014) sostiene que el sentido de la evaluación del aprendizaje involucra hacer seguimiento del aprendizaje del estudiante, lo que implica la toma de decisiones, a fin de retroalimentar de manera oportuna al estudiante y buscar mejorar sus resultados y su aprendizaje.

2.1.4.1. Tipos de evaluación. De acuerdo con Castillo & Cabrerizo (2010), quienes toman los aportes de Casanova (1995), la evaluación puede ser de tipo diagnóstica, formativa o sumativa. Ambos autores sostienen que la evaluación diagnóstica persigue como finalidad que el docente empiece el proceso educativo teniendo previo conocimiento de sus estudiantes a nivel académico y personal, lo que le permitirá adaptar su práctica a las necesidades del grupo; mientras que la evaluación formativa es empleada como estrategia para hacer los ajustes y regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo la más idónea para evaluar procesos

y conseguir el logro de competencias; en tanto que la evaluación sumativa se lleva a cabo al finalizar un periodo determinado para comprobar los logros que alcanzó el estudiante en un espacio de tiempo.

Las afirmaciones expuestas hasta aquí, respecto a evaluación y tipos de evaluación, la conciben como parte del proceso de enseñanza aprendizaje, encargada de recoger e interpretar los resultados de manera crítica y reflexiva, y de ajustarse a las características propias de los estudiantes, ofreciendo nuevas y diversas oportunidades para el logro de sus aprendizajes, tal es así que según su finalidad pueden ser de tres tipos: diagnóstica, sumativa y formativa.

2.1.4.1.1. Diagnóstica. La evaluación diagnóstica se caracteriza por tener un carácter predictivo, el cual permite conocer la condición del estudiante en relación a una materia o curso. Su función es la obtención previa de información sobre la persona a quien se desea evaluar (Cerde, 2000).

Por su parte, Castillo & Cabrerizo (2010), afirman que la evaluación diagnóstica tiene lugar al inicio de un curso o asignatura, lo que facilita que el maestro empiece el proceso educativo teniendo un acercamiento previo sobre las necesidades y características de sus estudiantes, conocimiento que emplea para adaptar sus estrategias y práctica pedagógica a la realidad de su grupo. Asimismo, estiman que esta evaluación también puede llevarse a cabo en cualquier momento del desarrollo de una asignatura para conocer las necesidades que puedan surgir a futuro en los estudiantes. Por el contrario, Tobón (2017) sostiene que la evaluación diagnóstica se puede aplicar en cualquier momento, y que su finalidad es determinar los progresos en la formación integral del estudiante, considerando los apoyos que requiere y logros que necesite alcanzar.

Al respecto se resume que, la evaluación diagnóstica se puede aplicar no solo al iniciar un curso, sino en el momento que se crea necesario para levantar información sobre las necesidades de los estudiantes, sobre su comprensión del curso y sus expectativas.

2.1.4.1.2. Sumativa. Tomando en cuenta su función, la evaluación sumativa es aquella que se aplica al final de un proceso. Esta se centra en la valoración de los resultados o productos y, generalmente, es de tipo certificadora respecto a la promoción de grado, ciclo o de un curso (Cerda, 2000).

En esa misma línea, Raygada (2014) ratifica que la evaluación sumativa cumple una función más administrativa, relacionada con la certificación y acreditación para determinar quiénes alcanzaron los aprendizajes esperados en relación a las competencias, capacidades y conocimientos al final de un periodo escolar (grado, año o ciclo).

El educador Juan Manuel Álvarez describe la evaluación sumativa como un proceso facilitador: “Simplifica el problema evaluador al acumular partes más pequeñas aisladamente insignificantes ya calificadas” (2009, p. 357). De esta manera, se asegura que la nota final sea el resultado del promedio. Esto genera un grave riesgo para el estudiante, pues el autor sostiene que una nota puesta da por cerrado el proceso de aprendizaje que aún no ha culminado, y en las que aún puede desarrollar capacidades que estaban un tanto aletargadas; tal es el caso de los escolares que inician mal en un curso y reaccionan cuando este ya ha avanzado, es decir cuando ya se han aplicado diversas prácticas calificadas o evaluaciones.

Por otro lado, Rizo expone una estrecha relación entre la evaluación sumativa y formativa:

Conviene reiterar que una buena evaluación formativa no se puede reducir a no manejar evaluaciones sumativas, lo que no mejora por sí mismo la retroalimentación que necesitan los alumnos para orientar sus esfuerzos. Recordemos *la suprema ironía* que se aprecia en el trabajo de Smith y Gorard, cuya estrategia de no dar calificaciones provocó reacciones adversas de los alumnos, porque sin calificaciones no tenían información suficiente sobre su desempeño, no había buena retroalimentación. [Tal

como expresa Stobart, (2005)] “Quiero conocer mis calificaciones porque los comentarios no nos dicen mucho” (2013 p. 144).

En tal sentido, la evaluación sumativa permite realizar un juicio en función a los resultados de los procesos de enseñanza - aprendizaje y sirve de insumo para la evaluación formativa; además, es de tipo certificadora porque significa para el estudiante un referente de los logros alcanzados.

2.1.4.1.3. Formativa. Quintana (2018), declara que la evaluación formativa, como actividad permanente y estructurada, está centrada en el proceso de aprendizaje y utiliza la retroalimentación en búsqueda de la mejora, así como formar de manera integral al estudiante a la par del crecimiento de sus aprendizajes; asimismo, promueve la autoevaluación, de este modo, la práctica de evaluar deja de ser exclusiva del maestro. Por ende, los resultados de una evaluación sirven de insumo para tomar decisiones respecto a la práctica evaluativa y mejorar las experiencias de aprendizaje (Muñoz, 2018).

Feijoo et al. (2018), trae a colación los aportes de Medina (2013) los cuales reiteran que la evaluación formativa busca mejorar la formación en los estudiantes, empleando el remedio más apropiado para que supere sus dificultades, a fin de llevarlo a un siguiente nivel. Esta evaluación regula el aprendizaje porque concreta propuestas de enseñanza. Además de las debilidades y errores, se preocupa también de los éxitos y fortalezas de los estudiantes.

En relación a la evaluación formativa, Moreno cita a Heritage (2007), para dar a conocer que los alumnos cumplen un rol activo junto a sus profesores, al compartir las metas de aprendizaje, al comprender su progreso, así como reconocer los pasos que requiere dar y cómo llevarlos a cabo. Paralelamente, hace mención al estudio realizado por Black y William (1998) en la contribución de Shepard (2006), el cual revela que una implementación eficaz de la evaluación formativa puede ser beneficiosa para optimizar el proceso académico del estudiante: “Puede hacer tanto o más para mejorar la realización y el desempeño escolar que cualquiera de

las intervenciones más poderosas de enseñanza”, entendiéndose intervenciones poderosas como las clases particulares que reciben los estudiantes en horarios adicionales, entre otras actividades extras (2016, pp.157-158).

Por añadidura, Pasek & Mejía (2017), certifican que la evaluación formativa es un proceso estrechamente vinculado con la enseñanza-aprendizaje, de modo que se contextualiza en el aula y se centra en el aprendizaje del discente. Tal es así que, proponen la estructura de un proceso para generar las condiciones que desarrollen una evaluación formativa la cual debe pasar por un **inicio**, que implica motivar y orientar presentando a los alumnos lo que van a aprender, los objetivos a lograr y actividades a realizar, también significa socializar los criterios de evaluación así como la exploración de los conocimientos previos; continuando por un **desarrollo**, que comprende el monitoreo o seguimiento de los avances para hacer los ajustes necesarios, además incluye el control para verificar los logros de una actividad y de este modo conocer si se están alcanzando los objetivos previstos, por consiguiente, implica el resaltar logros y brindar sugerencias para superar debilidades, por último incluye la autoevaluación (reflexión propia) y la coevaluación (evaluación mutua); terminando con un **cierre**, que supone realimentar, que consiste en retomar lo desarrollado para afianzar los aprendizajes, despejar las dudas que persisten y generar conclusiones.

Por lo expuesto en anteriores líneas, la evaluación formativa es aquella que posibilita al docente acompañar y regular el aprendizaje del estudiante, en un proceso continuo que le permitirá determinar dónde se encuentra, tomar las acciones oportunas para apoyarlo en superar dificultades que lo lleven al logro del propósito esperado, lo que implica ajustar el proceso de enseñanza aprendizaje, en una interacción continua entre los agentes de este proceso: el docente y los estudiante y el estudiante y sus pares.

2.1.4.2. Relación entre evaluación formativa y sumativa. Si bien el sistema de evaluación exige resultados de una evaluación sumativa a modo de certificación, es necesario que cumpla su función en el momento oportuno, complementando el proceso y cuidando de no interferir con la evaluación formativa (Muñoz, 2018).

Por su parte Shepard (2006) sostiene que lo que maestros y estudiantes necesitan más son evaluaciones sumativas que sirvan para comprobar la secuencia de los logros que va alcanzando el estudiante en relación a la adquisición de competencias, las cuales deben ir alineadas a los desempeños u objetivos que persigue la evaluación formativa. Las evaluaciones sumativas y las calificaciones deben estar referidas a representar logros.

El autor considera que, ambas evaluaciones tienen finalidades distintas, mientras que la evaluación formativa hace posible el aprendizaje, la evaluación sumativa brinda referentes de las realizaciones y los logros; destacando que desde una perspectiva cognitiva, el mejor sistema sería aquel donde ambos tipos de evaluación estén estrechamente relacionadas con los mismos objetivos de aprendizaje, y en el que las evaluaciones sumativas registren momentos importantes de logro posterior a periodos de aprendizaje afianzados por la evaluación formativa, en la que una y otra se respaldan en la medida en que sean capaces de representar aprendizajes importantes al emplearse las mismas actividades, tareas y problemas que evidencien la comprensión de los estudiantes, considerando las evaluaciones sumativas como la manifestación del desempeño donde los estudiantes exhiban con maestría el logro alcanzado y en la que utilicen y generalicen lo aprendido.

Se puede concluir al respecto que, la evaluación sumativa y formativa están fuertemente vinculadas porque la primera establece un referente o certificación de los logros que va alcanzado el estudiante, mientras que la segunda emplea esos referentes para corroborar el progreso del estudiante y conducirlo a los logros esperados.

2.2. Herramientas de Evaluación Formativa

2.2.1. Definición

Se considera como herramientas al conjunto de instrumentos que facilitan realizar un trabajo, en tanto que evaluación formativa es considerada como un proceso que permite obtener información sobre el progreso de los estudiantes para la toma de decisiones oportunas que lo dirijan al logro esperado. Por consiguiente, hablar de *herramientas de evaluación formativa* está referida a los instrumentos que emplea el docente en su práctica evaluativa de enfoque formativo a fin de obtener evidencia de cómo avanzan los estudiantes en su aprendizaje.

La publicación *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura del español* refiere que el proceso de evaluación formativa involucra, entre otros aspectos, establecer metas de aprendizaje, diseñar estrategias para dar a conocer los estudiantes los aprendizajes que se espera lograr, además de comprender la finalidad y usos de una serie de herramientas de evaluación. También hace mención respecto a la evaluación como una competencia que el docente debe desarrollar, lo que implica ofrecerles herramientas que les conceda reflexionar sobre sus prácticas de evaluación y los impulse al ejercicio de nuevas formas de evaluar en sus aulas de clase (INNE, 2015).

Por otro lado, Hamodi et al. (2015) recogen las ideas de Rodríguez e Ibarra (2011), para definir como herramientas reales y tangibles a los instrumentos de evaluación, las cuales son empleados por el evaluador para registrar sus valoraciones.

Hablar de herramientas en la práctica evaluativa tiene que ver con la retroalimentación; es decir, el *feedback* que se debe dar al estudiante sobre la tarea que ha desempeñado (Antonelli, 2017); mientras que Ramírez (2011), en su publicación titulada *Retroalimentación: herramienta esencial en el rol del asesor*, la denomina pieza clave en el desarrollo cognitivo y en la continuidad del aprendizaje del estudiante.

En definitiva, la evaluación cumple una función de mejoramiento porque permite tomar decisiones en relación a la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, debido al rasgo retroalimentador de la evaluación (Feijoo et al., 2018).

Para efectos de esta investigación, se entenderá a los instrumentos de evaluación y a la retroalimentación como *herramientas de evaluación formativa*, debido a que se incorporan de manera inherente en el proceso de evaluación con intención formativa.

Bajo las acepciones antes revisadas, se puede observar la vinculación entre herramientas, evaluación y proceso formativo; en tal sentido los instrumentos de evaluación y la retroalimentación cumplen la función de ser herramientas para la evaluación de los aprendizajes con valor formativo, porque constituyen los mecanismos que permiten corroborar y valorar los logros de aprendizaje de los estudiantes y enfocarse en que sigan mejorando.

2.2.2. Enfoque formativo de la evaluación

Monereo (2003), toma los aportes de Allal et al. (1993), para señalar que cuando la evaluación tiene como objetivo principal favorecer el ajuste y la regulación de la enseñanza, así como la autorregulación del aprendizaje, nos encontramos inmersos dentro del enfoque de la evaluación formativa.

En ese sentido, la publicación *El enfoque formativo de la evaluación*, expone que, desde el enfoque formativo, la evaluación también regula el proceso de enseñanza aprendizaje, ajustando las condiciones pedagógicas (planificaciones, actividades, estrategias, herramientas) a las necesidades de los estudiantes, además de tener como objeto contribuir con la mejora del aprendizaje. Desde este enfoque, la evaluación propicia el seguimiento al desarrollo del aprendizaje de los alumnos, producto de la enseñanza, la experiencia y la observación. Según Díaz Barriga & Hernández (2002) la evaluación formativa supone un proceso dinámico, producto de las acciones de los alumnos y de las acciones pedagógicas que pone en marcha el docente. En tal sentido, es allí donde radica la importancia de comprender lo que sucede en el

proceso para identificar las nuevas oportunidades de aprendizaje que se han de generar, volviéndose de este modo el proceso relevante ante el resultado, convirtiéndose en el elemento de reflexión para el logro de la mejora (SEP, 2012).

En consecuencia, el anterior documento, recoge los aportes de otros investigadores (Vizcarro, 1998; Coll & Onrubia, 1999; Díaz Barriga & Hernández, 2002) y del SEP (2011), respecto al enfoque formativo de la evaluación, la cual cumple dos funciones, una pedagógica no acreditativa, que permite seleccionar las actividades o estrategias, así como realizar los ajustes acorde a las necesidades detectadas; y la otra, de carácter social o acreditativa, que promueve la creación de oportunidades para que el estudiante continúe aprendiendo, así como la comunicación de los resultados al finalizar un periodo; en el que las evidencias de aprendizaje obtenidas, aunados a los juicios emitidos serán los insumos para la toma de decisiones en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

El *Currículo Nacional de la Educación Básica* plantea la evaluación de los aprendizajes desde el enfoque formativo, considerando a la evaluación como un proceso sistemático que recoge y valora la información respecto al nivel de desarrollo del estudiante en una competencia, con la finalidad de brindarle las oportunidades para mejorar su aprendizaje. Es así que una evaluación formativa enfocada en competencias persigue lo siguiente:

- Valorar el desempeño del estudiante ante situaciones auténticas que signifiquen para él desafíos genuinos que le permitan poner en práctica la integración y combinación de capacidades.
- Identificar en qué nivel se encuentra el estudiante, en relación a las competencias en beneficio de acompañarlos en su avance a niveles más altos.
- Crear las oportunidades para que demuestre hasta dónde es capaz de emplear de manera pertinente las capacidades de una competencia, antes que la adquisición aislada de un contenido o habilidad (Minedu, 2016).

Desde el Currículo Nacional, bajo un enfoque formativo se evalúan las competencias, que vienen a ser el objeto de evaluación, lo que significa valorar el uso combinado y adecuado de capacidades, teniendo como norte los estándares de aprendizaje que describen lo que se espera lograr en los estudiantes al finalizar un ciclo en la Educación Básica, sabiendo que los estándares de aprendizaje delimitan los criterios para conocer si el estudiante ha alcanzado el estándar o conocer cuán cerca o no se encuentra de él.

2.2.3. Retroalimentación del aprendizaje

La RVM 094 - 2020 del Minedu sobre la *Evaluación de las competencias de los estudiantes de la Educación Básica* brinda un aporte esencial en relación a la retroalimentación:

Consiste en devolver a la persona, información que describa sus logros o progresos en relación con los criterios de evaluación. Una retroalimentación es eficaz cuando se observa las actuaciones y/o producciones de la persona evaluada, se identifica sus aciertos, errores recurrentes y los aspectos que más atención requieren; y a partir de ello brinda información oportuna que lo lleve a reflexionar sobre dichos aspectos y a la búsqueda de estrategias que le permitan mejorar sus aprendizajes. (2020, p. 8)

Shepard (2006) manifiesta que la retroalimentación es eficaz cuando es brindada a partir de criterios previamente establecidos respecto al trabajo del estudiante, de esta manera el estudiante sabrá en qué debe mejorar.

