

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



DESARROLLO DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA POR DOCENTES DE CUARTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA. ESTUDIO DE CASO

Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Educación
Con mención en Diseño y Gestión Curricular

JESUS NAPOLEON HUANCA MAMANI

Presidente: César Inca Mendoza Loyola

Asesor: Ángel Deroncele Acosta

Lectora 1: María Elena Rosalina Pease Dreibelbis

Lector 2: Luis Enrique Tineo Quispe

Lima – Perú

Noviembre de 2021

EPÍGRAFE

“El término andamiaje caracteriza el apoyo que los maestros (o compañeros) brindan a los estudiantes para moverlos de lo que ya saben a lo que pueden hacer a continuación y cerrar la brecha entre su estado de aprendizaje actual y la meta de aprendizaje”

Wood, Bruner, and Ross, 1976.

DEDICATORIA



A mi madre Buenaventura Mamani Apaza,

A mi padre Valentín Huanca Usedo que en paz descanse,



A mis hermanos Carlos, Marino y Orlando.



A mi criador, Ranso.

AGRADECIMIENTO

Al Dr. Uriel Montes Serrano por el constante apoyo, comprensión y aliento,

A mi asesor Dr. Ángel Deroncele Acosta,

A mis docentes de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya.

A la UARM.

A las maestras del estudio de caso.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general diagnosticar el desarrollo de la evaluación formativa en una institución educativa primaria pública de la región Puno, a partir de la perspectiva de los docentes en un contexto de educación remota y en pandemia. La investigación se realizó desde el paradigma interpretativo, enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo, siendo un estudio transversal que consideró el período octubre-noviembre del año 2020. Se utilizó como método el estudio de caso y fueron utilizados como técnicas para recoger la información la observación y la entrevista. La muestra estuvo conformada por dos docentes de género femenino, del cuarto grado de educación primaria. El muestreo fue no probabilístico intencional. Los resultados muestran que los docentes presentan una concepción dominante de evaluación formativa desde el marco socioconstructivista. También se encontró que en sus prácticas evaluativas siguen cinco fases: 1.- comunicar el propósito de aprendizaje y los criterios de evaluación, 2.- obtener la evidencia de aprendizaje, 3.- interpretar la evidencia de aprendizaje, 4.- fomentar la autoevaluación y 5.- retroalimentar, aunque esta última fase es una de las que más dificultades muestra, en consecuencia, implementan el Feed Up, con dificultades el Feed Back, pero no el Feed Forward.

Palabras clave: evaluación formativa, educación, docente

ABSTRACT

The general objective of this research was to diagnose the development of formative evaluation in a public primary educational institution in the Puno region, from the perspective of teachers in a remote education context and in a pandemic. The research was carried out from the interpretive paradigm, qualitative approach, with a descriptive scope, being a cross-sectional study that considered the period October-November of the year 2020. The case study was used as a method and they were used as techniques for the collection of information observation and interview. The sample consisted of two female teachers from the fourth grade of primary education. The sampling was intentional non-probability. The results show that teachers present a dominant conception of formative evaluation from the socio-constructivist framework. It was also found that in their evaluative practices they follow five phases: 1.- communicate the purpose of learning and evaluation criteria, 2.- obtain the learning evidence, 3.- interpret the learning evidence, 4.- promote self-evaluation and 5.- feedback, although this last phase is one of the most difficult, consequently, they implement Feed Up, with Feed Back difficulties, but not Feed Forward.

Keywords: education, formative assessment, teacher

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	13
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....	16
1.1. Evaluación formativa: Bases teóricas.....	16
1.1.1. Concepción socioconstructivista de la evaluación formativa.....	16
1.1.2. Características de la evaluación formativa.....	20
1.1.3. Roles del docente y el estudiante en la evaluación formativa.....	22
1.1.4. Enfoques de la evaluación formativa.....	24
1.2. Proceso de evaluación formativa.....	27
1.2.1. Modelos de procesos de evaluación formativa.....	27
1.2.2. Proceso de evaluación formativa modelada para la investigación.....	36
1.3. Antecedentes de la investigación.....	46
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....	54
2.1. Paradigma, enfoque y método.....	54
2.2. Objetivos.....	55
2.3. Categorización.....	56
2.4. Población, muestra y muestreo.....	56
2.5 Técnicas de recolección de datos.....	57
2.5.1. Técnicas e instrumentos.....	57
2.5.2. Validez de contenido.....	57
2.5.3. Análisis e interpretación de datos.....	58

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	62
3.1. Presentación y discusión de los resultados.....	64
3.1.1. Análisis de la concepción de evaluación formativa en un contexto de educación a distancia a partir de la entrevista a los docentes de una institución educativa primaria de la región Puno durante el año 2020.....	64
3.1.2. Análisis del proceso de evaluación formativa a partir de la observación del desempeño y entrevista a las docentes de una institución educativa primaria de la región Puno durante el año 2020.....	75
3.1.3. Diagnóstico del desarrollo de la evaluación formativa en docentes del estudio de caso de una institución educativa primaria de la región Puno durante el año 2020.....	103
Conclusiones.....	106
Recomendaciones.....	108
Referencias bibliográficas.....	110
Anexos.....	116
Anexo N° 1: Matriz metodológica de tesis.....	118
Anexo N° 2: Matriz de indicadores de los instrumentos.....	121
Anexo N° 3: Guía de entrevista sobre la concepción de evaluación formativa.....	127
Anexo N° 4: Observación de procesos para evaluar formativamente.....	130
Anexo N° 5: Guía de entrevista sobre procesos para evaluar formativamente.....	135
Anexo N° 6: Formatos de validación de instrumentos.....	138

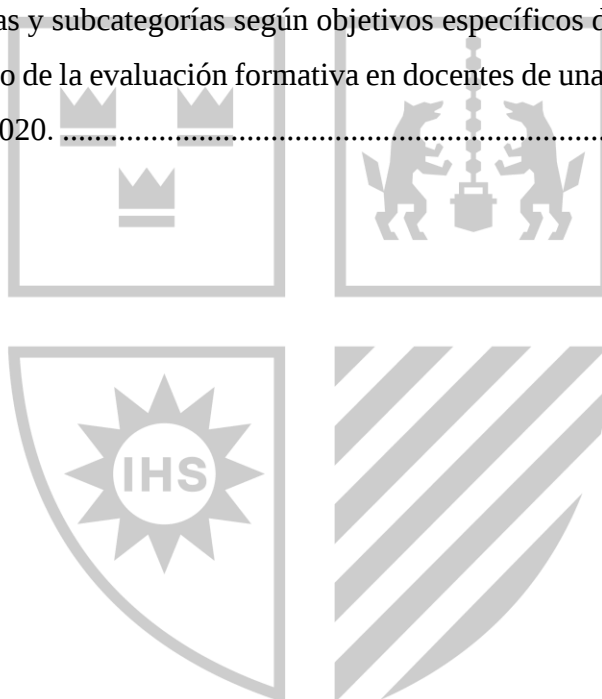
ÍNDICE DE TABLAS

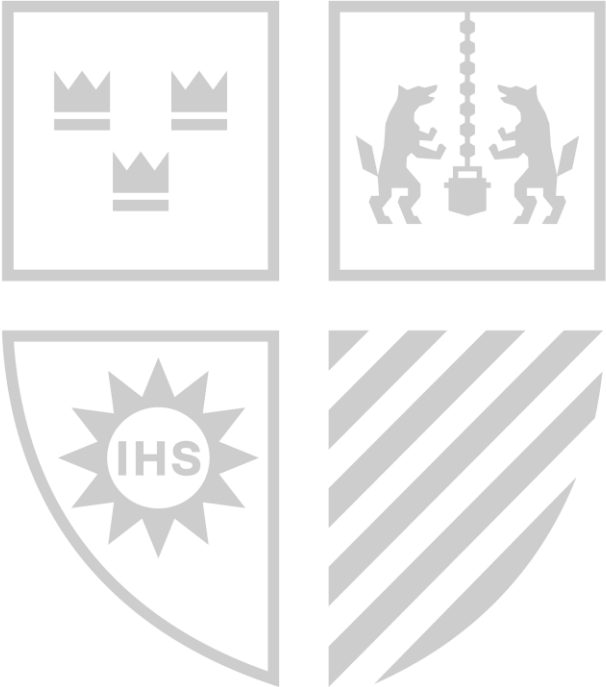
Tabla1	Cinco estrategias clave de retroalimentación	29
Tabla 2	Proceso de evaluación formativa.....	37
Tabla 3	Categoría central, categorías y subcategorías del desarrollo de la evaluación formativa.	56
Tabla 4	Matriz de transcripción de entrevistas.....	59
Tabla 5	Formato de presentación de los fragmentos de la transcripción.....	59
Tabla 6	Proceso de codificación abierta.....	60
Tabla 7	Proceso de codificación axial con base en códigos.....	60
Tabla 8	Proceso de codificación selectiva.....	61
Tabla 9	Enumeración y categorías del desarrollo de la evaluación formativa.....	63
Tabla 10	Categorías agrupadas en una categoría central.....	63

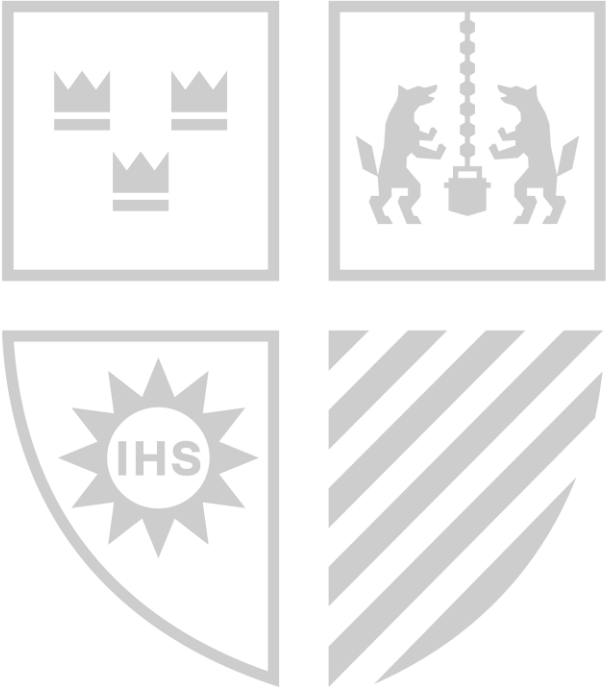
ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Proceso de evaluación formativa de Heritage.....	30
Figura 2: Ciclo de aprendizaje formativo según Moss y Brookhart.....	31
Figura 3: Proceso de evaluación formativa del departamento de educación de Wisconsin-2021.	33
Figura 4: Proceso de evaluación planteada por Michigan Association of Superintendents and Administrators.....	34
Figura 5: Proceso de evaluación formativa de la central Rivers Area Education Agency.	35
Figura 6: Proceso de evaluación formativa modelada para realizar la investigación.	37
Figura 7: Proceso de investigación en teoría fundamentada.....	59
Figura 8: Concepciones de evaluación formativa de las docentes en una institución educativa primaria en el año 2020.	64
Figura 9: Elementos del proceso de evaluación formativa aplicada por las docentes en una institución educativa primaria en el año 2020.	76
Figura 10: Meta de aprendizaje.	79
Figura 11: Modelado de producto.....	80
Figura 12: Criterios de logro.....	81
Figura 13: Primer subproceso implementado por las maestras: comunicar la meta y los criterios de evaluación.	83
Figura 14: Evidencia de aprendizaje y transcripción.....	85

Figura 15: Criterios de evaluación compartido por la maestra.	86
Figura 16: Segundo subproceso, aplicada por las maestras, obtener evidencia de aprendizaje	88
Figura 17: Criterios utilizados por la maestra para evaluar el producto.	89
Figura 18: Tercer subproceso, aplicada por las maestras: interpretar la evidencia de aprendizaje a partir de criterios claros.	92
Figura 19: Criterios de autoevaluación entregadas por las maestras.	93
Figura 20: Cuarto subproceso, fomentar la autoevaluación a partir de criterios claros..	95
Figura 21: Imagen utilizada para retroalimentar por la maestra.	97
Figura 22: Quinto subproceso, retroalimentar al estudiante.	102
Figura 23: Categorías y subcategorías según objetivos específicos de investigación. .	103
Figura 24: Desarrollo de la evaluación formativa en docentes de una institución educativa primaria en el año 2020.	104







INTRODUCCIÓN

A nivel internacional el enfoque de la evaluación formativa es considerado como un motor del aprendizaje (Pérez y otros, 2017) que permite la mejora continua especialmente en aquellos estudiantes con bajo nivel de aprendizaje (Black y Wiliam, 1998). Es decir, es el engranaje que ayuda a superar los bajos niveles de aprendizaje.

Las investigaciones muestran quienes aplican eficientemente el proceso de evaluación formativa mejoran el aprendizaje de los estudiantes. Los metaanálisis realizados por Fuchs y Fuchs (1986), Hattie (2009) y Hattie (2017) señalan que existe de parte de la evaluación formativa un alto tamaño del efecto en el logro de aprendizajes.

Fuchs y Fuchs (1986) encontró un tamaño del efecto de 0.90 de la evaluación formativa en el rendimiento estudiantil; dato que fue corroborado, más adelante, con el mismo tamaño de efecto por Hattie (2009).

En un último metaanálisis realizado por Hattie (2017) en 80.000 estudios con 300 millones de estudiantes encontró que la evaluación formativa tiene un tamaño de efecto en el aprendizaje de 0.48. Aunque los tamaños de efecto de la evaluación formativa entre los metaanálisis del 2009 y 2017 difieren, afirma el investigador, la evaluación formativa como tal es una variable que al ser gestionada incrementa el aprendizaje de los estudiantes, lo que quiere decir aplicar el enfoque de evaluación formativa se configura como un factor potente que impacta en los aprendizajes de los estudiantes.

Por otra parte, esta investigación aporta también importantes datos acerca del impacto de los procesos de la evaluación formativa en el aprendizaje como son: enfatizar los criterios de éxito en un 0.57, clarificar los propósitos de aprendizaje en 0.48, retroalimentar 0.70 y aplicar el andamiaje en un 0.82.

Una investigación que confirma “el impacto de la evaluación formativa en el aprendizaje” es la realizada por la OCDE (2016), esta organización encontró lo siguiente: las instituciones educativas que aplican la evaluación formativa resultan ser más eficaces en lograr aprendizajes que quienes únicamente implementan la evaluación sumativa; Este

hallazgo de la OCDE (2016) concuerda con el tamaño de efecto de los metaanálisis de Fuchs y Fuchs (1986) y Hattie (2009).

En un estudio recientemente realizado por la OCDE (2019) a países miembros de dicha organización, halló que los docentes actualmente recurren a dos prácticas de evaluación: la sumativa y formativa. Siendo en promedio el 79% quienes brindan retroalimentación y un 41% fomentan la autoevaluación. Dato que muestra a la evaluación formativa como uno de los factores que contribuye a mejores niveles de aprendizaje en los países de la OCDE.

A nivel del Perú; en el primer semestre del año 2020, según las investigaciones revisadas en los antecedentes de la investigación; coinciden que los docentes de instituciones públicas se encuentran en un nivel de inicio y otros en proceso en la aplicación de la evaluación formativa. Esta afirmación concuerda con el informe de evaluación del desempeño docente realizado a maestras de Educación Inicial de todo el Perú, en la que se precisa que el 12% está en el nivel de “proceso” en “evaluar el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los niños y las niñas y adecuar su enseñanza” (Minedu, 2017). Lo que permite señalar que el nivel de desarrollo de la evaluación formativa en el Perú es bajo en comparación con los países miembros de la OCDE.

Al analizar los informes del Balance macrorregional del año 2018 y el informe anual 2019 de la Dirección Regional de Educación Puno, se observa que únicamente se realizó una asistencia técnica en el año respecto a Evaluación Formativa dirigido a especialistas para que fortalezcan a docentes de la región Puno (Dirección Regional de Educación Puno, 2018), esto demuestra lo débil que fue la implementación de la evaluación formativa en el año 2018 y 2019. Ello se corrobora con los datos cualitativos recolectados en un monitoreo realizado por parte de la Dirección Regional de Educación Puno (2019) a docentes de la Educación Básica, en la mayoría de docentes señalaban tener “dificultad en la creación de criterios de logro”.

Al año 2020, el MINEDU, la DRE y la UGEL han difundido variados webinars de evaluación formativa en temáticas como: formulación de criterios de evaluación, análisis e interpretación de evidencias, conclusiones descriptivas y otros afines para mejorar el nivel de implementación de la evaluación formativa del Currículo Nacional; así como cursos virtuales, talleres virtuales, workshop, entrega de manuales y otros para fortalecer la competencia de evaluación del docente.

Ante este escenario, se plantea como problema de investigación ¿Cómo se desarrolla la evaluación formativa en una Institución Educativa Primaria en la región Puno durante el año 2020, desde la perspectiva de los docentes? con el propósito de identificar las fases del ciclo de evaluación formativa aplicadas por el docente en una educación a distancia, así como la concepción que tienen los sujetos de investigación acerca de la evaluación formativa hasta el mes de noviembre del año 2020.

La presente tesis, responde a la línea de investigación “Evaluación de aprendizajes y políticas curriculares” de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya; se espera que los resultados aporten en el diseño de políticas curriculares de la región Puno a fin de mejorar los niveles de aplicación de la evaluación formativa de manera que la gestión pedagógica de los años 2021-2022 enfatice en la aplicación de los procesos de evaluación formativa con más eficiencia.

Por tanto, la investigación es relevante dado que permite tener un diagnóstico del desarrollo de la evaluación formativa a partir de maestras de la región Puno, asimismo ayudará a identificar los procesos que aplican los docentes en una educación a distancia, también es relevante porque permite develar las concepciones actuales de la evaluación formativa.

A continuación, se presentan el marco teórico de la investigación, el marco metodológico, los resultados de la investigación, las conclusiones, así como los anexos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico aborda tres secciones secuenciales, estas son: Evaluación formativa, proceso de evaluación formativa y los antecedentes de investigación. La primera parte desarrolla la concepción de evaluación formativa, sus características, el rol del docente-estudiante, así como cinco enfoques de evaluación formativa. La segunda parte aborda cinco modelos de evaluación formativa; y el proceso de evaluación formativa modelada para la investigación, finalmente la tercera parte contiene los antecedentes internacionales y nacionales.

1.1. Evaluación formativa: Bases teóricas

1.1.1. Concepción socioconstructivista de la evaluación formativa

El socioconstructivismo en evaluación formativa parte del supuesto que el estudiante debe participar en el establecimiento de metas de aprendizaje, tareas y métodos de instrucción (Lake y Tessmer, 1997).

Al respecto, Pryor y Crossouard (2008) señalan que la evaluación formativa desde el socioconstructivismo parte de las ideas que el estudiante debe comprender la tarea y los criterios de calidad, discutir el significado de los criterios, negociar sobre cuales deben ser los criterios e incluso formular cuidadosamente.

En el mismo sentido la Universidad College Dublin (2020) considera que en la evaluación desde el socioconstructivismo el estudiante se involucra en todo el proceso de establecimiento de: Criterios de evaluación, métodos de enseñanza, calificación y retroalimentación.

Es decir, se considera que es evaluación formativa desde el socioconstructivismo en la medida que el estudiante participa en establecer los propósitos de aprendizaje, las actividades que va desarrollar, los métodos que se utilizarán, la discusión de criterios de evaluación, la formulación de criterios, así como la retroalimentación a lo largo de toda

la experiencia de aprendizaje. En esta perspectiva el estudiante pasa a ser responsable de su aprendizaje y el docente media en la zona proximal para que el estudiante logre los propósitos de aprendizaje (Zona de Desarrollo Potencial).

En ese entender Cizek (2010) concuerda que dentro del enfoque socioconstructivista la responsabilidad del aprendizaje es del estudiante, para ello comprende los propósitos de aprendizajes presentados por el docente, pregunta e interactúa. También, analiza los ejemplos de los productos (ejemplos y contraejemplos) para alcanzar las metas de aprendizaje que proporciona el docente. En igual sentido identifica y reflexiona de los criterios de evaluación que debe contener las evidencias que le solicita el docente. A medida que va adquiriendo más autonomía participa en la construcción de criterios, contribuye con la formulación de criterios claros y comprensibles para que sean tomados en cuenta en la evaluación formativa y el producto que se le exige. Ello lo conlleva a entender con mayor precisión los instrumentos que servirán para autoevaluarse, coevaluar a sus compañeros y tener referencia de cómo es un trabajo de calidad y que requisitos debe cumplir.

Otro de los supuestos es que concibe al aprendizaje como un proceso social de significados negociados, en la que el maestro apoya al estudiante en su progreso de aprendizaje (Lake y Tessmer, 1997). Lo que quiere decir es un mediador que en base a actividades de aprendizaje logra andamiar para que los estudiantes progresen a niveles de desarrollo potencial.

En este marco, es preciso señalar que desde el socioconstructivismo las actividades que fomenta el docente se asumen para dar respuesta a las necesidades de aprendizaje creando andamios en la zona de desarrollo próximo del estudiante con la finalidad de cerrar la brecha de aprendizaje (Heritage, 2010); y desde el estudiante, sea él cada vez más consciente de las estrategias que debe modificar o variar para lograr propósitos de aprendizaje con base en su autoevaluación.

En el mismo orden de ideas, la Council of Chief State School Officers (2018) concuerda que la evaluación formativa como un proceso que se planifica y es continuo; lo utilizan los estudiantes y docentes durante el aprendizaje y la enseñanza; con la finalidad de obtener evidencia del aprendizaje de los estudiantes para mejorar los resultados de aprendizaje previstos y contribuir a convertirse en aprendices que dirijan su aprendizaje.

En este marco, para mejorar el aprendizaje, los estudiantes utilizan la información que brinda la evaluación formativa acerca de sus logros y dificultades; para ello debe tener presente tres elementos: el aprendizaje deseado a lograr al culminar el proceso de enseñanza y aprendizaje; el nivel de aprendizaje real de la estudiante arribada a partir de la evaluación hecha; y las retroalimentaciones que orientaran pasar de la situación de partida al aprendizaje esperado (Martínez, 2012).

Esto quiere decir los estudiantes deben tener en claro la meta a alcanzar al que se dirigen, saber comparar su actuación real con la meta, y realizar la acción apropiada que le lleve a cerrar la brecha de aprendizaje. Otro de los aspectos que aporta Sadler (1989) es que la información solo es Feed Back si es usada para cambiar el estado actual de la brecha. Es decir, la información se usa para cambiar la situación de aprendizaje en la que se encuentran los estudiantes a fin de que mejore el aprendizaje y la brecha sea cerrada.

Otro de los autores que abordaron respecto a evaluación formativa son Black y Wiliam (1998) ellos agregan al enfoque de evaluación formativa: la evidencia de aprendizaje, la modificación de la enseñanza, la adaptación de la labor docente a las necesidades del estudiante y la autoevaluación. Asimismo, señalan que los docentes y estudiantes al autoevaluarse, generan datos a fin de usarse en el Feed Back; en efecto, es formativo cuando la evidencia es usada para adaptar las actividades de enseñanza aprendizaje en función a lo que necesitan aprender los estudiantes para hacer que logren la Zona de desarrollo Potencial.

Por otra parte, otros investigadores consideran que la evaluación formativa es un proceso de aprendizaje intencional pues docentes y estudiantes ambos recogen información (evidencia de aprendizaje) continuamente y en forma sistemática con el fin de mejorar el aprendizaje (Moss y Brookhart, 2019). Esta perspectiva del aprendizaje intencional se concibe como aquellos procesos cognitivos que perciben el aprendizaje como una meta y no como resultados que se dan al azar o producto de un incidente. En suma, las diversas conceptualizaciones de evaluación formativa, en la actualidad comparten y coinciden los siguientes presupuestos teóricos:

La evaluación formativa es el proceso en la que se busca e interpreta evidencia de aprendizaje para que los estudiantes y docentes usen a fin de decidir en dónde se encuentran los estudiantes en lo que se refiere al propósito de aprendizaje, a dónde deben

ir y como llegar al propósito establecido (Assessment Reform Group, 2002). Para ello el estudiante participa desde la creación de propósitos de aprendizaje, criterios de evaluación, retroalimentación, andamiaje en forma activa.

Esta conceptualización, mencionada en el párrafo anterior es ampliada por Popham (2008) que señala la evaluación formativa no solo es uso de evidencia de aprendizaje obtenida a partir de la evaluación del estado de aprendizaje de los estudiantes para ajustar los procedimientos de enseñanza por parte del docente ni solo para que únicamente los estudiantes ajusten sus estrategias de aprendizaje. Si no que la evaluación formativa es un proceso “planificado”. Es decir, se anticipa el proceso que va a recorrer el estudiante, desde la presentación de propósitos de aprendizaje, los criterios de evaluación, las estrategias y evidencias de aprendizaje a recoger, los posibles procedimientos de enseñanza a variar durante la enseñanza, las estrategias para retroalimentar y los andamiajes posibles.

Al respecto, Shepard *et al.* (2005) aclaran que la evaluación formativa se da durante el proceso, es decir es en el tramo de aprendizaje en la que se realiza la retroalimentación con base en propósitos claros y criterios para mejorar el aprendizaje y la enseñanza.

En consecuencia, la evaluación formativa corresponde a una variedad de métodos usados por los docentes para realizar las evaluaciones en proceso de la comprensión del estudiante, sus necesidades aprendizaje y el progreso académico durante una actividad, unidad o área. En ese entender, la evaluación formativa ayuda a identificar los conceptos que los estudiantes tienen dificultad por comprender, las habilidades que tienen dificultades para adquirir o los estándares de aprendizaje que aún no han alcanzado, de modo que se puedan hacer ajustes a las actividades, las técnicas de enseñanza y el apoyo académico.

En la misma idea concordante “evaluación formativa como proceso e información basada en evidencia” expuesta en los párrafos anteriores, el Currículo Nacional señala es recoger y valorar información del nivel de desarrollo de las competencias (Minedu, 2016); para ello el docente valora el desempeño del estudiante, reconoce el nivel real en que se encuentra y diseña oportunidades para mediar a niveles más altos de la competencia.

En suma, La evaluación formativa es un proceso sistemático orientado a conseguir evidencia de aprendizaje, de manera continua, con la finalidad de lograr propósitos de aprendizaje. Los datos interpretados con base en la evidencia permiten reconocer el nivel real del desarrollo de competencias con el propósito de que el docente realice adaptaciones para que los estudiantes aprendan. En efecto, los estudiantes toman el rol activo, participan en el establecimiento de los propósitos de aprendizaje, comprenden la forma como progresan sus competencias, entienden cuáles son las actividades siguientes para seguir progresando en el desarrollo de su aprendizaje, así como la forma de realizarlo (Moreno, 2016) así como participan en el establecimiento de criterios de evaluación.