Conjuntamente, la retroalimentación es el punto clave para la mejora de los estudiantes, al darse de manera temprana, útil y formativa. Nicol & McFarlane Dick (2006) destacan que una buena retroalimentación es un elemento esencial de la evaluación porque permite aclarar un buen desempeño; abre paso a la autoevaluación como reflexión del aprendizaje; otorga información de calidad a los estudiantes; anima al diálogo entre profesores y alumnos en torno a su aprendizaje; motiva de forma positiva y aumenta la autoestima; brinda la oportunidad de

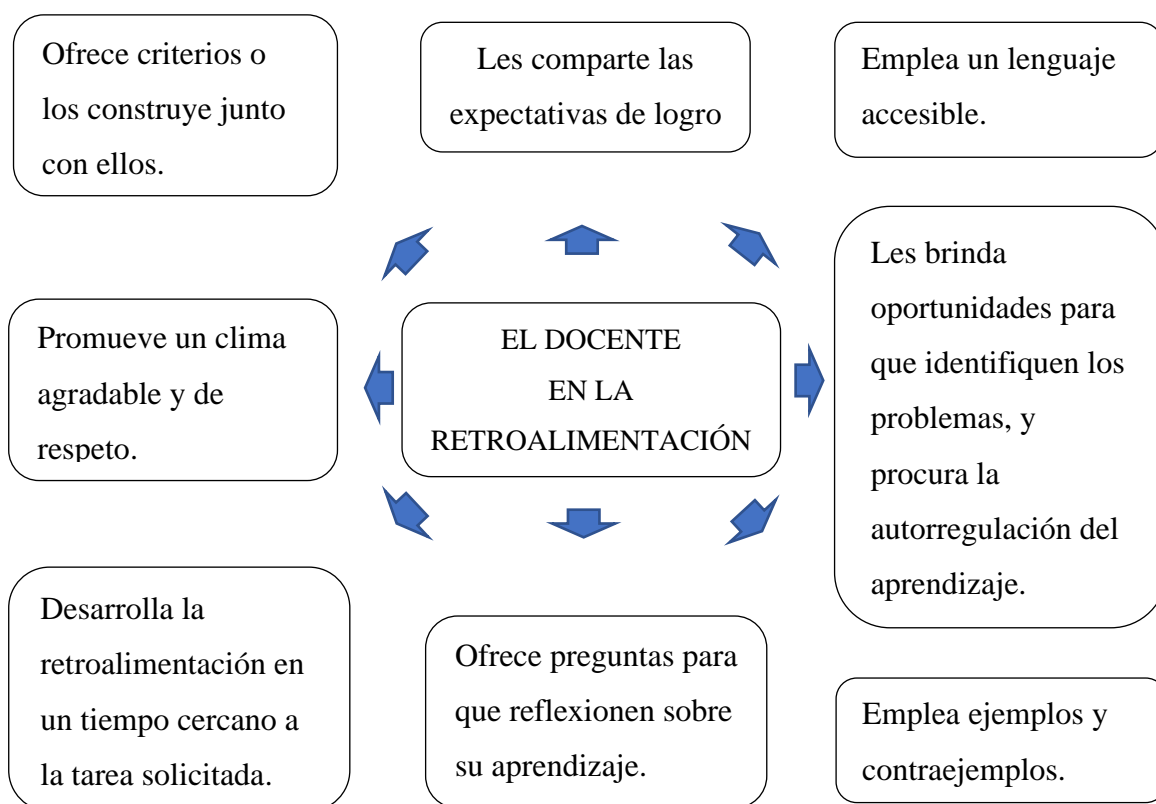
cerrar la brecha entre el desempeño actual y el esperado; y proporciona valiosa información a los docentes que le permitan estructurar o reajustar la enseñanza (Brown, 2015).

De otro modo, Sadler (2010), establece la relación entre retroalimentación y trabajo de calidad cuando los discentes la reciben bajo una conversación con orientaciones formativas y se les alienta a verbalizar cómo podrían haber desarrollado mejor su tarea; ello les permitirá conocer en qué consiste un trabajo óptimo y a lo que deben aspirar (Brown, 2015).

A diferencia de lo mencionado anteriormente, Anijovich & González (2011) destacan que la retroalimentación es un proceso de diálogos, intercambios, demostraciones y formulación de preguntas, cuyo objetivo es ayudar al alumno a comprender sus modos de aprender, valorar sus procesos y resultados, y autorregular su aprendizaje.

Respecto a la retroalimentación como contribución en el aprendizaje de los estudiantes, los autores mencionan que es necesario:

- a. Compartir las expectativas de logro de los estudiantes.
- b. Brindar oportunidades para que identifiquen los problemas y así desarrollen sus habilidades de autorregulación del aprendizaje.
- c. Ofrecer criterios o construirlos con los estudiantes.
- d. Mostrar ejemplos y contraejemplos.
- e. Plantear la retroalimentación en un tiempo cercano a la producción de los estudiantes.
- f. Ofrecer preguntas para que reflexionen sobre su aprendizaje.
- g. Ofrecer un clima no punitivo y de respeto.
- h. Utilizar un lenguaje accesible.

Figura 3*El docente en la retroalimentación*

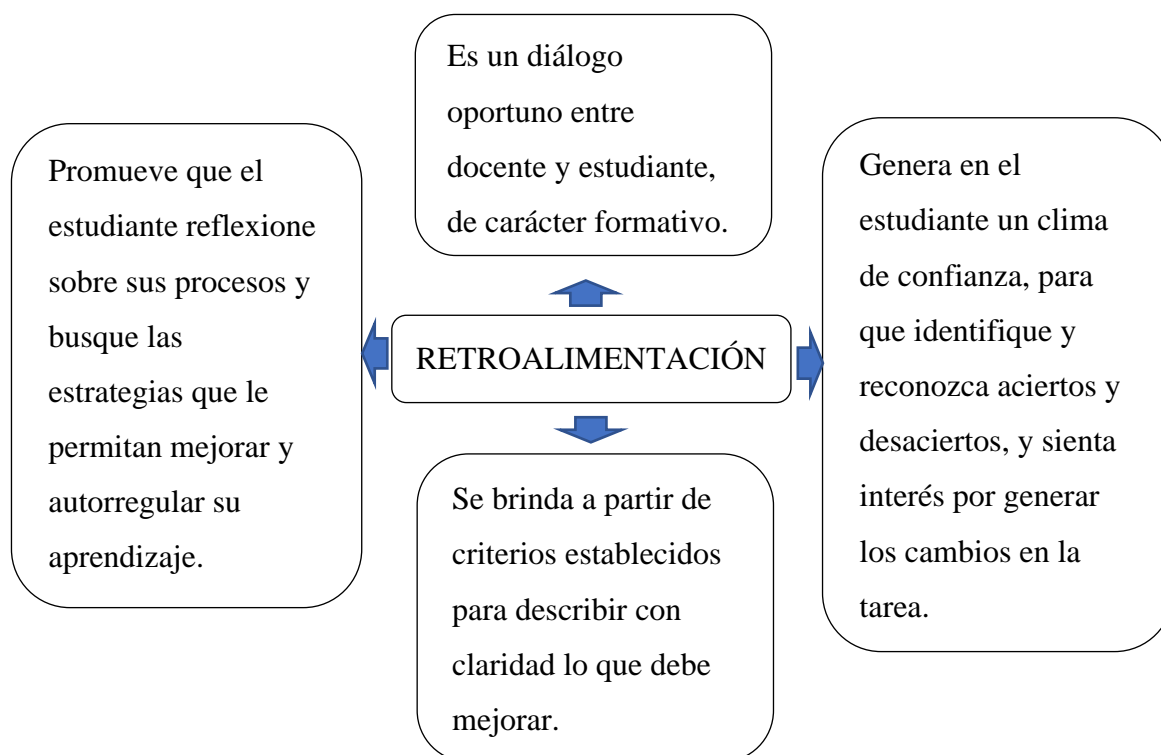
Adaptado de Anijovich & González (2011)

Al respecto, Ravela et al. (2017), toman la propuesta de Wiliam (2011), quien hace referencia a las *devoluciones* como una de las estrategias claves de evaluación formativa, las cuales deben estar centradas en la tarea, permitiéndole al alumno mejorarla. Precisan que todos los estudiantes deben recibir devoluciones orientadas a “qué hacer a continuación”, tanto aquellos que requieren mejorar sus trabajos como aquellos que lo han realizado bien, para que los primeros no se queden con la idea de ser los únicos quienes reciban devoluciones y lo relacionen con “no lo hiciste bien” o “no me gusta lo que hiciste” y los segundos, para que sigan mejorando en sus aprendizajes.

Además, desde una función formativa, los autores señalan que, las devoluciones corresponden a un proceso que se efectúa en el espacio enseñanza – aprendizaje, promueve la reflexión de quien aprende, se enfoca en el trabajo del estudiante ofreciendo comentarios respecto al desempeño en la tarea, y emplea el error para hacer devoluciones constructivas, concluyendo que no basta solo con decírselo, sino que es importante brindar orientaciones y generar las oportunidades para que el estudiante mejore la tarea, de modo tal que pueda experimentar ese proceso. Las devoluciones deben asegurar que los estudiantes perciban que pueden superar sus capacidades, que estas son incrementales y no fijas, dándoles a conocer que cada uno aprende y mejora a su propio ritmo.

Por otra parte, Álvarez (2005), sostiene que la mejora del desempeño depende del *feedback* (devoluciones) que reciba el estudiante; estas acciones deben ser oportunas, sistemáticas y exigen describir con suficiente claridad en lo que debe mejorar, así como el empleo de breves comentarios que alienten, antes que calificaciones.

Se puede determinar, entonces, que la retroalimentación es considerada un proceso que involucra la participación del docente y estudiante en un diálogo de carácter formativo, proporcionada por el docente como una orientación pertinente y oportuna bajo un clima de respeto y confianza, en el que, a partir del análisis de las evidencias o acciones frente a una tarea desarrollada por el estudiante, se genere la reflexión sobre su aprendizaje, lo cual le permitirá darse cuenta de las acciones que debe realizar para optimizar su desempeño.

Figura 4*Retroalimentación*

Fuente: Elaboración propia tomando los aportes de Minedu (2020), Ravela et al. (2017), Brown (2015), Anijovich & González (2011), Shepard (2006), Álvarez (2005).

2.2.3.1. Tipos de retroalimentación. La RVM-094-2020 del Minedu sobre la *Evaluación de las competencias de los estudiantes de la Educación Básica* puntualiza de manera concisa el ejercicio de la retroalimentación como parte de la evaluación: “Mediante la evaluación para el aprendizaje, de propósito formativo, se retroalimenta al estudiante para que reflexione sobre su proceso de aprendizaje, reconozca sus fortalezas, dificultades y necesidades y, en consecuencia, gestione su aprendizaje de manera autónoma” (2020, p.9).

En ese sentido el *Manual de uso de Rúbricas de Evaluación en el Aula* del Minedu, considera en el instrumento de observación al docente en el aula, como cuarto desempeño: “Evaluar el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su

enseñanza” (2017, p.6). Este es un indicador que considera dos aspectos a observar en el quehacer pedagógico: el monitoreo que hace el docente del trabajo que desempeña el estudiante y de sus avances, y la calidad de la retroalimentación brindada y/o la adaptación oportuna de las actividades planificadas en la sesión, respecto a las necesidades que va encontrando en sus estudiantes; en efecto, ante este segundo aspecto, la rúbrica de evaluación en el aula distingue cuatro tipos de retroalimentación:

- **Retroalimentación por descubrimiento o reflexión:** Se evidencia cuando el docente orienta al estudiante a descubrir cómo mejorar su desempeño o para que reflexione sobre su aprendizaje e identifique sus desaciertos o errores. El maestro considera como oportunidades de aprendizaje aquello que el estudiante verbaliza respecto a su tarea y lo ayuda a indagar sobre los procedimientos que puso en acción y lo condujeron a ese resultado.
- **Retroalimentación descriptiva:** Se evidencia cuando el docente brinda a los estudiantes de manera oportuna, información sobre los elementos enfocados a mejorar su trabajo, haciendo una descripción de aquello que hace que la tarea esté o no lograda y proporcionando las orientaciones acerca de lo que debe hacer para que mejore la tarea.
- **Retroalimentación elemental:** Se evidencia cuando el maestro centra su atención en que si el procedimiento o respuesta desarrollados por el estudiante es correcto o no, incluso puede preguntarle si está seguro acerca de su respuesta o darle él mismo la respuesta.
- **Retroalimentación incorrecta:** Se evidencia cuando el docente brinda información errónea al estudiante. Está relacionada con el dominio de la información por parte del docente.

Por otro lado, Canabal & Margalef (2017) en los resultados de su investigación-acción centrada en el análisis de los procesos de retroalimentación entre estudiantes y profesores,

toman los aportes de Hattie & Timperley (2007) para distinguir cinco tipos de retroalimentación:

- **Retroalimentación centrada en la tarea:** Revela un comentario asertivo que destaca las cualidades de la actividad: *“En tu ensayo has hecho un buen análisis...”*
- **Retroalimentación centrada en el proceso de la tarea:** Revela un comentario que promueve que la actividad se realice de forma más eficaz: *“Vas por buen camino, porque estás siguiendo el proceso adecuado para elaborar tu ensayo...”*
- **Retroalimentación centrada en la autorregulación del aprendizaje:** Revela un comentario que le permite al estudiante tomar conciencia de su proceso educativo: *“Has identificado correctamente los conceptos para la elaboración de tu mapa conceptual, te sugiero hacer un alto para que revises la jerarquía de los conceptos que has propuesto...”*
- **Retroalimentación centrada en la persona:** Revela un comentario que valora las cualidades personales: *“Tienes una actitud abierta a la investigación y eso contribuye significativamente a tu crecimiento académico...”*
- **Retroalimentación centrada en el contenido:** Revela un comentario que destaca la minuciosidad de la búsqueda de información o conocimiento teórico: *“Me gustaría que vincularas los aportes de los autores que has considerado en tu ensayo...”*

Por consiguiente, Canabal & Margalef determinaron que las retroalimentaciones más utilizadas por los maestros eran aquellas centradas en la tarea, en el proceso y en la persona, concluyendo que no se trata de emplear todos los tipos de retroalimentación en el ejercicio de la práctica pedagógica, sino que este debe ajustarse a las características y proceso de cada uno de los estudiantes.

Adicionalmente, las investigadoras recogen los aportes de Tillema et al. (2011), respecto a la valoración positiva de los estudiantes frente a una retroalimentación significativa,

demostrando satisfacción ante una retroalimentación cualitativa, veraz y transparente; además señalan que, los discentes se involucran en la evaluación formativa cuando confían en la calidad de la retroalimentación recibida, reconociendo el uso de ejemplos como ayuda para una mejor comprensión.

Al mismo tiempo, las autoras rescatan la idea de Wiliam (2011), en relación al impacto que genera la retroalimentación en el futuro aprendizaje de los estudiantes, y traen a colación lo mencionado por Stobart (2010), quien afirma que, bajo un clima de confianza y respeto, el estudiante se siente seguro para admitir sus desaciertos y dificultades. Por último, citan a Gibbs & Simpson (2009) para determinar el equilibrio entre celeridad y calidad de la retroalimentación brindada, dado que debe ser recibida oportunamente, de tal manera que el estudiante sienta el interés por generar los cambios para la mejora de su tarea.

2.2.4. Instrumentos de evaluación

La publicación *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*, considera los instrumentos de evaluación como recursos diseñados para un fin específico, los cuales deben estar adaptados a las características de los estudiantes de tal manera que pueda proporcionar información sobre su progreso en el aprendizaje. La selección del instrumento y su pertinencia deben guardar relación con la finalidad que se desea conseguir, es decir a quién se va a evaluar, qué se va a evaluar, qué se quiere conocer (qué sabe, cómo lo hace) (SEP, 2012).

Tobón (2017) señala que los instrumentos de evaluación son herramientas para analizar las evidencias y determinar el desempeño del estudiante ante los problemas que le han sido planteados, estableciendo logros que conlleven al desarrollo de un pensamiento complejo. No solo se ocupan de los productos en sí mismos, sino también contemplan los procesos: motivación, análisis crítico, compromiso con la mejora los valores, el trabajo colaborativo, entre otros. Por otro lado, los instrumentos permiten de cara a los estudiantes, transparentar los

criterios con los que van a ser evaluados, y develan el aspecto oculto que han tenido los procesos evaluativos en la escuela por muchas décadas (Anijovich & González 2011).

Los instrumentos de evaluación permiten registrar de manera organizada la información recogida a través de una técnica de evaluación (Hamodi et al., 2015).

Por su parte, Ortega (2015), cita a Chuayffet et al. (2013), quienes definen los instrumentos de evaluación como los recursos que se utilizan para recoger y registrar información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y de la misma práctica docente. Destaca también que los instrumentos deben garantizar que su aplicación esté en coherencia con los objetivos esperados; tal es así que, recoge el aporte de Gómez (2013) para señalar que deben tener validez, medir con certeza, eficacia; y ser confiable en la obtención de datos, permitiendo la fácil interpretación de los resultados.

En tanto, se puede concluir a partir de las propuestas de los diversos autores que, los instrumentos de evaluación son las herramientas que facilitan la obtención de información respecto al proceso de aprendizaje de los estudiantes y al desempeño demostrado frente a una actividad, siendo un referente para el docente porque también recoge datos importantes sobre otros aspectos, como el compromiso frente a la tarea, la motivación, el trabajo en pares, entre otros; igualmente para el estudiante se vuelve un referente porque puede conocer de antemano los criterios de evaluación con el que se valorará su aprendizaje.

2.2.4.1. Rúbricas. La edición *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura de Español*, considera las matrices de valoración o rúbricas, como herramientas para medir y emitir juicios sobre los aprendizajes de los alumnos porque permiten visualizar los criterios a evaluar sobre su desempeño; también citando a Wiggins (1998), Eduteka (2002) y Andrade (s.f.) refiere que las rúbricas o matrices de valoración permiten que la evaluación funcione de manera óptima y brindan información importante tanto para el docente como el estudiante acerca de las decisiones que deben tomar (INEE, 2015).

Feijoo et al. (2018), consideran las rúbricas como guías precisas que valoran los aprendizajes, evidencias o productos, y que desagregan los niveles de desempeño de los estudiantes a modo de criterios específicos sobre su rendimiento.

Anijovich & González (2011), manifiestan que, las rúbricas o matrices de valoración son documentos que se hacen públicos al ser compartidos entre maestros y educandos, empleados para dar una valoración a las producciones o desempeños del estudiante. A su vez señalan que las rubricas incluyen tres elementos: *los criterios de evaluación; los niveles de calidad de cada criterio* que vayan de menos a más, en este caso recomiendan emplear escalas cualitativas que refieran a los procesos; además de *los indicadores* que describen la calidad de cada uno de los criterios, siendo comprensibles para quien vaya a leerlo (no haya la necesidad de ser explicado) lo cual permite a su vez la autoevaluación y coevaluación (evaluación entre pares) y respondan a la heterogeneidad del aula, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre su desempeño y las producciones que van desarrollando y sobre las maneras cómo abordan dichas actividades es decir les permite reflexionar también sobre sus procesos.

A ello, añaden que, al momento de elaborar indicadores, es necesario: leer y tener claro las expectativas de logro para definir los criterios de evaluación, así como establecer niveles de calidad empezando por los extremos (el más alto y el más bajo) continuando por los niveles intermedios, es viable modificar los indicadores a partir de los trabajos de los estudiantes. Finalmente, sostienen que las rubricas o matrices de valoración contribuyen a hacer saber al estudiante qué es lo que se espera de él frente a una tarea planteada, guiando de este modo la evaluación y el proceso de aprendizaje. Consideran que los estudiantes deben conocer las matrices y saber cómo emplearlas, para ello es necesario explicarles qué es y para qué sirven, presentarles trabajos en los que puedan distinguir niveles distintos de calidad, conversar con los estudiantes sobre los criterios y niveles presentados, asegurando su comprensión.

Moreno (2016), por su parte, precisa que las rúbricas pueden ser analíticas y holísticas. Respecto a las primeras, sostiene que, cada criterio relevante relacionado al producto o evidencia se establece por separado y se hace valoraciones a partir de una escala descriptiva, es decir una sola evidencia obtiene puntuaciones (o valoraciones) parciales que aterrizan en una calificación o valor total, mientras que en las rubricas holísticas, los criterios de una tarea o actividad se consideran en una única escala descriptiva.

A modo de síntesis, las rúbricas hacen visible los criterios de evaluación que se presentan de manera desagregada y descriptiva en relación al desempeño del estudiante que se espera lograr, siendo una rica fuente de información que conlleva a un acto reflexivo del proceso de enseñanza aprendizaje para la toma de decisiones pertinentes que ayuden tanto a docentes como estudiantes dentro de este proceso.

2.2.4.2. Escalas de valoración (escalas de rango). Las escalas de rango son también denominadas escala de estimación, de apreciación o de valoración.

Tobón (2017) señala que las escalas de estimación son instrumentos cuya finalidad es evaluar productos o desempeños estableciendo el grado de calidad, satisfacción o frecuencia orientado al logro de cada indicador, para ello se evalúa empleando grados o niveles establecidos en una escala. Estos niveles no poseen descriptores como los que se encuentran en una rúbrica.

Así también, la publicación *La evaluación en los distintos formatos curriculares* precisa que en la escala de apreciación o estimación se registran grados o niveles a modo de frecuencia (*Nunca, A veces, Casi siempre, Siempre*), o de calidad del desempeño (*Muy bueno, Bueno o Regular*) (Secretaría de Estado de Educación, 2016).

La escala de valoración gradúa cada objetivo o indicador y le otorga una secuencialidad de logros, lo que conlleva a un mayor acercamiento al conocimiento de la situación o contexto evaluado. El maestro debe diseñar actividades adecuadas que hagan posible comprobar y

corroborar el progreso del estudiante en relación con los objetivos planteados y conocer hasta dónde ha llegado. Según la manera en que se registran los datos, las escalas pueden ser *numéricas*, también *gráficas*, porque pueden emplear signos como aspas o puntos; o *descriptivas*, porque hacen referencia al proceso o momento en que se encuentra el estudiante. Generalmente en las escalas descriptivas se usan expresiones como: *siempre*, *casi siempre*, *casi nunca*, *nunca*, *en todas las ocasiones*, *en algunas ocasiones*, *en pocas ocasiones*, *en ninguna ocasión*, *mucho*, *bastante*, *regular*, *nada* (Moreno, 2016).

Anijovich & González (2011), sostienen que, las escalas de valoración permiten registrar el nivel de desarrollo que alcanza un estudiante en relación a un producto solicitado o a un proceso. Otorgan información sobre la ejecución de alguna acción, o de algún atributo además que aportan información valiosa respecto a la satisfacción o frecuencia con la que aparece un componente del proceso o procedimiento que se pretende evaluar.

La escala de rango permite incorporar una gradualidad a modo de criterios que apuntan al logro del desempeño, esta gradualidad permite valorar con mayor precisión la actuación del estudiante frente a una determinada actividad o tarea. En su diseño debe tenerse en cuenta el significado de cada nivel que se establece, por ejemplo: *En inicio*, *En proceso*, *Logrado*, *Destacado*; esto ayudará al estudiante a interpretarla y trabajar en su proceso de mejora.

2.2.4.3. Lista de cotejo o lista de control. La publicación *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*, señala que, las listas de cotejo son instrumentos que se organizan en una tabla donde se enlista en una secuencia los aspectos concernientes a las partes importantes del proceso (SEP, 2012).

Tobón (2017) manifiesta que las listas de cotejo son instrumentos que permiten evaluar el cumplimiento o no de los indicadores establecidos. Su principal característica es que son fáciles en su aplicación porque consiste en hacer un chequeo para establecer si se presentan o no los indicadores en relación con la evidencia, el producto, tarea o situación propuesta. Para

el autor, una lista de cotejo se diseña estableciendo dos categorías que representan si el estudiante lo hizo o no lo hizo, a lo cual añade que se debe considerar un espacio donde se agreguen sugerencias para la mejora.

La lista de cotejo o lista de control es un instrumento que sirve para verificar, revisar o determinar la ausencia o presencia de aspectos observables como cualidades, características y acciones; su función es controlar más que de seguimiento. Es un referente para reajustar un desempeño porque muestra los logros y aquellos que aún están pendientes de alcanzar (Anijovich y González, 2011).

Moreno (2016) manifiesta que las listas de control son cuadros de doble entrada donde se registran los indicadores que se deben valorar o que el estudiante debe alcanzar, debiendo ser claros, concretos y directos de tal manera que faciliten su observación, descartando ambigüedades o interpretaciones de modo personal; así como las categorías que consideran si el estudiante ha conseguido o no el logro esperado.

En resumen, las listas de cotejo permiten determinar la presencia o no de los criterios establecidos para comprobar el aprendizaje alcanzado por el estudiante, estos criterios deben ser observables para establecer si aquella evidencia o proceso evaluado se logró, lo cual se asume como información relevante del proceso de aprendizaje del estudiante.

2.3. Definición de términos básicos o marco conceptual

Se consideraron los siguientes términos:

- *Herramientas de evaluación formativa.* Comprende los instrumentos de evaluación, que permiten registrar valoraciones; así como la retroalimentación considerada como una devolución que se debe dar al estudiante respecto a su desempeño (Hamodi et al. 2015; Ravela et al., 2017).
- *Evaluación formativa.* Evaluación que posibilita al docente acompañar y regular el aprendizaje del estudiante, en un proceso continuo para determinar dónde se encuentra,

tomar las decisiones y acciones oportunas para ayudarlo a superar dificultades que lo lleven al nivel esperado, en una interacción continua entre el docente y los estudiantes y el estudiante y sus pares (Quintana, 2018; Muñoz, 2018; Moreno, 2016; Feijoo et al, 2018).

- *Practica pedagógica.* Acción planificada y reflexiva que se desarrolla en un ambiente educativo, para hacer viable y operativo el currículum en una interacción entre los actores educativos dentro del proceso de enseñanza - aprendizaje (Díaz, 2006; Chuna, 2019; Gimeno, 2007).

Capítulo III: Metodología

3.1. Enfoque de la investigación

En una investigación cualitativa, el investigador recoge datos y busca responder a sus cuestionamientos desde el contexto real, así lo puntualizan Sherman & Webb (1988): “Podemos resumir todas las características de la investigación cualitativa y señalar que el término cualitativa implica una preocupación directa por la experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada”. (Sandín, 2003, p. 124)

Ñaupas et al. (2014), afirman que, en el enfoque cualitativo, los casos o fenómenos de estudio son interpretados por el investigador a partir de la teoría, la cual viene a ser una guía para la toma de decisiones respecto a los hallazgos y así determinar lo que es significativo de lo que no es.

Hernández et al. (2014) toman los aportes de Sherman & Webb (1988) y Patton (2011), al sostener que en el enfoque cualitativo el investigador emplea el recojo de datos para recabar las ideas, significados, experiencias de los participantes a través de preguntas de tipo abiertas dirigidas a una persona o grupo de individuos, poniéndose también especial interés en las interacciones que surgen entre ellos. De esta manera se recogen las experiencias tal como fueron vividas y experimentadas, a través de datos cualitativos, que vienen a ser las descripciones de las situaciones, conductas, interacciones, expresadas por los mismos participantes.

Así también, Hernández et al., agregan que, entre las técnicas empleadas en la investigación cualitativa se encuentran la observación, la entrevista, la revisión de documentos, las discusiones en grupo, el registro de experiencias personales, entre otras. Además, enuncian que, en el proceso indagatorio el propósito principal es la reconstrucción de la realidad tal como lo perciben los actores involucrados, para ser interpretada desde la realidad en que se desenvuelven los participantes. Para los autores la investigación cualitativa no busca

generalizar los resultados sino por el contrario hace visible la realidad en estudio y busca comprenderla en su propio contexto. Recogen las ideas de Creswell (2013) y Neuman (1994) sobre las actividades que el investigador cualitativo desarrolla: obtiene un juicio sobre el fenómeno, estando inmerso en él como evaluador; despliega sus habilidades sociales para la interacción con los participantes; organiza los datos de tal manera que le posibiliten elaborar descripciones detalladas; durante los procesos evita interrumpir, alterar o imponer para recoger de manera fidedigna cómo la realidad es percibida por los actores; finalmente tiene la capacidad de manejar ambigüedades, dilemas, incertidumbres, paradojas, etc.

El presente estudio se desarrolló bajo el enfoque de investigación cualitativa porque se buscó responder al problema planteado, acerca de cómo desarrollan las herramientas de evaluación formativa en su práctica pedagógica los docentes del nivel secundaria, interpretando la realidad en estudio, donde el colegio particular San José de Cluny de Surquillo viene a ser el contexto, y los participantes, en este caso los maestros, los informantes quienes dieron a conocer sus experiencias respecto a su práctica pedagógica. Para el recojo de información se empleó la técnica focus group y como instrumentos la guía semiestructurada que permitió la recolección de datos así como reconstruir la realidad en que se desenvuelven los maestros; una vez organizados los datos fueron descritos e interpretados desde el propio entorno.

3.2. Alcance de la investigación

El alcance permite establecer los límites conceptuales y metodológicos de la investigación a partir de la revisión de la literatura y perspectiva del estudio, así como de los objetivos que persigue el investigador y la forma en que combinará los elementos de su investigación. Los estudios de alcance descriptivo buscan conocer y especificar las características y perfiles de personas o grupos en estudio, a través del recojo de información ya sea de forma independiente o conjunta sobre los conceptos o categorías propuestos. Además, permiten mostrar con precisión las dimensiones de un fenómeno o situación en estudio, en la

que el investigador debe tener claro lo que se va a medir o sobre quienes se recogerá los datos, siendo su descripción más o menos profunda, basando su medición en uno o más atributos del fenómeno estudiado (Hernández et al., 2014).

La presente investigación es de alcance descriptivo, porque pone especial énfasis en las descripciones detalladas de las situaciones y/o experiencias que van refiriendo los docentes, en relación a cómo desarrollan las herramientas de evaluación formativa como la retroalimentación y los instrumentos de evaluación dentro de su práctica pedagógica, a partir de las tareas auténticas que diseñan y los tipos de evaluación que emplean.

3.3. Diseño de la investigación

Hernández et al. (2014), sostienen que el diseño vendría a ser el abordaje de una investigación, por consiguiente, resaltan que el diseño fenomenológico persigue como propósito principal, describir y comprender las experiencias de las personas respecto a un fenómeno, y conocer los rasgos en común de la información que recogen los investigadores a partir de las declaraciones de los sujetos y sus vivencias.

Según los autores, en la propuesta de diseño fenomenológico, primero se identifica el fenómeno, luego se recopila datos de las personas que han experimentado dicho fenómeno y finalmente se realiza la descripción colectiva de la experiencia de los participantes respecto a lo que vivenciaron y a lo que hicieron. El recojo de información se puede dar a través de grupos de enfoque empleando preguntas abiertas (semiestructuradas y estructuradas); además refieren acerca del diseño fenomenológico las siguientes afirmaciones tomadas de Creswell (2013), Mertens (2010) y Álvarez-Gayou (2003): se busca describir y entender los fenómenos desde un punto de vista colectivo de los participantes; se basa en el análisis de la información recibida para darle un significado; el investigador contextualiza las experiencias en función al tiempo, al espacio, a las personas que vivieron la experiencia y su relación con la misma.

Bentz & Shapiro (1998), enfatizan que, la fenomenología no está interesada en la explicación sino más bien en los aspectos esenciales de tipos de experiencia o conciencia, donde un fenomenólogo se interesa no en la causalidad sino en el cómo (Sandín, 2003).

El presente estudio se abordó desde el diseño fenomenológico porque recogió la experiencia de manera colectiva de los docentes que conformaban la muestra.

3.4. Método de la investigación

El método de investigación viene a ser los pasos que se emplean para llevar a cabo un estudio en función al fenómeno que se va a analizar, guardando congruencia con la pregunta, los objetivos y el enfoque de la investigación. En la investigación cualitativa, el método estudio de caso, privilegia el estudio empírico de manera profunda. Simon (2009) señala que el caso denota una singularidad ya que buscará obtener cómo piensan, actúan y sienten las personas que conforman la muestra; a su vez, toma los aportes de Merriam (1988) para destacar que el estudio de caso como método, centra su atención en el caso en particular: una persona, el aula de clase, la institución, etc. (Sánchez, et al., 2020).

Balcázar et al. (2013), enfatizan que el estudio de caso, comprende un análisis a profundidad de las personas, permitiendo la obtención de detalles que corresponden a las situaciones normales en las que se desempeñan los sujetos. Los autores citan a Muñoz & Muñoz (2000) quienes destacan que, el estudio de caso significa una estrategia didáctica para comprender e interpretar situaciones que aporten a la tarea profesional.

A su vez, Hernández (2014, en el material complementario *Centro de recursos en línea* correspondiente al libro *Metodología de la Investigación*), recoge las contribuciones de diversos autores, tales como: Yin (2011), Bell (2010), The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences (2009), Timmons & Cairns (2009), Aaltio & Heilmann (2009), Xiao, (2009), Sekaran & Bougie (2013), Mertler & Charles (2010); Hernández Sampieri & Mendoza

(2012), Stake (2006) y Raufflet (2009), para proponer una serie de características sobre los estudios de caso:

- Constituyen métodos o diseños flexibles porque permite al investigador emplear diversas herramientas para analizar los datos que le permitan comprender mejor el fenómeno en estudio.
- Son de naturaleza empírica, requiere que los datos sean relevantes y recogidos a profundidad.
- Tienen en cuenta el contexto al analizar el caso.
- Son examinados de manera sistémica, global y holística.
- Propician que el investigador y el objeto de investigación interactúan entre sí.
- Recogen los diversos puntos de vista posibles de los participantes.

La actual investigación, empleó el método de estudio de caso, porque permitió la comprensión de la realidad a través de las características propias de las experiencias colectivas que manifestaron los docentes del Colegio San José de Cluny de Surquillo. Colegio con 137 años de historia, perteneciente a la promotoría de la Congregación de San José de Cluny (con presencia en el Perú desde 1870), escuela que recibió la acreditación internacional de la calidad en el año 2016; contexto que permitió establecer como caso la práctica pedagógica que llevan a cabo sus docentes por ser único en sus particularidades.

Tomando los aportes de Hernández (2014, en el material complementario *Centro de recursos en línea*), quien hace mención a Yin, el presente estudio sería considerado de *un solo caso*, por ser el conjunto de profesores con características similares quienes conforman la muestra.

3.5. Definición de las categorías y subcategorías de la investigación

La actual investigación posibilitó conocer cómo desarrollan las herramientas de evaluación formativa en su práctica pedagógica los docentes del nivel secundaria, cuyo

principal objetivo consistió en Determinar el desarrollo de las herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes de un colegio particular de Surquillo, teniendo como objetivos específicos: Describir el desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes de un colegio particular de Surquillo y Describir el manejo de las herramientas de evaluación formativa empleadas por los docentes de un colegio particular de Surquillo. La investigación contempló dos categorías, cada una con sus respectivas subcategorías, las que permitieron responder a los objetivos específicos planteados. A continuación, se detallan las categorías:

Categorías	Subcategorías
Práctica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Tareas auténticas • Tipos de evaluación (formativa, sumativa)
Herramientas de Evaluación formativa	<ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación • Instrumentos de evaluación. Rúbrica, Escala de rango y Lista de cotejo.

3.6. Operacionalización de las categorías

Categorías / Definición operacional	Subcategorías / Preguntas
<p>Categoría: Práctica pedagógica</p> <p>Acciones planificadas y reflexivas que despliega el docente en un ambiente educativo que es la escuela, para hacer viable y</p>	<p>Subcategoría: Tipos de evaluación</p> <p>1. ¿Qué papel tiene la evaluación en el proceso de la planificación (criterios, evidencias, momentos de retroalimentación)? Es decir, desde que ustedes empiezan a planificar ¿cómo están pensando la evaluación?</p>

<p>operativo el currículum a través de la interacción con los demás actores educativos enmarcado en un proceso de enseñanza - aprendizaje.</p>	<p>2. ¿Qué evalúan en el proceso de enseñanza aprendizaje y en qué momento evalúan?</p> <p>3. ¿Qué vínculo consideran ustedes que existe entre la evaluación sumativa y formativa?</p> <p>Subcategoría: Tareas auténticas</p> <p>4. Piensen en una o más actividades/tareas de corta, mediana o larga duración que hayan propuesto a sus estudiantes...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué actividades/tareas proponen a sus estudiantes y cuánto suelen durar? ¿Podrían mencionar sus principales características (simulan situaciones de la vida cotidiana, fomentan el despliegue de diversas estrategias para su resolución, derivan en un impacto/acción social o difusión, desafía a sus estudiantes en la búsqueda de su solución)?
<p>Categoría: Herramientas de evaluación formativa</p> <p>Comprende los instrumentos de evaluación, que permiten registrar valoraciones; así como la retroalimentación considerada como una devolución que se debe dar al estudiante respecto a su desempeño.</p>	<p>Subcategoría: Retroalimentación</p> <p>5. ¿Cómo es la retroalimentación que brindan a sus estudiantes sobre una tarea o actividad asignada (tipo de retroalimentación, diálogo de carácter formativo, se parte de criterios establecidos, empleo de ejemplos, clima que generan con sus estudiantes)? Describan.</p> <p>6. ¿Cómo evidencian que la retroalimentación genera en los estudiantes la reflexión de su</p>

	<p>aprendizaje y si la retroalimentación brindada los alienta a realizar las acciones sugeridas?</p> <p>7. ¿De qué manera la información que recogen de sus estudiantes durante la retroalimentación les permite a ustedes reajustar la enseñanza?</p>
	<p>Subcategoría: Instrumentos de evaluación</p> <p>8. ¿Qué instrumentos de evaluación emplean y qué criterios toman en cuenta para su selección o construcción?</p> <p>9. ¿Qué utilidad le dan a cada instrumento en su clase (momento de aplicación, en relación a los estudiantes y al recojo de información sobre el proceso de aprendizaje, en relación a la retroalimentación)? ¿Qué instrumentos empleados consideran ustedes que promueven la coevaluación y la autoevaluación? ¿Por qué?</p>

3.7. Población y muestra

Ríos (2017), toma los aportes de Tamayo (1998) al mencionar que la población es la totalidad de un grupo de casos o elementos que se desea investigar.