Por lo que se puede decir, la evaluación formativa es un proceso planificado y continuo, en la que se recolecta información del desarrollo de competencias del estudiante, valora su nivel real y diseña situaciones para que progrese. En ese orden de ideas, es formativo porque el docente con los datos recolectados modifica la enseñanza en el proceso y no al final. En consecuencia, “en el proceso” realiza acciones como: brindar el propósito de aprendizaje, obtención de evidencia, identificación del nivel real de aprendizaje, retroalimentación, modificación de enseñanza y cambio de estrategias de enseñanza. En igual sentido los estudiantes participan en la determinación de la meta de aprendizaje, la discusión y comprensión de los criterios de evaluación, se autoevalúan los avances que van logrando, evalúan a sus pares, modifican sus estrategias de aprendizaje, solicitan retroalimentación y son conscientes de las acciones que tienen que realizar para lograr la meta de aprendizaje.

1.1.2. Características de la evaluación formativa

Se presentan las características más centrales planteados por autores, para Moss y Brookhard (2019) la evaluación formativa desde el socioconstructivismo se caracteriza por:

- *Ser inherente al aprendizaje:* Es decir la evaluación formativa se aplica mientras el estudiante aprende (día a día, minuto a minuto).
- *Estar centrado en el proceso y progreso:* Es decir, está centrado tanto en el proceso de aprendizaje del estudiante como en su progreso de su aprendizaje.

- *Es parte de la enseñanza-aprendizaje:* la evaluación formativa es parte de un todo que es el proceso de enseñar y aprender del estudiante.
- *Es colaborativo:* Dado que tanto docentes y estudiantes conocen que propósitos de aprendizaje tienen que alcanzar, ambos comprenden cuáles son las necesidades de aprendizaje. Usan la información que brinda la evaluación para responder a las necesidades de aprendizaje.
- *Es fluido:* Pues es un proceso continuo con base en las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y la retroalimentación del docente.
- *Docente y estudiante son aprendices intencionales:* Bajo el marco de evaluación formativa tanto docentes y estudiantes asumen el rol de aprendices intencionales.
- *Uso de evidencia para la mejora continua:* pues los docentes y los estudiantes utilizan la evidencia de aprendizaje a fin de realizar ajustes para mejorar continuamente.
- *Su propósito es la mejora continua:* Busca constantemente mejorar el aprendizaje, así como lograr los propósitos de aprendizaje.

Beck y otros (2020) consideran que las características de la evaluación formativa son las siguientes:

- *Destaca las necesidades de cada estudiante:* Debido a que las experiencias de aprendizaje se diseñan a partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.
- *Se centra en el crecimiento:* Ya que busca entender el crecimiento durante un periodo de tiempo más largo.
- *Informa los próximos pasos inmediatos:* Permite comprender el crecimiento y desempeño del estudiante, las decisiones de diseño curricular, las necesidades individuales de los estudiantes y evoca una autorreflexión frecuente sobre la práctica profesional.

Por su parte Greenstein (2010) considera tres características principales: primero, la evaluación formativa se centra en el estudiante; segundo, informa a la instrucción o al diseño instruccional y tercero, la evaluación formativa se basa en los resultados.

Con relación al primero “la evaluación formativa se centra en el estudiante” debido a que está dirigida al estudiante de manera intencional; para ello, el docente recoge información sobre el crecimiento de sus estudiantes y las necesidades de aprendizaje, con base en esta información realiza los ajustes. Asimismo, considera las necesidades y estilos de aprendizaje de cada estudiante, realiza el seguimiento del crecimiento individual, proporciona actividades educativas motivadoras y desafiantes de manera apropiada, y ofrece oportunidades de mejora.

Respecto al segundo fundamento, “la evaluación formativa es instruccionalmente informativa” significa que durante el desarrollo de la enseñanza el docente recoge información de la comprensión de los estudiantes y el progreso hacia el dominio de estándares. A fin de ajustar la enseñanza para lograr aprendizajes propuestos. Es decir, este fundamento; alinea a los estándares de aprendizaje, ayuda a la selección intencionada de estrategias de aprendizaje, incorpora la evaluación en la instrucción y guía aquellas decisiones de enseñanza.

En lo que corresponde al tercer fundamento, la evaluación formativa se basa en resultados; es decir se centra en el logro de metas, entrega de criterios claros de evaluación, estándares transparentes para los estudiantes, retroalimentación comprensible procesable y relevante, así como cierre de la brecha de aprendizaje.

En consecuencia, a partir de los autores mencionados se puede concluir principalmente que la evaluación formativa busca el progreso del aprendizaje del estudiante en función de sus necesidades de aprendizaje de cada estudiante.

1.1.3. Roles del docente y el estudiante en la evaluación formativa

Se distingue dos roles, la del docente y del estudiante con un vínculo común ser socios para lograr los propósitos de aprendizaje. Respecto al docente, la evaluación formativa, tiene centralmente como propósito: responder a las dificultades, adaptar la enseñanza y mejorar los procesos de enseñanza, con la finalidad de acortar las brechas de aprendizaje.

la evaluación se utiliza para responder a las dificultades que tienen en el aprendizaje los estudiantes para alcanzar la meta de aprendizaje. Es decir, a partir de la información obtenida de la evidencia de aprendizaje el docente usa estratégicamente los datos para responder a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, impulsando a que cierre la brecha aprendizaje; ya sea por retroalimentación del docente,

autorretroalimentación (del estudiante con base en criterios de evaluación) o retroalimentación en pares; como señala Bell y Cowie, (2001) “la evaluación formativa es utilizada por los docentes para identificar y responder al aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de mejorar el aprendizaje durante el proceso”.

Asimismo, el docente utiliza para adaptar la enseñanza y a través de ella satisfacer las necesidades de aprendizaje (Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam, 2003) es decir una vez que se identifican las necesidades en el aprendizaje por atender los docentes, ellos realizan la adecuación para atender a la diversidad a fin de que alcance el estudiante los propósitos de aprendizaje que se espera los estudiantes alcancen o como señala Heritage (2010) se adapta la enseñanza para ayudar al estudiante a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas.

Otro de los propósitos de la evaluación formativa es mejorar sus procesos de enseñanza al respecto Black y Wiliam (2009) señala con la información identificada de las evidencias de aprendizaje se utilizan para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ello se complementa con las ideas del párrafo anterior, no solo se busca adaptación de la enseñanza de aprendizaje cuando se presenten necesidades de aprendizaje, sino se busca mejorar procesos de enseñanza en el docente que ayuden a pensar estratégicamente y ser utilizados con dicha experiencia en situaciones futuras. Es decir, ayuda al docente a conocer su propia práctica evaluativa y función a los datos obtenidos a partir de evidencias mejorar, variar, cambiar o crear procesos de enseñanza que permitan cerrar brechas de aprendizaje con mayor eficacia.

Al respecto el Currículo Nacional señala el propósito de la evaluación formativa en el docente es brindar atención a las necesidades de aprendizaje, retroalimentar, variar las prácticas de enseñanza y aplicar diversos métodos para desarrollar competencias (Minedu, 2016). Asimismo, dicho documento precisa que además de acortar brechas de aprendizaje que es común identificar en la teoría especializada, el propósito como educación básica es evitar el rezago, la deserción y exclusión del sistema educativo.

Respecto al estudiante tiene el propósito de que ajuste sus estrategias de aprendizaje aplicadas durante la actividad con el fin de alcanzar los propósitos de aprendizaje que se esperan que logren, para ello usan la información que brinda las evidencias de aprendizaje a fin de mejorar su desempeño. Asimismo, utilizan; para corregir las estrategias de aprendizaje aplicadas en el proceso de la actividad. Tal como

manifiesta Popham (2008) en la evaluación formativa los estudiantes utilizan la evidencia de aprendizaje para ajustar sus estrategias de aprendizaje utilizadas en el momento actual. Es decir, sirven para autocorregir errores y alcanzar la meta deseada de aprendizaje.

En la misma idea central “Autonomía en el aprendizaje” en el Currículo Nacional señala, la evaluación formativa busca lograr estudiantes cada vez más autónomos en el desarrollo de sus competencias; a partir de reconocer sus dificultades, sus necesidades, así como las fortalezas que presentan (Minedu, 2016). A comparación de la teoría especializada, el Currículo Nacional agrega la evaluación formativa busca en el estudiante peruano desarrollar la confianza para enfrentar retos y reconocer sus fortalezas y errores al desarrollar competencias.

La idea antes expuesta, concuerda con lo señalado por (CERI, 2005): el fin de la evaluación formativa es desarrollar el “aprender a aprender” o “estrategias metacognitivas”; es decir, un estudiante que monitoree, reflexione y dirija su propio desarrollo de competencias, involucrado completamente en su desarrollo de competencias. Ello implica que monitoree su cognición para comprobar si ha comprendido, si es consciente de las estrategias que usa para aprender, así como de identificar si los propósitos de aprendizaje lo han alcanzado o requieren ser retomados para tomar decisiones y mejorar su desarrollo de competencias. Esto ayuda a los estudiantes a lograr identificar sus errores, desarrollar habilidades para mejorar sus aprendizajes y en caso requieran sepan solicitar retroalimentación individual que le conlleve a lograr los propósitos de aprendizaje.

La evaluación formativa involucra a maestros y estudiantes comprometidos para lograr los propósitos de aprendizaje deseados, al docente para que medie entre lo que sabe y lo que debe saber con relación a los propósitos de aprendizajes que se desean alcancen; como señala Stiggins (2002) en la evaluación para que aprendan los estudiantes los maestros usan el proceso de evaluación en el aula para hacer avanzar a los estudiantes y no únicamente para ver si el aprendizaje se logró.

1.1.4. Enfoques de la evaluación formativa

Según Martínez (2012), en la bibliografía inglesa y francesa la evaluación formativa se inicia con Scriven (1967) y Bloom (1971), desde el modelo conductista, y posteriormente a partir del constructivismo con Sadler (1989) y Black y William (1998); el desarrollo tal como se conoce hoy en día ha evolucionado por cuatro etapas:

En la primera, el concepto de evaluación formativa aparece con Scriven (1967) el autor señalaba: es evaluación formativa cuando es posible introducir cambios a los currículos evaluados en su primera versión, esta perspectiva refería más a realizar cambios en un programa curricular cuando se está en ejecución. La segunda etapa es planteada por Bloom *et al.* (1971) que tenía como tesis central “La información de evaluación sirve a los maestros para que tomen mejores decisiones instruccionales” este enfoque concebía que la información que se producía en aula eran útiles para mejorar la forma de enseñanza.

La tercera etapa es planteada por Sadler (1989), que consideraba “la información sirve para que los estudiantes mejoren su propio desempeño” este enfoque como tal plantea que la información del proceso de evaluación tiene utilidad para que los estudiantes mejoren sus habilidades al darse cuenta de que lograron y que les falta por avanzar; este enfoque como tal democratizó la forma de ver la evaluación centrada en el estudiante.

La cuarta etapa es abordada por Black, Wiliam, Brookhart y Stiggins (2009) que señalan la evaluación formativa cumple una función de motivación para seguir aprendiendo por parte de los estudiantes. Actualmente en la literatura de evaluación formativa se reconoce cinco perspectivas de la evaluación formativa, cada una con una peculiaridad diferenciadora y a la vez con ideas comunes, estas son: valuación de desempeños, evaluación auténtica, evaluación para aprender, la evaluación como autorregulación y la evaluación del desarrollo.

Con relación al primer enfoque denominado “Evaluación de desempeños” (Performance Assessment) cuyos exponentes principales son Fredeiksen y Collins (1989) sostiene que la evaluación formativa es aquella evaluación del desempeño estudiantil con base en las actuaciones de carácter complejo. Es decir, la evaluación formativa se centraría en la labor docente de valorar el desempeño que muestra el estudiante al enfrentarse a actuaciones complejas.

En cambio, el segundo enfoque denominado “Evaluación auténtica” cuyos máximos representantes en los estados unidos son Wiggins (1989) y en América Latina Condemarín y Medina (2000), consideran que la evaluación formativa es auténtica en la medida si se realiza en el contexto y cuando el estudiante demuestra mayor desarrollo de competencias al desenvolverse en tareas auténticas cercanas a la vida real. Ello quiere

decir que es una evaluación formativa, cuando el estudiante actúa enfrentando actividades auténticas próximas a las que se desarrollan en la vida real. Quiere decir es formativo la evaluación si el estudiante se desenvuelve asumiendo roles próximos a la vida real.

El tercer enfoque denominado “Evaluación para el aprendizaje” que se ha desarrollado especialmente en Inglaterra y los Estados Unidos, cuyos máximos representantes en Inglaterra son Black y William (1996) del grupo denominado “Assessment Reform Group” y en los Estados Unidos por Atkin, Black y Coffey (2001), Stiggins (2005) y otros.

Consideran a la evaluación formativa como parte de la planificación de la enseñanza, así como en el desarrollo en el aula. Para ello este enfoque asume que el docente debe generar acciones para incentivar la comprensión de las metas de aprendizaje, los criterios, la autoevaluación, la retroalimentación en proceso, con la finalidad de aumentar la motivación en los estudiantes, así como mejorar los productos de los estudiantes. Es decir, en esta perspectiva la evaluación se realiza con la finalidad de que los estudiantes aprendan; y para ello se comunican los propósitos de aprendizaje, los criterios de calidad, se realiza la retroalimentación en marcha por parte del docente y entre estudiantes.

El cuarto enfoque “La corriente francófona” presenta como autores a Allal, L. y Mottier (2005). Este enfoque se desarrolla en Quebec (Canadá) así como en el país de Bélgica y Suiza (francófonos) este enfoque señala que es evaluación formativa ocurre tres escenarios; primero, cuando el estudiante se hace responsable de su evaluación a partir de la autoevaluación en forma responsable, segundo, al evaluarse entre pares y tercero la evaluación del profesor al estudiante (Mottier, 2005). Es decir, en este enfoque se da la responsabilidad al estudiante para que analice y regule su proceso de aprendizaje; así como la posibilidad de que sus pares evalúen a sus compañeros bajo los criterios claros.

Finalmente, el quinto “Enfoque del Desarrollo” tiene como representantes a Margaret Forster y Geoff Masters (1996) enmarcados en el modelo educativo de Australia, esta perspectiva considera que la evaluación se desarrolla con base en mapas de progreso y que lo importante es cerrar brechas de aprendizaje. Este enfoque considera a la evaluación formativa como una acción de monitoreo del progreso del aprendizaje en una competencia específica; para ello toma en cuenta la progresión de estándares a fin de adoptar las mejores estrategias con la finalidad de cerrar brechas de aprendizaje que

garantice el aprendizaje en un futuro cercano. En decir, la labor de un docente es obtener el lugar en la que se encuentra el estudiante con relación a los estándares de aprendizaje con el propósito de diseñar experiencias de aprendizaje para guiar a los siguientes niveles de la progresión del estándar de aprendizaje.

Los enfoques de evaluación formativa sirven de insumo para generar modelos de evaluación formativa por lo que entre enfoque y modelo se relacionan a nivel de insumo-producto. De esta manera, los enfoques de evaluación formativa tratan de responder con mayor precisión a la pregunta ¿qué es la evaluación formativa? en cambio los modelos de evaluación formativa responden a ¿cómo implementar la evaluación formativa?

En ese entender, cada enfoque plantea su perspectiva de la evaluación formativa, por ejemplo para la evaluación del desempeño, la evaluación es la valoración del desempeño en situaciones complejas, para la evaluación auténtica es evaluar en contexto, en cambio para la evaluación para el aprendizaje evaluar es hacer aprender, para la perspectiva francófona evaluar es autoevaluación, evaluación entre pares y evaluación del docente, para la perspectiva del desarrollo es monitorear el progreso de estándares de aprendizaje. Es a partir de estos enfoques teóricos que se generan modelos que plasman procesos de intervención de evaluación formativa para el aula en forma secuenciada, ordenada, sistémica,

1.2. Proceso de evaluación formativa

1.2.1. Modelos de procesos de evaluación formativa

En la literatura especializada existen diversos modelos de procesos de evaluación formativa, sobre todo en la tradición de evaluación inglesa. En ese marco se pueden distinguir dos tipos de planteamientos primero por investigadores y segundo por agencias y/o departamentos de educación tanto en los EE. UU. como en Inglaterra. Algunos autores/agencias plantean más fases algunas menos, pero todos coinciden que el proceso de evaluación formativa es un ciclo que se planifica para desarrollar en la instrucción y que se compone de fases.

Los primeros planteamientos de las fases de un proceso de evaluación formativa toman una tendencia de estrategias de evaluación formativa basados en el planteamiento de Sadler (1989) que hasta la actualidad tienen vigencia; por otro lado, a partir del año 2010 aproximadamente en adelante a fin de operativizar las estrategias algunos autores

plantean modelos de procesos integrados por fases para que la evaluación formativa se aplique en aula. En ese entender a continuación se presenta los principales modelos teóricos:

Uno de los primeros modelos desde la perspectiva de estrategias de evaluación formativa es la planteada por la National Research Council (2001), este modelo precisa que la evaluación formativa se centra en tres preguntas orientadoras centradas en el estudiante; cuyas preguntas son: ¿A dónde está tratando de llegar? ¿Dónde estás ahora? ¿Cómo puedes llegar allí? Respecto a la primera pregunta, el modelo considera dar a conocer los criterios claros, así como la meta de aprendizaje con la finalidad de que el estudiante comprenda el trabajo de calidad. En la segunda pregunta, el modelo considera una vez determinado claramente a donde los estudiantes deben llegar los estudiantes requieren averiguar cuál es su ubicación actual en relación con las metas de aprendizaje.

En este proceso se realiza interrogatorio, el examen del trabajo del estudiante, formulario para coincidir con el propósito, metas temáticas, naturaleza y forma de la retroalimentación, momento de evaluación, creación de oportunidades, cultivar la participación de los estudiantes en la evaluación. Con relación a la tercera pregunta, considera que el docente debe realizar la toma de decisiones sobre el plan de estudios y sobre las experiencias de aprendizaje que ayuden a mejorar la comprensión de los estudiantes. En esta etapa el docente asume la evaluación para orientar las decisiones de instrucción, uso de datos de evaluación, así como los métodos de evaluación en relación con la pedagogía deseada.

En Inglaterra otro de los planteamientos de similar manera es formulada por William y Black (2009) en la investigación denominado desarrollando la teoría de la evaluación formativa plantea un modelo formativo centrado en tres preguntas primero, ¿A dónde se dirige el estudiante con relación al propósito de aprendizaje? Segundo, ¿dónde está el alumno en este momento respecto al propósito de aprendizaje? Y finalmente ¿cómo el estudiante debe llegar al propósito que se ha planteado? El modelo plantea tres roles: docentes, compañeros y el estudiante. Respecto a la primera pregunta, considera que el docente aclara las intenciones del aprendizaje, así como los criterios del aprendizaje que muestra el éxito de su actuación. En lo que se refiere a los compañeros de su aula ellos deben comprender y compartir las intenciones aprendizaje, así como los criterios que se les exige; a nivel personal como estudiante deben comprender tanto los

propósitos y criterios. Con relación a la segunda pregunta es labor del docente obtener la evidencia de la comprensión del estudiante a través de discusiones o tareas de aprendizaje. Respecto a la tercera pregunta, el docente da retroalimentación para hacer avanzar más allá de lo aprendido. Finalmente, el modelo, precisa activar entre los estudiantes como recursos educativos entre sí para poder apoyarse en el aprendizaje, así como activar al estudiante como dueño de su propio aprendizaje.

Tabla 1

Cinco estrategias clave de retroalimentación

	A dónde va el alumno	Dónde está el alumno en este momento	Cómo llegar allá
Maestro	1. Aclarar las intenciones de aprendizaje y los criterios para el éxito	2. Diseñar discusiones efectivas en el aula y otras tareas de aprendizaje que obtengan evidencia de la comprensión del estudiante.	3. Proporcionar realimentación que hagan avanzar a los alumnos.
Compañero	Comprender y compartir las intenciones de aprendizaje y los criterios para el éxito.	4. Activar a los estudiantes como recursos de instrucción unos para otros.	
Aprendiz	Comprender las intenciones de aprendizaje y los criterios para el éxito.	5. Activar a los estudiantes como dueños de su propio aprendizaje.	

Nota. Fuente: Black y Wiliam (2009)

Todos estos modelos teóricos desde la investigación coinciden que la evaluación es un ciclo o mecanismo que impulsa al crecimiento de aprendizajes; pues cada periodo permite mejorar en el desempeño del estudiante.

Una de las primeras autoras que plantea el proceso de evaluación formativa como un ciclo, es Heritage (2010). Ella considera que se inicia con analizar la progresión del aprendizaje por parte del docente, a fin de plantear el objetivo de aprendizaje que los estudiantes alcanzarán. Asimismo, considera que en el proceso de instrucción se presenta los criterios de evaluación junto a los propósitos de aprendizaje a los estudiantes; debiendo ellos comprender para lograr los productos exigidos (Figura 1).

También considera después de que el estudiante ha comprendido los criterios, se recoge evidencia de aprendizaje tanto desde el rol del docente como del estudiante con la finalidad de interpretar la evidencia. Con base en esta interpretación se identifica los criterios que aún no se han alcanzado; en función de ello el docente realimenta para cerrar

la brecha de aprendizaje. Por otra parte, el docente adapta su respuesta a las necesidades de aprendizaje creando andamios en la zona de desarrollo próximo del estudiante con la finalidad de cerrar la brecha de aprendizaje. Asimismo, la autora considera cuando el docente genera andamios de aprendizaje se busca nuevas evidencias de aprendizaje para interpretar, identificar la brecha retroalimentar con la finalidad de que los estudiantes avancen en su progresión de aprendizaje.

Por otra parte, el modelo agrega un “bucle de la retroalimentación” que consiste en una secuencia cíclica que se repite varias veces hasta que se logra cerrar la brecha de aprendizaje. El cual tiene una condición mientras se siga identificándose la brecha de aprendizaje se sigue retroalimentando, adaptando respuestas a necesidades de aprendizaje y creando andamios de aprendizaje, hasta que no se identifique más brechas de aprendizaje.

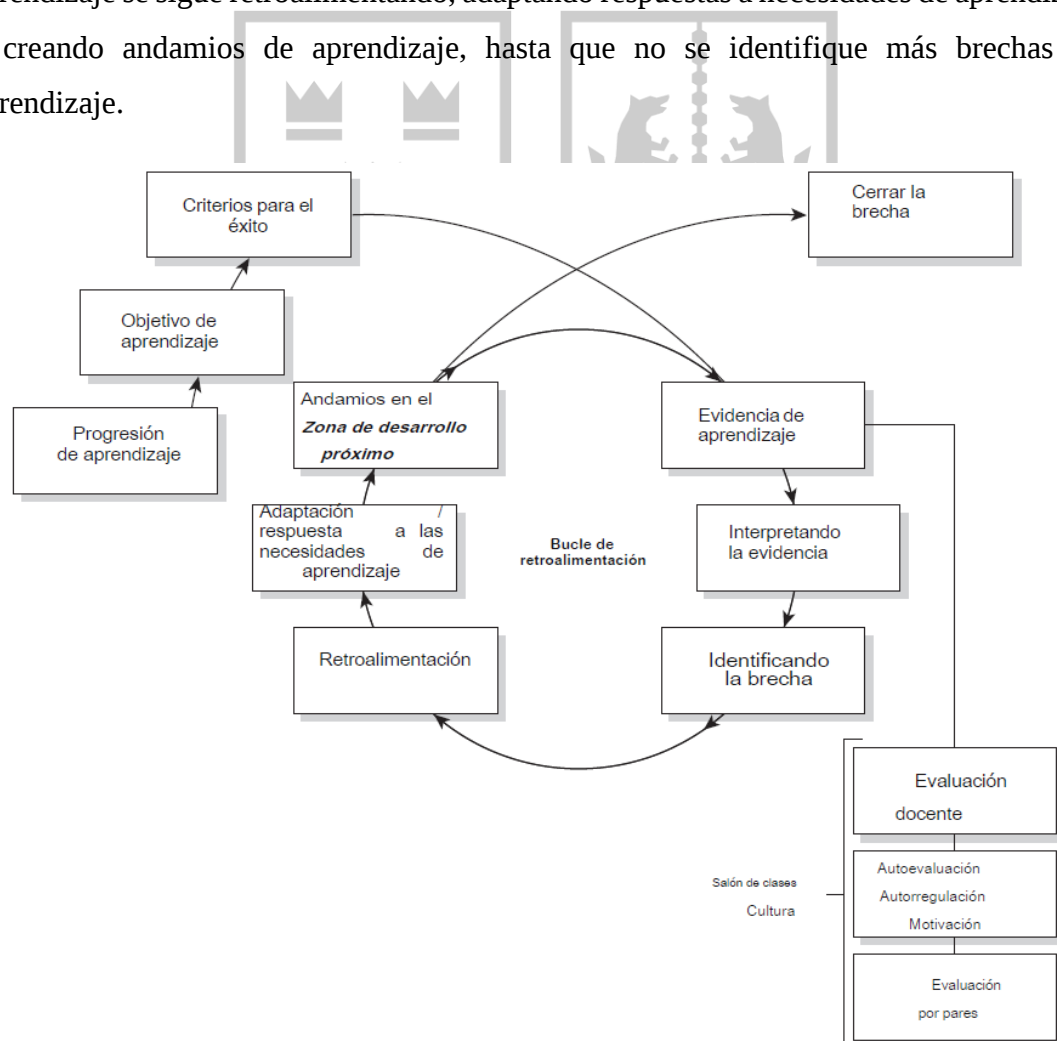


Figura 1: Proceso de evaluación formativa de Heritage.

Fuente: La figura muestra el proceso de evaluación formativa, los elementos y la secuencia que se da en el momento que un docente aplica la evaluación formativa (Heritage, 2010, p.11).

Para ello el modelo, considera en la recolección de evidencias debe presentarse una cultura de evaluación del docente, evaluación por pares, así como estudiantes que se autoevalúen autorregulen y se motiven para dirigir su aprendizaje.

Al respecto Moss y Brookhart (2019) señalan seis elementos del proceso de evaluación formativa: Objetivos de aprendizaje compartidos y criterios para el éxito, retroalimentación que impulsan el aprendizaje, autoevaluación del estudiante y evaluación por pares, establecimiento de metas para el estudiante, interrogación estratégica del maestro y compromiso de los estudiantes para hacer preguntas efectivas. A comparación de Heritage, Moss y Brookhart; consideran que el estudiante debe establecer sus metas de aprendizaje, así como comprometerse para hacer preguntas efectivas.