En el presente estudio la población seleccionada corresponde a 33 docentes del nivel secundaria de un colegio particular de Surquillo que cuenta con acreditación internacional y en la que sus maestros han seguido un proceso de capacitaciones que les permitan responder a la

demanda actual y a las exigencias de la acreditación y de la mejora continua, son maestros comprometidos con la formación integral y de calidad de sus estudiantes. Por la actual coyuntura han sido capacitados en el uso de plataformas digitales para poder brindar las clases a distancia de manera virtual en las diferentes áreas curriculares: Matemática, Comunicación, Ciencias Sociales, Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, Ciencia y Tecnología, Inglés, Francés, Educación Religiosa, Educación para el Trabajo, Educación Física y Arte y Cultura.

En tanto, la muestra es un grupo menor y representativo de la población del cual se recogerán los datos para la investigación, debe ser definida con antelación (Hernández et al., 2014).

Desde el enfoque cualitativo, la investigadora basándose en su referente teórico, generó que los participantes que conforman la muestra refieran por sí mismos sus experiencias en particular. La muestra estuvo conformada por los docentes del nivel secundaria quienes cuentan con años de experiencia en el ámbito educativo y sus edades oscilan entre los 41 y 58 años, son docentes reflexivos de su práctica pedagógica y responsables con los lineamientos establecidos por el MINEDU, tienen conocimiento de las tendencias actuales en lo que a prácticas pedagógica se refiere, en su mayoría cuentan con estudios de postgrado y se caracterizan por ser maestros innovadores.

Hernández et al. (2014), resalta que el tamaño mínimo de muestra sugerido para una investigación cualitativa de estudio de casos debe ser de 6 a 10 participantes. El presente estudio ha considerado 6 docentes como tamaño de muestra.

A continuación, se detalla en un cuadro las características de la muestra seleccionada:

Informante	Sexo	Área a su cargo
A	Femenino	Matemática
B	Femenino	Ciencia y Tecnología
C	Femenino	Comunicación

D	Masculino	Matemática
E	Masculino	Ciencia y Tecnología: Física
F	Masculino	Ciencias Sociales Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica

La muestra del presente estudio pertenece a las no probabilísticas o dirigidas, en consecuencia Hernández et al. (2014), reiteran que, la finalidad de este tipo de muestras no es generalizar en términos de probabilidad, por otro lado la clasificación que le dan los autores pertenece a la muestra de *casos tipo*, porque sostienen primero que el objetivo que persigue es la profundidad y calidad de la información que se obtiene, no la cantidad, y segundo que están estrechamente vinculadas con los estudios fenomenológicos que requieren analizar las experiencias de un grupo.

3.8. Técnica e instrumento

La técnica escogida para el presente estudio fue el focus group.

En los grupos de enfoque el investigador tiene un especial interés sobre cómo los individuos conciben determinado problema a través de la interacción (Hernández et al., 2014).

Al respecto, Ñaupas et al. (2013) sostienen que, con la técnica de focus group se puede recoger información sobre las percepciones de los informantes en relación al problema en estudio: sus creencias, conocimientos, reacciones, actitudes; de este modo se podrá conocer a profundidad el problema.

Los docentes que conformaron la muestra participaron de la técnica del focus group, con la cual se recogió información a partir de las preguntas formuladas (ver anexo 2), bajo un ambiente de interacción con los maestros para lograr que hablen con soltura respecto a las herramientas de evaluación formativa que desarrollan en su práctica pedagógica vinculados a las categorías y subcategorías establecidas. Se recogió de manera espontánea las ideas que iban

brindando, siguiendo una secuencia y orden orientados a través de una guía semiestructurada para focus group.

Los datos obtenidos conformaron los testimonios de los informantes que una vez organizados en párrafos constituyeron las unidades de análisis: “En los reportes, además de descripciones y significados deben incluirse fragmentos de contenido o testimonios (unidades de análisis) expresados por los participantes de cada categoría [...]”. (Hernandez et al., 2014, p. 510).

Por otro lado, los mismos autores señalan que, para diseñar una guía de temas o guía temática es necesario tener en cuenta aspectos prácticos, éticos y teóricos: los prácticos porque debe asegurar mantener la atención de los participantes; los éticos están relacionados a la reflexión que hace el investigador respecto a la información que recoge de los participantes y; los teóricos porque su objetivo es recoger la información necesaria que contribuya a su investigación. Además, refieren que en la guía semiestructurada el moderador al presentar los temas a tratar, tiene la libertad para incorporar otros que surjan, así como saltarse el orden en la presentación de las preguntas.

Al respecto, se puede decir que la guía semiestructurada es un instrumento que consiste en un listado breve de preguntas cuyo principal objetivo es recoger información de los participantes respecto al problema que se desea abordar, y que otorga al investigador la posibilidad de incorporar otras preguntas que surjan en el momento y que considere relevantes para poder profundizar en la investigación o para solicitar mayor detalle respecto a algún aspecto.

Barbour (2013), recomienda que, el moderador requiere estar alerta para recoger algún comentario potencialmente de interés y que, entre las indicaciones que se da a los participantes, debe considerarse la solicitud de aclaraciones o explicaciones. Otro aspecto que señala la

autora, citando a Murphy & cols., (1992), es que el moderador debe tener en claro que la guía temática es flexible y no un protocolo rígido.

La guía temática semiestructurada de elaboración propia, empleada en el presente estudio presentó tres partes: la primera parte, que consistía en la presentación del título de la investigación, la segunda parte, conformada por nueve preguntas guía para recoger información sobre la categoría práctica pedagógica y sus subcategorías tipos de evaluación y tareas auténticas; y sobre la categoría herramientas de evaluación y sus subcategorías retroalimentación e instrumentos de evaluación; y finalmente la tercera parte de cierre y despedida.

Esta guía, antes de ser aplicada fue validada por juicios de expertos a quienes se les hizo llegar una ficha de validación, así como la matriz de consistencia para que puedan observar la coherencia entre los objetivos que perseguía el estudio y las preguntas establecidas en la guía.

El equipo de expertos estuvo conformado por profesionales con destacada trayectoria y amplia experiencia en el ámbito educativo:

- Mg. Diego Enrique Cuya Ruiz - Coordinador del Diplomado en Enseñanza de la Ciudadanía y las Ciencias Sociales de la Universidad Ruiz de Montoya.
- Mg. Yolanda Nako Kina - Coordinadora de Calidad del Colegio San José de Cluny de Surquillo.
- Mg. Lee López Castro - Docente virtual del CESED de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Docente del área de Comunicación del Colegio San José de Cluny.

Los expertos hicieron llegar las observaciones correspondientes y a partir de ellas se realizaron las correcciones sugeridas. Entre las sugerencias que brindaron se detallan:

- Dosificar cantidad de preguntas que abordan la retroalimentación, priorizar las preguntas relevantes.
- Incorporar preguntas para las subcategorías Tipos de evaluación e Instrumentos de evaluación para que se note un equilibrio con la cantidad de preguntas correspondientes a la otra categoría y permita profundizar y poder describir.

Los alcances brindados por los expertos permitieron una mayor viabilidad del instrumento para su aplicación. La guía semiestructurada fue aplicada en una prueba piloto en el mes de mayo y posteriormente fue aplicada a los seis docentes que conformaron la muestra final, en entrevista grupal on-line desarrollada a través de la plataforma Microsoft Teams en el mes de junio de 2021 con duración de 1 hora con 24 minutos.

3.9. Procedimiento de análisis de datos

Después de haber recogido la información a partir de la aplicación de la guía a los participantes, se procedió a sistematizar los datos obtenidos, para ello se usó el programa *Transkriptor* el cual facilitó la conversión del audio de los testimonios a texto, que fue revisado minuciosamente para constatar la transcripción de las intervenciones de manera fidedigna y responsable, respetando todo lo aportado por los docentes.

En este proceso se fueron identificando los aspectos que están directamente relacionados con las categorías y subcategorías del estudio.

3.10. Aspectos éticos

La investigadora del presente estudio consideró aspectos importantes para velar por el rigor académico cuidando los aspectos éticos como el respeto a los derechos de autor y fuentes referidas según las recomendaciones de la *American Psychological Association* Séptima Edición 2020, así como el respeto a la confidencialidad de los informantes del estudio, y el tratamiento para el análisis y procesamiento de los datos recogidos.

Capítulo IV: Análisis de resultados y Discusión

4.1. Análisis de resultados

El análisis e interpretación de resultados es una fase importante de la investigación porque implica analizar de forma crítica y rigurosa los resultados en concordancia con las categorías establecidas, con el marco teórico y con los objetivos que persigue el estudio.

Los resultados del análisis se obtuvieron a partir de las apreciaciones (datos recogidos de los docentes que conformaron la muestra) emitidas en el focus group.

El análisis se centró en conocer el desarrollo de las herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes del nivel secundaria, así como describir la práctica pedagógica y el manejo de las herramientas de evaluación formativa.

Para desarrollar el análisis se consideraron las categorías y subcategorías presentadas en la investigación:

Categoría 1: Práctica pedagógica

- Tareas auténticas
- Tipos de evaluación (formativa, sumativa).

Categoría 2: Herramientas de Evaluación formativa

- Retroalimentación.
- Instrumentos de evaluación: Rubrica, Escala de rango y Lista de cotejo.

4.1.1. Categoría 1: Práctica pedagógica

La práctica pedagógica docente como labor pedagógica planificada y sujeta a una permanente reflexión es evidenciada desde el tipo de evaluación que asume el maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje y desde las tareas auténticas que diseña a través de las cuales busca el despliegue de las capacidades y la combinación de competencias para que los estudiantes resuelvan una tarea, esta práctica ha sido recogida a través de la información otorgada por los participantes, testimonios extraídos que responden al objetivo general:

Determinar el desarrollo de las herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes de un colegio particular de Surquillo y al primer objetivo específico: Describir el desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes de un colegio particular de Surquillo.

Los informantes coinciden en que la evaluación como parte importante de la enseñanza aprendizaje es un proceso planificado que se da inicio desde la programación, desde las unidades didácticas; además persigue una intención que es evaluar desempeños, tomando en cuenta el grupo de estudiantes al que va dirigido, sus interés y necesidades.

La evaluación es parte importante de la enseñanza aprendizaje, [...] (E, p.1)

Bueno, yo creo que el tema de la evaluación es un tema que primero qué es fundamental por la característica de trabajo pedagógico que se realiza con los estudiantes. (D, p.1)

Yo podría agregar que la evaluación es parte importantísima definitivamente de la planificación, se planifica en base a las competencias, a las capacidades y a los desempeños, ya... tenemos que ir pensando cómo vamos a evaluar esos desempeños ...y lo difícil o el reto es que el tipo de evaluación y el instrumento que elaboremos para evaluar esos desempeños debe ser un reflejo del mismo. (F, p.2)

Efectivamente, la evaluación... uno para ver que vamos a evaluar, eso viene a ser desde la programación ¿no?, cuando uno hace las unidades una ya está pensando cómo va a evaluar ese desempeño ¿no?, qué estrategias, qué instrumento vamos a tener que utilizar para evaluar ese desempeño ¿no?. (A, p.2)

Y en torno a eso por ejemplo, los criterios que se toman están basados particularmente pues en el tipo de desempeño que nosotros vamos marcando en las sesiones de

aprendizaje y eso lo vamos evidenciando justamente a través de los diversos productos pero estos particularmente tienen que estar caracterizados, [...] en función a estas características de estudiantes que tenemos, a los rasgos por ejemplo de habilidades, al tema también de ritmo de aprendizaje y que muchas veces se hace también compleja porque la evaluación particularmente no se puede generalizar sino se tiene que ir particularizando [...] (D, p.1)

Respecto a qué evalúan en el proceso de enseñanza aprendizaje, la información de los participantes refieren una evaluación de desempeños y capacidades, cabe señalar que los desempeños son descriptores que hacen visible el avance de los estudiantes en relación al desarrollo de una capacidad para el logro de una competencia. Destacan a su vez que los desempeños se conforman de criterios de evaluación.

Nuestros desempeños vendrían a ser nuestro norte, los criterios que se encuentran dentro de nuestros desempeños serían el norte, o sea hacia dónde queremos llegar. (C, p. 1)

Justamente, el desempeño como dijo... [haciendo referencia a otro informante], el desempeño es a lo que nosotros nos dirigimos ¿no?, según mi desempeño es lo que yo voy a ver qué es lo que voy a evaluar al estudiante, cómo lo voy a evaluar ¿no?. (A, p. 2)

Yo estoy de acuerdo con todo lo que han dicho, ¿qué evaluamos?... bueno, estamos evaluando las capacidades que los chicos desarrollan ante un reto que yo le pongo ¿no?. Eh... y esto está en base, ya planificado bajo ciertos criterios ¿no?. (B, p. 2)

Así también, respecto al momento en que evalúan, los docentes refieren que la evaluación es permanente y que se da desde que inicia el proceso de enseñanza aprendizaje, señalando además que la evaluación se respalda de la retroalimentación del aprendizaje.

Y justamente estos criterios que forman parte de nuestro desempeño nos permiten a nosotros poder llegar a hacer una evaluación permanente porque ya no es la evaluación sumativa solamente la que antes nos guiaba sino que ahora vendría a ser pues aunado a la evaluación formativa que es la que más pesa y justamente son estos criterios que nos permiten hacer una evaluación desde el inicio del proceso hasta el final, [...] por eso que la evaluación en este caso sería permanente aunado a la retroalimentación. (C, p. 1)

Y pues efectivamente la evaluación es todo desde que se inicia, desde que uno hace la motivación [...] en el caso de matemática ¿no?, cuando se tiene que aplicar algún ejercicio ellos también tienen que participar ¿no?, entonces la evaluación es constante y por eso mismo al final también la retroalimentación ¿no?, porque nosotros vamos viendo cómo el estudiante va avanzando y en base a eso vamos también retroalimentando ¿no?, [...] (A, p. 2)

[...] y entonces la evaluación sí es permanente, uno empieza con el estudiante pues... diríamos a partir de un diagnóstico como muy bien lo dijo... [haciendo referencia a su compañero] y a partir de ahí es como se dice es tu punto de partida para que nosotros veamos cómo va avanzando ¿no? hacia..., y luego en ese avance ¿dónde está? porque todavía no... quizás hay algunos con aprendizaje quizás más lentos, otros más

avanzados, eh... podríamos nosotros ayudarlos a través de la retroalimentación para irlos jalando o irlo encaminando ¿no? [...] (B, p. 2)

Respecto al vínculo que existe entre la evaluación formativa y la sumativa, en opinión de los docentes la evaluación formativa tiene un papel preponderante (o prepondera) sobre la evaluación sumativa, sosteniendo que la primera como su mismo nombre lo refiere busca formar, acompañar y resulta en una acción reflexiva, mientras que la evaluación sumativa responde a una exigencia del sistema educativo porque permite otorgar una calificación para constatar el aprendizaje, considerándola tradicional y exclusiva a determinados instrumentos de evaluación como fichas y prácticas, afirmando incluso que es una práctica que aún se sigue dando. Mientras que uno de los informantes reconoce la diferencia entre una y otra al referir que una es de tipo certificadora y la otra de tipo reflexiva, afirmando que el vínculo de ambos tipos de evaluación significa que aterrizan en una calificación, pero que se valen de formas distintas, no obstante, aduce que la evaluación sumativa es más tradicional.

[...] si bien es cierto la evaluación sumativa siempre es parte... es parte por la caracterización de dar una calificación, lo que nos exige el sistema, pero creo que tenemos que ir soltando un poco el tema sumativo a trabajar un tema de procesos, un tema donde si se habla de una evaluación de tipo formativa es porque tenemos que permanentemente estar este... en un ida y vuelta con el estudiante porque si nosotros queremos formar eh... personas, porque esa es nuestra labor, no podemos estar basado pues en un tema de una calificación particularmente. (D, p.3)

[...], el vínculo entre ambas es que los dos al final van a otorgar una calificación, pero claro, tienen diferentes modos y ahora enseñar por competencia, eh... nos obliga más a evaluar por..., de una manera formativa más que sumativa. Ahora lo formativo es

prácticamente ver una reflexión sobre el avance del estudiante mientras que el sumativo pues es la constatación de lo que ha aprendido o no aprendido. [...] prácticamente nos tenemos que adecuar a la forma de evaluar formativamente y no de la otra forma que era la más tradicional. (E, p.3)

Coincido con [haciendo referencia a otro informante] en esta parte de que... sí pues, en la evaluación formativa podría relacionarse un poco en el poder confirmar si el estudiante de forma autónoma ya puede realizar eh..., o puede evidenciarse determinados productos, el desarrollo de determinadas habilidades, en una evaluación formativa, [...] esa evaluación formativa nos ayuda tanto a docentes como a estudiantes a poder reflexionar sobre cómo está logrando, cómo va a llegar al objetivo que vendría a ser el logro del desempeño. La evaluación sumativa todavía existe, creo en muchas áreas, depende también de la naturaleza, todavía se siguen viendo prácticas calificadas, todavía se siguen viendo fichas, pero yo considero que es un poco ya para consolidar lo que se ha venido trabajando anteriormente ¿no?... (C, p. 3 y 4)

Otro de los informantes contempla la necesidad de la evaluación sumativa como necesaria para conocer la información previa con la que cuenta el estudiante y a partir de ellos trabajar en el desarrollo de capacidades mayores.

Yo pienso que existe un vínculo, que ese vínculo es de naturaleza complementaria, definitivamente la enseñanza por competencias lo que se traduce en desempeños nos obliga a tener una evaluación enfocada más en la parte formativa, sin embargo creo que la parte de sumativa, se enfoca sobre todo a un aspecto del aprendizaje de repente muy limitado y muy básico como es la información, [...] entonces creo que la evaluación sumativa es preliminar, y es la base para captar la información que un alumno tenga, le

va a permitir luego ese desempeño mayor que es de análisis, de comparación y de síntesis, claro que podríamos decir que una evaluación formativa al final “si es óptimo y logra el desempeño” es porque también tiene la base que es la información ¿no?. (F, p. 4)

Los testimonios que en su mayoría han brindado lo informantes manifiestan un conocimiento y práctica de evaluación formativa, la cual diferencian claramente de la evaluación sumativa, sin embargo los testimonios denotan que ambas evaluaciones están poco vinculadas, por el contrario tanto para Shepard (2006) como para Muñoz (2018) ambos tipos de evaluación están emparentadas, mientras que la evaluación sumativa es necesaria para evidenciar resultados, la otra posibilita el aprendizaje, deben estar encaminadas hacia un mismo fin de aprendizaje, cumpliendo cada cual su función complementándose durante el proceso.

Por otro lado, respecto a las tareas que los informantes proponen a sus estudiantes, su tiempo de duración y sus principales características (simulan situaciones de la vida cotidiana, fomentan el despliegue de diversas estrategias para su resolución, derivan en un impacto/acción social o difusión, desafía a sus estudiantes en la búsqueda de su solución) los testimonios evidencian que las actividades parten de la cotidianidad, y promueven el despliegue de capacidades y estrategias de parte del estudiante.

Uno de los informantes sostuvo que debido al contexto de emergencia sanitaria algunas tareas son de corto plazo y que estas están vinculadas con el actuar cotidiano del estudiante.

Por la característica de los tiempos que estamos viviendo, las actividades definitivamente son de corto plazo ¿no?. son actividades este... mucho más dirigidas, actividades por ejemplo que se van complementando con la acción del conocimiento y en muchos de los casos, particularmente en el caso de Matemática es que los chicos

este... desarrollen este... análisis por ejemplo, juicio crítico frente a una situación particular ¿no? [...] lo que buscamos es que a través de la matemática y las actividades que se presentan, los chicos puedan vincular e incluso con su acción cotidiana por eso es que éstas actividades tienen esta relación de corto espacio [...] (D p. 4)

Mientras que el siguiente testimonio hace referencia al tiempo que demanda las actividades y productos que son encomendados a los estudiantes, haciendo mención sobre una propuesta de actividad dejada a los mismos en tiempo de cuarentena (emergencia sanitaria), donde los estudiantes emplearon las medidas de longitud de sus hogares para responder a la actividad planteada, incluso se puede apreciar que ofrecieron nuevas propuestas de presentación de la tarea como el uso de la herramienta digital Autocad; esto lo refrendan Ravela et al., (2017), al sostener que las actividades o tareas auténticas deben ser realistas y frente al docente evidenciar lo que el estudiante ha aprendido como su manejo del conocimiento y las habilidades que desempeña para solucionar la tarea.

Cuando son actividades, más o menos dura este... dos horas a tres horas ¿no? [...]. Cuando es un producto ahí sí, es un poquito más, porque ya no se trata de una semana tal vez dos semanas, el año pasado yo hice un producto, hicimos el tema de mapas y escalas, bueno como todos estamos pues encerrados, pues todos estamos ahí, les dije a los alumnos que hicieran un plano de su casa ¿no?, cómo sacar la escala, [...] entonces fue un producto en la cual ellos realizaron, midieron el largo y ancho, lo pusieron o sea sacaron su escala, lo redujeron en un plano en este caso era una hoja a cuatro nada más, y se les hizo hacer este... las medidas de su cuarto, de su sala, de su cocina, entonces fue un trabajo que en cada clase se les hacía su revisión, su avance, incluso hubieron muy bonitos trabajos donde prácticamente hicieron el plano de toda la casa ¿no?. Yo les dije de tres ambientes pero hay algunos que incluso dibujaron el mobiliario ¿no?

entonces es una bonita experiencia porque también les ayuda ¿no? y hay algunos que decían, Miss pero lo puedo hacer con Autocad [...] (A, p. 8)

En el siguiente extracto se aprecia que la propuesta de tareas o actividades se desarrolla en un periodo mayor de tiempo, se utiliza el contexto actual para el planteamiento de la tarea auténtica, tarea que permite en el estudiante hacer uso de capacidades combinadas relacionadas a las competencias de *Lee y Escribe*, así como establecer un vínculo con la tarea encomendada que incluso llevó a los estudiantes a proponer preguntas de reflexión sobre el problema planteado; tal como lo sostiene Monereo (2003) respecto a la tarea auténtica, se crea una conexión que implica un componente motivacional entre el estudiante y la tarea. El testimonio hace referencia a un espacio para la coevaluación y autoevaluación como parte del proceso de la tarea, en relación a este punto al caracterizar las tareas auténticas, Ravela et al. (2017) consideran que estas promueven la coevaluación y la autoevaluación.

Desde el área de Comunicación las actividades son al contrario más extensas [...] En el caso de quinto por ejemplo, hemos concluido el trimestre con un *Reportaje sobre el emprendimiento* en el Perú a partir de esta crisis que se ha dado, cómo el emprendimiento ha crecido, hemos empezado con ellos con la competencia *Lee*, hemos empezado leyendo reportajes, hemos empezado trabajando las estructuras textuales, comprensión de textos ¿no?, a partir de esquemas, de resúmenes, de fichas, luego hemos pasado a la parte de *Escribe* en la que ellos han escrito su propio reportaje, [...] para eso han tenido que planificar, han tenido que redactar, han tenido que trabajar la gramática, la ortografía, se han coevaluado, se han autoevaluado y al final ya con ese trabajo escrito ellos lo han podido adaptar a un guion para que pueda salir su reportaje. Al final han terminado con un reportaje [...] y hay una parte en la que he visto muy interesante en que también se han puesto a reflexionar porque dicen bueno estos

empresarios han crecido y ¿qué pasa con los impuestos?, ¿qué pasa con estos emprendimientos? ¿generan impuestos para el Perú?, entonces ya eso lleva un poco a la reflexión y a todos en realidad lleva a la reflexión. [...] (C, p. 7)

En el siguiente comentario, uno de los informantes hace referencia a dos tareas en particular, una antes de la pandemia y la otra durante la pandemia. En su primera intervención manifiesta el desempeño de los estudiantes frente a una actividad significativa (en un contexto de proyecto), la motivación que presentan frente a la actividad planteada, la indagación a partir de preguntas propuestas por la maestra, el desarrollo de sus propias estrategias de resolución de la tarea para lograr compartir con sus demás compañeros los resultados de la investigación, lo que evidencia a su vez la difusión de lo aprendido; tal como lo manifiesta Álvarez (2005), una tarea auténtica significa una propuesta de alta demanda cognitiva que invite al despliegue de un conjunto de acciones en donde prime el descubrimiento y la indagación.

Bueno, yo tengo dos experiencias o más quizás, pero la que me gustó bastante a trabajar con los chicos antes de la pandemia, fue plantearles sobre el cambio climático. Se trajo a un experto, así empezó la actividad; se les mostró a los estudiantes en qué está el mundo, los estudiantes se sintieron motivados en realizar un proyecto [...] el científico que se invitó dijo ¿tú conoces tu huella de carbono? ¿conocen la huella carbono? y después de dar la explicación dijo “cada uno tiene que determinar su huella de carbono y ver la manera como bajarlo”. Entonces ellos [...] tenían que averiguar una serie de preguntas para hallar cuánto de CO₂ están generando, cuántos árboles necesitan plantar para atenuar, para bajar la cantidad de CO₂. Entonces se sorprendieron de que tenían algunas familias que sembrar más de 28 árboles al año, entonces les llamó mucho la atención, empezaron a generar algunos vídeos, pero el producto final era que vayan a las aulas y les conversen a los chicos ¿no? y tenían que de manera lúdica, ellos eran

libres para plantearlo, enseñarles a los chicos qué habían descubierto acerca de la huella de carbono [...]. Terminaron presentando un póster [...] hasta se disfrazaron [...]. (B, p.5)

En su segunda intervención hace mención a una tarea dejada a los estudiantes en el contexto actual (de emergencia sanitaria), la cual parte de una problemática vigente es decir acerca a los estudiantes a escenarios reales de aprendizaje; según Monereo (2003) una tarea es auténtica cuando los estudiantes la perciben como útil y los desafía en la búsqueda de una solución; la cual se evidencia con la propuesta hecha por los estudiantes respecto a una rutina de ejercicio físico.

En pandemia es diferente, se les planteó una situación en la cual era sobre cómo está mi IMC o mi Índice de Masa Corporal actualmente, entonces los chicos dijeron pero el IMC... sí a ver, veamos en mi familia, en tu familia. Y empezaron a investigar también el IMC en sus familias, de manera autónoma, sacaron sus cálculos y bueno con toda la información que venía de Matemática, eh... y bueno de Ciencias, es que ellos empezaron a trabajar también su proyecto [...] Y decían, sabe que Miss desde ahora ya mi familia o sea nuestra familia nos hemos puesto de acuerdo para tener una rutina de ejercicios, porque estando así mira cómo nos hemos otros engordado, [...] pero de esa manera ellos se daban cuenta de que, de que los temas que... o las situaciones que se les presentan lo que le presente el profesor pues los mueven [...] (B, p. 5 y 6)

Tal como lo sostiene Joya (2019), las tareas auténticas promueven en los estudiantes un pensamiento divergente, así como niveles altos de pensamiento; el testimonio del siguiente participante aprovecha la coyuntura actual sobre elecciones presidenciales y toma la propuesta de los estudiantes para plantear la actividad o tarea respecto a los puntos de acercamiento ante

dos posturas políticas, para ello los estudiantes deben poner en práctica las capacidades que los conlleve a informarse para poder proponer; así como concretar la difusión del producto final como futuros ciudadanos que son, a través de su redes sociales; esta última afirmación respecto a que el producto debe estar dirigido a un determinado grupo es sostenida por Ravela et al., (2017).

Estábamos este..., terminando el trimestre pasado hablando de la Guerra con Chile, y cómo el Perú terminó la guerra con Chile totalmente polarizado [...]. Cómo estábamos estudiando y analizando esto, los chicos me dijeron profesor ¿está usted hablando del pasado o está hablando de ahora?, porque estamos describiendo lo que está pasando ahorita, en realidad... les dije ¿no?... la historia se repite, [...]. Entonces, estamos por emprender una actividad, de ellos mismos salió, de cuánto deberían moverse una y otra posición para lograr un punto de encuentro, [...], ellos lo van a tener que explicar, proponer como ciudadanos porque ellos ya casi son ciudadanos, les falta muy poco y ellos como ciudadanos tienen que tomar una postura, tienen que aportar algo, tienen que vigilar, exigir, informarse, difundir y proponer. Entonces esa actividad vamos a hacer, que propongan los puntos de acercamiento y los puntos de intersección entre estas dos posturas polarizadas y lo difundan de alguna manera, a través de sus redes, no solamente que quede a nivel interno, sino en sus redes. Yo les he dicho, tiene que salir, no es un trabajo que debe quedar para la evaluación del curso, no, tiene que ver la manera de salir como ciudadanos, como jóvenes en sus redes [...]. (F, p. 6)

Respecto al objetivo general: Determinar el desarrollo de las herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes de un colegio particular de Surquillo y al primer objetivo específico: Describir el desarrollo de la práctica pedagógica de

los docentes de un colegio particular de Surquillo, se ha encontrado en la práctica pedagógica que los docentes consideran la evaluación como un proceso planificado, que se da de manera permanente en todo el proceso de enseñanza aprendizaje, donde se evalúan desempeños, tomando en cuenta los intereses y necesidades de los estudiantes. Es una evaluación de carácter formativo centrada en el aprendizaje antes que en los resultados, orientando al estudiante en los pasos que necesita dar y cómo darlos y que además se respalda de la retroalimentación. Sin embargo, sus percepciones ante un posible vínculo entre evaluación formativa y sumativa, denotan que hay una preponderancia de la primera sobre la segunda, llegando incluso a describir la evaluación sumativa como una exigencia del sistema, como tradicional o propia para fichas y prácticas calificadas; cuando por el contrario sí existe un vínculo entre ambas ya que una certifica resultados mientras que la otra viabiliza el aprendizaje, complementándose ambos tipo de evaluación durante el proceso.

En cuanto a las tareas que los docentes diseñan y proponen desde su práctica pedagógica pueden encontrarse tareas de corto, mediano y largo plazo, que parten de la cotidianidad es decir acerca a los estudiantes a escenarios reales de aprendizaje, cabe resaltar que en esta época de emergencia sanitaria los maestros han podido utilizar los elementos que les brinda el contexto y aprovecharlos para hacer de ellos experiencias significativas. Las tareas promueven el despliegue de capacidades y estrategias de parte del estudiante. Estas tareas auténticas pueden notarse afianzadas en la práctica pedagógica de los docentes, lo que puede considerarse como una praxis instaurada, porque están pensadas para despertar el interés y la motivación de los estudiante, que los desafía en la búsqueda de su solución, que les permita demostrar lo aprendido así como las habilidades con las que ya cuentan, generándose un vínculo estudiante – tarea, ya que promueven en los alumnos un nivel mayor de pensamiento y la perciben como útil, es decir con una función social porque atiende a una necesidad, y va dirigida a un público.

4.1.2. Categoría 2: Herramientas de evaluación formativa

Las herramientas de evaluación considerada como elementos esenciales o instrumentos que facilitan el recojo de información acerca de lo que el estudiante va logrando en su proceso de aprendizaje, son evidenciadas desde la retroalimentación y los instrumentos de evaluación. Los testimonios recogidos responden al objetivo general: Determinar el desarrollo de las herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes de un colegio particular de Surquillo y al segundo objetivo específico: Describir el manejo de las herramientas de evaluación formativa empleadas por los docentes de un colegio particular de Surquillo.

Los testimonios manifiestan que los docentes realizan retroalimentación, en su mayoría la realizan de manera personal a los estudiantes, y de manera grupal salvo el trabajo o la tarea lo amerite, así también uno de los testimonios refiere una retroalimentación por descubrimiento mientras que los demás informantes desarrollan retroalimentaciones descriptivas. Destacan a su vez que en este contexto de clases virtuales debido a la emergencia sanitaria, las herramientas digitales (plataforma Teams, Canva, Whitboard.fit) les facilitan generar una retroalimentación en tiempo real permitiéndoles brindar información para que mejore su aprendizaje, tal como lo afirman Ravela et al., (2017), las devoluciones bajo un enfoque formativo deben estar centradas en la tarea.

Por ejemplo, en el caso de ahora la retroalimentación, y de antes es personalizada y [...] si el trabajo personal o hay una investigación personal pues se hace de manera personal con ellos, buscaba, busco... bueno ahora en grupo generalmente ellos me convocan porque me envían previo su trabajo, le hago las indicaciones de mejora, las preguntas porque no se los resuelvo, les hago ciertas preguntas que lo hagan pensar y los hagan también acordarse de las cosas que hemos visto antes ¿no?, [...] (B, p. 9)

En el caso de la pizarra la Whiteboard.fit, es prácticamente para mí, particularmente yo lo he tomado como un elemento retroalimentador porque en tiempo virtual se puede visualizar lo que el estudiante hace y lo que el estudiante de pronto no lo está haciendo bien [...] (D, p. 10)

[...] por la misma situación de la pandemia pues hemos tenido que buscar otros recursos interactivos ¿no?, el laboratorio virtual de los simuladores PHET [...] y sin ir más lejos también en el mismo Teams, si uno trabaja el block de notas y explora más hay una parte donde uno puede formar sus grupos y en tiempo real puedes revisar a cada subgrupo lo que está avanzando entonces sí, si este... es muy interesante usar esas herramientas digitales [...] porque justamente esta pandemia nos ha obligado a ver esos caminos porque antes no lo conocíamos y es bastante rico en cuanto, a retroalimentar porque el estudiante se da cuenta de sus errores y de una manera más práctica. (E, p. 10)

La retroalimentación no parte solo del docente, en mi caso yo lo hago de forma constante, me ha ayudado mucho esto del Teams, me parece espectacular porque en nuestro caso creamos carpetas y yo estoy de carpeta en carpeta y estoy viendo el trabajo mientras va redactando, por ejemplo, voy viendo cómo va avanzando, voy dando indicaciones tenemos el chat privado puedo hacer indicaciones al margen entonces los voy acompañando. [...] Voy haciendo el acompañamiento conforme ellos van avanzando, sea en el Team, por ejemplo, o en otra aplicación como el CANVA, ¿no? porque te permite el CANVA [...] darles y hacerles una retroalimentación en el proceso... (C, p. 11)

Los comentarios de los participantes evidencian que durante la retroalimentación procuran un diálogo de carácter formativo bajo un clima de respeto que genera confianza en los estudiantes; al respecto Brown (2015) destaca que una retroalimentación debe ser oportuna, provechosa para el estudiante y de rasgo formativo, así también Canabal & Margalef (2017) refiriendo a Stobart (2010) sostienen que bajo un clima confiable el estudiante tiene una mayor disposición para asumir aquello en lo que erró o tuvo dificultad.

Hay veces sienten un poco de frustración al principio he visto, porque no todos somos iguales, sienten y dicen “*cómo no me di cuenta*”, “*pero mira te diste cuenta y estamos bien*” entonces, hay que animarlos porque hay unos que son muy... muy... dicen *ay qué tonto que soy* dicen hay veces. (B, p. 9)

[...] y entonces este... me ha dado la oportunidad de poder este... generar una situación muy muy asertiva, muy empática con los estudiantes de tal manera que estos chicos han perdido todo ese temor de decir *mejor no pregunto porque qué roche* [...] pero lo importante es que para mí, el factor retroalimentador que es una particularización la cual pues este... con una situación muy empática y con palabras definitivamente muy específicas para cada estudiante porque no todos los reciben de la misma forma, me ha permitido ¿no? poder ir verificando ¿no? cómo cada estudiante va avanzando, unos más que otros, pero definitivamente están avanzando, de que sí están avanzando están avanzando. (D, p. 10)

La retroalimentación que los docentes brindan a sus estudiantes promueve en ellos la reflexión sobre lo que aprenden y los alienta a realizar las acciones sugeridas, ante ello Ravela et al., (2017), recogiendo los aportes de Wiliam (2011) mencionan que las devoluciones como estrategias focalizadas en la tarea, permiten que el estudiante pueda mejorarla o modificarla.