Otro de los planteamientos denominado “ciclo de aprendizaje formativo” es realizado por Moss y Brookhart (2012). Ellas asumen, que el proceso de evaluación formativa es un ciclo de aprendizaje con mirada formativa que alimenta el aprendizaje hacia adelante. Es decir, la evaluación es un mecanismo del aprendizaje. Las investigadoras plantean cinco etapas: Modelar y explicar (Model and explain), Práctica guiada (Guided practice), comprensión del desempeño (Performance of understanding), Retroalimentación formativa (Formative feedback), y desempeño mejorado (Improved performance). Tal como se muestra en la siguiente figura:

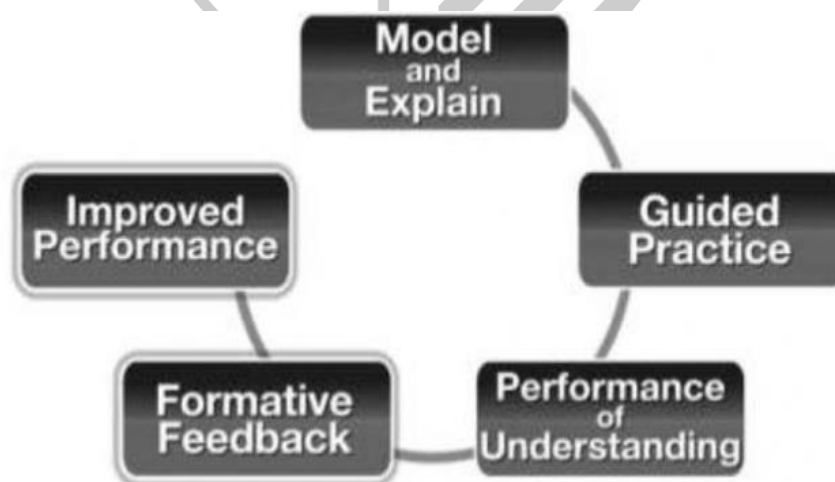


Figura 2: Ciclo de aprendizaje formativo según Moss y Brookhart.

Fuente: La figura es la representación del ciclo de aprendizaje formativo que alimenta el aprendizaje a futuro (Moss y Brookhart (2012, p.22).

Este modelo considera un ciclo de aprendizaje formativo con un proceso de apalancamiento que une el aprendizaje dirigido a objetivos, la información del progreso, y la autoevaluación del estudiante con el equipo de aprendizaje del aula que se da entre el maestro y los estudiantes. En ese entender, cada fase tiene las peculiaridades siguientes:

- *Modelar y explicar:* En esta fase el docente ayuda a los estudiantes a buscar comprender la intención de aprendizaje al compartir el objetivo de aprendizaje, el desempeño de la comprensión y lo que se espera que alcance los estudiantes (búsqueda de producto o actuación).
- *Guiar la práctica:* Aquí el docente apoya el aprendizaje, ayuda a los estudiantes a establecer metas para su aprendizaje y modela cómo usar lo que se espera (producciones o actuaciones) para autoevaluarse y prepararlos para su trabajo independiente.
- *Comprender el desempeño:* El maestro continúa impulsando el aprendizaje a medida que los estudiantes desarrollan comprensiones más sofisticadas y aplican lo que se espera que logren para enfocar sus esfuerzos de aprendizaje y superación personal.
- *Retroalimentar formativamente:* Los estudiantes reciben información descriptiva sobre lo que hicieron bien y aportes sobre lo que deberían hacer exactamente a continuación para aumentar su comprensión y habilidad y mejorar la calidad de su trabajo.
- *Cambiar para usar la retroalimentación para mejorar el desempeño:* en esta fase los estudiantes obtienen una segunda oportunidad de mejorar parte o todo el desempeño nuevamente, aplicando las estrategias y las ideas de la retroalimentación formativa.

Con base en los planteamientos teóricos, de diversos investigadores, las agencias de educación y/o departamentos de educación generan diversos modelos, algunas de las cuales son las siguientes:

El Departamento de Educación de Wisconsin (2021) considera cinco fases para implementar la evaluación formativa. Primero, se inicia con planificar los propósitos de aprendizaje y visualizar la competencia (*), segundo utilizar prácticas formativas diseñadas por el maestro para obtener evidencia, tercero interpretar la evidencia, cuarto

proporcionar retroalimentación formativa al estudiante y ajustar la instrucción, quinto ajustar las metas de aprendizaje actuales / establecer nuevas metas de aprendizaje. Dicho ciclo se muestra en la figura siguiente:

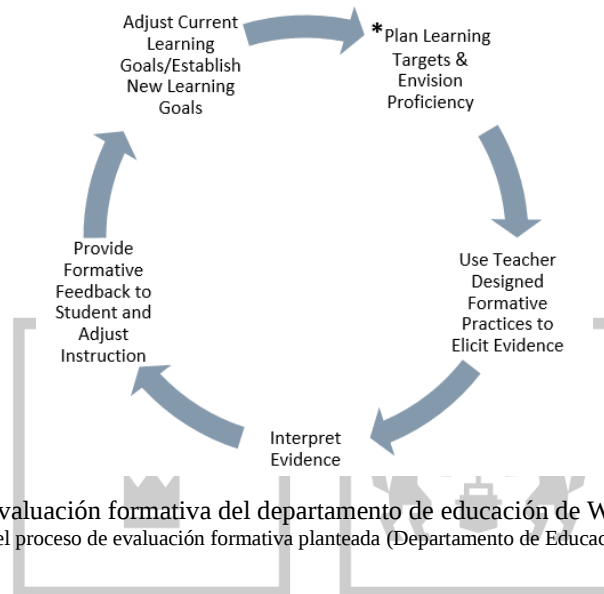


Figura 3: Proceso de evaluación formativa del departamento de educación de Wisconsin-2021.

Fuente. La figura representa el proceso de evaluación formativa planteada (Departamento de Educación de Wisconsin, 2021, p.1)

Un modelo similar es planteado por la Michigan Association of Superintendents and Administrators (2018) para ellos, el proceso de evaluación formativa tiene cuatro fases: Uso del objetivo de aprendizaje (Learning target use), obtención de la evidencia del aprendizaje de los estudiantes (Eliciting evidence of student learning), retroalimentación formativa (Formative feedback) e instrucción y aprendizaje (Instructional and learning). Dichas fases se muestran en la siguiente figura:

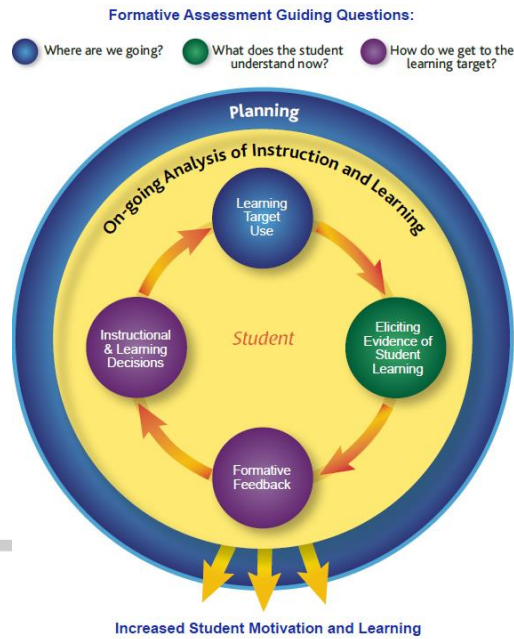


Figura 4: Proceso de evaluación planteada por Michigan Association of Superintendents and Administrators.

Fuente: La figura representa el proceso de evaluación formativa planteada por la Asociación de superintendentes y administradores de Michigan-EEU (2018, P.1).

El modelo hace énfasis en la planificación de la evaluación formativa, así como su análisis continuo de la instrucción y el aprendizaje, toma en cuenta la centralidad del estudiante y asume la retroalimentación formativa como aquella que aumenta la motivación y el aprendizaje de los estudiantes. Por otra parte, el modelo se basa en preguntas como: ¿A dónde vamos?, ¿qué entiende el alumno ahora?, y ¿cómo llegamos al objetivo de aprendizaje? Para cerrar la brecha de aprendizaje.

Una propuesta más desarrollada, es la planteada por McKenzie, Kremer, y Ramaekers (2018) en la Central Rivers Area Education Agency.

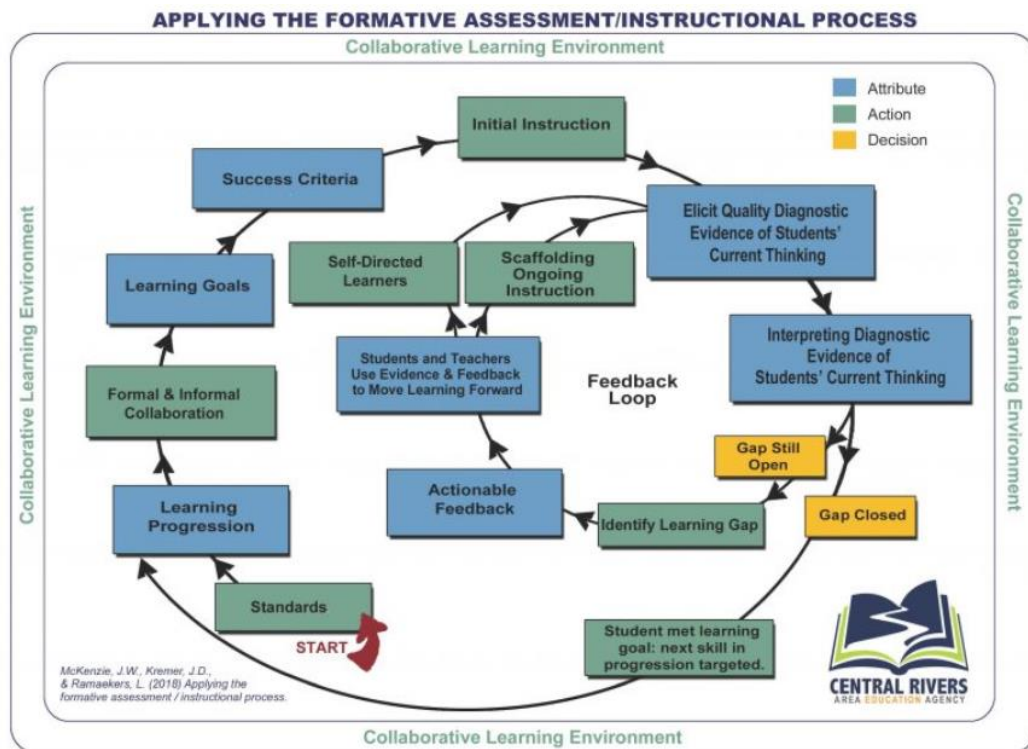


Figura 5: Proceso de evaluación formativa de la Central Rivers Area Education Agency.

Fuente: La figura representa el proceso de evaluación formativa planteada (McKenzie, Kremer, y Ramaekers, 2018, p.1) para la Central River Area Education Agency de Iowa

A comparación de la propuesta de Michigan Association of Superintendents and Administrators, el modelo Central Rivers Area Education Agency plantea empezar de los estándares (Standards), y continuar con la progresión de aprendizajes (Learning progression), la colaboración formal e informal (Formal and informal collaboration), comunicar las metas de aprendizaje (Learning goals), y discutir los criterios de éxito (Success criteria).

Luego plantea, iniciar el desarrollo de la actividad (Initial Instruction), a fin de obtener evidencia diagnóstica de calidad del pensamiento actual del estudiante (elicit quality diagnostic evidence of student's Current Thinking), para después interpretar la evidencia diagnóstica del pensamiento actual de los estudiantes (interpreting diagnostic evidence of students' current thinking), si hay aun alguna brecha abierta, el docente debe identificar la brecha de aprendizaje (Identify learning Gap), y brindar retroalimentación procesable (Actionable Feedback) para que el estudiante alcance la meta de aprendizaje.

A partir de la retroalimentación brindada los estudiantes usan la evidencia y retroalimentación para avanzar en su aprendizaje; en igual sentido los profesores utilizan

para mejorar sus estrategias (Students and teachers use evidence and feedback to move learning forward), en caso de estudiantes autónomos/autodidactas utilizan la información brindada en la retroalimentación para cerrar la brecha de aprendizaje por sí mismos. En caso sean estudiantes que requieren apoyo el modelo sugiere brindar instrucción continua de andamios (Scaffolding ongoing instruction).

Una vez aplicada los andamiajes, se vuelve a recoger nuevas evidencias diagnósticas de calidad del pensamiento actual de los estudiantes (Elicit quality diagnostic evidence of students' current thinking), se interpreta (interpreting diagnostic evidence of students' current thinking) y cierra la brecha de aprendizaje (Gap closed). Una vez cerrada la brecha podríamos decir que el estudiante alcanzó la meta de aprendizaje (Student met learning goal: next skill in progression targeted) a partir de ella se vuelve a plantear nuevas metas de aprendizaje en función de la siguiente habilidad en la progresión de aprendizaje.

Como es de notar, el modelo asigna importancia al cierre de la brecha de aprendizaje para continuar con el desarrollo de la progresión de aprendizaje. Por lo tanto, el modelo asegura el aprendizaje y la continuación de la ruta del estándar de aprendizaje en un marco de aprendizaje colaborativo (Collaborative learning environment) característico del enfoque socioconstructivista.

Todos estos modelos teóricos coinciden que la evaluación formativa es un ciclo planificado integrado por fases que buscan un crecimiento en el aprendizaje a partir de presentar propósitos claros, criterios de evaluación, interpretación de evidencia, identificación de la brecha, retroalimentación, autoevaluación, evaluación entre pares, generar andamiajes cierre de brechas de aprendizaje, así como progresar en el siguiente nivel de aprendizaje. En consecuencia, en la presente investigación se elabora un modelo teórico de evaluación formativa integrada por etapas a partir de la revisión teórica de investigadores y agencias de evaluación formativa que a continuación se presenta.

1.2.2. Proceso de evaluación formativa modelada para la investigación

Para fines de investigación se diseñó un modelo del proceso de evaluación formativa de ocho pasos. Se hizo este diseño para identificar en forma detallada los procesos que realiza el docente cuando evalúa formativamente de manera que permita identificar que es lo que logra hacer y en que debe mejorar.

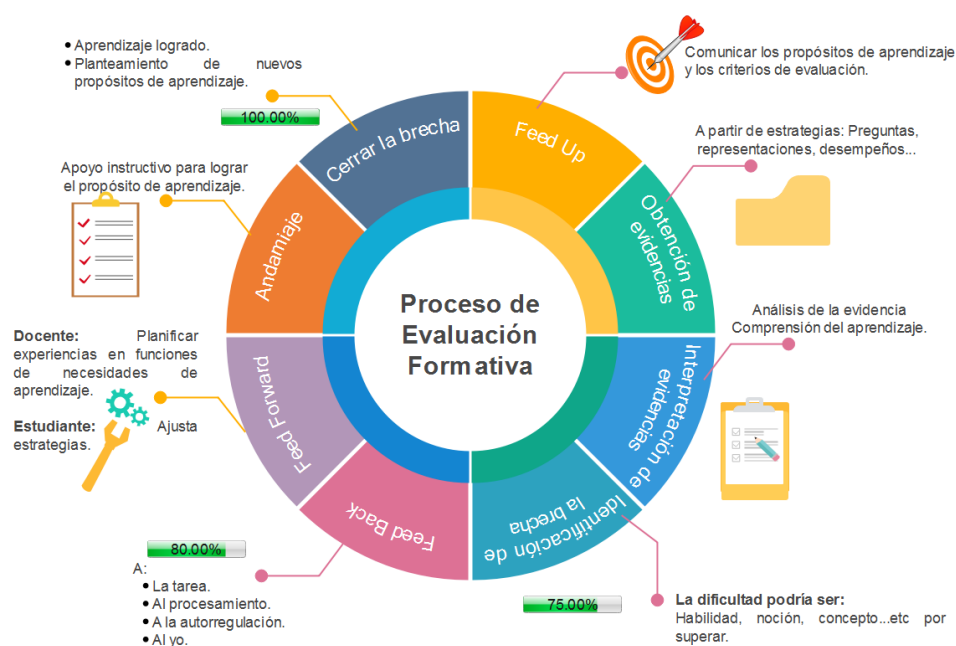


Figura 6: Proceso de evaluación formativa modelada para realizar la investigación.

Fuente: Elaboración propia, con base en los modelos de Hattie y Timperley (2007), Heritage (2010) y el modelo de Central Rivers Area Education Agency de Iowa (2018) así como enfoques: “Evaluación para el aprendizaje”, “Corriente francófona” y la “Evaluación del desarrollo”.

La representación (modelado) parte del enfoque de la evaluación para el aprendizaje, como un apalancamiento para mejorar constantemente el aprendizaje; integrado por el aprendizaje dirigido a propósitos de aprendizaje, la identificación del progreso del desarrollo de competencias, la autoevaluación del estudiante, la retroalimentación constante, la planificación de experiencias de aprendizaje con base en necesidades de aprendizaje, andamiaje para el nuevo aprendizaje, cierre de brechas de aprendizaje y planteamiento de nuevos propósitos de aprendizaje en función del estándar de aprendizaje del Currículo, con la finalidad de avanzar a niveles superiores de desarrollo según la progresión de aprendizajes. En ese sentido, para fines de investigación se propone ocho fases secuenciales e iterativos para progresar en el desarrollo de competencias, las cuales son: Feed Up, obtención de evidencias de cómo progresa el aprendizaje, interpretación de la evidencia de aprendizaje, identificación de la brecha de aprendizaje, Feed Back, Feed Forward, Andamiaje y Cierre de la brecha de aprendizaje.

Tabla 2

Proceso de evaluación formativa.

Subproceso	Definición conceptual	Indicadores
------------	-----------------------	-------------

Feed Up	“Consiste en determinar y compartir metas de aprendizaje con los estudiantes” (Hattie y Timperley, 2007)	Determina y comunica las metas de aprendizaje en lenguaje amigable.
	Consiste en clarificar y comunicar criterios claros para el éxito a los estudiantes con lenguaje claro (Hattie y Timperley, 2007) a la vez presenta ejemplos de los desempeños exigidos	Establece y comunica criterios claros utilizando lenguaje acorde a la edad.
Obtención de evidencias del aprendizaje.	Es el proceso en la que se usa una variedad de estrategias para obtener evidencia de cómo el aprendizaje de los estudiantes está evolucionando hacia una meta (McKenzie, Kremer y Ramaekers, 2018)	Obtiene evidencia de aprendizaje con la finalidad de identificar la evolución hacia la meta de aprendizaje.
Interpretación de la evidencia.	Consiste en la examinación de la evidencia en relación con los criterios de logro para determinar el estado del aprendizaje del alumno. Permite identificar qué entienden los estudiantes, cuáles son sus conceptos erróneos, qué conocimiento tienen o no tienen, y qué habilidades son o no están adquiriendo, realizado por el docente (Heritage, 2010).	Interpreta de forma integrada evidencias de aprendizaje a partir de criterios preestablecidos, en las que identifica errores y describe lo que sabe hacer el estudiante.
	Consiste en la autoevaluación mientras los estudiantes se dedican al aprendizaje, utilizando los criterios de logro para realizar un seguimiento de qué tan bien avanzan hacia la meta y para hacer ajustes a su aprendizaje cuando sea necesario (Heritage, 2010).	Genera oportunidades para que los estudiantes se autoevalúen con base en criterios.
	Consiste en la coevaluación cuando los estudiantes participan en la evaluación por pares, también usan los criterios de logro para interpretar la evidencia y proporcionar comentarios entre sí sobre cómo se puede mejorar el aprendizaje (Heritage, 2010).	Genera oportunidades para que los estudiantes se evalúen en pares o hagan preguntas con base en criterios
Identificación de la brecha de aprendizaje.	Proceso que se realiza a partir de la interpretación de la evidencia para identificar la brecha entre el estado de aprendizaje actual de los estudiantes y la meta de aprendizaje actual (McKenzie, Kremer y Ramaekers, 2018)	Identifica la brecha de aprendizaje y compara con el propósito de aprendizaje.
Feed Back	Nivel de tarea: la retroalimentación puede referirse a una tarea o producto, como si el trabajo es correcto o incorrecto. Este nivel de retroalimentación puede incluir instrucciones para adquirir más información diferente o correcta (Hattie y Timperley, 2007).	Brinda retroalimentación basada a nivel de tarea.
	Nivel de proceso. - La retroalimentación está dirigida al proceso utilizado para crear un producto o completar una tarea. Este tipo de retroalimentación está más directamente dirigido al procesamiento de la información, o procesos de aprendizaje que requieran comprender o completar la tarea (Hattie y Timperley, 2007).	Brinda retroalimentación basada a nivel de proceso.
	Nivel de autorregulación. - La retroalimentación está centrado en el nivel de autorregulación, incluida una mayor habilidad en la autoevaluación o confianza para participar más en una tarea. (Hattie y Timperley, 2007).	Brinda retroalimentación basada a nivel de autorregulación.
	Nivel yo.- La retroalimentación puede ser personal en el sentido de que está dirigida al “yo”, que, como argumentamos más adelante, con demasiada frecuencia no está relacionada con el desempeño en la tarea (Hattie y Timperley, 2007)	Brinda retroalimentación basada a nivel de “yo”

Feed Forward	El Feed Forward, consiste en la adaptación y modificación de la planificación curricular según las necesidades de aprendizaje (Hattie, y Timperley, 2007)	Adapta su enseñanza y planifica nuevas experiencias de aprendizaje para atender necesidades de aprendizaje.
Andamiaje en la zona de desarrollo próximo	Es el apoyo que los maestros (o compañeros) brindan a los estudiantes para moverlos de lo que ya saben a lo que pueden hacer a continuación y cerrar la brecha entre su estado de aprendizaje actual y la meta de aprendizaje (Wood, Bruner, and Ross, 1976).	Provee andamiajes para superar dificultades a fin de cerrar la brecha de aprendizaje.
Cierre de la brecha	La etapa final del proceso que consiste en lograr cerrar la brecha entre el estado donde están los estudiantes y donde estar a fin de lograr el aprendizaje objetivo. A medida que se cierra una brecha, el maestro selecciona nuevas metas de aprendizaje y se crea otra brecha, renovando el ciclo de evaluación formativa. (Heritage, 2010).	Cierra la brecha de aprendizaje y selecciona nuevas metas de aprendizaje.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

a. Primer subproceso: Feed Up

En esta primera fase el docente comparte a los estudiantes los propósitos de aprendizaje, así como los criterios de evaluación en lenguaje claro con la finalidad de que comprendan que es lo que debe alcanzar durante el desarrollo de la experiencia de aprendizaje. Tal como afirma Hattie y Timperley (2007), esta etapa consiste en clarificar y comunicar criterios claros para el éxito con los estudiantes. Es decir, los docentes socializan los propósitos de aprendizaje y los criterios a fin de que los estudiantes orienten su actuación a la meta. Esta presentación, según Chappuis (2005), según debe proporcionar una visión clara y comprensible del objetivo de aprendizaje. Ella se debe compartir antes de comenzar el desarrollo de la enseñanza en un lenguaje que los alumnos puedan entender.

Esta actuación lo pueden realizar a través de una presentación de productos o actuaciones a manera de ejemplo. Como señalan Stiggins, Arter, Chappuis, y Chappuis (2004), “usa ejemplos de trabajos fuertes y débiles” esto ayuda a tener una proyección de lo que el estudiante debe alcanzar con base en los criterios de éxito.

En ese mismo sentido Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), sugieren explicar y comunicar a los estudiantes las metas de aprendizaje, de una manera que ellos(as) comprendan. Haciendo uso de rúbricas de evaluación, modelos, trabajos a lograr, diálogos y otros.

En consecuencia, esta fase tiene por objetivo que los estudiantes comprendan que es lo que van a lograr y cuáles son los criterios que debe presentar los productos o actuaciones que se esperan.

b. Segundo subproceso: Obtención de evidencias del aprendizaje

Para la obtención de la evidencia de aprendizaje se parte de la idea de que la evaluación formativa está integrada en el proceso de mediación; que busca formar un nuevo aprendizaje a través de la continuación de actividades planificadas en la experiencia de aprendizaje o realizando cambios a la luz de la evidencia.

En ese entender la obtención de evidencias del aprendizaje, es el subproceso por el cual se recaban pruebas del desarrollo de la comprensión del estudiante respecto al propósito de aprendizaje. Estas pruebas del desarrollo del aprendizaje se dan durante la mediación. Es el docente como profesional experto en el desarrollo de competencias que a través de diversas estrategias recoge información si los estudiantes están avanzando en lograr el propósito. En palabras de McKenzie, Kremer y Ramaekers (2018), la obtención de evidencias es el proceso en la que se usa una variedad de estrategias para obtener evidencia de cómo el aprendizaje de los estudiantes está evolucionando hacia una meta establecida. Es decir, los docentes, durante el desarrollo de las actividades recogen evidencia del aprendizaje a través de una diversidad de estrategias para ver si el aprendizaje se está desarrollando en función del propósito establecido en la fase de Feed Up.

Las estrategias que el docente puede utilizar para recoger evidencias pueden ser preguntas, manifestaciones, tarjetas de salida al final de la lección, preguntas planificadas, observación, tareas de instrucción (representaciones, explicaciones, desempeño, resolución de problemas), notas para el maestro etc. Estas estrategias deben proporcionar evidencia suficientemente detallada para poder tomar acción en la mejora de aprendizajes para orientar el aprendizaje, las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje.

c. Tercer subproceso: Interpretación de la evidencia de aprendizaje

La interpretación consiste en aquel subproceso en la que a partir de la evidencia de aprendizaje se deduce el aprendizaje que va adquiriendo el estudiante. Es decir, es un subproceso de análisis y síntesis que conlleva a generar información del estado actual del progreso de la competencia en función a la evidencia generada por el estudiante. En palabras de Heritage (2010), interpretar la evidencia de aprendizaje consiste en examinar

utilizando los criterios de logro con la finalidad de conocer el estado actual del aprendizaje. Es decir, muestra qué entienden los alumnos, cuáles son sus conceptos erróneos, qué conocimiento tienen o no tienen, y qué habilidades son o no están adquiriendo. Ello implica, ante una evidencia de aprendizaje el docente identifica que es lo que los estudiantes comprenden, en qué se equivocan, qué nociones van adquiriendo. En otras palabras, es un diagnóstico del aprendizaje con base en representaciones y actuaciones mostradas por el estudiante.

Este proceso de interpretación de evidencias, no es solo potestad del docente; sino que es el estudiante que tiene que ir generando su propia comprensión de sus avances; con la finalidad de autorregularse y cerrar sus propias brechas de aprendizaje; en efecto consiste en la autoevaluación de la evidencia de aprendizaje por parte del estudiante, utilizando los criterios de logro para ver cuan bien avanza a la meja y para realizar autoajustes a su aprendizaje cuando se requiera.

La interpretación de evidencia es posible también ser fomentado por pares, a través de la evaluación con base en los criterios de logro que permiten analizar la evidencia de un compañero para luego proporcionar feedback con la finalidad de mejorar aprendizajes.

d. Cuarto subproceso: Identificación de la brecha de aprendizaje

La identificación de la brecha de aprendizaje muestra el progreso de la competencia lograda, y lo que se esperaba que el estudiante desarrollara en un determinado momento de su educación. Por tanto, la fase de identificación de la brecha de aprendizaje consiste en reconocer el tramo que le falta por recorrer al estudiante con relación al propósito de aprendizaje; ese margen se encuentra entre lo que el estudiante avanzó y lo que falta por alcanzar. En otras palabras, consiste en identificar la brecha entre el estado de aprendizaje actual de los estudiantes y el propósito de aprendizaje establecido en el Feed Up (McKenzie, Kremer y Ramaekers, 2018); es decir, la brecha de aprendizaje es aquella la disparidad entre lo que un estudiante realmente ha aprendido y lo que se esperaba que aprendiera en una edad o nivel de grado en particular. En otras palabras, la brecha de aprendizaje es aquella dificultad por adquirir que podría ser: una habilidad específica, un estándar de aprendizaje o un área de estudios, por otra parte la brecha de logros corresponde a los resultados del estudiante es decir los productos. Mientras que la brecha de oportunidades hace referencia a los insumos, recursos y

oportunidades. En consecuencia, los maestros identifican las brechas entre el estado actual de aprendizaje de los estudiantes y las metas de la instrucción actual (Dell, 2016).

e. Quinto subproceso: Feed Back

La retroalimentación es la información que se usa para que los estudiantes pasen del nivel actual de aprendizaje a lograr los propósitos de aprendizaje. Es decir, ayuda a recorrer el tramo entre lo que puede hacer el estudiante y lo que le falta alcanzar. Al respecto Ramaprasad (1983), considera a la retroalimentación como la información que se usa para variar la brecha entre el desempeño real del estudiante y el nivel esperado.

En el mismo sentido Sadler (1989), señala que la “retroalimentación en educación es cuando se proporciona información al estudiante con la finalidad de disminuir la brecha entre el desempeño actual y su meta deseada”. Por tanto, la retroalimentación es un elemento de un ciclo de la instrucción ideal. Es decir, es parte del proceso de enseñanza; y a la vez consecuencia de ella y una respuesta al desempeño del estudiante. Por otra parte, la retroalimentación señala a los docentes los errores o debilidades en sus métodos de enseñanza a fin de ajustarlo.

La investigación asume el modelo de Hattie y Timperley (2007), que considera cuatro niveles de retroalimentación y/o tipos de retroalimentación. Estas son retroalimentación sobre la tarea, el procesamiento de la tarea, la autorregulación y el yo como persona. Este tipo de retroalimentaciones son complementarias y secuenciales pues están orientadas a mover de la tarea, al procesamiento y luego a la regulación del estudiante para lograr los propósitos de aprendizaje establecidos. Es decir que el docente ayuda a través de la retroalimentación a que los estudiantes pasen de analizar el producto o actuación realizada a comprender su procesamiento y luego autorregularse. En el mismo sentido el estudiante se autorregula si es posible de reconocer los criterios alcanzados, revisar su procesamiento de información y regularse con finalidad de identificar la brecha de aprendizaje que requiere mejorar y avanzar al aprendizaje deseado. En suma, la retroalimentación en este modelo busca hacer progresar al estudiante desde la observación del producto o actuación, procesamiento y regulación.

La retroalimentación a nivel de “tarea” está centrada sobre que tan bien se está realizando el producto, es decir diferencia cuanto de los criterios propuestos se está logrando. Es decir, la labor del docente/estudiante es identificar en detalle que tanto del producto alcanza los criterios de evaluación difundidos en instrumentos de evaluación.

Así como mencionar las fortalezas que muestra el producto, así como las debilidades. Este tipo de retroalimentación es más útil para interpretar los errores en los productos de los estudiantes.

En cambio, la retroalimentación al proceso está dirigido a los comentarios que realiza el docente a las fases que el estudiante recorre para crear el producto. Es decir, a la forma de procesar la información, o a la comprensión de los procesos de aprendizaje para completar un producto. Ello implica que la retroalimentación está dirigida al nivel estratégico que permite al estudiante mejorar los procesos de pensar el producto y ejecutarlo. En efecto, la retroalimentación realizada al proceso de elaboración del producto más el planteamiento de metas ayudan a lograr el producto del estudiante.

El nivel de retroalimentación de autorregulación, consiste en contribuir en el automonitoreo, dirección y regulación de acciones para alcanzar un producto, por lo que la retroalimentación busca desarrollar la confianza, el compromiso en uno mismo y el control. Es decir, implica la retroalimentación para desarrollar el autocontrol, autodirección, la autonomía, y autodisciplina.

Según la investigación de Hattie (2007), hay seis elementos que influyen en la retroalimentación de autorregulación: primero, la posibilidad de cada estudiante de crear retroalimentación interna, es decir cada vez que monitorea como va desarrollando las actividades el estudiante internamente genera retroalimentación.

Segundo la capacidad de autoevaluarse las habilidades, el conocimiento las estrategias cognitivas que utiliza el estudiante al construir sus productos o actuaciones, así como regular el comportamiento y hacerse el propio seguimiento continuo para que sea el propio estudiante quien planifique sus mejoras, corrija sus errores y utilice estrategias para superar.

El tercer factor es la capacidad de implementar esfuerzos y gestionar la información de la retroalimentación, con la finalidad de reducir la brecha de desempeño actual y el desempeño esperado. Ello contribuye con impactar en el desempeño.

El cuarto factor es el grado de confianza o certeza en la exactitud de la respuesta, según Kulhavy y Stock (1977), los estudiantes que consideran que la respuesta errada es correcta, deben presentar mayor retroalimentación correctiva.

El quinto factor es el pensamiento que los estudiantes suelen tener acerca de lo que es el éxito y lo que significa el fracaso. Esta atribución influye en el desarrollo de tareas y tiene más impacto que en realidad el fracaso y éxito.

Sexto factor, consiste en la búsqueda de ayuda, como un mecanismo que ayuda a la autorregulación, ella puede ser ayuda en pedir pistas o respuestas a la dificultad. En ese entender el docente debe proporcionar pistas, para que el estudiante logre autorregularse. Muchos estudiantes no llegan a realizar ello por situaciones emocionales como vergüenza social o baja autoestima por lo que es necesario generar ambientes de apertura con un clima para el aprendizaje (Hattie, 2007).

f. Sexto subproceso: Feed Forward

Como resultado de la información recibida del Feed Back el docente planifica experiencias de aprendizaje para cerrar la brecha de aprendizaje. Esta fase consiste en realizar las variaciones en la planificación curricular a partir de las necesidades de aprendizaje que el docente identifica durante el proceso de aprendizaje. Es decir, son los cambios que realiza en función de la brecha de aprendizaje (aún no cerrada por el estudiante). Para Hattie y Timperley (2007), consiste en adaptar y modificar la planificación según necesidades de aprendizaje. A esta fase Heritage (2010), considera “adaptación o respuesta a las necesidades de aprendizaje” que hace el docente para posteriormente ofrecer andamios en la zona de desarrollo próximo del estudiante.

En el mismo sentido Fisher y Frey (2009), señalan que los docentes utilizan los datos de las evaluaciones para realizar planificación de experiencias de aprendizaje futuros. Ello implica que la planificación de sesiones, requiere alta flexibilidad, pues no se puede implementar una serie, sin tomar en cuenta lo que necesita aprender el estudiante. Es decir, aquello que le falta cerrar en la brecha de aprendizaje.

En efecto, en esta fase los docentes planifican la acción que realizarán para que la enseñanza coincida con las necesidades de aprendizaje, es decir seleccionan o diseñan experiencias de aprendizaje que desarrollaran con los estudiantes a fin de hacer avanzar entre el lugar en la que están los estudiantes en su aprendizaje con el propósito de aprendizaje que se le planteó a fin de que cierren la brecha de aprendizaje.

Por tanto, el Feed Forward implica la idea de reflexionar de las acciones de mejora que se dan a partir de la retroalimentación y las acciones que como docente y estudiante deben platearse para mejorar el aprendizaje.

Por otra parte, el estudiante en esta fase, selecciona estrategias pertinentes para avanzar en su aprendizaje, teniendo en cuenta su autoevaluación basada en criterios de evaluación la evidencia y los propósitos de aprendizaje que debe alcanzar. Es decir, significa que el estudiante sea consciente de variar estrategias para lograr propósitos de aprendizaje.

g. Séptimo subproceso: Andamiaje al nuevo aprendizaje

El andamiaje se entiende por la acción de impulsar a los estudiantes desde lo que ya conocen a lo que deben hacer. En palabras de Wood, Bruner y Ross (1976), consiste en el apoyo que brindan los docentes o compañeros a los estudiantes; con la finalidad de contribuir en el progreso de aprendizaje de lo que ya saben hacer hasta la meta de aprendizaje, con la finalidad de cerrar brechas de aprendizaje. Esto se vincula con la idea de que si los estudiantes carecen de conocimientos previos o necesarios para elaborar un producto; la actividad adicional es más óptima que solo brindar información retroalimentación.

En ese entender el andamiaje asume una perspectiva de que el aprendizaje es evolutivo y para ello identifica los conocimientos y habilidades previas con la que cuenta el estudiante, por tanto, andamiaje es el subproceso en la que se apoya al aprendizaje de los estudiantes con la orientación a través de realizar el modelado, discusión entre compañeros y la secuenciación de tareas de aprendizaje en partes discretas y manejables. En efecto cuanto más desarrollan su comprensión los estudiantes, desarrollan sus habilidades y ganan confianza, el apoyo se disminuye y pueden trabajar de manera independiente.

Como señala Shepard (2005), el andamiaje se refiere a los apoyos que los maestros brindan a los estudiantes durante la resolución de problemas, en forma de recordatorios, sugerencias y aliento, para garantizar la finalización exitosa de una tarea, para ello se debe mantener la tarea completa hasta que el estudiante finalice exitosamente.

Por tanto, el maestro brinda el apoyo instructivo necesario para que el aprendizaje se internalice gradualmente, convirtiéndose en parte del logro independiente de los estudiantes y cerrando la brecha (Vygotsky, 1978).

En síntesis, el andamiaje es el apoyo específico centrado en el estudiante que se puede dar a través de estrategias como: proporcionar información a través de organizadores gráficos, modelados, ejemplos resueltos, explicaciones, uso de textos,

mensajes. A dimensiones como la parte conceptual, metacognitiva, procedimental o estratégico del estudiante.

h. Octavo subproceso: Cierre de la brecha de aprendizaje

La fase (subproceso) final del proceso de evaluar para el aprendizaje es el cerrar la brecha de aprendizaje, entre el lugar donde está el estudiante y el propósito de aprendizaje. Como señala Heritage (2010), “El último paso en el proceso de evaluación formativa es cerrar la brecha entre dónde están los estudiantes y dónde deben estar para lograr el objetivo de aprendizaje”. Esto significa que el propósito de aprendizaje en un ciclo se ha cerrado; es decir el estudiante ha logrado llegar a la meta propuesta. En otras palabras, el producto y las actuaciones contienen los criterios mínimos exigidos en la experiencia de aprendizaje. Una vez cerrado la brecha, el docente plantea nuevos propósitos de aprendizaje con la finalidad de progresar en el estándar superior. Al plantearse un nuevo propósito se abre una nueva brecha por cerrar y se renueva un nuevo ciclo de evaluación formativa.

Por otra parte, el cierre de la brecha de aprendizaje se puede dar a través de diversas estrategias, según Venkatesh (2016), se pueden aplicar: el seguimiento del progreso de aprendizaje, conexión hogar y la escuela, educación basada en evidencia, establecimiento de puntos de referencia, seguimiento del progreso, generación de tiempo para la autorreflexión con los estudiantes y personalización del aprendizaje (Venkatesh, 2016).

Al respecto, Fisher (2015), considera que es posible cerrar brechas de aprendizaje a partir de la implementación de estrategias como: proporcionar un plan de estudios detallado, aumento de tiempo de enseñanza, introducir enseñanza suplementaria, y monitorear el progreso de aprendizaje a través de evaluaciones formativas.

1.3. Antecedentes de la investigación

Los antecedentes empíricos y teóricos más próximos al objetivo de la presente investigación, que abordan el desarrollo de la evaluación formativa por parte de los docentes en aula en procesos de evaluación formativa a nivel internacional y nacional son:

1.3.1. Antecedentes internacionales en evaluación formativa

A nivel internacional, la evidencia empírica de investigación, muestra la aplicación de las siguientes fases de evaluación formativa: Compartir los propósitos de aprendizaje, desarrollo de preguntas efectivas en el aula, colaboración efectiva en el aula, implementación de tareas de aprendizaje y retroalimentación efectiva.

En ese sentido, respecto a los procesos de evaluación formativa que concuerdan con lo aseverado en el párrafo anterior es la investigación realizada por Johnson, Sondergeld y Walton (2019), en tres distritos urbanos de los Estados Unidos acerca de la implementación de la evaluación formativa, en una muestra de 28 docentes, esta investigación, reporta la aplicación de los siguientes procesos: comunicación de propósitos y criterios, desarrollo de preguntas en aula, colaboración en aula, implementación de tareas de aprendizaje, y retroalimentación en la enseñanza.

Cada elemento del proceso presenta acciones específicas. Respecto a “compartir los propósitos de aprendizaje y criterios” los maestros realizan: la conexión con el aprendizaje futuro, presentan la calidad del propósito de aprendizaje, implementan el propósito de aprendizaje y presentan los criterios de evaluación. Con relación al “desarrollo de preguntas en aula” usan preguntas, proporcionan el tiempo de espera adecuado, obtienen evidencia de aprendizaje y determinan el progreso de aprendizaje. Respecto a la “colaboración en aula” fomentan el clima de aula, la colaboración estudiantil, los puntos de vista de los estudiantes y altas expectativas. En lo que se refiere a la implementación de tareas de aprendizaje, realizan la conexión con los objetivos de aprendizaje, proporcionan claridad de la tarea, ajustan la instrucción dentro de la lección, usan evidencia para informar la instrucción futura. Finalmente, con relación a la “retroalimentación en la enseñanza” aplican: la evaluación del progreso durante la lección, realizan la retroalimentación individualizada, fomentan la autoevaluación, la evaluación por pares y los bucles de retroalimentación (secuencia cíclica que se repite varias veces hasta que se logra cerrar la brecha de aprendizaje).

La investigación muestra la implementación de la evaluación formativa en cuatro niveles: Inicio, desarrollo, efectivo, y ejemplar. Los resultados fueron: Propósitos y criterios de aprendizaje en desarrollo, desarrollo de preguntas en aula efectivo, colaboración en aula efectivo, implementación de tareas de aprendizaje efectivo, y retroalimentación en la enseñanza en desarrollo.

La investigación de Sondergeld y Walton (2019), muestra procesos de evaluación formativas bastante instaladas y otras en consolidación como anunciar los propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación, así como la retroalimentación lo que permite aseverar que el Feed Up y Feed Back no son efectivos (p.15).

Si bien es cierto la investigación citada, en el párrafo anterior, no es generalizable muestra prácticas particulares de evaluación formativa en un espacio y tiempo en los EE.UU. comparativamente con investigaciones que señalan promedios mayores al 70% en el avance de la evaluación formativa con en los países de la OCDE.

El resultado mencionado anteriormente es corroborado con las estadísticas de uso de la evaluación formativa en países de la OCDE en Feed Back; por ejemplo, el informe Talis (2018), señala con relación a la retroalimentación y el desarrollo de tareas es aplicada en promedio por el 70% de docentes. Estas dos investigaciones empíricas revelan el desarrollo que se da de la evaluación formativa en aula-institución, así como de sistema educativo. Lo que permite señalar que hay prácticas de evaluación instaladas en evaluación formativa específicamente en procesos que utilizan los docentes para lograr el aprendizaje del estudiante.

En el mismo sentido, Dini, Sevia, Caushi y Orduña (2020); a partir de nueve docentes experimentados en ciencia en primaria, media y secundaria que tenían prácticas de evaluación formativa en uso, de USA, desarrollaron el esquema de evaluación formativa que tienen la secuencia siguiente: Obtener el pensamiento del estudiante, notar e interpretar el pensamiento de los estudiantes y avanzar en el pensamiento de los estudiantes. Respecto al primero “obtener el pensamiento de los estudiantes”, las de apertura son: Aclarar para descubrir suposiciones, reflejar el pensamiento hacia atrás para sacarlo, retransmitir para pedir a otros estudiantes que discutan la idea de un estudiante. Con relación a la siguiente fase “Notar e interpretar el pensamiento de los estudiantes” las acciones son: Postular los supuestos subyacentes, Reconocer las experiencias de los estudiantes, identificar inconsistencias en el razonamiento, observar a los estudiantes con propósitos cruzados y prestar atención al sentimiento del estudiante. Finalmente, la fase “Avanzar en el pensamiento de los estudiantes” las acciones de respuesta son: reorientar hacia la pregunta de enfoque, fomento de elaboración / justificación, invitar a los estudiantes a que denoten el progreso, dar espacio para que un alumno piense, y animar.

La investigación demuestra que hay prácticas instadas respecto a evaluación formativa, por sobre todo se dan tres procesos relacionados a obtener evidencia, interpretar y avanzar en el aprendizaje de los estudiantes. En algunos casos existe una tendencia más próxima a procesos estructurados, y otras más abiertas como es el caso de la investigación de Dini y otros (2020).

En otro contexto mundial, una investigación relacionada a la implementación de la evaluación formativa en República Checa, realizada por Hošpesová (2018), en docentes del mismo país; A través de un diseño de experimentación, en la muestra fue de seis profesores de matemáticas de Educación primaria en ciencia, tecnología y educación (ASSIST-ME), financiado con fondos europeos. Identificó la implementación de la evaluación formativa en: formulación de los propósitos de aprendizaje, autorregulación por parte de los estudiantes, apoyo a la autoevaluación, corrección de la solución del problema y evaluación por pares, evaluación sobre la marcha (retroalimentación correctiva inmediata). Esta investigación demuestra la instalación de subprocesos de la evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje.

En consecuencia, a partir de los antecedentes se concluye que los procesos que son aplicados en la evaluación formativa en los contextos de las investigaciones son: Formulación de los propósitos de aprendizaje, comunicación de propósitos y criterios, desarrollo de preguntas en aula, colaboración en aula, implementación de tareas de aprendizaje, obtención del pensamiento del estudiante, interpretación del pensamiento de los estudiantes, retroalimentación en la enseñanza, autoevaluación, evaluación entre pares y avance en el pensamiento de los estudiantes. Este estado actual da a entender que al primer semestre del año 2020 en contextos de EE. UU. y países de la OCDE los procesos de evaluación formativa están compenetrados en la práctica docente.

1.3.2. Antecedentes de investigaciones nacionales en evaluación formativa

En las investigaciones nacionales respecto al proceso de evaluación formativa se encuentran dos escenarios marcados: Instituciones educativas públicas en inicio de implementación de la evaluación formativa e instituciones educativas privadas (sobre todo de Lima) con prácticas de evaluación formativa en aula.

a. Dificultades en la aplicación de los subprocesos de la evaluación formativa en el Perú

Las investigaciones analizadas fueron aquellas comprendidas entre años 2017 al 2019 las cuales son:

Portocarrero (2017), señala hay poco uso de la autoevaluación, la reflexión, la coevaluación, retroalimentación y la conversación. Es decir, ciertos procesos de la evaluación formativa no se estarían aplicando como la retroalimentación; lo que conllevaría a que los aprendizajes queden en proceso y no logren los propósitos curriculares.

Asimismo, se ha podido identificar en investigaciones nacionales, que no solo hay pocos niveles de retroalimentación, sino que se encontró que los docentes en su mayoría no realizan reajustes de enseñanza, según las necesidades de aprendizaje, como indica Portocarrero (2017), los docentes no realizan el reajuste de la enseñanza pese a contar con los datos del progreso de los estudiantes.

El hallazgo de Portocarrero (2017), se complementa con el de Quintana (2018), quien encontró que no se evidencia prácticas de la retroalimentación, adaptación ni respuesta a las necesidades del aprendizaje a fin de generar el andamiaje y cerrar las brechas de aprendizaje en docentes del segundo grado de una institución educativa primaria pública de Ate. Asimismo, encontró que los docentes reprograman aquellos indicadores no alcanzados por el estudiante con el único fin de que obtenga una nota aprobatoria. Se identificó que la interpretación de la evidencia lo realizan solo para conocer si saben o no saben los estudiantes. De esta investigación realizada a través de un estudio de caso a tres docentes a través de la técnica de la entrevista, se deduce que evaluar formativamente está en inicio, pues los maestros, aún no tienen prácticas instaladas del proceso de evaluación formativa.

Sin bien es cierto que se evidencia en las investigaciones de Quintana (2018), un inicio en la interpretación de evidencias, el proceso compuesto por sus elementos de la evaluación formativa aún está por desarrollarse.

Un estudio con resultados similares es la investigación realizada por Atoche (2020), mediante el método de estudio de caso, a través de las técnicas de la entrevista y el análisis documental, cuyo objetivo estuvo centrado en analizar la evaluación desarrollada por docentes de educación inicial del sector público de la UGEL 03. Los resultados fueron: Las maestras no comunican los criterios de evaluación a los

estudiantes; respecto a las evidencias, la valoración se realiza de manera subjetiva y parcial, y no tienen claridad en el uso de los instrumentos de evaluación.

La investigación de Atoche (2020) corrobora los hallazgos de Quintana (2018), en el sentido la evaluación formativa como proceso aún no se tiene incorporado en forma plena en el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

Por otra parte, no solo las dificultades corresponden en el proceso de evaluación formativa sino en la concepción de evaluación formativa. Según Marchena, (2020) en una investigación que realizó a docentes de evaluación formativa a docentes de secundaria a través de la investigación etnográfica, utilizando la técnica de la entrevista, cuya muestra fue 3 docentes. Encontró que los maestros desconocen la concepción y aplicación de la evaluación formativa, confusión de términos de autoevaluación, con heteroevaluación y coevaluación. Ello posiblemente se deba a los factores de formación inicial docente la experiencia docente y las concepciones de evaluación (Martínez, 2013).

b. Avances en la aplicación de fases o subprocesos de la evaluación formativa en el Perú

La investigación realizada en educación primaria por Portocarrero (2017), en el Colegio Lincoln, cuyo objetivo fue validar las estrategias de evaluación formativa encontró que los veinte docentes: comunican los objetivos de la actividad, aplican las estrategias de interrogación, fomentan un clima de cooperación, plantean actividades que evidencian aprendizajes y retroalimentan. Esta investigación muestra la aplicación de los elementos del Feed Up y el Feed Back, es decir hay prácticas instaladas en la presentación de los propósitos de aprendizaje hacia estudiantes y uso de la retroalimentación para cerrar brechas de aprendizaje.

En otra investigación ejecutada por Verano (2021), con un enfoque cualitativo respecto a evaluación de los aprendizajes; cuyo objetivo fue describir el proceso de la retroalimentación ejecutado por una maestra del tercer grado de una institución educativa privada del nivel de educación primaria de Lima. A través de la entrevista y la observación de cuatro sesiones en el área de matemática y comunicación identificó que: la docente comunica las metas de aprendizaje, comunica los logros y los aspectos que requiere mejorar, así como retroalimenta por medio oral y escrito. Encontró también tipos de retroalimentación como el centrando en la tarea, fomento de la autorregulación y centrado en la persona (Hattie y Timperley, 2007).

La investigación realizada por Boyco (2019), cuyo propósito fue analizar el proceso de retroalimentación de los docentes de matemática que se desempeñan en el quinto grado de primaria en un colegio privado de Lima. La investigadora utilizó la técnica de observación a docentes y encuestas a los estudiantes. Las conclusiones a la que arribó fueron: Los docentes proporcionan los propósitos de aprendizaje, los criterios de éxito, retroalimentan, y buscan constantemente cerrar la brecha de aprendizaje. Así mismo concluye que la retroalimentación se da entre estudiantes, docente a estudiantes y de los estudiantes al docente.

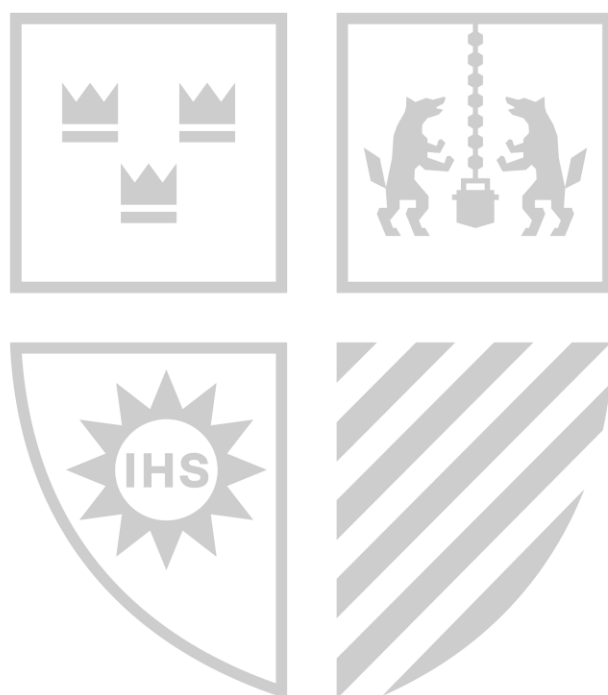
Reporta también Boyco (2019), que los estudiantes están acostumbrados a recibir o entregar retroalimentación. Otra de las conclusiones que arriba la investigadora es que los estudiantes expresan lo que piensan acerca de cómo se están desempeñando con relación al logro de propósitos de aprendizaje; Finalmente menciona que las estudiantes usan estrategias de retroalimentación para proporcionar información al docente. En esta investigación se evidencia un nivel alto de avance de implementación de la evaluación formativa tanto de los docentes como de los estudiantes.

Una investigación realizada por Freyre (2019), respecto a la retroalimentación en docentes de inglés del cuarto grado de educación primaria de una institución educativa de Lima; cuyo objetivo fue describir la aplicación de los tipos de retroalimentación, encontró que la forma de aplicación de la retroalimentación fue verbal, lo realiza el docente al estudiante, y también ocurre entre los estudiantes.