[...] yo les puedo decir por ejemplo ¿no?: “*Ceci mira, fíjate bien en ese grupo, esa pareja de ejercicio de números, si realmente estás efectuando adecuadamente tu multiplicación, tu adición* y entonces los chicos como que va a generarles... *ahhh ya profesor, sí ya me di cuenta* ¿no? y entonces allí está una evidencia muy clara, por eso es que cuando les estaba comentando de que estas actividades son bastantes cortas, porque lo que se busca es que el estudiante termine la semana con la satisfacción de haber aprendido ¿no?, [...] (D, p. 10)

[...] entonces ellos a través de esas preguntas las vuelven a presentar, pero si en caso no hacen *clic* como yo les digo, no hacen *clic* en algo... me dicen *Miss tal fecha a tal hora tiene espacio* y yo les doy mi espacio pues ¿no?, [...]. Entonces de esa manera se trabaja, igualmente de manera personal especialmente a los chicos que yo veo que mandan su trabajo, se les revisa y muy bien lo retornan nuevamente si está todo ok, pero hay ciertos chicos que sí se demoran bastante y con ellos si tengo que hacer una retroalimentación no tan solo una vez a la semana como tenemos en el horario sino más constante, a tal hora y vamos viendo ¿no? por dónde es que se me ha quedado. Y vamos también con las preguntas y repreguntas ¿no? el método socrático, [...] para que vayan descubriendo ellos y sí, sí logran mejorar. (B, p. 9)

Una de las afirmaciones hace referencia a una retroalimentación que no solo es generada del maestro hacia el estudiante sino que también se genera entre estudiantes y que a partir de la reflexión del trabajo o tarea se generan las mejoras; aspecto que no ha sido considerado dentro del marco teórico pero que Ravela et al. (2017), defienden tomando los aportes de Wiliam (2011), en la que se contempla como importante el potencial de los estudiantes para hacer las devoluciones a sus compañeros, es decir devoluciones entre pares a través de la coevaluación.

En el caso de la retroalimentación, nos ha ayudado mucho esto de ampliar los tiempos también, al ampliar los tiempos de trabajo de los productos que tenemos nos permite poder hacer una retroalimentación e ir con calma [...] en el caso de Comunicación y nosotros trabajamos por lo mismo que el área tiene una parte que es la reflexión que tratamos de llegar sí o sí, la retroalimentación no solamente sea del maestro también una retroalimentación entre pares [...] puedan reflexionar sobre el trabajo del compañero [...] para que luego ellos puedan reformular su trabajo y puedan mejorarlo en sí. (C, p. 11)

Brown (2015) citando a Nicol & McFarlane - Dick (2006) refiere que durante la retroalimentación el docente puede obtener información importante que le permite hacer los ajustes necesarios en su enseñanza, en tal sentido, uno de los testimonios hace alusión a los criterios de evaluación que comparte previamente con sus estudiantes, reconociendo que en el primer encuentro que tiene con sus estudiantes para hacer un seguimiento de sus trabajos, recibe los comentarios de parte de ellos respecto a si los criterios para la elaboración del trabajo han estado claros o no, lo cual le permite hacer los reajustes que sean necesarios; de igual modo, el segundo testimonio asevera que la retroalimentación permite hacer un alto para reformular o reforzarlas las actividades planteadas.

Bueno, en el caso particular a ellos con tiempo se les da una rúbrica, se conversa de la rúbrica, de los criterios, al principio dicen entender y también ahí pues este... en la primera revisión es donde yo me doy cuenta que unos han entendido y otro grupo no ha entendido, entonces eh... voy a ese segundo grupo ¿no? y digo *¿cómo lo has entendido? lo he entendido de esta manera* y de esa manera a mí como maestra me ayuda a mejorar la manera como yo redacto mis criterios de acuerdo a... para que todos me entiendan en la siguiente ¿no?, como les digo *bueno.... "se hace esta aclaración"*

de esa manera yo puedo... pero sí sí me ayuda bastante las cosas que me dicen los chicos, enormemente. (B, p. 9)

En ese caso, si vemos en la parte de gramática u ortografía si hay continuos errores [...] se hace un alto y se tiene que trabajar en esos errores, en caso de la redacción en la que tenemos que hacer un alto para poder reformular algunas actividades o poder complementarlo con ciertas fichas también [...], la retroalimentación nos permite hacer un alto [...]. (C, p. 11)

En relación a los instrumentos de evaluación empleados por los informantes, las ideas recogidas de los maestros respecto a los instrumentos de evaluación muestran que hacen un mayor uso de rúbricas, escalas de rango, prácticas calificadas y en caso la actividad lo amerite de lista de cotejo, lo cual es contrastado a través de las siguientes afirmaciones:

[...] la rúbrica es mi instrumento cómo se dice tal cual yo le tengo mayor este... confianza [...] (B. p. 11)

Cuando evaluamos productos utilizamos lo que es la escala de rango ¿no?, [...] y también hacemos lo que son prácticas, que pueden ser a través de un formulario [...] (A, p. 12)

Bueno eh... el instrumento que digamos este... más se utiliza es la escala de rango y va a depender también de la competencia, ahora en la escala de rango lógicamente los estudiantes son informados... se les da, se les comparte la escala para que ellos sepan qué se les va a evaluar ¿no? (E, p. 14)

[...] se ha optado por trabajar con instrumentos como la rúbrica, la escala de rango, en algunos casos la lista de cotejos si lo amerita e ir ya un poco soltando lo que son las prácticas calificadas (C, p. 13)

Entre los aspectos relevantes que consideran para la construcción de un instrumento de evaluación tienen en cuenta la complejidad de la actividad, así como la concordancia entre los criterios de evaluación que permiten evidenciar el desempeño, en tal sentido Ortega (2015) citando a Chuayffet et al. (2003) afirma que la aplicación de un instrumento debe asegurar su coherencia con los objetivos que se espera lograr.

[...] los que más empleo son las escalas de rango y la rúbrica, de acuerdo a la complejidad de la actividad y al tiempo que va a tomar ella, generalmente cuando es un análisis por ejemplo de lectura o un cuadro comparativo generalmente empleo la escala de rango ¿no?, con los indicadores bien especificados ¿no?, que ellos deben conocer; pero cuando es un trabajo un poco más a largo plazo como por ejemplo una investigación, una exposición grupal como lo hemos tenido o un ensayo, elaboro una rúbrica con los criterios bien definidos; [...] (F, p. 12)

[...] cuando se trabaja pues la escala de rango; primero los criterios están validados en función del desempeño ¿no?, lo cuales vamos precisándolo vamos incluso dimensionándolo de acuerdo al grupo de actividades [...] (D, p. 13)

También coincido en que los criterios son pues la base de los instrumentos, previamente ha habido una reflexión de los criterios para poder elegir los instrumentos ¿no? y ver lo que realmente se va a evaluar [...] (C, p. 13)

En cuanto a la utilidad del instrumento de evaluación los informantes hacen mención relacionada al recojo de información del proceso de aprendizaje de sus estudiantes y del instrumento como recurso que facilita la retroalimentación, estas consideraciones se ven reafirmadas por la publicación *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo* (SEP, 2012) al referir que la pertinencia de los instrumentos de evaluación está sujeta a la finalidad que se persigue, es decir a quién y qué se va a evaluar, y qué se desea conocer.

Respecto a las prácticas calificadas los informantes mencionan que están diseñadas para recoger información del proceso de aprendizaje del estudiante que no se limita a meras repeticiones teóricas sino más bien diseñadas para pensar, tal como lo evidencian los siguientes testimonios:

Las prácticas calificadas son para pensar, pueden tener su PPT, todo lo que ellos quieran hasta el internet, pero las prácticas prácticamente son retos de cómo empiezan ellos a trabajar todas las capacidades para poder desarrollarlo ¿no? Entonces, así son las prácticas calificadas, nada de definiciones. (B, p. 12)

[...] este año por ejemplo yo hago dos o tres prácticas ¿no?, es muy difícil eso de calificar, este... bueno por esta... por este medio ¿no?. Entonces igual el chico puede tener todos los... el PPT, como dijo [refiriéndose al otro informante] puede tener las fórmulas, pero la idea es saber cómo aplicas eso en un problema, ahí está la cuestión y nosotros bueno hacemos que en la práctica no sea solamente así de frente que aplique sino que piensen ¿no? (A, p. 12 y 13)

Respecto a las escalas de rango y rúbricas los informantes hacen referencia que son instrumentos que permiten evidenciar el proceso de aprendizaje y facilitan la retroalimentación.

Mientras que la escala de rango transparenta el nivel de logro que está alcanzando un estudiante respecto a la tarea solicitada, la rúbrica brinda información respecto al desempeño del estudiante, y le va a permitir hacer una reflexión de su proceso de aprendizaje con miras a seguir avanzando al logro esperado.

[...] por ejemplo la escala de rango es un buen instrumento porque nos permite eh... no hacer definiciones de un proceso sino que en el proceso mismo poder retroalimentar y poder decirle al estudiante *podemos mejorar en este criterio, podemos mejorar en el otro criterio*, [...] (D, p. 13)

[...] y esto sí pues nos ha permitido poder trabajar mejor el criterio de desempeño, tener mayor información sobre si nuestro estudiante realmente está trabajando estas habilidades [...] si nuestro estudiante se encuentran en una etapa inicial, intermedia o en una etapa avanzada en este aspecto [...] tanto en la escritura como la lectura y como la expresión, entonces sí, nos da mucha información pero seguimos todavía en proceso de reflexión de nuestros criterios ¿no? para ir adaptando nuestros instrumentos. (C, p. 13)

El otro caso también de la rúbrica que son criterios que nos permiten de alguna u otra manera desarrollar procesos y que el estudiante tenga la oportunidad de que en ese proceso de evaluación que va a tener, él no solamente se va a quedar vamos a suponer... de una calificación de 0 a 6 que de frente en la primera etapa saca un 2, saca un 3, él va a poder llegar de repente a un 4, de repente podría un 5 o un 6 en algún momento si realmente se da la posibilidad de que este estudiante pueda alcanzar este nivel de proceso ¿no? (D, p. 13)

Sobre los instrumentos que consideran promueven la autoevaluación y la coevaluación, el primer testimonio afirma que la rúbrica es el instrumento que emplea para tal fin porque los criterios están bien específicos para los estudiantes, mientras que otro de los participantes enfatiza la importancia de que los alumnos estén familiarizados con los términos propios de cada área para una mejor comprensión de los criterios de evaluación que se plasman en un instrumento, lo que facilitará el proceso de autoevaluación y coevaluación.

Bueno en mi caso, yo utilizo bastante la rúbrica porque está bien especificado lo que se espera y en diferentes tipo de logro y eso le permite al... bueno a mi parecer que al estudiante a leerlo y al comprenderlo este... pueden ellos solitos autoevaluarse y puede también coevaluar el trabajo del otro ¿no?, eh... hay veces los chicos este... son bien incisivos más que uno ¿no?, porque dicen *pero la rúbrica dice tal cosa... y tú me has puesto tal cosa* cuando hay la coevaluación, eh... eso viendo cómo de manera constructiva pues les ayuda bastante a evaluar a otros de manera constructiva y también autoevaluar sus trabajos cómo van. (B, p. 14)

Esa parte es muy interesante, lo que dices [haciendo referencia al otro informante] porque eso implica que nuestros estudiantes manejen nuestros términos también ¿no?, términos propios del área, en nuestro caso también incidimos mucho de que los chicos sepan lo que *es coherencia*, lo que *es cohesión*, lo que son tipos de textos, para que ellos puedan luego evaluarse o autoevaluarse. Muy importante que ellos manejen también ciertos términos que les permitan conocer sus criterios de evaluación. (C, p. 14)

Respecto al objetivo general: Determinar el desarrollo de las herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes de un colegio particular de Surquillo y al segundo objetivo específico: Describir el manejo de las herramientas de evaluación formativa empleadas por los docentes de un colegio particular de Surquillo, se ha encontrado que los docentes desarrollan la retroalimentación con sus estudiantes, lo hacen de manera individual o grupal, en un clima que les genera confianza a través de un dialogo formativo que origina en el estudiante una mayor disposición frente a la información que va recibiendo acerca de las dificultades que se le han ido presentado y la manera de cómo las puede mejorar. La retroalimentación que gestan los docentes son de dos tipos: por descubrimiento, a través de preguntas que genera el maestro a partir de las evidencias del estudiante para que descubra e identifique sus errores, y de tipo descriptiva, ambas centradas en la tarea y que promueven en los estudiantes la reflexión sobre sus aprendizajes, los motiva a llevar a cabo las sugerencias brindadas de tal manera que la tarea pueda ser modificada, es decir que pueda ser mejorada, lo que significa que en los estudiantes se genera un rol activo puesto que la retroalimentación iniciada por el maestro despierta su interés en las devoluciones que reciben involucrándose con la tarea, de tal forma que son ellos mismos quienes solicitan o proponen espacios de retroalimentación a sus maestros.

También se halló la retroalimentación entre pares, situación generada por el maestro, donde los estudiantes a través de la coevaluación despliegan su potencial para hacer retroalimentación a sus compañeros y a partir de ello se den las mejoras. Finalmente, la retroalimentación permite a los docentes de la institución educativa en estudio, recoger información importante acerca de lo que dicen sus estudiantes para poder hacer los ajustes necesarios en la enseñanza.

Respecto a los instrumentos que los docentes emplean en su práctica pedagógica, utilizan rubricas, escalas de rango y listas de cotejo, además de prácticas calificadas, este último

instrumento no ha sido contemplado dentro del marco teórico de la investigación, sin embargo, es un instrumento que los maestros consideran para el recojo de información de los aprendizajes de sus estudiantes, señalando que están diseñadas para que los estudiantes piensen en vez de registrar repeticiones memorísticas. Los docentes consideran las escalas de rango y rúbricas como instrumentos que hacen visible el proceso de aprendizaje y dan paso a la retroalimentación.

Durante la construcción de un instrumento de evaluación los maestros tienen en cuenta la complejidad de la actividad que van a presentar a sus alumnos, así como los criterios de evaluación que permiten evidenciar el desempeño, es decir aseguran la coherencia de la aplicación del instrumento con el objetivo de aprendizaje que esperan que sus estudiantes alcancen. Emplean los instrumentos de evaluación no solo para el recojo de información sobre el progreso de sus estudiantes sino también tienen en cuenta su finalidad es decir a quién se va a evaluar, lo que se va a evaluar, y lo que se desea conocer.

Por último, los docentes de la institución educativa en estudio consideran que la rúbrica es uno de los instrumentos que facilita la autoevaluación y la coevaluación, porque los criterios están específicos, destacando a su vez que es importante que los estudiantes se familiaricen con los términos y vocabulario propio de cada área para una mejor comprensión de los criterios de evaluación plasmados en el instrumento, lo que hará viable el proceso de autoevaluación y coevaluación.

4.2. Discusión

En este apartado, se pone a discusión los resultados obtenidos, primero se analiza la relación entre herramientas de evaluación formativa y la práctica pedagógica en función al objetivo general planteado, examinándose brevemente las categorías del estudio, explicando si el estudio respondió o no a los objetivos, articulando los resultados encontrados con los que se esperaba hallar, se comparan los resultados del presente estudio a la luz de las investigaciones

científicas internacionales y nacionales que se tomaron como referentes (antecedentes) y que se desarrollaron en el marco teórico. Finalmente, se destaca la importancia científica de la presente investigación y cómo se inserta dentro del conocimiento científico.

El objetivo general fue determinar el desarrollo de las herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes de un colegio particular de Surquillo, para el cual se trabajó con los docentes del nivel secundaria, estableciéndose que los docentes construyen y emplean herramientas de evaluación formativa como son los instrumentos de evaluación y la retroalimentación dentro de su práctica pedagógica, praxis que se caracteriza por ser de tipo formativa orientada desde un enfoque por competencias donde: se valora la actuación del estudiante frente a situaciones auténticas ante las cuales despliega estrategias y combina capacidades; y se identifica en qué nivel se encuentra el estudiante buscando comprender el proceso de aprendizaje y regularlo, ofreciéndole nuevas oportunidades de mejora, lo que significa que el proceso se antepone al resultado para conducirlo al nivel esperado, siendo el proceso el elemento de reflexión para lograr la mejora. En tal sentido los hallazgos de la investigación refrendan lo sostenido por Monereo (2003) quien tomando los aportes de Allal et al. (1993) señala que nos encontramos dentro de un enfoque de evaluación formativa cuando el principal objetivo de la evaluación es reajustar la enseñanza y autorregular el aprendizaje. Asimismo los aportes del presente estudio se pueden contrastar con los hallazgos de Tarazona (2011) quien determinó en su investigación que, la evaluación formativa empleada en el proceso educativo permitió la mejora en el rendimiento académico de los estudiantes (pertenecientes al grupo experimental) en la cual el docente realizaba acciones para garantizar una evaluación formativa, de modo tal que los estudiantes percibían una evaluación de tipo permanente (continua), donde los resultados que obtenían consistían en un valioso insumo para el docente quien programaba las acciones de retroalimentación en relación a los temas de difícil comprensión, y donde el educador hacía uso de la evaluación formativa para

valorar la enseñanza no solo a nivel de resultados sino de procesos, dando pie a considerar los logros y superar las dificultades que presentaban los estudiantes en su aprendizaje, por lo cual se otorgaban nuevas oportunidades para modificar los resultados anteriores. Si bien, la investigación de Tarazona (2011), considera la evaluación formativa además como una estrategia de enseñanza aprendizaje en la que el educador despliega acciones para brindar oportunidades a los estudiantes respecto a sus resultados, en su análisis no pierde de vista el considerar también la importancia de los procesos que conllevan a los logros de aprendizaje, es meritorio destacar que a pesar de la literatura ya existente sobre evaluación formativa, esta investigación nacional buscaba acercarnos ya desde hace 10 años a este enfoque formativo de evaluación y a conocer su incidencia en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes.

En cuanto al objetivo específico 1 relacionado con el desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes de la institución educativa en estudio, se determina que desarrollan una práctica pedagógica bajo un enfoque de competencias con evaluación de carácter formativo, centrada en el proceso del aprendizaje y utilizan la retroalimentación para regular el aprendizaje del estudiante en búsqueda de la mejora, donde se establece un rol activo entre docente y estudiante y el estudiante y sus pares, al compartírsele las metas de aprendizaje a través de los criterios de evaluación establecidos en los instrumentos, al comprender su progreso así como al identificar lo que debe hacer a continuación y cómo hacerlo.