Otra investigación hallada es la de Calvi del Risco (2019), cuyo objetivo fue analizar como la retroalimentación mejora la producción de textos. En este estudio a través del estudio de caso, en un colegio particular de Lima con Bachillerato Internacional encontró que los docentes realizan una retroalimentación eficaz, así como el uso de la retroalimentación individual.

En base a los antecedentes mostrados, los docentes de instituciones educativas privadas muestran mayor nivel de desarrollo de la evaluación formativa a comparación de docentes de instituciones educativas públicas. En consecuencia, los docentes con menor nivel de desarrollo de implementación de evaluación formativa; al primer semestre del año 2020 presentan poca comprensión del enfoque de la evaluación formativa, así como una inefectiva aplicación del proceso de evaluación formativa; pero a la vez

muestran incorporación de prácticas de comunicación de criterios de evaluación, así como retroalimentación.



CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

El marco metodológico está estructurado en cinco componentes: la primera parte contiene el paradigma, enfoque y método utilizado para generar conocimiento, en la segunda sección se encuentran los objetivos de la investigación, como tercer apartado está la categorización apriorística. La cuarta parte contiene la población, muestra y muestreo, finalmente están las técnicas utilizadas para recolectar datos.

2.1. Paradigma, enfoque y método

El apartado metodológico de la presente investigación consideró las pautas metodológicas del mapeo epistémico aportado por los autores Deroncele, Gross y Medina (2021), quienes plantean la necesidad de articular en el texto científico los elementos de: paradigma, enfoque, tipo de investigación, tipo de estudio, alcance, método de investigación, técnicas de recolección de la información, métodos teóricos, población y muestra, categorías y subcategorías.

Para el desarrollo de la investigación se partió desde una “valoración de la diversidad paradigmática actual para la investigación social, contrastando los objetivos del presente estudio, para seleccionar el paradigma de investigación científica pertinente como herramienta esencial de la gestión científica” (Deroncele, 2020, p. 211)

Conforme a ello fue seleccionado el paradigma interpretativo, adoptándose un enfoque cualitativo centrado en el estudio de las acciones de los seres humanos de manera sistemática en situaciones naturales y cotidianas de manera sistemática (Hernández y Mendoza, 2018), es decir se estudia las concepciones de evaluación formativa y su proceso en situaciones en las que las maestras desarrollan sus sesiones a distancia. Este enfoque según Lindlof y Taylor (2017), se utiliza cuando el objetivo es analizar las interpretaciones y el significado que experimentan las personas.

En efecto, se parte de un paradigma de investigación interpretativo; que

considera a la realidad educativa (evaluación) como múltiple, divergente, irrepetible, holística y compleja; que es comprendida a partir de la interpretación que se realiza. Para este paradigma, el conocimiento científico se alcanza a partir de darle significado a los fenómenos que observamos con base en la interacción entre el investigador y los investigados.

Es un tipo de estudio transversal considerando que el recojo de la información se realizó en un solo momento, y un alcance descriptivo (Deroncele, Gross y Medina, 2021).

Se adopta el método de “estudio de caso”, para conocer el fenómeno y dar explicaciones de por qué sucede, a fin de determinar sus razones inmediatas (Monasterios, 2020). Este método se caracteriza porque explora a profundidad a los individuos, procesos o actividades. Asimismo, busca la comprensión del comportamiento de los maestros(as) al desarrollar la clase, así como las interacciones que se producen (Chaverra, Gaviria, y González, 2019).

Este método es flexible pues, hay la posibilidad que dentro de un caso haya subunidades de estudio; como señala Yin (2014) “La condición del estudio de caso puede involucrar más de una unidad de análisis”. En efecto, la presente investigación presenta dicha particularidad, ya que presenta dos maestras que son las subunidades de análisis. Lo que implica, el diseño adoptado corresponde al “caso único integrado”, pues se cuenta dentro de una institución educativa con dos unidades de análisis que son las maestras de cuarto grado de primaria.

La investigación sigue las siguientes fases: definición y diseño, recogida y estudio de datos, y proceso de análisis de datos y conclusión (Yin, 2014). En la definición y diseño se elabora la teoría orientadora de la investigación, posterior a ello, a través de los instrumentos desarrollados se recolecta los datos. En el proceso de análisis de datos se arriba a la categoría central y discute con teorías e investigaciones; con la finalidad de arribar a conclusiones.

2.2. Objetivos

Objetivo general

Diagnosticar el desarrollo de la evaluación formativa en una Institución Educativa Primaria en la región Puno durante el año 2020, desde la perspectiva de los docentes.

Objetivos específicos

- Analizar la concepción de los docentes acerca de la evaluación formativa en una institución educativa primaria de la región Puno durante el año 2020.
- Analizar el proceso seguido por los docentes para evaluar formativamente en una institución educativa primaria de la región Puno durante el año 2020.

2.3. Categorización

La investigación parte por una categoría denominada “Evaluación Formativa” cuyos, dos subcategorías son: “Concepción socioconstructivista” y “Proceso de evaluación formativa”. La primera subcategoría presenta los siguientes componentes: concepto de características, principios, ciclo de evaluación formativa, así como la interpretación de evidencias de aprendizaje, retroalimentación y características de la retroalimentación.

La segunda subcategoría “Proceso de evaluación formativa” presenta los siguientes componentes: Feed up, obtención de evidencias del aprendizaje, interpretación de la evidencia, identificación de la brecha de aprendizaje, Feed back, Feed Forward, Andamiaje y cierre de brecha de aprendizaje.

Tabla 3

Categoría central, categorías y subcategorías del desarrollo de la evaluación formativa.

Categoría central	Categorías	Subcategorías
1. Desarrollo de la evaluación formativa	1.1. Concepción socio constructivista	1.1.1. Concepto de Evaluación Formativa
		1.1.2. Características de Evaluación Formativa
		1.1.3 Principios de la evaluación formativa
		1.1.4. Ciclo de evaluación formativa
		1.1.5. Interpretación de evidencias de aprendizaje
		1.1.6. Retroalimentación
		1.1.7. Características de la retroalimentación
	1.2. Proceso de evaluación formativa	1.2.1 Feed Up
		1.2.2. Obtención de evidencias del aprendizaje.
		1.2.3. Interpretación de la evidencia.
		1.2.4. Identificación de la brecha.
		1.2.5. Feedback
		1.2.6. Feed Forward
		1.2.7. Andamiaje
		1.2.8. Cierre de brecha de aprendizaje

Nota. Fuente: Elaboración propia.

2.4. Población, muestra y muestreo

La muestra es intencional, dado que se han elegido a dos docentes de una institución educativa pública del nivel de Educación Primaria, cuyos sujetos de investigación pertenecen al cuarto grado en el año 2020; se utilizó un muestreo no probabilístico intencional debido a que es una investigación cualitativa y corresponde a un estudio de caso. En este tipo de muestreo según Ozten y Manterola (2017), seleccionar sujetos depende del investigador, según las características y criterios que considere.

Se ha elegido dicha muestra; debido a que corresponde a una de las instituciones educativas rumbo a la autonomía curricular. Por otra parte, se ha elegido debido a que representa características similares a otras instituciones educativas polidocentes urbanos de las provincias de Puno; que podrían aportar información a partir de los hallazgos en la toma de decisiones a nivel de la gestión escolar.

2.5 Técnicas de recolección de datos

2.5.1. Técnicas e instrumentos

Para el primer objetivo específico se utilizó la entrevista, esta técnica según Yuni y Urbano (2006), consiste en obtener información a través de la conversación; en la que dos a más personas interactúan con base en preguntas respecto a una temática.

En efecto, mediante esta técnica se obtuvo descripciones e información a partir de los docentes sobre las concepciones de la evaluación formativa. Esta técnica permitió averiguar lo que piensan, sienten o creen de la evaluación formativa. Para ello se utilizó una guía de entrevista semiestructurada con preguntas que permitieron recolectar concepciones.

Para el segundo objetivo específico se utilizó la técnica de observación no participante. A partir de ella se registró de manera sistemática los comportamientos que muestran los docentes durante el desarrollo de sesiones de aprendizaje. Para este objetivo se utilizó dos instrumentos: la ficha de registro de observación y la guía de entrevista.

2.5.2. Validez de contenido

Para la validación de constructo y contenido se construyó una matriz de indicadores a fin de verificar si el instrumento representa la teoría (Bostwick y Kyte, 2005), es decir si representan la evaluación formativa y sus procesos. Esta misma matriz sirvió para identificar si las preguntas representan la categoría a ser investigada, es decir

si contienen los ítems.

Para que tengan validez los instrumentos, se optó por la revisión y análisis de juicio de expertos, con la finalidad de que evalué los ítems teniendo en cuenta si son representativos y relevantes (Abad y otros, 2011).

En correspondencia a ello, se remitió a los expertos la matriz metodológica de tesis, matriz de indicadores de los instrumentos, instrumentos N° 1 “Guía de entrevista sobre la concepción de evaluación formativa”, instrumento N° 2 “Guía de entrevista sobre proceso para evaluar formativamente”, instrumento N° 3 “Ficha de registro de observación de procesos para evaluar formativamente” con el propósito de que brinde su valoración respecto a los ítems contruidos, así como analizar si son suficientes, pertinentes y claros (Supo, 2013).

Con relación al primer instrumento, en las preguntas 8) ¿En qué crees que consiste la interpretación de las evidencias de aprendizaje?, y 9) ¿En qué crees que consiste la retroalimentación? El juez sugirió se reemplace la pregunta 8 por: En el marco de la evaluación formativa, ¿qué es una evidencia y cómo lo interpretas? Asimismo, comentó se agregue a la pregunta 9 ¿Y qué tipos de retroalimentación conoces? Sugerencias que se incorporaron al instrumento final.

Respecto al instrumento N° 2 “Guía de entrevista sobre procesos para evaluar formativamente” el experto sugirió agregar a la pregunta N° 1) ¿Comparte metas de aprendizaje con sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?; En tu experiencia, ¿comparte metas de aprendizaje con sus estudiantes? ¿Cómo lo hace? Aspecto que se incluyó.

Una vez corregido el instrumento con las observaciones realizadas por el experto se procedió a realizar el trabajo de campo (Rodríguez, Gil, y García, 1999). En esta etapa se recolectó información para ser analizada e interpretada según los objetivos de la investigación.

2.5.3. Análisis e interpretación de datos

El primer paso que se realizó fue la transcripción del audio de la entrevista y el discurso que utiliza el docente al interactuar con los estudiantes en una matriz de transcripción de entrevistas (Como se muestra en la tabla 4).

Tabla 4

Matriz de transcripción de entrevistas.

Preguntas	Respuestas de entrevistado 1	Respuestas de entrevistado 2
1. ¿Qué crees que es la Evaluación formativa?	“Es un proceso donde tú valoras el aprendizaje de los estudiantes y mediante ello tú puedes evidenciar si ha logrado o no logrado y a la vez retroalimentar luego”.	“Yo pienso es un proceso continuo que hacemos durante toda la sesión de aprendizaje, y que es retroalimentativo”.

Nota. Fuente: Elaboración propia.

La matriz se utilizó también para registrar el discurso del docente cuando interactúa con los estudiantes. Asimismo, en la grilla se agregó fotos de las evidencias de aprendizaje del estudiante, así como las imágenes que envía el docente por WhatsApp durante las actividades de aprendizaje.

Por otra parte, a fin de unificar códigos y formato del texto en el análisis e interpretación de datos se diseñó la simbolización de presentación de fragmentos de la transcripción como indica la tabla 5:

Tabla 5

Formato de presentación de los fragmentos de la transcripción.

Forma del texto	Formato
Discurso de los participantes	Entrecomillado “ ”
Preguntas del entrevistador	En negrita
Aclaración del investigador	Entre corchetes []
Docente entrevistado 1	D1
Docente entrevistado 2	D2

Nota. Fuente: Elaboración propia.

A partir de ello, para realizar el análisis de los datos cualitativos se utilizó la “Comparación constante”, este método; plantea tres fases: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva (Strauss y Corbin, 2002); como se representa en la figura 7.

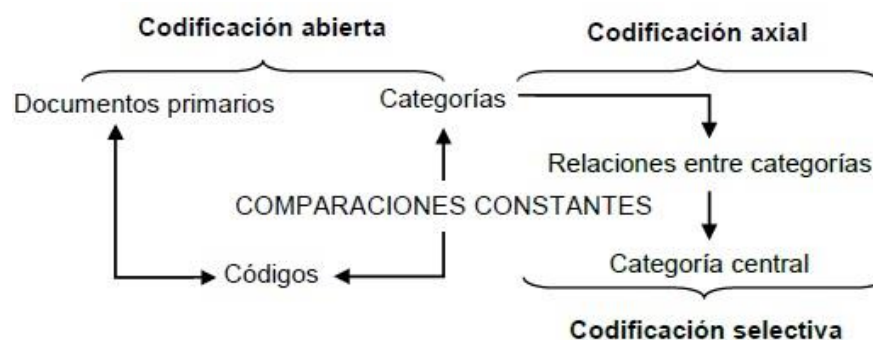


Figura 7: Proceso de investigación en teoría fundamentada.

Fuente: San Martín (2014, p. 112).

En efecto, a partir del marco de la teoría fundamentada, se inició con la lectura y análisis de los registros a fin de codificar y luego arribar a la categoría central, con base en ella, se encontraron relaciones entre categorías, para luego obtener la categoría central que guio el discurso de la teoría sustantiva.

En tal sentido, en la fase de codificación abierta; los datos recolectados de evaluación formativa fueron divididos en unidades y se les asignó un código (Se incluyó la codificación “en vivo”) para ello se subrayó las unidades significativas de diferentes colores en forma artesanal, como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 6

Proceso de codificación abierta.

Entrevistados	Código	Memos
D1: Es un proceso [Proceso] donde tú valoras el aprendizaje de los estudiantes y mediante ello tú puedes evidenciar si ha logrado o no logrado [identificación de necesidades de aprendizaje] y a la vez retroalimentar luego. [retroalimentación]	Evaluación como proceso y Retroalimentación	Los entrevistados consideran que la evaluación formativa es un proceso continuo e integral de valoración del aprendizaje, en la que se evidencia el nivel de logro del aprendizaje con la finalidad de retroalimentar según la necesidad de aprendizaje.
D2: Yo pienso es un proceso continuo que hacemos durante toda la sesión de aprendizaje [Proceso], y que es retroalimentativo. [Retroalimentación]		

Nota. Fuente: Elaboración propia

A partir de los códigos se realizó las reflexiones que quedaron registradas en forma de memos y fueron utilizadas para redactar el informe de resultados.

En la codificación axial se redujo los datos para agrupar en categorías, a las que denominamos “categorías”, como se puede observar en la tabla 7:

Tabla 7

Proceso de codificación axial con base en códigos.

Entrevistado 1	Código	Memos	Subcategorías	Categorías
D1: Es un proceso [Proceso] donde tú valoras el aprendizaje de los estudiantes y mediante ello tú puedes evidenciar si ha logrado o no logrado [identificación de necesidades de aprendizaje] y a la vez	Evaluación como proceso	Los entrevistados consideran que la evaluación formativa es un proceso continuo e integral con la finalidad de retroalimentar según la necesidad de aprendizaje.	La evaluación es un proceso de valoración y retroalimentación.	Concepción de la evaluación formativa en un contexto de educación a distancia.

retroalimentar luego.
[retroalimentación]

Nota. Fuente: Elaboración propia

Finalmente, en la codificación selectiva se generó las categorías centrales, que expresan la integración de subcategorías y categorías de la codificación abierta, así como la axial. Este proceso se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 8

Proceso de codificación selectiva.

Subcategoría	Categoría	Categoría central
La evaluación formativa es un proceso de identificación de necesidades de aprendizaje y retroalimentación.	Concepción de la evaluación formativa en un contexto de educación a distancia.	Desarrollo de la evaluación formativa en a
La evaluación formativa es un proceso que inicia con dar a conocer el propósito de aprendizaje y termina con la retroalimentación.	Procesos de evaluación formativa desarrollados en una educación a distancia.	
Comunican la meta de aprendizaje y los criterios de evaluación.		
Obtienen evidencias de aprendizaje a través de representaciones, interrogantes y autoevaluaciones.		
Retroalimentan al estudiante.		

Nota. Fuente: Elaboración propia

A partir de un pensamiento relacional, con base en la categoría central, categorías, subcategorías y las citas discursivas más pertinentes brindados por los participantes se elaboró la teoría sustantiva vinculándola con teoría asumida en el marco teórico.

Por otra parte, dado que la investigación se realiza con seres humanos, se elaboró dos consentimientos informados, se conversó con las maestras para la participación en la investigación a la que ellas consintieron y estuvieron de acuerdo; asimismo se acordó guardar la parte ética de la información en cuanto a sus actuaciones e ideas; finalmente a través de una reunión vía Zoom se acordó brindar los resultados al finalizar la investigación a fin de que mejoren su evaluación formativa.

CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La investigación fue realizada en la región Puno, provincia de “El Collao”, distrito de Ilave, entre los meses de octubre a noviembre del año 2020 en un contexto de pandemia y educación a distancia. La institución educativa es de educación primaria está ubicada en la misma ciudad de Ilave; cuenta con 42 docentes, 2 directivos, 4 administrativos y 1110 estudiantes.

Se eligió a dos docentes del 4.º grado de educación primaria que son los dos casos de estudio. La maestra 1(caso uno), tiene 22 años de experiencia y la maestra 2 (caso dos), 15 años; ambas son nombradas y naturales del distrito de Ilave. Se optó los casos debido a que las maestras utilizan el Meet, WhatsApp y aula Classroom para desarrollar actividades; y presentan predisposición para ser partícipe de la investigación, así como mejorar su práctica de evaluación. Por otra parte, los estudiantes cuentan con un celular y computadora que les permite acceder al Meet, WhatsApp y realizar llamadas.

También, se ha escogido los dos casos debido a que los estudiantes en cantidad son similares, la primera maestra está a cargo de 33 estudiantes y la segunda de 30. Ambos grupos de estudiantes pertenecen al distrito de Ilave, provienen de una cultura Aymara; y por tanto son muy similares.

En el análisis una de las limitaciones para recabar datos fue las condiciones de comunicación y de la educación a distancia producto de la pandemia de la Covid-19, aunque es preciso señalar en las sesiones virtuales todos los estudiantes ingresaban al Meet e interactuaban también por el WhatsApp con las maestras; las ocasiones que alguien no podía culminar la clase en Meet fueron asistidos por llamadas telefónicas, que realizaban las maestras en horas de la tarde o noche.

Teniendo en cuenta lo mencionado en líneas arriba luego de realizar la codificación abierta y axial, del registro simple, se arribó a nueve categorías como se observan en la tabla 9:

Tabla 9

Enumeración y categorías del desarrollo de la evaluación formativa.

Nro	Subcategorías	Categorías
1	La evaluación formativa es un proceso de identificación de necesidades de aprendizaje y retroalimentación.	Concepción de la evaluación formativa en un contexto de educación a distancia.
2	La evaluación formativa es un proceso que inicia con dar a conocer el propósito de aprendizaje y termina con la retroalimentación.	
3	La interpretación de la evidencia consiste en analizar la evidencia de aprendizaje con relación a los criterios de logro.	
4	La retroalimentación es reflexión, descubrimiento y proporcionar información.	
5	Comunican la meta de aprendizaje y los criterios de evaluación.	Procesos de evaluación formativa desarrollados en una educación a distancia.
6	Obtienen evidencias de aprendizaje a través de representaciones, interrogantes y autoevaluaciones.	
7	Interpretan la evidencia obtenida.	
8	Fomentan la autoevaluación con base en criterios claros.	
9	Retroalimentan al estudiante.	

Nota. Fuente: Elaboración propia

A partir de ellas, se procedió a buscar nuevas relaciones entre las nueve categorías, para codificar selectivamente; de este modo se agruparon en una categoría central como se presenta en la tabla 10:

Tabla 10

Categorías agrupadas en una categoría central.

Nro	Subcategoría	Categoría	Categoría central
1	La evaluación formativa es un proceso de identificación de necesidades de aprendizaje y retroalimentación.	Concepción de la evaluación formativa en un contexto de educación a distancia.	Desarrollo de la evaluación formativa en educación a distancia.
2	La evaluación formativa es un proceso que inicia con dar a conocer el propósito de aprendizaje y termina con la retroalimentación.		
3	La interpretación de la evidencia consiste en analizar la evidencia de aprendizaje con relación a los criterios de logro.		
4	La retroalimentación es reflexión, descubrimiento y proporcionar información.		
5	Comunican la meta de aprendizaje y los criterios de evaluación.	Procesos de evaluación formativa desarrollados en una educación a distancia.	
6	Obtienen evidencias de aprendizaje a través de representaciones, interrogantes y autoevaluaciones.		
7	Interpretan la evidencia obtenida.		
8	Fomentan la autoevaluación con base en criterios claros.		
9	Retroalimentan al estudiante.		

Nota. Fuente: Elaboración propia

En consecuencia, el análisis y discusión de resultados sigue el orden siguiente, primero se presenta los resultados de la concepción de la evaluación formativa, segundo el análisis del proceso de evaluación formativa y finalmente el desarrollo de la evaluación formativa en educación a distancia.

3.1. Presentación y discusión de los resultados

3.1.1. Análisis de la concepción de evaluación formativa en un contexto de educación a distancia a partir de la entrevista a los docentes de una institución educativa primaria de la región Puno durante el año 2020

Las docentes conciben la evaluación formativa como un proceso compuesto de elementos como el propósito de aprendizaje, interpretación de evidencias de aprendizaje y retroalimentación. Consideran también en menor medida el reforzamiento como parte de la evaluación formativa.

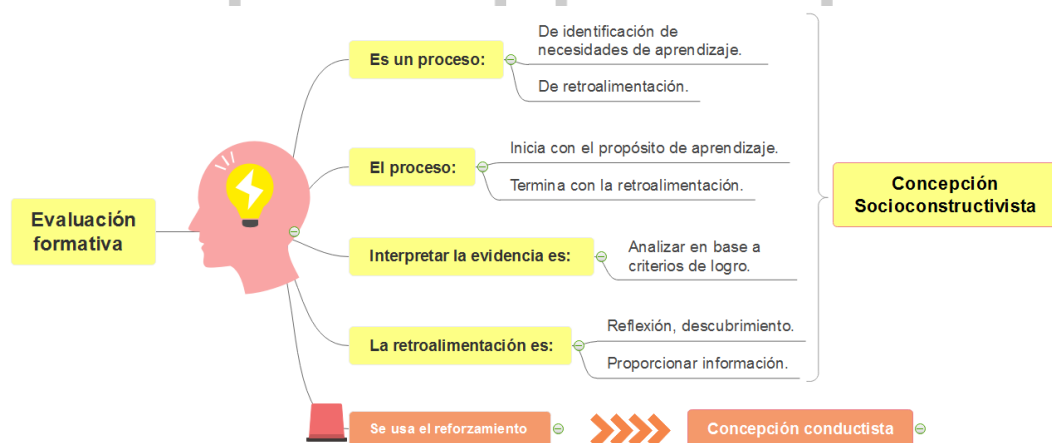


Figura 8: Concepciones de evaluación formativa de las docentes en una institución educativa primaria en el año 2020.

Fuente: Elaboración propia; la figura muestra la concepción de evaluación formativa que tienen las maestras de cuarto grado de una institución educativa pública de educación primaria en el año 2020 en los meses de octubre y noviembre. El color amarillo corresponde a una concepción centrada en la evaluación formativa. El color naranja representa una alerta de confusión y uso de términos entre reforzamiento y retroalimentación.

Ello quiere decir que las maestras están en un marco de evaluación formativa socioconstructivista, pero aún mantienen conceptos de la evaluación conductista como el “reforzamiento”, aunque es mínimo; dicha concepción influye en algunas prácticas de evaluación con sus estudiantes tal como se pudo observar durante las sesiones que las maestras desarrollaban en uno de los días de la semana. Una de ellas pasó a entregar fichas

de aprendizaje para reforzar otros temas y no cerrar la brecha de aprendizaje con relación al propósito de aprendizaje que se había propuesto.

La teoría especializada señala, la evaluación formativa es un proceso que se planifica y se da de manera continua, es utilizado no solo por el maestro sino también por el estudiante durante la enseñanza y aprendizaje. La evaluación se utiliza para obtener evidencia de aprendizaje con la finalidad de lograr el propósito de aprendizaje y contribuir a los estudiantes en sujetos que dirijan su propio aprendizaje (Council of Chief State School Officers, 2018), es decir, los docentes y estudiantes buscan evidencia de aprendizaje para interpretar donde se encuentran los aprendizajes de los estudiantes con relación a los propósitos de aprendizaje, a fin de avanzar a las metas deseadas (Assessment Reform Group, 2002).

En consecuencia, la evaluación formativa le sirve al estudiante para modificar sus estrategias de aprendizaje y al docente para ajustar sus procedimientos de enseñanza (Popham, 2008); al respecto Black, Harrison, Lee, Marshall y Wiliam (2003), con relación al docente, señalan se busca que modifique sus estrategias de enseñanza a fin de responder a las necesidades de aprendizaje del estudiante (previamente identificadas).

Al respecto Cizek (2010), considera que la evaluación se caracteriza por: comunicar los propósitos de aprendizaje y criterios de evaluación, fomentar la autoevaluación, la evaluación entre pares, ayudar a los estudiantes a reconocer sus habilidades y conocimientos que van progresando, brindar retroalimentación, fomentar la metacognición, fomentar a los estudiantes asumir su responsabilidad de aprendizaje, desarrollar planes para alcanzar los propósitos de aprendizaje y motivar a los estudiantes a lograr los propósitos de aprendizaje así como automonitorearse.

De los constructos señalados por los expertos en evaluación formativa las maestras evidencian la incorporación de conceptos como: “evaluación formativa como proceso”, brindar el propósito de aprendizaje a los estudiantes, interpretar evidencias de aprendizaje, retroalimentar mas no así modificar estrategias de enseñanza, autorregulación del aprendizaje, modificar estrategias de aprendizaje, evaluación entre pares, metacognición, desarrollo de planes para lograr propósitos de aprendizaje y automonitoreo. En detalle, la concepción de evaluación formativa está en cada uno de las subcategorías de investigación que a continuación se presentan:

Subcategoría 1: La evaluación formativa es un proceso de identificación de necesidades de aprendizaje y retroalimentación.

Subcategoría 2: La evaluación formativa es un proceso que inicia con dar a conocer el propósito de aprendizaje y termina con la retroalimentación.

Subcategoría 3: La interpretación de la evidencia consiste en analizar la evidencia de aprendizaje con relación a los criterios de logro.

Subcategoría 4: La retroalimentación es reflexión, descubrimiento y proporcionar información.

Subcategoría 1: La evaluación formativa es un proceso de identificación de necesidades de aprendizaje y retroalimentación.

Las docentes entrevistadas creen que la evaluación formativa es un proceso que permite retroalimentar a los estudiantes con base en las necesidades de aprendizaje o aprendizajes no logrados por el estudiante. Tal como se evidencia en las siguientes citas:

“Es un proceso (evaluación formativa) donde tú valoras el aprendizaje de los estudiantes y mediante ello tú puedes evidenciar si ha logrado o no logrado y a la vez retroalimentar luego”. (D1-P1-GEEF- I1).

“Yo pienso es un proceso continuo que hacemos durante toda la sesión de aprendizaje, y que es retroalimentativo” (D2-P1-GEEF- I1).

Es continuo, es integral, vamos viendo a lo largo de todo el proceso que necesitan nuestros niños (D2-P2- GEEF- I1).

La declaración de la docente 1, respecto “a qué cree que es la evaluación formativa” revela que está compuesta por cuatro elementos: proceso, valoración del aprendizaje, evidenciar el logro de aprendizaje y retroalimentación. Estos tres últimos elementos manifestados por la docente pertenecen a los componentes del proceso evaluación formativa: Interpretación de evidencia (valoración del aprendizaje) Identificar la brecha de aprendizaje (evidenciar el aprendizaje) y retroalimentación. Es decir, la maestra en su concepción demuestra una opinión centrada en un todo conformado por elementos; en otras palabras, hace entender una relación de partes que son los elementos de la evaluación formativa con un todo que es el proceso.

Ello significa, que la docente comprende la evaluación formativa como un proceso cíclico en la que se valora las evidencias de aprendizaje, identifica la brecha de aprendizaje y luego retroalimenta. Esto hace entender que existe una relación de secuencialidad entre interpretación de evidencia, identificación de la brecha de aprendizaje y retroalimentación, pues para retroalimentar primero hay que conocer que logró y no logró el estudiante a partir del análisis de la evidencia de aprendizaje.

De ello se concluye que, para la maestra, la evaluación formativa se reduciría a tres actividades analizar evidencias, identificar la brecha y retroalimentar. Esta concepción es limitada, ya que únicamente indica tres elementos de la evaluación formativa. Por tanto, es una concepción reducida de la evaluación formativa. Que más adelante abundaremos en análisis.

Esta concepción parcial puede ocurrir por que la docente aún no comprende el real sentido de la evaluación formativa, pues ha estado recién ingresando a prácticas de evaluación formativa en estos dos últimos años con el Currículo Nacional.

Otra de las dificultades puede ser que la maestra conoce parte de la teoría de la evaluación formativa en forma declarativa, pero no en forma procedimental; ello traería como consecuencia, aplicar parcialmente, o aplicar erradamente; más aun en un escenario no presencial.

También, puede ocurrir a que en el fondo mantiene la idea de revisar las tareas del estudiante para ver cuanto avanza el estudiante a fin de reforzar lo que le falta. Ello demostraría una similitud entre revisar las tareas con analizar las evidencias y reforzar con retroalimentar; debido a que la docente ha estado por mucho tiempo centrado en una práctica de evaluación para medir que le conlleva a dar notas periódicamente y a partir de ella reforzar aquello que cree que los estudiantes no han logrado aprender.

De la manifestación de la docente 2 acerca de qué es la “evaluación formativa” se evidencia en su discurso cinco elementos: Proceso, continuo (a lo largo del proceso), integral, necesidades de aprendizaje y retroalimentación. Dichos términos, se pueden clasificar en tres grupos: Evaluación formativa entendida como proceso, características de la evaluación formativa (continuo, integral) y actividades para evaluar formativamente.

Ello significa que, la maestra comprende la evaluación formativa como un proceso, en la que el docente identifica las necesidades de aprendizaje para luego

retroalimentar. Aquí la docente devela que la evaluación es continua debido a que el docente hace el seguimiento de cómo va progresando el aprendizaje; asimismo se revela que la evaluación es integral debido a que toma en cuenta las particularidades del estudiante. Por tanto, entiende la evaluación formativa como un proceso integral de identificación de necesidades de aprendizaje para retroalimentar.

En consecuencia, de ambas declaraciones se concluye que las maestras conciben la evaluación formativa como un proceso en la que se identifica las necesidades de aprendizaje para retroalimentar. Esta concepción concuerda con lo señalado por Heritage (2010), la evaluación formativa brinda retroalimentación a los estudiantes, así como a los docentes con el propósito de cerrar la brecha del aprendizaje, entre lo que el estudiante sabe actualmente y los propósitos de aprendizaje establecidos; por ello que es un proceso constante que se presenta en el propio desarrollo de la enseñanza y aprendizaje.

Si bien es cierto que la concepción de las maestras prioriza el proceso de la evaluación formativa, la retroalimentación y cerrar brechas de aprendizaje; en realidad descuida otras como: obtención de evidencia de aprendizaje, uso de la evidencia obtenida, adaptar la enseñanza, estudiantes partícipes en la evaluación, compartir metas, ajustar procedimientos y estrategias, automotivación, autorregulación, y mejora de la enseñanza y aprendizaje.

Ello se puede corroborar en las conceptualizaciones más ampliadas de evaluación formativa de autores como Heritage (2010), Popham (2008), Black y William (2009) o instituciones como la Council of Chief State School Officers, (2021) que coinciden que la evaluación formativa corresponde a un proceso planificado de manera continua, la misma que es utilizada por todos(as) las/los maestros(as) y estudiantes en todo el proceso de desarrollo de competencias a fin de obtener y usar la evidencia de aprendizaje con la finalidad de mejorar el desarrollo de competencias y ayudar a los estudiantes a convertirse cada vez más en autónomos (Council of Chief State School Officers, 2021).

En el mismo sentido, señala Popham (2008), “es un proceso planificado en el que los maestros utilizan la evidencia obtenida de la evaluación del estado de los estudiantes para ajustar sus procedimientos de instrucción en curso o los estudiantes para ajustar sus tácticas de aprendizaje actuales” (p. 6).

Esto significa que la concepción que tienen las maestras del estudio está enmarcada dentro de la evaluación formativa (Socioconstructivismo), conocen los aspectos básicos del enfoque, pero no logran manifestar constructos como: uso de la evidencia obtenida, adaptar la enseñanza, estudiantes partícipes en la evaluación, ajustar procedimientos y estrategias, automotivación, autorregulación, y mejora de la enseñanza y aprendizaje.

Subcategoría 2: La evaluación formativa es un proceso que inicia con dar a conocer el propósito de aprendizaje y termina con la retroalimentación.

Las docentes consideran que la evaluación formativa es un proceso continuo que inicia con dar a conocer el propósito de aprendizaje (metas de aprendizaje), luego los criterios de evaluación, para recoger las evidencias de aprendizaje, detectar dificultades y fortalezas, fomentar la autoevaluación y culminar con la retroalimentación. Como se detalla en las siguientes citas:

“Dar a conocer el propósito, criterios, al padre de familia (D1-P3- GEEF- I1).

“Proporcionar metas de aprendizaje, incluyendo algunos criterios, rúbricas para calificar al estudiante”. (D1-P10- GEEF- I1).

“Generar responsabilidad, bajo esos criterios, para que ellos se autoevalúen, para que ellos sean protagonistas de su aprendizaje” (D1-P4- GEEF- I1).

“Recojo las evidencias, a los niños que necesitan apoyo retroalimentación, al niño que está bien lo felicito” (D1-P4- GEEF- I1).

“Nuevamente, ejercicios, reforzamientos. Los padres me han pedido de forma tradicional. Descargo fichas de internet material, pese a ello hay dificultad”. (D1-P4- GEEF- I1).

Pienso primero es evaluación de diagnóstico, se detecta dificultades y fortalezas (que) tienen los niños, vemos los progresos que dificultades tienen para retroalimentarlos, (D2-P4- GEEF- I1).

A partir de la entrevista a la docente uno; se deduce que tiene una concepción cíclica de la evaluación formativa y los procesos que sigue son: da a conocer el propósito de aprendizaje (metas de aprendizaje) a los estudiantes y a las familias, los criterios de

evaluación, recoge las evidencias, detecta dificultades y fortalezas, fomenta la autoevaluación y finalmente realiza la retroalimentación. Es decir, tiene la concepción de la evaluación formativa como un ciclo. De su declaración se infiere que tiene claro ¿hacia dónde va el aprendizaje?, ¿Dónde está el aprendizaje? Aunque la maestra ha avanzado en reconocer el ciclo de la evaluación formativa aún no tiene en claro la pregunta ¿cómo hago para hacer seguir haciendo avanzar el aprendizaje?

Con relación a la segunda docente, considera dos procesos de la evaluación formativa: identificar la brecha de aprendizaje y la retroalimentación, es decir su discurso lo realiza a partir de ¿Dónde estoy? Esto significa que la maestra conoce en parte los procesos de la evaluación formativa.

Al respecto Heritage (2010), con relación a los procesos de evaluación formativa considera que inicia con las progresiones de aprendizaje(estándar), la presentación de metas de aprendizaje, la explicación de los criterios de éxito, (¿hacia dónde voy?)para luego obtener la evidencia de aprendizaje, interpretarla, identificar la brecha de aprendizaje, retroalimentar, (¿dónde estoy?) adaptar/responder a las necesidades de aprendizaje, andamiar en la zona próxima de desarrollo con la finalidad de cerrar la brecha de aprendizaje(¿cómo sigo avanzando?). Esto da a entender que un docente debe tener en cuenta todos estos procesos a fin de implementar con calidad la evaluación formativa.

Por tanto, respecto al proceso de evaluación formativa, las maestras a quienes se investiga, tienen una concepción del proceso de evaluación en proceso; pues no lograron indicar que luego de la retroalimentación es necesario realizar adaptaciones de estrategias y/o recursos para atender las necesidades de aprendizaje, así como guiar el aprendizaje en la zona próxima de desarrollo del estudiante.

Al profundizar que se entiende ¿qué significa hacia dónde voy? Las docentes tienen la concepción de lograr el estándar, tal como se puede ver en las siguientes citas discursivas:

“Es alcanzar el estándar de aprendizaje para mí, porque hacia dónde voy que competencia logro para alcanzar el estándar de aprendizaje, porque tengo estar mirando el estándar”. (D1-P5- GEEF- I1).

“Pienso que significa hacia dónde queremos llegar. Qué es lo que necesitan nuestros niños. Hacia dónde queremos llegar nuestros niños, qué logros, cuál es el propósito, ver si ya han podido desarrollar esas competencias”. (D2-P5- GEEF- I1).

Es decir, hacen alusión a las progresiones de aprendizaje (estándar) y a la presentación de metas; aunque no indican otros procesos como la explicación de los criterios de éxito, se corrobora que la comprensión de los procesos de evaluación formativa está por consolidarse, pues en esta pregunta han debido indicar: Proporcionar una visión clara y comprensible de los propósitos de aprendizaje (Chappuis, 2005), comunicación de los criterios de aprendizaje, compartir los instrumentos de evaluación o presentación de ejemplos. Esto quiere decir que su concepción es parcializada.

Al preguntar respecto a ¿qué crees que significa dónde estoy? La concepción que tienen las maestras es: el lugar donde se encuentran los estudiantes con relación al estándar con fines de retroalimentación.

“Para mí sería, en donde se encuentran todavía su logro de aprendizaje según las competencias y desempeños” (D1-P6- GEEF- I1).

“En qué punto me encuentro, a eso me parece que se refiere”. En qué fase de la competencia me encuentro, a eso, cual sería mi meta a llegar. (D2-P6- GEEF- I1).

Vamos a lo largo de la sesión ayudando o retroalimentando más que todo un proceso integral. (D2-P6- GEEF- I1).

Es decir, comprenden como el lugar en el que se encuentra el estudiante respecto a la progresión de aprendizajes (estándar), descuidando mencionar: el recojo de evidencias de aprendizaje, la interpretación de evidencias a partir de criterios claros, la identificación de brechas de aprendizaje para luego retroalimentar.

Finalmente, en relación ¿qué crees que significa cómo sigo avanzando? Las docentes consideran que significa planificar actividades con recursos y estrategias.

“Siempre tengo que ver en qué situación se encuentran los estudiantes, si los estudiantes han logrado, si los estudiantes no han logrado tengo que reprogramarme más actividades para lograr no”. (D1-P7- GEEF- I1).

“Es que cosa necesito para seguir avanzando, a que estándar tengo que llegar, como tengo que hacer; eso me parecería”. (D2-P7- GEEF- I1).

La docente uno, señala dos conceptos: Nivel de logro de aprendizaje y planificación. Lo que implica que comprende la necesidad de identificar el nivel de desarrollo de la competencia del estudiante y en función de ello planificar. Eso quiere decir que tiene internalizado la evaluación para el aprendizaje es decir para lograr desarrollar aprendizajes; se identifica el nivel de desarrollo de la competencia para luego diseñar actividades con el fin de cerrar brechas de aprendizaje.

Con relación a la docente dos señala dos constructos: recursos y estrategias. Esto quiere decir que la maestra considera para que el estudiante logre el aprendizaje, debe elegir los recursos y estrategias más pertinentes para ayudar en el progreso del desarrollo de competencias. Ambas docentes coinciden que, para cerrar las brechas de aprendizaje, se identifica los niveles de desarrollo de la competencia y en función de ello planificar actividades, recursos y metodologías a fin de que los estudiantes logren los aprendizajes propuestos según la progresión de aprendizajes del Currículo Nacional.

Si bien es cierto que indican de manera general las acciones a realizar como: planificación(reprogramación), recursos (cosas), y estrategias (cómo tengo que hacer), con relación a la pregunta ¿qué crees que significa cómo sigo avanzando? No se identifican concepciones a profundidad como: uso de datos de las evaluaciones para planificar la instrucción futura, modificar la enseñanza, instrucción adicional para estudiantes con necesidades de aprendizaje (Fisher y Frey, 2009) o como señala Knilt (2019), diferenciar la instrucción según las necesidades de los alumnos; y andamiaje en la Zona de Desarrollo Proximal para cerrar la brecha y cumplir con los objetivos de la lección, el grado y los Estándares Estatales.

En consecuencia, ambas docentes tienen una concepción cíclica de la evaluación formativa, por lo que se concluye que parte de los elementos esenciales del proceso de evaluación formativa han sido señalados por las maestras, la primera más que la segunda.

Algo que llama la atención, en la declaración de las maestras, pese a estar en el marco de una evaluación formativa son constructos como “reforzamientos”, “calificación al estudiante” que son propias de la concepción conductista de la evaluación; Esto puede

deberse a prácticas heredadas del conductismo “evaluación sumativa” o también podría deberse a que no logran comprender en toda su magnitud la evaluación formativa o quizás a que consideran que retroalimentación es lo mismo que reforzamiento. Por tanto, las maestras del estudio de caso, consideran partes del proceso de evaluación formativa, y aun requieren incorporar más constructos de evaluación formativa.

Subcategoría 3: La interpretación de la evidencia consiste en analizar la evidencia de aprendizaje con relación a los criterios de logro.

La idea de interpretación de evidencias es considerada como el análisis de las evidencias de aprendizaje en relación con los criterios de logro.

[Es la] descripción que haces de manera reflexiva o descripta, se podría decir en otros términos si no la hecho bien (D1-P8- GEEF- I1).

“[La interpretación sería] si ha cumplido o no ha cumplido según los criterios que tú te has planteado según eso tú tienes que dar una interpretación. Se puede identificar conocimientos habilidades, se puede ver qué objetivos y aprendizajes se está logrando (D1-P8- GEEF- I1).

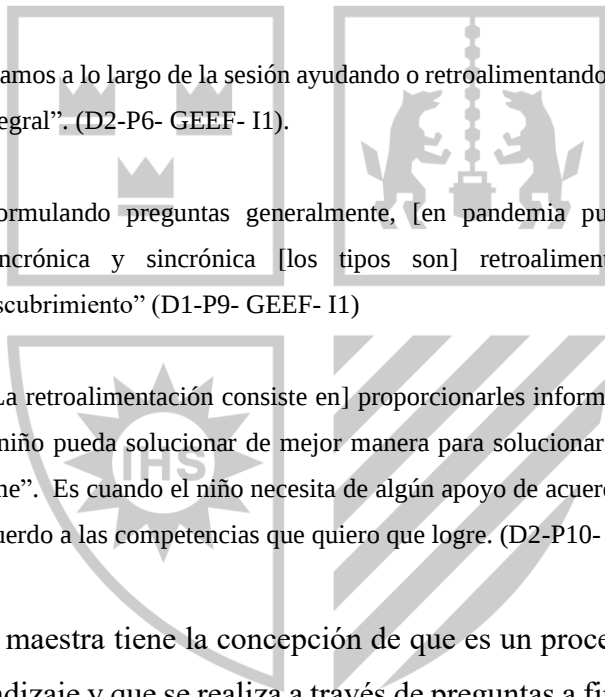
En la maestra uno se puede identificar elementos como: descripción reflexiva, criterios de evaluación, logro de aprendizaje. Lo que quiere decir que comprende la interpretación reflexiva de evidencias de aprendizaje como un proceso en la que se compara los criterios de evaluación con la evidencia a fin de observar si ha cumplido o no los criterios exigidos para luego identificar los avances de aprendizaje y lo que se requiere mejorar a través de una descripción. Este proceso para Heritage (2010), consiste en examinar la evidencia de aprendizaje en correspondencia a los criterios de logro establecidos a fin de llegar a concluir el estado actual del aprendizaje. Este proceso pasa por reconocer los progresos y errores del estudiante.

La docente uno logró señalar los aspectos fundamentales de la interpretación de evidencias, pero en cambio la docente dos, tuvo como respuestas aspectos no relacionados a la pregunta. Ideas relacionadas a: extraer inferencias a partir de evidencias de aprendizaje, análisis cuidadoso de las evidencias de aprendizaje en relación con los criterios de éxito, inferencias con relación al objetivo de aprendizaje, inferencias como encontrar la "brecha justa" entre el aprendizaje actual y los objetivos deseados,

conocimiento del contenido para interpretar las evidencias no han sido directa o indirectamente señaladas. En consecuencia, existe una variación de nivel de conocimiento entre docentes respecto al conocimiento de la interpretación de evidencias, por lo que se puede concluir la concepción de la interpretación de la evidencia de aprendizaje en las maestras está en inicio a proceso.

Subcategoría 4: La retroalimentación es reflexión, descubrimiento y proporcionar información.

Las docentes consideran que la retroalimentación es fomentar la reflexión del estudiante ante un error de aprendizaje o proporcionar información que pueda ayudar a lograr los criterios de evaluación.



“Vamos a lo largo de la sesión ayudando o retroalimentando más que todo un proceso integral”. (D2-P6- GEEF- I1).

“Formulando preguntas generalmente, [en pandemia pueden ser] de dos tipos asincrónica y sincrónica [los tipos son] retroalimentación reflexiva o por descubrimiento” (D1-P9- GEEF- I1)

“[La retroalimentación consiste en] proporcionarles información adicional, para que el niño pueda solucionar de mejor manera para solucionar algunas dificultades que tiene”. Es cuando el niño necesita de algún apoyo de acuerdo a los desempeños y de acuerdo a las competencias que quiero que logre. (D2-P10- GEEF- I1)

La primera maestra tiene la concepción de que es un proceso integral que se da en la sesión de aprendizaje y que se realiza a través de preguntas a fin de que el estudiante reflexione por sí mismo y encuentre la respuesta. Esta concepción es bastante formativa pues busca el desarrollo de un estudiante más autónomo en el análisis de los productos que se le exige ante una situación de aprendizaje.

En cambio, la segunda docente tiene una mirada de la retroalimentación como brindar información es decir concibe que ante un error del estudiante el rol docente es describir a través del uso de la información para que el niño salga del error y logre los criterios de logro.

Ello quiere decir que los docentes comprenden la retroalimentación de diversas maneras como reflexión y brindar información, ambas comprenden que para recortar la

distancia entre la situación que está (avance con relación a los criterios de evaluación) y la deseada (propósito de aprendizaje y calidad del producto) se debe retroalimentar. Al respecto Ramaprasad (1983), señala que retroalimentar es disminuir la distancia de aprendizaje real en el que se ubica el estudiante con respecto al lugar que debería estar. En consecuencia, la información ayuda al estudiante en el cierre de la distancia entre el desempeño en la que se encuentra y el que debe estar.

Por otra parte, las maestras consideran que la retroalimentación se puede dar en pares de manera individual con la finalidad de superar las dificultades que presenta los estudiantes.

“La retroalimentación es frecuente, en pares individual, grupal” (D1-P10- GEEF- I1).

“[La retroalimentación es] frecuente no, para que puedan mejorar y en esas dificultades que tiene”. (D2-P10- GEEF-I1).

Esto quiere decir que conciben la retroalimentación como una acción que busca que el estudiante cierre brechas de aprendizaje, para ello manifiestan se debe realizar frecuentemente ya sea a cada estudiante o en forma grupal.

3.1.2. Análisis del proceso de evaluación formativa a partir de la observación del desempeño y entrevista a las docentes de una institución educativa primaria de la región Puno durante el año 2020.

Las maestras siguen cinco subprocesos para implementar la evaluación formativa: primer subproceso, comunican las metas de aprendizaje (propósitos) y criterios de evaluación acompañada de ejemplos hacia los estudiantes. Segundo subproceso, obtienen evidencia de aprendizaje a partir de representaciones e interrogantes. Tercer subproceso, interpretan la evidencia a partir de los criterios de evaluación con base a criterios de evaluación. Cuarto subproceso, fomentan la autoevaluación a través del envío de herramientas de evaluación como las listas de cotejo a través de herramientas virtuales y el quinto subproceso retroalimentan a partir de la identificación de las brechas de aprendizaje, aunque no logran cerrar siempre la brecha ni

realizan andamiajes.

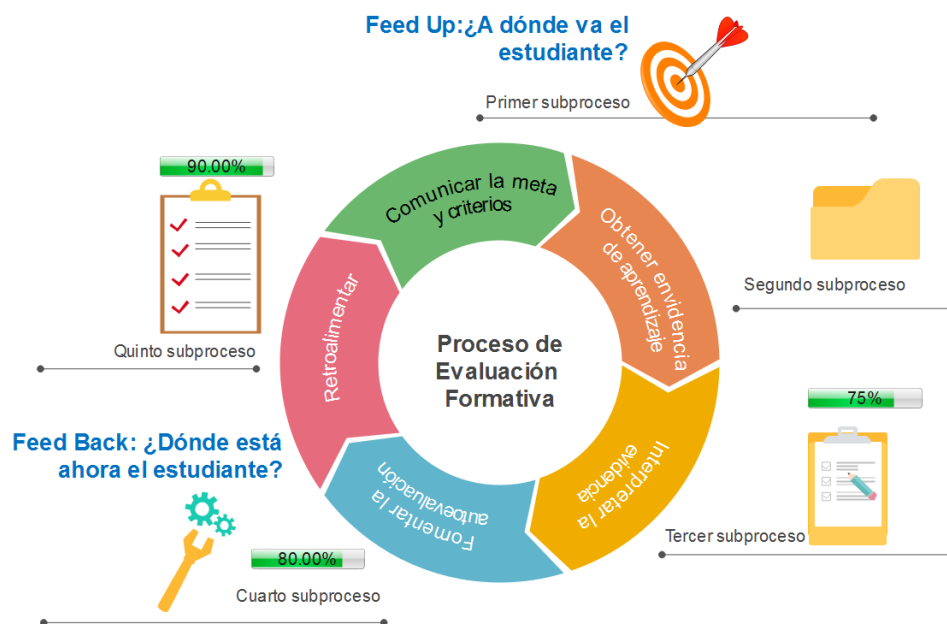


Figura 9: Elementos del proceso de evaluación formativa aplicada por las docentes en una institución educativa primaria en el año 2020.

Fuente: Esta figura muestra el proceso de evaluación formativa de las maestras del cuarto grado de una institución educativa pública de educación primaria en el año 2020, en los meses de octubre y noviembre. Muestra también los elementos recurrentes que aplican al momento de aplicar la evaluación formativa.

La teoría especializada de evaluación formativa indica que los elementos del proceso de evaluación formativa son: Iniciar con la progresión de aprendizaje, plantear el objetivo de aprendizaje, comunicar los criterios para el éxito, recoger a través de estrategias evidencia de aprendizaje interpretar la evidencia de aprendizaje, identificar la brecha de aprendizaje, retroalimentar, adaptar/responder a las necesidades de aprendizaje, crear andamios en la Zona de Desarrollo Próximo, y cerrar la brecha de aprendizaje (Heritage, 2010).

Al comparar las actuaciones de las maestras con los elementos del proceso de evaluación formativa planteada por Heritage (2010), no se observaron acciones de: adaptación a las necesidades de aprendizajes, tampoco la creación de andamiajes en la Zona de desarrollo Próximo, y en muchas ocasiones se identificó que no se cierra la brecha de aprendizaje. Asimismo, no es común identificar acciones que fomenten en los estudiantes, la evaluación docente de las prácticas de evaluación, la autorregulación y la evaluación por pares.

El Currículo Nacional en el mismo sentido precisa que para evaluar formativamente el docente comunica los criterios de evaluación a los estudiantes, en

función de ello, valora el nivel de desempeño a partir de evidencias recogidas, a fin de retroalimentar en función de las necesidades de aprendizaje encontradas. Precisa también que se retroalimenta en el estudiante para hacer progresar al nivel esperado y en el docente para ajustar la enseñanza, asimismo aclara que se debe brindar atención diferenciada a estudiantes con necesidades aprendizaje.

Este proceso es muy parecido a la propuesta de evaluación formativa realizada por “Central Rivers Area Education Agency Iowa-USA” (2018), que inicia también por los estándares y tiene como elementos a los criterios de evaluación, el análisis de evidencias y la retroalimentación.

Entre el desempeño en evaluación formativa por parte de las maestras del presente estudio de caso y el “como debe ser” según la teoría de evaluación formativa, el Currículo Nacional y modelos internacionales se encuentra importantes progresos en algunos elementos del proceso de evaluación formativa, así como elementos que aún no ha sido implementados en la práctica evaluativa.

En efecto, las maestras del estudio presentan avances en comunicar las metas de aprendizaje (propósitos), los criterios de evaluación, obtención de evidencias de aprendizaje, interpretación de la evidencia de aprendizaje, fomento de la autoevaluación de los estudiantes a través de instrumentos de evaluación y retroalimentación. Aunque la retroalimentación no es aplicada de manera técnica se presenta en las prácticas diarias de las maestras.