No obstante, la actual investigación esperaba hallar como resultado que los informantes considerasen que existe un vínculo de complementariedad durante el proceso de enseñanza aprendizaje entre evaluación formativa y sumativa, sin embargo, la percepción que se obtuvo de ellos fue distinta, otorgándole mayor preponderancia a la evaluación formativa llegando incluso a considerar la evaluación sumativa como una práctica tradicional que debe irse dejando de lado. En contraposición a las percepciones de los docentes, investigadores como

Shepard (2006), Muñoz (2018) y Rizo (2013) quien refiere a Stobart (2005) exponen que hay un estrecho vínculo entre ambos tipos de evaluación, por una parte Shepard y Muñoz sostienen que ambas evaluaciones están asociadas, cada cual cumpliendo su función durante el proceso de enseñanza aprendizaje porque la evaluación sumativa es útil para determinar un resultado y la evaluación formativa desde la reflexión y regulación posibilita el aprendizaje, las dos encaminadas hacia un mismo objetivo; por su parte Rizo recurre a la *suprema ironía* que trae a colación Stobart (2005) del trabajo de Smith & Gorad, cuando al emplear la estrategia de no brindar calificaciones a los estudiantes, se generó desazón porque sin calificaciones los alumnos no tenían referencia suficiente sobre su desempeño tampoco una apropiada retroalimentación. De este modo, la evaluación sumativa constituye un insumo para la evaluación formativa; porque representa resultados que para el estudiante son un indicador de los logros que ha alcanzado.

Cabe resaltar que la práctica pedagógica de la institución educativa en estudio se caracteriza por proponer situaciones auténticas a los estudiantes, características que se analizaron con mayor detalle en el apartado Análisis de los resultados, donde los educadores diseñan actividades significativas que parten de la cotidianidad, despiertan el interés en el estudiante y los compromete con la tarea, exhibiendo en su resolución las habilidades y estrategias adquiridas. Estos hallazgos coinciden con la investigación de Chuna (2019) quien trabajó con un muestra más amplia, destaca que la mayoría de los docentes desarrollan una adecuada práctica pedagógica organizando y gestionando el aprendizaje a fin a las necesidades e intereses de los estudiantes, proponiendo aprendizajes que parten de situaciones significativas donde el alumno es el principal protagonista, ello se evidencia en las sesiones de aprendizaje, en la elaboración de los medios y materiales acorde a las necesidades de los estudiantes, así como en la preparación de instrumentos de evaluación.

En cuanto al objetivo específico 2, relacionado con el manejo de las herramientas de evaluación formativa empleadas por los docentes, se determina a partir de los hallazgos que los maestros hacen un uso solvente de los instrumentos de evaluación como rúbricas, escalas de rango y listas de cotejo (este último en menor frecuencia), así como de una retroalimentación por descubrimiento en menor medida y retroalimentación descriptiva en mayor medida. Los docentes frente a los instrumentos de evaluación denotan un empleo eficiente de las rúbricas, escalas de rango y listas de cotejo, considerándolas instrumentos que les permite evidenciar el proceso de aprendizaje favoreciendo la retroalimentación, esta idea es respaldada por Tobón (2017) quien refiere que los instrumentos son herramientas que permiten el análisis de evidencias así como determinar el desempeño del estudiante frente a una situación encomendada, estableciéndose logros que lo conduzcan a un pensamiento complejo.

Los docentes destacan además que la rúbrica es un instrumento que da lugar a la autoevaluación y coevaluación, en este sentido la rúbrica se erige como el instrumento que ayuda al estudiante a reflexionar sobre sus procesos; por otra parte, desde la experiencia de los maestros respecto a la escala de rango se comprueba lo que dice Anijovich & Gonzales (2011) que las escalas ofrecen información valiosa sobre el despliegue de alguna acción del estudiante.

Por un lado, los instrumentos de evaluación se vislumbran como elementos de referencia para el docente, acerca del progreso de aprendizaje de sus estudiantes, idea que respalda Córdova (2014) en su investigación de nivel correlacional al considerar que el instrumento de evaluación desempeña un papel importante en el recojo de información, así como en las actividades de reforzamiento encaminadas al logro de los objetivos de la enseñanza aprendizaje previstos en el proceso enseñanza-aprendizaje, hallando una relación positiva y significativa entre los instrumentos de evaluación que utilizan los docentes y el aprendizaje significativo.

Por otro lado los instrumentos de evaluación reflejan para el estudiante un referente de su progreso, tal como nos lo refiere Huaney (2010), quien en su investigación hace alusión a la función motivadora de los instrumentos debido a sus implicancias a nivel cognitivo y afectivo-emocional las cuales se relacionan positivamente con el rendimiento académico de los discentes.

En cuanto a la retroalimentación como herramienta de evaluación formativa se contempló encontrar los tipos de retroalimentación generada de los maestros hacia sus estudiantes y las características que envuelve el despliegue de esta herramienta, lo cual se puede contrastar en el apartado Análisis de resultados; rasgos que enmarcan la retroalimentación que despliegan los docentes de la institución educativa en estudio, como una intervención de manera pertinente bajo un clima de carácter formativo, con orientaciones centradas en la tarea para promover en su estudiantes la reflexión sobre sus aprendizajes y conduzca a poner en marcha las sugerencias recibidas de tal manera que la tarea pueda ser mejorada, entre otras particularidades. Estos hallazgos se contrastan con los de Monroy (2015) quien documentó a raíz de un estudio exploratorio, la existencia, las características y uso de esta herramienta a partir del análisis de las actitudes que tienen los profesores de idiomas que conformaron la muestra de su estudio, identificando una tendencia de parte de los maestros hacia una retroalimentación positiva y de tipo correctiva destacando los aciertos que habían tenido los estudiantes así como reconociendo sus esfuerzos, resaltando que para hacer retroalimentación en el idioma los maestros evitaban ser ellos quienes hacían las correcciones de manera directa a los estudiantes, sino por el contrario se ayudaban de otros estudiantes para señalar la adecuada producción del idioma, característica de retroalimentación entre pares que el actual estudio no había contemplado dentro de sus expectativas, pero que en testimonio de uno de los informantes se puede ver concreta esta práctica, al reconocer la función de los discentes como eficaces agentes para retroalimentar el proceso de sus pares. Otro aspecto que no se había

contemplado en la presente investigación es la necesidad que surge en los estudiantes de manera volitiva para recibir retroalimentación y mejorar su trabajo, hallazgo que se da en uno de los testimonios cuando el informante refiere que son los mismos estudiantes quienes luego solicitan ser retroalimentados por sus maestros, bregando por un espacio de tiempo disponible para recibir esa devolución, lo que a la luz de la literatura podría afirmarse que cuando una retroalimentación es efectiva según Brown (2015) quien toma los aportes de Sadler (2010) se produce una correspondencia entre retroalimentación y trabajo óptimo de calidad al cual todo alumno aspira.

Finalmente, los hallazgos obtenidos en la presente investigación son un valioso aporte al ámbito educativo por la manera cómo expone a partir de un entorno real educativo el desarrollo de herramientas de evaluación desde la práctica pedagógica. En resumen, la presente tesis ha dado respuesta a los objetivos planteados en la investigación, documento científico que puede servir de antecedente para los profesionales e investigaciones futuras que requieran abordar y profundizar en estos tópicos.

Capítulo V: Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Conclusiones

De acuerdo con los objetivos planteados en la presente investigación se establecen las siguientes conclusiones:

Conclusión 1: Los docentes del colegio particular de Surquillo desarrollan herramientas de evaluación de manera eficiente, empleando rubricas, escalas de rango y listas de cotejo como instrumentos de evaluación, además de la retroalimentación como elemento esencial en el proceso de evaluación de los aprendizajes dentro de su práctica pedagógica, a su vez que diseñan tareas auténticas que permiten evidenciar el actuar del estudiante a través del despliegue de estrategias y uso de capacidades combinadas para resolver una tarea, tareas diseñadas que responden a un enfoque por competencias y de evaluación formativa.

Conclusión 2: La práctica pedagógica de los docentes considera el diseño de tareas auténticas pensadas desde un enfoque por competencias y de evaluación formativa, sin embargo, en los docentes hay una fuerte inclinación respecto a considerar a la evaluación formativa como aquella que puede mantenerse desvinculada de la evaluación sumativa, cuando por el contrario ambas se complementan.

Conclusión 3: Los docentes manejan instrumentos de evaluación como rubricas, escalas de rango y listas de cotejo que contienen criterios de evaluación que se desprenden de los desempeños los cuales les permite evidenciar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, promover la reflexión de los aprendizajes y conducirlos al logro esperado, valiéndose en este proceso de evaluación y acompañamiento, de la retroalimentación por descubrimiento en menor medida y en mayor medida la retroalimentación descriptiva.

5.2. Recomendaciones

En cuanto a las recomendaciones se sugieren:

1. Realizar una investigación de enfoque cualitativo con docentes del Nivel Primaria empleando las mismas categorías del presente estudio para validar si el desarrollo de las herramientas de evaluación en la práctica pedagógica es una praxis que viene siendo promovida por los docentes desde los ciclos menores de la Educación Básica.
2. Realizar una investigación de análisis documental que permita contrastar el desarrollo de las herramientas de evaluación en la práctica pedagógica de los docentes del nivel secundaria, con otros elementos como son las programaciones, unidades, sesiones de aprendizaje y estructura de los instrumentos de evaluación.
3. Realizar una investigación cualitativa sobre enfoque de evaluación formativa y tareas auténticas, entre escuelas pertenecientes a un mismo sector (jurisdicción) y con similares características.

Referencias bibliográficas

- Achulla, R. (2018). *La práctica evaluativa de los aprendizajes en el área de Comunicación del nivel secundario desde las percepciones de sus principales actores*. (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/13861>
- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Guía de Uso: Evaluación Formativa Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*.
- Álvarez, I. (2005). *Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica*. Perspectiva Educativa, Formación de Profesores, (45), 45-68
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100004>
- Álvarez, J. (2009) *La evaluación en la práctica de aula*. Estudio de campo. Revista de Educación, (350), 351-374
- Anijovich, R. y Gonzales, C. (2011). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*. Aique Grupo editor S.A.
- Antonelli, C. (2017). *La retroalimentación en la evaluación y aprendizaje profundo. Reflexión académica en diseño y comunicación*. XIX (35), 112 – 114
- Balcázar, P. (2013). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Bello, C. (2011). *Prácticas pedagógicas del profesor de formación general. Mirada desde los estudiantes técnico-profesionales y científico-humanistas*. (Tesis de Maestría, Universidad de Chile). http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/105877/cs-bello_c.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Berrugio, F. (2016). *Efectos de las prácticas pedagógicas en el aprendizaje de la lectura inicial en escuelas vulnerables de Talcahuano región del Bío Bío*. (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile). <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22010>
- Brown, S. (2015). *Evaluación auténtica: El uso de la evaluación para ayudar a los estudiantes a aprender*. Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 21(2), 1-10. <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7674>

- Calvo, T. (2018). *La retroalimentación formativa y la comprensión lectora de la Institución Educativa N°88024, Nuevo Chimbote*. (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/36622>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). *La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
- Cárdenas, C. (2016) *Los docentes formados en la estrategia de investigación acción: Percepciones sobre la mejora de su práctica pedagógica*. (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/7001>
- Castillo, S. y Cabrerizo J. (2010). *Evaluación educativa de aprendizajes y competencias*. Pearson Educación, S.A.
- Castillo, S. (2008). *Propuesta pedagógica basada en el constructivismo para el uso óptimo de las Tic en la enseñanza y el aprendizaje de la matemática*. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 11(2), 171 - 194.
- Castro, E., Peley, R. y Morillo, R. (Septiembre – Diciembre, 2006). *La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista*. *Revista de Ciencias Sociales*, XII (3), 581 - 587.
- Cerda, H. (2000). *La evaluación como experiencia total. Logros-objetivos-procesos, competencias y desempeños*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chuna, A. (2019). *Práctica pedagógica en los docentes de las Instituciones Educativas Públicas de la RED 5 UGEL 2 - Lima Metropolitana 2018*. (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo). <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/27391>
- Córdova, A. (2014). *Instrumentos de evaluación y el aprendizaje significativo en el área de formación ciudadana en los estudiantes del tercer grado de secundaria de la Institución Educativa 1227 Indira Gandhi, Ugel 06 – Ate, 2014*. (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/17142>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Díaz, V. (2006). *Formación pedagógica, práctica docente y saber pedagógico*. *Laurus Revista de Educación*, 12(Ext), 88 -103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76109906>

- Escobar, N. (2011, enero - diciembre). *La Mediación del aprendizaje en la escuela*. Acción Pedagógica, 20(1), 58 – 73 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222147>
- Feijoo et al. (2018). *Herramientas pedagógicas para un proceso de enseñanza innovado*. Redes 2017. Editorial Utmach.
- García, M. (2020). *Coaching educativo en la práctica pedagógica en docentes de la RED 4 Palca, UGEL Tarma – 2019*. (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo) <https://hdl.handle.net/20.500.12692/40434>
- Gimeno, J. (2007). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. (9.^a ed.). Ediciones Morata.
- González, L. (2010). *Las prácticas educativas exitosas que realizan las maestras en la Escuela Normal N°3 de Nezahualcóyotl: Una propuesta didáctica*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México). <http://132.248.9.195/ptb2010/junio/0658954/Index.html>
- Grados, C. (2017). *Programa de gestión del talento humano en la práctica pedagógica de la institución educativa San Martín de Porres. Pacasmayo – 2017*. (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/11847>
- Guevara, M. (2018). *La investigación – acción y mejora de la práctica pedagógica de docentes formadores y acompañantes pedagógicos de la región Madre de Dios, 2015*. (Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). <https://hdl.handle.net/20.500.12672/8418>
- Hamodi, C., López, V. y López, A. (2015). *Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior*. Perfiles educativos. XXXVII, (147)
- Hilario, J. (2012). *El aprendizaje cooperativo para mejorar la práctica pedagógica en el Área de Matemática en el nivel secundario de la Institución Educativa “Señor de la Soledad” – Huaraz, región Ancash en el año 2011*. (Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). <https://hdl.handle.net/20.500.12672/2369>
- Hernández, R. et al. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.^a ed.). McGraw – Hill. Interamericana.
- Huaney, R. (2010). *La función motivadora de los instrumentos de evaluación de aprendizajes y su relación con el rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales, Educación y de la Comunicación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez*

de Mayolo. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos).
<https://hdl.handle.net/20.500.12672/2386>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, (2015). *Herramientas para mejorar las prácticas de evaluación formativa en la asignatura del español*. Materiales para Apoyar la Práctica Educativa.

Joya, P. (2019, julio - diciembre). *Situaciones auténticas de aprendizaje para la evaluación de las competencias en el nivel inicial*. Educación, 25(2), 221-225.
<https://doi.org/10.33539//educacion.2019.v25n2.2050>

León, M. (2021). Influencia de la retroalimentación en la práctica pedagógica de los docentes de la I.E. N° 1168, El Agustino, 2020. (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/58959>

Ministerio de Educación. (2003). *Ley General de Educación. Ley Nro. 28044*.
http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Ministerio de Educación. (2012). *Marco del buen desempeño docente*.
<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional del Educación Básica*.
<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

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

Ministerio de Educación. (2017). *Manual de uso de Rúbricas de Evaluación en el Aula*

Ministerio de Educación. (2019). *Planificación, mediación y evaluación de los aprendizajes en la Educación Secundaria*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6646>

Ministerio de Educación. (2020). *Disposiciones para la prestación de servicio a cargo de instituciones educativas de educación privada, en el marco de la emergencia sanitaria en la prevención y control del COVID-19 RVM 090 -2020*.
https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/575273/RVM_N__090-2020-MINEDU.pdf

- Ministerio de Educación. (2020). *Norma que regula la Evaluación de las Competencias de los Estudiantes de la Educación Básica. RVM 094 -2020*. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/662983/RVM_N__094-2020-MINEDU.pdf
- Monereo, C. (2003). *La evaluación del conocimiento estratégico a través de tareas auténticas*. <https://www.researchgate.net/publication/260877790>
- Monereo, C. (2013). *La autenticidad en la evaluación*. <https://www.researchgate.net/publication/257922429>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Casa abierta al tiempo. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Mollá, I. (2017). *Autoeficacia, percepción de las prácticas docentes y rendimiento académico de estudiantes peruanos*. (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/9283>
- Monroy, M. (2015). *Actitudes hacia la retroalimentación en los profesores de inglés del Colegio de Ciencias y Humanidades*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México). <http://132.248.9.195/ptd2015/enero/0725083/Index.html>
- Muñoz, G. (2018). *La evaluación del aprendizaje que aplican los docentes ingenieros en un Instituto de Educación Superior Técnica del Callao, desde las racionalidades curriculares*. (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12182>
- Noguez, S. (2002). *El desarrollo potencial de aprendizaje. Entrevista a Reuven Feuerstein*. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2). <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v4n2/v4n2a9.pdf>
- Ñaupas, H. et ál. (2014). *Metodología de la investigación Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis (4.ª ed.)*. Ediciones de la U-Transversal.
- Ortiz, M. (2018). *El desarrollo de las prácticas pedagógicas y el rendimiento académico en los estudiantes de la especialidad de primaria de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión en el año 2017*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). <https://hdl.handle.net/20.500.12672/10539>

- Pasek, E. y Mejía, M. (2017). *Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 10(1), 177-193. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>
- Pedreira, M. y Cantos, J. (2017). *Tareas auténticas: la formación que revierte en la sociedad*. X Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. <https://www.researchgate.net/publication/323126443>
- Quintana G. (2018). *La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate*. (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12955>
- Ramirez, J. (2011). *Retroalimentación: herramienta esencial en el rol del asesor*. Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia. 3(5)
- Ravela, P. (2009). *Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina*. <https://www.researchgate.net/publication/331059124>
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores.
- Raygada, O. (2014). *La evaluación de los aprendizajes de los docentes en los tres últimos grados del nivel Primaria*. (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú). <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5845>
- Ríos, R. (2017). *Metodología para la investigación y redacción*. Servicios Académicos Intercontinentales. S.L.
- Riquelme, L. (2017). *Evaluación formativa y su aporte en el aprendizaje de las Matemáticas: retroalimentación a los estudiantes de 4° básico*. (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile). <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/22009>
- Rizo, F. (2013). *Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de la literatura*. Perfiles Educativos, 35(139).
- Rosales, M. (2018). *El nivel de conocimiento sobre evaluación formativa en la práctica de la labor docente de una Institución Educativa Secundaria de Trujillo, 2017*. (Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo). <https://hdl.handle.net/20.500.12692/11767>

Sánchez, A., Mendívil, L. et ál. (2020). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Secretaría de Educación Pública de México. (2012). *El enfoque formativo de la evaluación*. Serie Herramientas para la educación básica 1.

Secretaría de Educación Pública de México. (2012). *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo*. Serie Herramientas para la educación básica 4.

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.

Shepard, L. (2006). *La evaluación en el aula*. (4.^a ed.). Educational Measurement.

Tarazona, J. (2011). *Influencia de la evaluación formativa en el rendimiento académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo*. (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos). <https://hdl.handle.net/20.500.12672/1671>

Tobón S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Kresearch.

Torres, M. y Torres, E. (2018). *Transformación de la práctica pedagógica a partir de la experiencia de articulación curricular y planeación colaborativa*. (Tesis de Maestría, Universidad de La sabana). <http://hdl.handle.net/10818/34391>

Anexos

Anexo 1: Matriz de Consistencia

Título: *Herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de un colegio particular de Surquillo.*

Autora: Cecilia Chinchay Puma

Problema	Objetivos	Categorías	Subcategorías	Metodología
<p><u>General</u> ¿Cómo desarrollan las herramientas de evaluación formativa en su práctica pedagógica los docentes de un colegio particular de Surquillo?</p>	<p><u>Objetivo General</u> Determinar el desarrollo de las herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes.</p>			<p><u>Enfoque:</u> Cualitativo</p> <p><u>Alcance:</u> Descriptivo</p> <p><u>Diseño/Método:</u> Fenomenológico/ Estudio de caso</p>
<p><u>Problemas específicos</u></p> <p>1. ¿Cómo se desarrolla la práctica pedagógica de los docentes?</p> <p>2. ¿Cómo utilizan los docentes las herramientas de evaluación formativa?</p>	<p><u>Objetivo Específico</u></p> <p>1. Describir el desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes.</p> <p>2. Describir el manejo de las herramientas de evaluación formativa empleada por los docentes.</p>	<p>1. Práctica pedagógica</p> <p>2. Herramientas de Evaluación formativa</p>	<p>1.1. Tareas auténticas</p> <p>1.2. Tipos de evaluación (formativa, sumativa)</p> <p>2.1. Retroalimentación</p> <p>2.2. Instrumentos de evaluación: Rubricas, Escala de rango, Lista de cotejo</p>	<p><u>Población:</u> 33 docentes del nivel secundaria</p> <p><u>Muestra:</u> 6 docentes</p> <p><u>Técnica:</u> Focus Group</p> <p><u>Instrumento:</u> Guía semiestructurada para focus group.</p>

Anexo 2: Guía temática semiestructurada para focus group

GUIA SEMIESTRUCTURADA PARA FOCUS GROUP

Fecha:

Lugar / Institución:

Hora de inicio:

Hora de término:

Participantes(a) / Área o especialidad a cargo:

1. Docente A
2. Docente B
3. Docente C
4. Docente D
5. Docente E
6. Docente F

I. INTRODUCCIÓN

Estimados maestros, reciban mi cordial saludo. Como estudiante de la Maestría de Gestión e Innovación Educativa de la Universidad Católica Sedes Sapientiae estoy desarrollando la tesis sobre “*Herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes del nivel secundaria de un colegio particular*” que tiene por objetivo *Determinar el desarrollo de las herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes.*

La presente reunión será grabada, los datos obtenidos no van a ser difundidos en algún medio, serán utilizados para fines exclusivamente investigativos, registrándose de manera fidedigna y guardando la respectiva confidencialidad. La información recogida posteriormente será sistematizada.

II. PREGUNTAS INTRODUCTORIAS

- ¿Han participado antes de un focus group?
- ¿Qué expectativas tienen de este encuentro?

IMPORTANTE: Antes de iniciar cabe resaltar que no hay un orden de respuestas, cualquiera de ustedes puede tomar la palabra y/o complementar las ideas de sus compañeros. Si no entienden una pregunta pueden pedir que la repita o explique.

III. PREGUNTAS GUÍA

PRÁCTICA PEDAGÓGICA

A. TIPOS DE EVALUACIÓN:

1. ¿Qué papel tiene la evaluación en el proceso de la planificación (criterios, evidencias, momentos de retroalimentación)? Es decir, desde que ustedes empiezan a planificar ¿cómo están pensando la evaluación?
2. ¿Qué evalúan en el proceso de enseñanza aprendizaje y en qué momento evalúan?
3. ¿Qué vínculo consideran ustedes que existe entre la evaluación sumativa y formativa?

B. TAREAS AUTÉNTICAS:

4. Piensen en una o más actividades/tareas de corta, mediana o larga duración que hayan propuesto a sus estudiantes...

- ¿Qué actividades/tareas proponen a sus estudiantes y cuánto suelen durar? ¿Podrían mencionar sus principales características (simulan situaciones de la vida cotidiana, fomentan el despliegue de diversas estrategias para su resolución, derivan en un impacto/acción social o difusión, desafía a sus estudiantes en la búsqueda de su solución)?

HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN:

A. RETROALIMENTACIÓN

5. ¿Cómo es la retroalimentación que brindan a sus estudiantes sobre una tarea o actividad asignada (tipo de retroalimentación, diálogo de carácter formativo, se parte de criterios establecidos, empleo de ejemplos, clima que generan con sus estudiantes)? Describan.
6. ¿Cómo evidencian que la retroalimentación genera en los estudiantes la reflexión de su aprendizaje y si la retroalimentación brindada los alienta a realizar las acciones sugeridas?
7. ¿De qué manera la información que recogen de sus estudiantes durante la retroalimentación les permite a ustedes reajustar la enseñanza?

B. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

8. ¿Qué instrumentos de evaluación emplean y qué criterios toman en cuenta para su selección o construcción?
9. ¿Qué utilidad le dan a cada instrumento en su clase (momento de aplicación, en relación a los estudiantes y al recojo de información sobre el proceso de aprendizaje, en relación a la retroalimentación)? ¿Qué instrumentos empleados consideran ustedes que promueven la coevaluación y la autoevaluación? ¿Por qué?

IV. CIERRE Y DESPEDIDA

Antes de dar por finalizada la reunión, desearían agregar alguna otra información.

Les agradezco por su tiempo y disposición.

Anexo 3: Ficha para validación de guía semiestructurada para focus group – Juicio de expertos

FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO - GUIA SEMIESTRUCTURADA DE FOCUS GROUP

Estimado Profesional:

Me dirijo a usted para saludarlo y solicitarle su gentil colaboración.

Soy estudiante de la Maestría en Gestión e Innovación Educativa de la Universidad Católica Sedes Sapientiae y estoy realizando el trabajo de tesis titulado "*Herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes de un colegio particular de Surquillo*"

Debido a su experiencia en el ámbito educativo, así como su destacada trayectoria académica y profesional, solicito su importante participación como juez experto en el proceso de validación de contenido del instrumento titulado: *Guía semiestructurada para focus group* construida para el recojo de información que permita *determinar el desarrollo de las herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes*. A continuación, se detalla los objetivos que persigue el estudio, las categorías y subcategorías establecidas así también se adjunta la matriz de consistencia.

Objetivo general y específicos:

Determinar el desarrollo de las herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes

- *Describir el desarrollo de la práctica pedagógica de los docentes.*
- *Describir el manejo de las herramientas de evaluación formativa empleada por los docentes.*

Categorías y subcategorías:

1. *Práctica pedagógica*

1.1 Tareas auténticas

1.2 Tipos de evaluación (formativa, sumativa).

2. *Herramientas de Evaluación formativa*

2.2 Retroalimentación.

2.2 Instrumentos de evaluación.

Rubricas

Escala de rango

Lista de cotejo

I. DATOS GENERALES

1.1. Apellidos y nombres del experto:

1.2 Grado académico del experto:

1.3 Cargo e institución donde labora:

1.4 Título de la Investigación:

1.5 Autor(a) del instrumento: Cecilia Chinchay Puma

1.5 Nombre del instrumento: Guía semiestructurada para focus group

1.6 Fecha:

II. CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Coherencia.

Las preguntas guardan relación con los objetivos que persigue la investigación.

Suficiente ()

Medianamente suficiente ()

Insuficiente ()

Observaciones:

2. Pertinencia.

Las preguntas guardan relación con las categorías y subcategorías propuestas.

Suficiente ()

Medianamente suficiente ()

Insuficiente ()

Observaciones:

3. Consistencia.

Las preguntas están basadas en aspectos teóricos del tema en estudio.

Suficiente ()

Medianamente suficiente ()

Insuficiente ()

Observaciones:

4. Claridad.

Las preguntas están formuladas con lenguaje y vocabulario apropiado.

Suficiente ()

Medianamente suficiente ()

Insuficiente ()

Observaciones:

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

1. Observaciones generales:

2. Decisión:

- Procede aplicación ()
- Debe levantar observaciones ()
- No procede ()

Firma del experto

EXPERTO 1**FICHA DE VALIDACION DE INSTRUMENTO - GUIA SEMIESTRUCTURADA DE FOCUS GROUP****I. DATOS GENERALES**

- 1.1. Apellidos y nombres del experto:** Cuya Ruiz, Diego Enrique
1.2. Grado académico del experto: Magíster en Educación con mención en Gestión Educativa
1.3. Cargo e institución donde labora: Docente en Universidad Antonio Ruiz de Montoya
1.4. Título de la Investigación: *"Herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes de un colegio particular"*
1.5. Autor(a) del instrumento: Cecilia Chinchay Puma
1.6. Nombre del instrumento: Guía semiestructurada para focus group
1.7. Fecha: 1° de mayo del 2021

II. CRITERIOS DE EVALUACIÓN**1. Coherencia.**

Las preguntas guardan relación con los objetivos que persigue la investigación.

Suficiente (X) Medianamente suficiente () Insuficiente ()

Observaciones:

2. Pertinencia.

Las preguntas guardan relación con las categorías y subcategorías propuestas.

Suficiente () Medianamente suficiente (X) Insuficiente ()

Observaciones:

En la categoría Retroalimentación, revisar si es que todas las preguntas planteadas son principales.

3. Consistencia.

Las preguntas están basadas en aspectos teóricos del tema en estudio.

Suficiente (X) Medianamente suficiente () Insuficiente ()

Observaciones:

4. Claridad.

Las preguntas están formuladas con lenguaje y vocabulario apropiado.

Suficiente (X) Medianamente suficiente () Insuficiente ()

Observaciones:

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

1. Observaciones generales:

El instrumento presentado es sumamente interesante y considero que responde al OG planteado. Me preocupa que, al ser un Focus Group, sean muchas las preguntas planteadas. Por otro lado, siento que hay un desbalance notorio en las preguntas planteadas (son muy pocas las planteadas para las subcategorías “Tipos de evaluación” e “Instrumentos de evaluación”).

2. Decisión:

- Procede aplicación ()
- Debe levantar observaciones (X)
- No procede ()



Firma del experto

EXPERTO 2

**FICHA DE VALIDACION DE INSTRUMENTO - GUJA SEMIESTRUCTURADA DE
FOCUS GROUP**

I. DATOS GENERALES

- 1.1. Apellidos y nombres del experto: Yolanda Nako Kina
 1.2. Grado académico del experto: Master
 1.3. Cargo e institución donde labora: Coordinadora de Calidad Educativa. Colegio San José de Cluny
 1.4. Título de la Investigación: *"Herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes de un colegio particular"*
 1.5. Autor(a) del instrumento: Cecilia Chinchay Puma
 1.6. Nombre del instrumento: Guía semiestructurado para focus group
 1.7. Fecha: 04/05/2021

II. CRITERIOS DE EVALUACIÓN**1. Coherencia.**

Las preguntas guardan relación con los objetivos que persigue la investigación.

Suficiente (X) Medianamente suficiente () Insuficiente ()

Observaciones: Las preguntas si guardan relación con los objetivos propuestos en la investigación. El objetivo principal apunta hacia la descripción del desarrollo de la práctica pedagógica y las herramientas de la evaluación formativa empleada por los docentes y las preguntas formuladas para el Focus Group, incluyendo las preguntas complementarias, conducen a la descripción de los aspectos mencionados, sin embargo, es necesario incrementar las preguntas referidas a los instrumentos de evaluación e indagar más sobre este aspecto, para que haya equilibrio en cuanto a la cantidad y profundidad de las preguntas consideradas.

2. Pertinencia.

Las preguntas guardan relación con las categorías y subcategorías propuestas.

Suficiente () Medianamente suficiente (X) Insuficiente ()

Observaciones: Si, las preguntas guardan relación con las categorías y subcategorías propuestas, sin embargo, como se mencionó en la pregunta anterior, la cantidad de las preguntas y la profundidad con las que han sido tratadas no permite un abordaje equilibrado de las categorías y subcategorías. Las relacionadas con las Tareas Auténticas y la Retroalimentación permitirán hacer una descripción de las mismas, mientras que las preguntas referidas a los Instrumentos de Evaluación no son suficientes para poder llegar a realizar una descripción detallada. Sería conveniente ampliarlas para poder llegar a cumplir con los objetivos planteados y considerar preguntas que permitan hacer alusión a los Instrumentos de evaluación propuestos.

3. Consistencia.

Las preguntas están basadas en aspectos teóricos del tema en estudio.

Suficiente (X)

Medianamente suficiente ()

Insuficiente ()

Observaciones: Se percibe que hay un dominio de los aspectos teóricos, evidenciándose principalmente cuando aborda las Tareas Auténticas y la Retroalimentación. Se sugiere profundizar un poco más en los Instrumentos de Evaluación.

En cuanto a la Retroalimentación, si bien es cierto que se pregunta ¿Cómo evidencian que las orientaciones que brindan a sus estudiantes generan una reflexión de su aprendizaje? es importante asegurarse de que los estudiantes tengan la oportunidad de mejorar sus producciones a partir de las reflexiones realizadas, es decir, que no sólo se quede en la reflexión sino que haya una interiorización que les permita plasmarlas en sus producciones. Por ello, sería conveniente complementar la pregunta y en vez de hablar de reajustar la "enseñanza" (que alude a la acción del docente) podría referirse al proceso de "enseñanza-aprendizaje" (acción del docente y del estudiante)

En cuanto a los Instrumentos de Evaluación sería conveniente incluir alguna pregunta referida a si los estudiantes conocen los criterios de evaluación, si es que el docente promueve la autoevaluación y la coevaluación, si lo aplica durante el proceso o sólo al término, etc.

4. Claridad.

Las preguntas están formuladas con lenguaje y vocabulario apropiado.

Suficiente (X)

Medianamente suficiente ()

Insuficiente ()

Observaciones: Las preguntas están formuladas con mucha claridad, utilizando los términos adecuados, de tal manera que todo docente en la actualidad puede entender y responder.

Sólo quisiera hacer una sugerencia, en cuanto a los Tipos de Evaluación, considerando que la planificación es una fase de la Práctica Docente, la pregunta "¿qué papel tiene la evaluación en la planificación" puede prestarse a una doble interpretación, podría referirse a "la evaluación de la planificación" o también, a "la planificación de la evaluación", ambos podrían ser válidos, pero si lo que se quiere es que el docente reconozca el valor de la evaluación formativa, la pregunta podría ser "¿qué papel tiene la evaluación en la práctica docente?"

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD

1. Observaciones generales:

Las preguntas propuestas para el Focus Group están orientadas hacia el logro de los objetivos propuestos, evidenciando coherencia, pertinencia, consistencia y claridad por lo que considero que puede aplicarse.

2. Decisión:

- Procede aplicación ()
- Debe levantar observaciones (X)
- No procede ()



Firma del experto

EXPERTO 3

FICHA DE VALIDACION DE INSTRUMENTO - GUIA SEMIESTRUCTURADA DE FOCUS GROUP**I. DATOS GENERALES**

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: López Castro; Lee Sandra
 1.2 Grado académico del experto: Magister
 1.3 Cargo e institución donde labora: Docente del área de Comunicación- Colegio San José de Chuny
 1.4 1.4 Título de la Investigación: *"Herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes de un colegio particular"*
 1.5 Autor del instrumento: Cecilia Chinchay Puma
 1.6 Nombre del instrumento: Guía semiestructurada para focus group
 1.7 Fecha: 12 de mayo del 2021

II. CRITERIOS DE EVALUACIÓN**1. Coherencia.**

Las preguntas guardan relación con los objetivos que persigue la investigación.

Suficiente (x) Medianamente suficiente () Insuficiente ()

Observaciones:

2. Pertinencia.

Las preguntas guardan relación con las categorías y subcategorías propuestas.

Suficiente (x) Medianamente suficiente () Insuficiente ()

Observaciones:

3. Consistencia.

Las preguntas están basadas en aspectos teóricos del tema en estudio.

Suficiente (x) Medianamente suficiente () Insuficiente ()

Observaciones:

4. Claridad.

Las preguntas están formuladas con lenguaje y vocabulario apropiado.

Suficiente (x) Medianamente suficiente () Insuficiente ()

Observaciones:

III. OPINIÓN DE APLICABILIDAD**1. Observaciones generales:**

--

2. Decisión:

- Procede aplicación ()
- Debe levantar observaciones ()
- No procede ()



Firma del experto

Anexo 4: Protocolo de Consentimiento informado

La finalidad de este protocolo es dar a conocer a los docentes participantes de esta investigación una información clara sobre el estudio y el rol que cada uno desempeñará.

El presente estudio cuyo propósito es *Determinar el desarrollo de las herramientas de evaluación formativa en la práctica pedagógica de los docentes de un colegio particular de Surquillo*, está a cargo de Cecilia Chinchay Puma de la Universidad Católica Sedes Sapientiae. Si accede a participar en el estudio se le solicitará ser parte de un focus group con duración de 1 hora, reunión que será grabada para poder luego transcribir los datos que usted haya manifestado; posteriormente la grabación será eliminada.

La información que se va a recoger es confidencial, su uso será exclusivo para la presente investigación. Cada participante será codificado empleando una letra para su identificación, en caso el estudio requiera contar con sus datos, se le solicitará previamente su consentimiento.

Cabe resaltar que durante el desarrollo de la reunión tiene la libertad de formular preguntas para absolver sus dudas, de hacer de conocimiento a la moderadora en caso se sienta incómodo(a) frente alguna pregunta, de finalizar su participación en el focus group sin que represente un perjuicio para usted.

Muchas gracias por su colaboración.

Completar el siguiente formulario:

- Nombres y apellidos
- DNI
- Edad
- Total de años de servicio (en general)
- Consentimiento para participar del estudio:
SÍ, autorizo mi participación
No, no autorizo mi participación