Las maestras del estudio no logran desarrollar prácticas como adaptación a las necesidades de aprendizajes, creación de andamiajes en la Zona de desarrollo Próximo, cierre de brechas de aprendizaje, autoevaluación de prácticas de evaluación, fomento de autorregulación en los estudiantes, así como la evaluación por pares. Tampoco se evidencia acciones como realizar el análisis del estándar y las progresiones de aprendizaje para planificar la evaluación formativa de los estudiantes.

En suma, hay ciertos elementos del proceso desarrollados, pero aún faltan incorporar otros, por lo que el desarrollo de la evaluación formativa en las maestras se encuentra en proceso.

Por otra parte, se identificó concepciones arraigadas del conductismo como “reforzamiento”, “repetición de ejercicios” que muestran que pese a presentar prácticas de evaluación formativa, quedan rezagos del paradigma de evaluación conductista que

confunde retroalimentación con reforzamiento; y andamiaje con repetición de temas para cerrar la brecha de aprendizaje.

El análisis más detallado con citas discursivas e imágenes se presenta en las páginas siguientes, para ello se ha clasificado en las siguientes subcategorías:

- Subcategoría 5: Primer subproceso, comunicar la meta de aprendizaje y los criterios de evaluación.
- Subcategoría 6: Segundo subproceso: Obtener evidencias de aprendizaje a través de representaciones, interrogantes y autoevaluaciones
- Subcategoría 7: Tercer subproceso, interpretan la evidencia obtenida
- Subcategoría 8: Cuarto subproceso, fomentar la autoevaluación con base en criterios claros.
- Subcategoría 9: Quinto subproceso, retroalimentar al estudiante.

Subcategoría 5: Primer subproceso, comunicar la meta de aprendizaje y los criterios de evaluación.

Las maestras comunican la meta de aprendizaje, utilizando medios como Meet y WhatsApp, para ello; acompañan de un ejemplo orientativo, así como los criterios de evaluación que deben cumplir:

[La docente a través del WhatsApp mediante un audio dice]:

M1: “Bien queridos niños entonces nuestra meta de hoy es entrevistar a un miembro de la familia sobre el rol de las niñas en el hogar”, [para ello envía una imagen contenida la meta acompañada de dos imágenes en la que hacen el rol de entrevistado y entrevistador] (D1- TO2-I1-I2)*.



* Docente1-Texto oral 2- Indicador 1- Instrumento 2.

Figura 10: Meta de aprendizaje.

Fuente: D1- F3-I1-I2[†].

Esto quiere decir que, la maestra comprende que al iniciar una actividad de aprendizaje debe asegurarse de comunicar la meta de aprendizaje, al respecto Wiliam (2013), señala con relación a las intenciones del aprendizaje se deben compartir con los estudiantes, aclararlas, así como fomentar su comprensión. Esta actividad no es únicamente del docente al estudiante, sino que entre compañeros.

Ello se corrobora al preguntarle a ambas maestras ¿comparte metas de aprendizaje con sus estudiantes? Respondieron:

“Sí, enviándoles comprimido en un archivo, le pongo el título de la sesión; luego el propósito que se debe lograr o meta; los criterios de evaluación y al final como producto que deben enviar o como trabajo. Por Meet pocas veces envío”. (D1-P01-GEPEF- I3).

“Sí, yo hago una ficha de manera adicional, mandar unos videos, algunos adicionales; al principio lo hacía con diapositivas. En la ficha consideramos el aprendizaje del día y las actividades para lograr con la meta”. (D2-P01- GEPEF- I3).

Seguidamente las maestras presentan un ejemplo organizado de lo que se quiere alcanzar para ello se vale de un modelo organizado y preparado:

[†] Docente1- Foto 1- Indicador 1-Instrumento 2.

Organizando y preparando mi entrevista

Presentación de la persona a entrevistar:

Nombre del entrevistador: _____

Nombre del entrevistado: _____

Tema: _____

Fecha: _____

Cuerpo o cuestionario: Según el tema que elijas para hacer tu entrevista, aquí tienes algunas preguntas que te podrían ayudar. Puedes incorporar otras preguntas al momento que organices y prepares tu entrevista.

- ¿Qué responsabilidades asumen las niñas y los niños en las tareas del hogar?
- ¿Cómo logran que cumplan sus responsabilidades?
- ¿Qué beneficios pueden obtener las niñas y los niños cuando se les da una responsabilidad?
- ¿Será importante que las niñas y los niños asuman responsabilidades en las tareas del hogar? ¿Por qué?

Cierre: Piensa en cómo cerrarás tu entrevista.....

Figura 11: Modelado de producto
Fuente: D1- F4-I1-I2)

Esto implica que, las maestras conciben que para lograr los objetivos de la actividad es necesario brindar ejemplos orientadores que ayuden a lograr la meta de aprendizaje. Al respecto Stiggins, Arter, Chappuis, y Chappuis (2004), señala que para que los estudiantes comprendan a dónde van, como estrategia se puede utilizar ejemplos y modelos de trabajo de alta calidad y poca calidad. En efecto, la maestra presenta un modelo de trabajo a los estudiantes que a partir de ello se pueden guiar en lograr los propósitos de aprendizaje.

Ello concuerda con las respuestas de las maestras al ser entrevistadas:

“Le das algunos ejemplos algunas pautas para que ellos se den cuenta. Tienes que aclarar inclusive subrayar de esto sale”. (D1-P03- GEPEF- I3).

“Enviamos videos, de qué manera tienen que hacer ese producto para qué lo puedo enviar”. (D2-P03- GEPEF- I3).

En seguida las maestras envían un mensaje de voz que contiene los criterios de evaluación para evaluar la calidad de la entrevista. En dicho proceso se da la siguiente conversación

M1: “[A través de un audio señala]: Estos son los criterios los que debemos lograr en la actividad. Cópienlo, estas son las partes, Léanlo uno por uno” (D1- TO3-I2-I2)

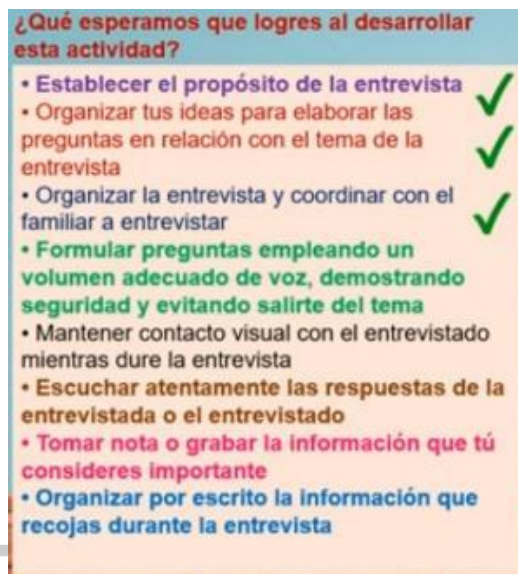


Figura 12: Criterios de logro
Fuente: D1- F9-I1-I2

M1: ¿qué debemos cumplir en la entrevista?” (D1- TO4-I2-I2)

Niño A: Lo que demos cumplir es establecer el propósito de la entrevista, organizar tus ideas para elaborar las preguntas en relación con el tema en la entrevista, organizar la entrevista y coordinar con el familiar a entrevistar. [La maestra socializa los criterios de evaluación, solicita la participación de uno de los estudiantes para ver si se han comprendido].

Aunque el niño repite alguno de los criterios no logra explicar lo que significa cada uno; tampoco la maestra logra profundizar en las respuestas que realiza el estudiante. Si bien es cierto que hay avance en lograr que los estudiantes conozcan los criterios de evaluación, es necesario establecer y comunicar los criterios de manera clara para el logro de los propósitos de aprendizaje, al respecto Brookhart (2020), señala que “las declaraciones de objetivos de aprendizaje no están completas sin los criterios que los estudiantes y los maestros pueden buscar en el trabajo de los estudiantes”.

En efecto, en la actuación de la maestra se identifica dos acciones: compartir las metas de aprendizaje y fomentar la comprensión de los criterios de evaluación juntamente con los estudiantes. Ello significa que la maestra comprende para que se genere el

aprendizaje es necesario partir por empezar dando a conocer las metas de aprendizaje y luego los criterios de evaluación.

Al ser preguntadas, ¿comparte los criterios de evaluación con sus estudiantes? ¿Puede explicarnos de qué forma lo realiza? Respondieron:

“Sí, [uhm] primeramente se planifica qué criterios vas a lograr, generalmente trabajo con la web; a través del método del espejo, triangulo competencia, desempeño y estándar; En la web ya bien los criterios tú que haces solamente tú copias y lo pegas. (D1-P02- GEPEF- I3).

“Si comparto, los estamos colocando en la misma ficha; que cosa es lo que deben hacer, cual es el objetivo; que actividades van a realizar; en todas las fichas consideramos esos criterios”. (D2-P02- GEPEF- I3).

En consecuencia, la docente comprende que hay una relación estrecha entre las metas de aprendizaje, los productos a lograr y los criterios de evaluación que debe alcanzar el estudiante. Asimismo, comprende que los criterios deben socializarse para que el estudiante entienda que es lo que tiene que contener sus evidencias de aprendizaje; es decir la maestra tiene una concepción de la evaluación para el aprendizaje pues revela en su práctica la socialización de los criterios de evaluación en forma pública, clara y se comunican a los estudiantes. Ello permite inferir que sus prácticas de evaluación están enmarcadas en preguntas guías como ¿A dónde deben avanzar sus estudiantes? ¿Qué criterios de calidad deben demostrar los estudiantes en sus actuaciones? Y ¿cómo podría ayudar a que avance a los estándares exigidos en el Currículo Nacional? Esto ocurre debido a que la maestra comprende que se necesita realizar el proceso de Feed Up, con los estudiantes.

Al respecto, la teoría especializada en evaluación formativa indica que el Feed Up “es el primer componente de un sistema de retroalimentación eficaz que implica establecer un propósito claro” (Fisher y Frey, 2009, p. 20). En igual sentido Hattie y Timperly (2007) considera las metas de aprendizaje, así como los criterios de éxito (niveles de logro) son parte del proceso de Feed Up; investigadores como Brooks, Carroll, Gillies y Hattie, (2019), señalan que el componente estaría conformado por: las metas de aprendizaje, en cómo debe verse el producto y los criterios de éxito.

Al contrastar la actuación de la maestra con la teoría y lo que aspira el Currículo Nacional logra compartir las metas de aprendizaje, los criterios de logro y los ejemplos para que el estudiante se oriente, esto demuestra que la maestra se enmarca en los procesos de la evaluación formativa. Aunque según Brooks, Carroll, Gillies y Hattie, (2019), quienes distinguen tres tipos de retroalimentación: de tarea, proceso, y uno mismo; la docente fomentaría más el nivel de tarea caracterizado por brindar el propósito, el modelo de trabajo que tiene que alcanzar y los criterios de éxito y más no así niveles de retroalimentación de proceso centrado en las habilidades que necesitarán para desarrollar la tarea, o las ideas o conceptos clave en la tarea y más aún alejados del nivel “Uno mismo” cuyas indicaciones están enmarcadas a nivel más reflexivo: ¿Cómo utilizaría el propósito de aprendizaje? ¿Cómo podrías utilizar los criterios de éxito? ¿De qué formas podrías monitorear tu trabajo? Y la reducción de los ejemplos.

Lo que demuestra que la maestra aplica el proceso del Feed Up en un enfoque de evaluación para el aprendizaje, pero desde un nivel de retroalimentación de nivel de tarea y desde una concepción del estudiante como principiante.



Figura 13: Primer subproceso implementado por las maestras: comunicar la meta y los criterios de evaluación.

Fuente: Elaboración propia.

Este hallazgo se corrobora con la investigación realizada por Brooks, Carroll, Gillies y Hattie (2019), basada en 28 niños (13 mujeres; 15 hombres) de entre 11 y 13 años y un maestro de un aula de Year 7 en una escuela primaria estatal en Brisbane, Queensland, que participaron en el estudio. Quienes concluyen la retroalimentación más predominantemente es hacia el nivel de la tarea.

Subcategoría 6: Segundo subproceso, obtener evidencias de aprendizaje a través de representaciones, interrogantes y autoevaluaciones

Las maestras obtienen evidencias de aprendizaje a partir de estrategias como representaciones, interrogantes y autoevaluaciones. La evidencia del aprendizaje se recopila dentro del contexto del desempeño de los estudiantes en relación con los propósitos de aprendizaje.

Área de comunicación día 3 semana 33

Tarea 1
Escribe el propósito de la entrevista
Entrevistar a un miembro de tu familia sobre que roles hacen las niñas y los niños

Tarea 2
Planificación de tu entrevista
¿A quien entrevistarás? Yo entrevistaré a mi mamá
¿Para que realizaras la entrevista? Para informarme que hacen las niñas y niños en el estudio
¿Cómo la harás? Yo lo haré preguntando y planificándome

Tarea 3
Organizando y preparando mi entrevista
Presentación de la persona a entrevistar
Nombre del entrevistador: _____
Nombre del entrevistado: _____
Temas: ¿Que roles cumplen las niñas y los niños?
Fecha: jueves 18 de noviembre
Cuerpo o cuestionario: Según el tema que elijas para hacer tu entrevista, aquí tienes algunas preguntas que te podrían ayudar. Puedes incorporar otras preguntas al momento que organices y prepares tu entrevista.
¿Que rol cumplen las niñas y niños con las responsabilidades escolares en casa? Las responsabilidades es estudiar aprender enviar las tareas y mandar evidencias

Transcripción de D1- F13-I1-I2

Área de comunicación día 3 semana 33

Tarea 1

Escribe el propósito de la entrevista
Entrevistar a un miembro de tu familia sobre que roles hacen las niñas y los niños

Tarea 2

Planificación de tu entrevista

¿A quién entrevistarás?

Yo entrevistaré a mi mamá

¿Para qué realizarás la entrevista?

Para informarme que hacen las niñas y niños en el estudio

¿Cómo lo harás?

Yo lo haré preguntando y planificándome.

Tarea 3

Organizando y preparando mi entrevista

Presentación de la persona a entrevista

Nombre del entrevistador: L

Nombre del entrevistado: Lu

Tema: ¿Qué roles cumplen las niñas y los niños?

Fecha: jueves 18 de noviembre

¿Qué rol cumplen las niñas y niños con las responsabilidades escolares en casa?

las responsabilidades es estudiar aprender enviar las tareas y mandar evidencias.

Figura 14: Evidencia de aprendizaje y transcripción.

Fuente: D1- F13-I1-I2.

En la foto anterior se observa que la maestra recoge evidencia de aprendizaje a través de una representación textual. La evidencia de aprendizaje corresponde a la planificación de la entrevista acerca de los roles de los niños y niñas en las familias. Dicha actuación de la maestra es corroborada con sus declaraciones al preguntársele a cada uno de ellas ¿cómo obtiene la evidencia de aprendizaje?

“Mediante una foto me envían un WhatsApp o en video; le pido en el video me expliquen los procedimientos y estrategias, que me expongan en video, me envían en audio; recojo la evidencia mediante fotos, video o filmación”. (D1-P04- GEPEF- I3).

“Hago una ficha es la que trabajamos, hago una ficha; y esa ficha es la que envían a mi WhatsApp”. (D2-P04- GEPEF- I3).

Otra forma frecuente de obtener evidencia que realizan las maestras es a partir de preguntas preparadas con anticipación como se da en la siguiente cita:

M: “¿Alguna vez viste reporteros en la televisión? ¿Se sientan como tu o cómo entrevista, te has dado cuenta?”

N: “Yo si he visto, hacen preguntas puntuales, digamos si tienen que hacer preguntas interesantes que llamen la atención”.

También obtienen con base en la opinión respecto al logro de los propósitos (autoevaluación) a partir de los criterios de evaluación entregados al estudiante.

CRITERIOS QUE ME AYUDAN A EVALUARME

Establecí mi propósito para la entrevista.

Organicé mis ideas para elaborar las preguntas en relación con el tema de la entrevista.

Coordiné con mi familiar antes de la entrevista.

Pregunté empleando un volumen adecuado de voz, demostrando seguridad y evitando salirme del tema.

Mantuve contacto visual con el entrevistado mientras duró la entrevista.

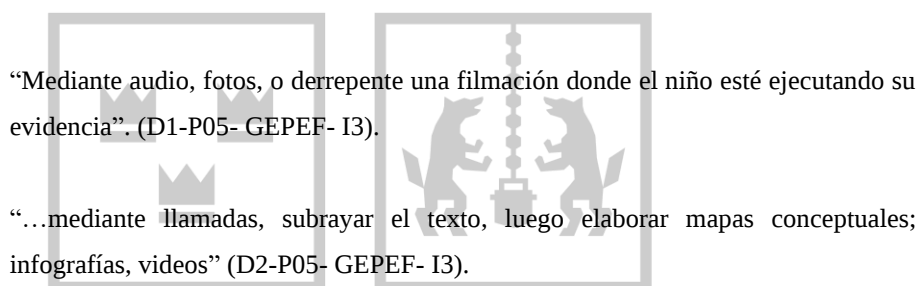
Escuché atentamente las respuestas de la entrevistada.

Tomé nota o grabé la información que consideré importante.

Figura 15: Criterios de evaluación compartido por la maestra.
Fuente: D1- F14-I1-I2

En efecto, a partir de las documentales y el registro en audio obtenido en la investigación, concluimos que las maestras recopilan evidencias de la comprensión del aprendizaje a través de tres formas: Representaciones, interrogantes y autoevaluaciones.

Ello se coincide con las respuestas a la pregunta: ¿Mediante qué estrategias y técnicas recoge evidencias de aprendizaje?:



Las fotos, filmaciones, mapas conceptuales, subrayados en los textos corresponderían a representaciones. Los audios, videos son utilizados para recoger para evidencias a través de interrogantes. Audios y videos para autoevaluaciones. Las dos formas de evidencia corresponderían a evidencias directas y la última a evidencias indirectas.

Al respecto la University of Hawai (2021), precisa que: la evidencia directa del aprendizaje de los estudiantes se presenta en forma de un producto o desempeño del estudiante que se puede evaluar. En cambio, la evidencia indirecta es la percepción, opinión o actitud de los estudiantes (u otros).

Por su parte la Drew University (2021), considera que hay dos conjuntos de categorías superpuestas en las que están todas las pruebas de evaluación: lo directo e indirecto; y lo cuantitativo y cualitativo.

La evidencia directa consiste en las demostraciones del conocimiento, experiencia o habilidades. En cambio, la evidencia indirecta, son las reflexiones o aproximaciones del conocimiento, experiencia o habilidades. Con relación a lo cuantitativo son aquellas representaciones numéricas del aprendizaje que se pueden

contar o medir, en cambio lo cualitativo son aquellas representaciones narrativas o interpretativas del aprendizaje que no se pueden medir.

Las maestras para conocer el aprendizaje combinan estrategias de recolección de evidencias de aprendizaje con la finalidad de identificar el estado actual de los aprendizajes. Asimismo, se puede deducir que las estrategias utilizadas por las maestras están alineadas con el propósito de aprendizaje, así como los criterios de logro. En consecuencia, reúnen evidencias(datos) para tomar mejores decisiones pedagógicas o diferentes a los que podrían tomar si ellos.

La teoría especializada en evaluación formativa respecto a recopilación de evidencias indica que se debe recopilar pruebas de calidad del aprendizaje para que sea eficaz. Estas formas de recopilación según Heritage (2010), son de tres tipos: integradas en el currículo (o sistemáticas), planificadas y sobre la marcha (o espontáneas).

Con relación a las estrategias integradas, estas utilizan interacciones continuas, tareas o evaluaciones integradas en la experiencia de aprendizaje para obtener evidencia en puntos clave dentro de las lecciones. Un ejemplo podría ser preguntas al final de la sesión, representaciones matemáticas elaboradas por los estudiantes durante la sesión de aprendizaje, un cuento escrito etc. Respecto a las interacciones planificadas, consisten en las preguntas planificadas antes de la lección para provocar el pensamiento de los estudiantes durante el curso de la instrucción, o sirven para estructurar discusiones de los estudiantes a fin de obtener información sobre el pensamiento de los estudiantes durante el curso de la discusión. Finalmente, respecto a las preguntas espontáneas es decir no planificada ellas surgen para proporcionar evidencia del aprendizaje del estudiante.

Al respecto las maestras realizan acciones como estrategias integradas a la experiencia de aprendizaje como las tareas que se les solicita, y algunas preguntas espontáneas. Por tanto, las maestras desarrollan el proceso de obtención de evidencias a partir de estrategias integradas y espontáneas. Todas estas actividades se llevan en el segundo subproceso de evaluación formativa mostrado en la figura 16.

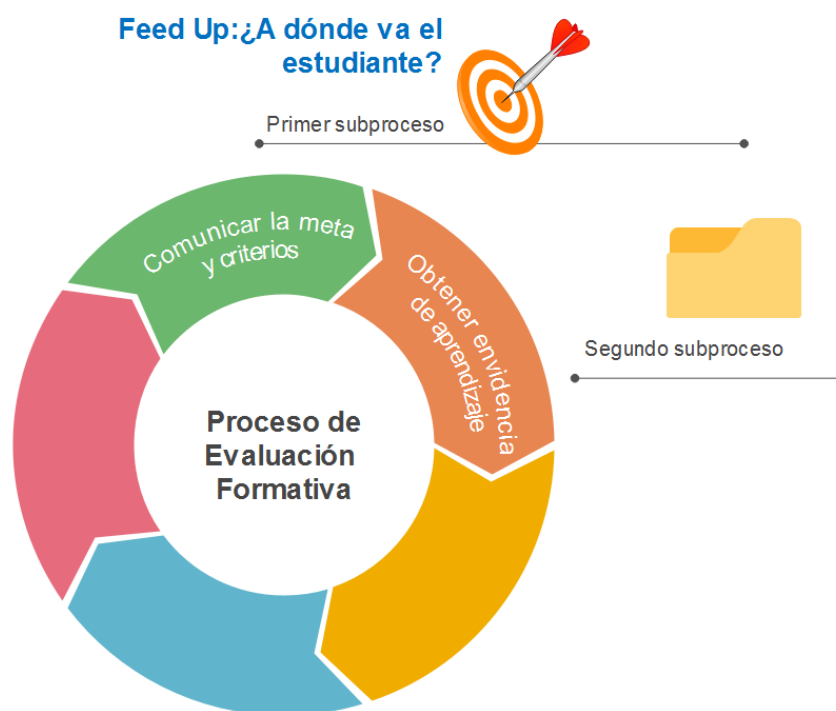


Figura 16: Segundo subproceso, aplicada por las maestras, obtener evidencia de aprendizaje.
Fuente: Elaboración propia. La figura muestra la aplicación del segundo subproceso: “obtener evidencia de aprendizaje” dicho proceso se realiza a partir de estrategias como representaciones y preguntas.

Por otra parte, algo que se advierte en los casos estudiados es la necesidad de desarrollar la planificación de interacciones a través de preguntas para obtener evidencias de aprendizaje.

Subcategoría 7: Tercer subproceso, interpretan la evidencia obtenida

Las maestras consideran que interpretar la evidencia consiste en recepcionar la evidencia, observar, comparar con los criterios de evaluación e identificar los criterios logrados y no logrados. Uno de los hechos ocurridos durante uno de los días de la semana en la que se desarrolló la experiencia de aprendizaje respecto a la entrevista es el siguiente:

[...viernes 20 de noviembre a las 6:05 pm]

[Uno de los niños envía un video de la “entrevista” a la maestra mediante WhatsApp; la maestra descarga y con base en cada uno de los criterios observa la entrevista realizada por el niño y registra si logró o no logró el criterio]

CRITERIOS

- Formular preguntas empleando un volumen adecuado de voz, demostrando seguridad y evitando salirme del tema.
- Mantener contacto visual con el entrevistado mientras dure la entrevista.
- Escuchar atentamente las respuestas de la entrevistada o el entrevistado.
- Tomar nota o grabar la información que tú consideres importante.

Figura 17: Criterios utilizados por la maestra para evaluar el producto.

Fuente: D1- F9-I1-I2.

[El contenido del video dice]:

- **Niño entrevistador:** Buenas tardes, profesora hoy voy a entrevistar a mi mamá. Nuestro título es ¿qué roles cumplen los niños y niñas con las responsabilidades escolares? [En el video se observa que el niño lee las preguntas a partir de un soporte de papel y en reiteradas ocasiones pierde contacto visual con su madre]
- **Niño entrevistador:** En acá tengo el propósito que nuestra meta. Es entrevistar a un miembro de tu familia sobre que roles hacen las niñas y niños
- **Niño entrevistador:** ¿Cómo está usted?
- **Madre:** Buenas tardes profesora, buenas tardes.
- **Niño entrevistador:** Ya, aquí tengo tres preguntas; que te va a preguntar. [El niño mira su hoja de preguntas]
- **Niño entrevistador:** La primera pregunta es ¿qué rol cumplen las niñas y niños con las responsabilidades escolares en casa? [El niño al empezar mira a su mamá luego la mirada la centra en su hoja de preguntas]
- **Madre:** Uhm, sería las responsabilidades que cumplen en casa es estudiar.
- **Niño entrevistador:** La segunda pregunta es ¿Es igual el rol de las niñas y niños en el estudio de casa? [El niño mira al lado derecho y en repetidas veces su hoja]
- **Madre:** Uhm, ha cambiado; el año era presencial ahora es por Whatsapp.
- **Niño entrevistador:** La tercera pregunta es ¿El estudio de los niños y niñas es igual al de ahora? [El niño mira por momentos a la madre]
- **Madre:** Ehm, los estudios no es igual.
- **Niño entrevistador:** Yo sólo quería aclarar que antes que sólo los niños no más estudiaban no las niñas; porque tenían que hacer quehaceres en casa.
- **Niño entrevistador:** Yo quería agradecerle por tu cooperación en esta entrevista; gracias.

[La maestra se da cuenta de que el criterio: “Mantener un contacto visual con el entrevistado mientras dure la entrevista”, aún no ha sido logrado].

En la secuencia desarrollada por la maestra se puede identificar acciones como: la recepción de la evidencia, la observación, la comparación de la evidencia con los

criterios de evaluación y finalmente la identificación de los criterios logrados y los no logrados.

Estas acciones se pueden agrupar en identificar el aprendizaje logrado por el estudiante y la brecha de aprendizaje. Es decir, las docentes muestran prácticas evaluativas formativas para determinar si los estudiantes han logrado los criterios de aprendizaje con relación a la entrevista que se les propone como experiencia de aprendizaje. Para ello el propósito de aprendizaje y los criterios de logro sirven de marco con la finalidad de interpretar el video de la entrevista a fin de identificar qué es lo que aún necesita aprender el estudiante.

La misma actuación se corrobora en la entrevista realizada, a las docentes al preguntársele ¿Cómo realiza la interpretación de evidencias de aprendizaje? Señala:

[Pongo]

Al costado la evidencia y al costado los criterios; bajo esos criterios interpreto la evidencia; yo siempre he realizado haciendo mediante teléfono y derrepente hubiera sido bueno anotar en un cuaderno de campo. (D1-P10- GEPEF- I3).

...De acuerdo a mi propósito de acuerdo a ello interpreto la evidencia. (D1-P10- GEPEF- I3).

Esto significa que la docente tiene en claro que la interpretación de evidencias tiene como propósito la identificación de lo que le falta por lograr al estudiante, en palabras de Sadler (1989), encontrar la brecha entre la situación de aprendizaje actual del estudiante y la meta de aprendizaje.

Ello ocurre debido a que presenta una concepción de que el aprendizaje es un proceso y son mediante las evidencias que se va conociendo cuanto va aprendiendo el estudiante y cuanto aún le falta por recorrer. Tal como afirma Ucdavis (2021), no podemos ver el aprendizaje porque es un proceso. Para saber si se ha producido o no el aprendizaje, nos fijamos en los productos y / o actuaciones que construyen los alumnos también conocidos como evidencia directa del aprendizaje.

Es decir, para saber cómo van progresando los estudiantes en su aprendizaje se necesita tener pruebas que indiquen el estado real de los aprendizajes con relación a los propósitos de aprendizaje. En efecto, esto significa examinar la evidencia de aprendizaje

con relación a los criterios de éxito con el propósito de lograr determinar el estado del aprendizaje de los estudiantes. Ello a fin de identificar: qué logran comprender los estudiantes, cuáles son sus errores, que conocimiento tienen o no tienen, cuáles son las habilidades van adquiriendo y cuáles aún no.

Al respecto la universidad de Georgetown University (2021), sugiere que al interpretar la evidencia son útiles las siguientes preguntas:

¿Qué sugieren los datos sobre lo que los estudiantes saben o han aprendido?, ¿qué revelan los datos sobre las habilidades de los estudiantes para aplicar los conocimientos que han aprendido?, ¿qué muestran estos datos sobre lo que valoran los estudiantes?, y ¿qué estudiantes aún no saben mucho?

Las preguntas permiten analizar lo que se ha aprendido, la aplicación de conocimiento, así como identificar los estudiantes que no han aprendido. Por ello la importancia de la interpretación de la evidencia de aprendizaje pues informa la enseñanza y el aprendizaje.

Por el mismo lado la Victoria State Government de Australia (2021), considera que cuando los maestros realizan el análisis e interpretación de datos tiene la finalidad de establecer y comprender dónde se encuentran los alumnos en un aspecto de su aprendizaje en el momento de la evaluación. En ese entender los datos, la información y los artefactos se convierten en evidencia cuando se utilizan para determinar la presencia o ausencia de lo que los estudiantes saben, comprenden, pueden hacer y se están convirtiendo. Este proceso es orientado por los estándares de rendimiento que proporcionan la lente que guía el proceso de análisis para emitir juicios sobre dónde se encuentran los estudiantes en su desarrollo.

En la misma lógica el Currículo Nacional señala que se debe analizar con base en la evidencia los saberes representados, los aciertos y errores, así como identificar las causas por qué se presentan los errores; para luego comparar con el estándar de aprendizaje (Minedu, 2016).

Al comparar entre la teoría el currículo y las prácticas evaluativas de las docentes, ellas realizan acciones como el análisis de la evidencia de aprendizaje con relación a los criterios de éxito, asimismo identifican los criterios logrados por el estudiante y los que faltan por lograr. También logran identificar la brecha de aprendizaje con respecto a los criterios de evaluación al interior de una actividad.



Figura 18: Tercer subproceso, aplicada por las maestras: interpretar la evidencia de aprendizaje a partir de criterios claros.
Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, se identificó que la identificación de las razones por que presentan errores, o que hay detrás del error frecuente no son abordados por las maestras. Tampoco se observó la comparación del nivel real del estudiante con base en la evidencia con el estándar de ciclo. Por tanto, las maestras siguen el proceso de evaluación formativa, pero con ciertas limitaciones.

Subcategoría 8: Cuarto subproceso, fomentar la autoevaluación con base en criterios claros

Las maestras consideran que la autoevaluación consiste en enviar la lista de cotejo para que los estudiantes se autoevalúen sus productos y actuaciones. En el caso de la maestra que abordó la entrevista remitió a sus estudiantes por WhatsApp la siguiente imagen:

[La docente envía a los estudiantes para que se puedan autoevaluar los siguientes criterios]:

• Piensa y responde oralmente:

¿lograste tu meta de aprendizaje?
 ¿Cómo la lograste?
 ¿Qué logros tuviste?
 ¿Qué dificultades tuviste?
 ¿Cómo las superaste?

• Reflexiona y evalúa tus aprendizajes:

Criterios para evaluar mis aprendizajes	Lo logré	Necesito mejorar
Establecí mi propósito para la entrevista.		
Organicé mis ideas para elaborar las preguntas en relación con el tema de la entrevista.		
Coordiné con mi familiar antes de la entrevista.		
Pregunté empleando un volumen adecuado de voz, demostrando seguridad y evitando salirme del tema.		
Mantuve contacto visual con el entrevistado mientras duró la entrevista.		
Escuché atentamente las respuestas de la entrevistada o entrevistado.		
Tomé nota o grabé la información que consideré importante.		
Organicé por escrito la información que recogí durante la entrevista.		

Figura 19: Criterios de autoevaluación entregadas por las maestras.
 Fuente: D1- F18-I1-I2.

En la imagen se identifica un conjunto de criterios de evaluación presentados, en una tabla de triple entrada, para que sea el mismo estudiante quien se autoevalúe respecto a la elaboración de una entrevista a un familiar (Competencia. “Se comunica oralmente en su lengua materna”). Los criterios desde que establecí mi propósito para la entrevista hasta organicé por escrito la información que recogí durante la entrevista se presentan en lenguaje sencillo y está para que el estudiante escriba lo logré en caso alcance el criterio o si requiera mejorar registre su autoevaluación en la sección de mejorar.

Asimismo, la imagen presenta preguntas para que reflexione respecto a su aprendizaje: ¿Lograste tu meta?, ¿cómo lo lograste?, ¿cómo lo superaste?; esta sección a que el estudiante pueda autorregular su aprendizaje.

Ello significa que la maestra considera que para que el estudiante se autoevalúe es necesario enviar los criterios de evaluación en lenguaje sencillo, así como preguntas para reflexionar del proceso de elaboración del producto, así también acerca de lograr el propósito de aprendizaje.

La literatura especializada respecto a la autoevaluación del estudiante considera que es, un proceso en el que los estudiantes recopilan información sobre su propio desempeño y ver cómo coincide con sus objetivos y / o los criterios de su trabajo (Andrade y Du, 2007), es decir la autoevaluación es un proceso de retroalimentación para uno mismo y de uno mismo.

Para que ello ocurra debe ocurrir dos situaciones: criterios transparentes y las instrucciones hagan alusión a su uso. Respecto al primero, los criterios de evaluación para el trabajo de los estudiantes deben ser tan transparente y que permitan poder aprender a evaluar su propio trabajo de la misma manera que el docente lo hace, respecto al segundo

se debe garantizar que las instrucciones de la tarea hagan alusión al uso de los criterios de éxito, como guía, mientras desarrollan sus productos o actuaciones.

Por otra parte, con relación a la autoevaluación (Brookhart, 2020), señala que los criterios deben proporcionarse mediante herramientas que pueden ser una lista de criterios, una lista de cotejo o rúbricas a fin de que puedan utilizar en el proceso de una tarea o actividad. Asimismo, se debe incluir ciclos de autoevaluación en el desarrollo de las actividades para que sean los estudiantes quienes utilizando las herramientas revisen sus productos o actuaciones para hacer ajustes a sus trabajos. La autora señala que se debe incluir “reflexiones de punto medio”, es decir pausas para reflexionar con base en los criterios de éxito que el estudiante ha estado utilizando mientras desarrollaba sus productos o actuaciones, a partir de preguntas como: ¿cuál te ha resultado más fácil?, ¿por qué?, ¿cuál te ha resultado más difícil? ¿por qué?

A partir de las proposiciones teóricas la autoevaluación tiene dos componentes las acciones que realiza el docente para fomentarla y las acciones propias del estudiante. Respecto al primero, los docentes deben proporcionar criterios transparentes, instrucciones que hagan uso de criterios, proporcionar herramientas de autoevaluación, fomentar ciclos de autoevaluación, fomentar reflexiones en el proceso; y desde el lado del estudiante su responsabilidad en la recopilación de información respecto a su desempeño basado en las herramientas de autoevaluación.

Al comparar la literatura con la actuación de las maestras, ellas proporcionan criterios para que los estudiantes autoevalúen su trabajo a partir de una herramienta de autoevaluación (cuadro de triple entrada), como se puede observar en la figura 19.

Asimismo, acompañan de preguntas reflexivas como: ¿lograste tu meta de aprendizaje?, ¿cómo lo lograste?, ¿qué logros tuviste?, ¿qué dificultades tuviste?, ¿cómo lo superaste? Este proceso se puede observar en la figura 22 como subproceso cuatro fomentar la autoevaluación:



Figura 20: Cuarto subproceso, fomentar la autoevaluación a partir de criterios claros
Fuente: Elaboración propia. La figura muestra la aplicación del cuarto subproceso.

Con relación a la recopilación de información del estudiante, en frecuentes evidencias de aprendizaje se observan que no cumplen todos los criterios de evaluación lo que puede implicar que la interiorización de la autoevaluación está en proceso, pues no se autoevalúan completamente. Otra hipótesis podría ser que los criterios son poco comprensibles para los estudiantes, a la cual en la presente tesis nos aferramos; se observó que el proceso de presentación de los criterios de evaluación por parte de las maestras únicamente da lectura, y los estudiantes en igual sentido repiten la información contenida en el criterio. No se observó hechos pedagógicos en las que los docentes solicitan a los estudiantes que comprenden por cada criterio, tampoco se observó análisis de los criterios de evaluación entre pares, o equipos de trabajo antes de iniciar una actividad o elaboración de una evidencia de aprendizaje.

Por tanto, si bien es cierto que logran fomentar la autoevaluación aún no se fomentan ciclos de autoevaluación y se requieren fomentar con mayor medida la responsabilidad del estudiante al recopilar información respecto a su desempeño basado en las herramientas de autoevaluación. En conclusión, se observó que las maestras envían tablas de criterios para que los estudiantes se autoevalúen cuanto van logrando con relación a la meta y el producto.

Subcategoría 9: Quinto subproceso, retroalimentar al estudiante

Las maestras después de identificar la brecha de aprendizaje con base en los criterios comunicados a los estudiantes previamente en el inicio de la experiencia de aprendizaje a través del WhatsApp, y durante el desarrollo de la experiencia a través del Meet; para retroalimentar se comunican con los estudiantes a través de llamada telefónica y siguen frecuentemente el siguiente proceso: análisis de la evidencia con el niño a través de preguntas, comparan la evidencia con los criterios, señalan en frecuentes ocasiones el criterio que le falta al estudiante alcanzar, y felicitan los avances del estudiante.

Pero en la mayoría de ellas se quedan en reconocer lo que no se logró y la felicitación por el trabajo entregado; las maestras en la mayoría de evidencias no logran cerrar la brecha de aprendizaje; no se solicita la presentación del trabajo nuevamente ni se realiza sesiones adicionales con relación al criterio que no logró el estudiante. Ello ocurre debido a dos supuestos: primero, los productos se entregan al final de semana (viernes) y la nueva experiencia de aprendizaje inicia el lunes, (pues los tiempos no alcanzan) segundo, las maestras creen que con realizar que el estudiante se dé cuenta en que cometió el error se hace retroalimentación pues utilizan preguntas y ejemplos para que descubran que necesitan corregir. Veamos la siguiente conversación:

[...viernes 20 de noviembre a las 6:31pm, aula de la docente 1]

- M: Bien, ¿según tú que podrías mejorar?
- N: Profesora lo que me quisiera mejor es las noticias los reporteros digamos fluidez tienen yo quedría tener eso.
- M ¿podrías presentarte L?
- M ¿A ver L podríamos escuchar tu entrevista? A ver te has presentado, como te has presentado esa parte escucharemos.
- N: Primero yo me he presentado así, voy a entrevistar.
- M: A ver mira tú video, estabas frente a frente ¿Por qué estabas frente a la cámara no más? A ver revisa. ¿Cuál de ellos sería mejor?
- N: Yo estaba frente a la cámara no había quien me grabara, hubiera si mejor si alguien me hubiera grabado, porque en ay mi video saldría mejor.
- M: ¿Cómo debería ser una entrevista correctamente?
- N: Correctamente hubiera sido si alguien me hubiera grabado y también hubiera formulado más pregunta hubiera acotado.
- M: ¿Alguna vez viste reporteros en la televisión? ¿Se sientan como tú o cómo tú

entrevista, te has dado cuenta?

- N: Yo si he visto, hacen preguntas puntuales, digamos si tienen que hacer preguntas interesantes que llamen la atención
- M: Muy bien, ¿Cómo ellos se ubican? Están mirados al otro lado, algo distraídos así; ¿Cómo están ubicados? ¿Cómo se ponen para entrevistar?
- N: Tiene que mirar a la cámara y tiene que tener un micro [Aquí se evidencia que el niño no ha comprendido el criterio, puede darse ello que únicamente la docente hace que lean los criterios; no existe espacios para que los estudiantes expliquen que entienden ellos por cada criterio; puede ser también porque la docente no haya presentado un ejemplo de la entrevista; otro factor puede ser que el estudiante no comprenda los tecnicismos con las que han sido escritos los criterios]
- M: Bien, a ver observa esta imagen como están.
- M: A ver observa esta imagen



Figura 21: Imagen utilizada para retroalimentar por la maestra.
Fuente: D1- F21-I1-I2.

- M: Cómo están posicionados ¿están como ustedes con tu mamita o cómo están?
- N: El entrevistador este asu lado del entrevistado, y están en un lugar amplio que sea visible, el lugar donde ha ocurrido algo y tiene que estar mirando a la entrevistada. [El criterio debe ser redactado en el lenguaje del estudiante para que pueda comprender y mostrar en sus actuaciones; pueden acompañarse de fotos que ayuden a comprender mejor]
- M: Muy bien, muy bien; te faltaba en el criterio: “Mantuve un contacto visual con el entrevistado mientras duré la entrevista, es la que el niño aún no ha logrado” ¿esa partecita cumple o no cumple tu entrevista?, ¿qué me dices? [elemental]
- N: Perdón profesora, en las anteriores he cumplido esta no ma, me descuidado.
- M: Bien, muy bien yo te felicito; haz hecho una entrevista, para mi está bien; me gustó; sino que también hay que mejorar no un poquito; en la próximas espero que tu lo mejores yo se que lo vas a lograr, yo te felicito. [La docente, no cerró la brecha no se concluyó con el cierre de la brecha; únicamente hizo notar que le falta en su producto; que debe mejorar; pero el estudiante no volvió a remitir el vídeo; lo que permite concluir que la información brindada por la maestra no ha sido utilizada para

realizar una segunda versión del video superando el criterio en la que aún no alcanza.]

- M: ¿Para qué te servirá esto que estamos aprendiendo?
- N: Eso me va ayudar para ser más sociable, también para perder el miedo.
- M: Muy bien muy hijo ¿En la vida cotidiana para crees que nos puede servir la entrevista o lo que hemos aprendido de la entrevista?
- N: Profesora la entrevista me puede servir para ser un comunicador social, también para ser político.
- M: Muy bien, muy bien, yo sé que vas lograr, te felicito una vez mas bien hijito, sigue adelante [la maestra lo emoción de felicidad] chau chau hijito, ya nos vemos en otra ocasión, ya chau.
- N: Chau profesora que se cuide usted. Gracias profesora estoy muy agradecido con usted
- [En el video se evidencia que el estudiante no toma notas, el criterio grabar debería precisarse más puede ser mientras te filmas graba el audio o simplemente filma] [Al preguntarle a la maestra si pidió el video con la retroalimentación realizada dijo: no, hay no ma quedó]

La docente inicia con:

- M: Bien, ¿según tú que podrías mejorar?

Dando a conocer que la evidencia tiene errores, pero el niño no se da cuenta que la pregunta es respecto a la grabación realizada y el responde respecto a la fluidez al señalar:

- N: Profesora lo que me quisiera mejor es las noticias los reporteros digamos fluidez tienen yo quedaría tener eso.

Luego, la maestra se da cuenta que no le ha comprendido la pregunta y recurre a analizar con el estudiante la evidencia, para ello le pide escuchar la entrevista:

- M ¿A ver L podríamos escuchar tu entrevista? A ver mira tú video, estabas frente a frente ¿Por qué estabas frente a la cámara no más? ¿Cómo debería ser una entrevista correctamente?

El niño no logra acertar a la respuesta que espera la maestra “tenía que estar mirando frente a frente”. Para que se dé cuenta que debe mantener la mirada con el entrevistado usa un recurso como la comparación con personas que realizan en la vida real como los reporteros preguntándole: ¿Cómo ellos se ubican? Están mirados al otro lado, algo distraídos así; ¿Cómo están ubicados? ¿Cómo se ponen para entrevistar?

La docente espera que le digan la respuesta, pero el niño no logra darse cuenta de su error una vez más. La maestra intenta otra estrategia, esta vez presenta una imagen, indicándole:

–M: Bien, a ver observa esta imagen cómo están (Figura: 21)

[El niño responde]:

–N: ...tiene que estar mirando a la entrevistada.

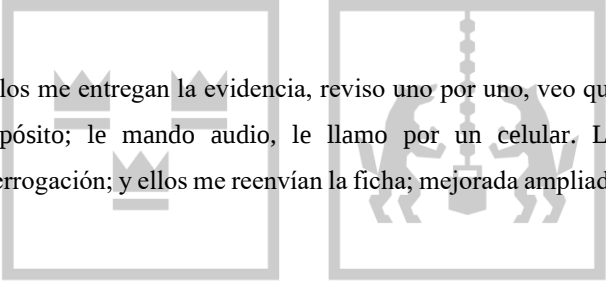
La docente le dice, “te falta el criterio”: mantuve contacto visual con el entrevistado.

El estudiante se da cuenta que no logró el criterio indicando “me descuidado” (si realmente se logró el objetivo de que se dé cuenta), pedagógicamente quita al estudiante su autonomía pues a futuro va a necesitar alguien que le indique en qué tiene el error para recién superar la brecha por sí mismo. Tal vez hubiera sido mejor preguntar ¿y cómo estás en tu entrevista? Y qué dice el criterio o preguntas para que el estudiante descubra el origen de su error.

La maestra luego de ver que falta lograr en un criterio indica “para mí está bien” dando a entender que el estudiante logró todos los criterios, cuando no es así; lo que limita el avance en el cierre de la brecha de aprendizaje. Si bien la docente tuvo como intención reconocer los criterios logrados por el estudiante no logró que el niño realice acciones para cerrar la brecha de aprendizaje plasmado en una nueva actuación “entrevista”. Ello se corrobora cuando se le preguntó a la docente ¿lograste solicitar una nueva evidencia? dijo: - no, hay no ma quedó-. Según Brookhart (2020), decir “Buen trabajo” no ayuda a promover el ciclo de aprendizaje formativo. No hay ninguna retroalimentación o muy poca a lo que ya pasó; cuando se dice expresiones como: “me encuentro muy feliz por lo

que expusiste” o similares. En caso se requieran usarse deben ir acompañadas de una justificación: Buen trabajo: usaste los conectores para darle claridad a tu texto.

Por otra parte, los expertos de la retroalimentación consideran que: corresponde proporcionar información relacionada con la tarea o proceso de aprendizaje que llene un vacío entre lo que se entiende y lo que se pretende entender (Hattie y Timperley, 2007). Se realiza sobre las cualidades particulares del producto utilizando criterios explícitos a fin de cubrir los criterios no logrados, pues el propósito de la retroalimentación es a partir de la información cambiar su forma de pensar del estudiante o su actuación con la finalidad de mejorar el aprendizaje (Shute, 2008). Ello se puede observar en la declaración de la maestra 2:



“Ellos me entregan la evidencia, reviso uno por uno, veo que dificultad tienen, en el propósito; le mando audio, le llamo por un celular. Les pongo un signo de interrogación; y ellos me reenvían la ficha; mejorada ampliada así” (D2-P10- GEPEF-I3).

Al respecto Wiggins (2012), considera que la retroalimentación se caracteriza por ser: orientada hacia el propósito, tangible y transparente; ejecutable, amigable, oportuna, continua, coherente. Con relación a las maestras, la retroalimentación está orientada a un propósito “entrevistar a un miembro de la familia” y tiene como resultado tangible relacionado con el propósito el “vídeo de la entrevista a un familiar acerca del rol de los niños y niñas en el hogar”, se observa la presencia el uso de la información ejecutable al comprender el niño que tiene que “mirar a la entrevistada”. Es amigable pues le indica en el lenguaje del estudiante, la información es asimilable, así como se centra en un aspecto de los criterios. Pero respecto a si fue oportuna, continua y coherente se tiene debilidades. Respecto a si fue oportuna se brindó al final de la entrega del producto (ocurre en ambas maestras), con relación a la característica esta no es continúa debido a que no solo es recibir información, sino que el estudiante tiene que tener la oportunidad para usarla, así como la posibilidad de corregir su desempeño para alcanzar mejor el propósito de aprendizaje; aspecto que no ocurrió en ambas docentes.

Finalmente, la retroalimentación no alcanza a ser coherente, debido a que las maestras no lograron orientar hacia la calidad de los trabajos en su conjunto pues no se

cierra la brecha de aprendizaje.

Según Hattie y Timperley (2007), los maestros y/o estudiantes en el proceso de la retroalimentación deben responder a tres preguntas: ¿A dónde voy? (Cuál es mi propósito de aprendizaje), ¿Cómo estoy yendo? (Qué progresos tengo con relación al propósito de aprendizaje) ¿Qué sigue? (Qué actividades debo realizar para lograr un mejor progreso), las maestras con relación a las preguntas logran trabajar con relación al propósito, pero con menor medida la acción a qué actividades se deben realizar después de identificar la brecha de aprendizaje. En el mismo sentido Sadler (1989), considera que los estudiantes para autorretroalimentarse deben tener una idea del propósito del aprendizaje similar a la del docente, saber en el proceso identificar su nivel de actuación y comparar con el propósito de aprendizaje con la finalidad de actuar en lo que le falta lograr para cerrar la brecha de aprendizaje.

Respecto al tipo de retroalimentación se evidencia que las maestras fomentan una retroalimentación reflexiva. En repetidas ocasiones utilizan preguntas para que los estudiantes encuentren las respuestas o descubran el origen de su error, así mismo acompañan sus preguntas de imágenes para que sea el estudiante quien se dé cuenta de su error y con base en ello mejore.

Las maestras proporcionan información detallada para que el estudiante se dé cuenta en que parte tiene que mejorar su producto o actuación, para ello verifican en la evidencia si se logró el propósito de aprendizaje y los criterios con lo que elaboró el estudiante, tal como manifiesta Shute (2008), la retroalimentación descriptiva apropiada debe proporcionar a los estudiantes alguna combinación de verificación (vinculada a la meta de aprendizaje y los criterios para el éxito) con la elaboración (por ejemplo, comunicación escrita). En efecto las maestras, tienen una tendencia a aplicar una retroalimentación reflexiva, pero con debilidades; ellas ejecutan en función al propósito de aprendizaje, de manera tangible, ejecutable y amigable; pero tienen dificultades en que sea oportuna, continua y coherente; en la siguiente figura se observa el proceso que siguen para retroalimentar.

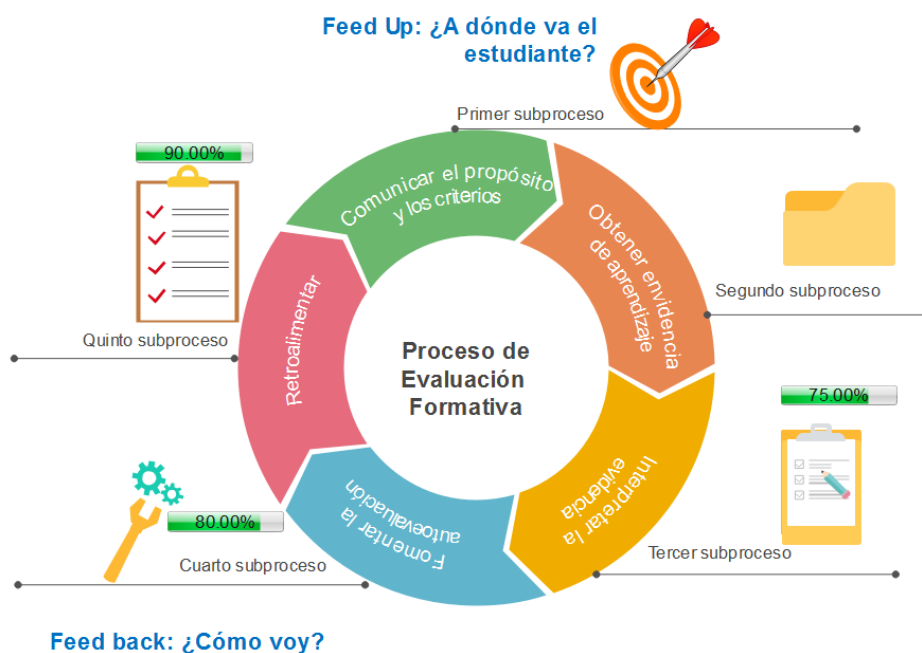


Figura 22: Quinto subproceso, retroalimentar al estudiante.
Fuente: Elaboración propia.

A partir de ello, se halló que las maestras obvian en ejecutar los procesos del Feed Forward, Andamiaje y cierre de brechas de aprendizaje.

Es decir, prácticas de planificación de experiencias de aprendizaje con base en las necesidades de aprendizaje no se encuentran instalados en las maestras de estudio, cuando ello debería frecuente e indispensable. Al respecto, Hattie, y Timperley (2007), indica los docentes deben adaptar y variar la planificación curricular según necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Aspecto que no se evidenció durante el proceso de observación de aula ni durante la entrevista.

Por otra parte, no se pudo observar andamiajes a estudiantes con necesidades de aprendizaje en diversas actividades para elaborar el producto de la experiencia de aprendizaje, asimismo no se identificó algún recurso elaborado por las maestras exclusivamente para que el estudiante con mayores debilidades logre el propósito de aprendizaje. Lo que conlleva a concluir que las maestras no logran cerrar la brecha de en todos sus estudiantes (al 100%). En consecuencia, son tres categorías que las maestras requieren instalar en sus prácticas evaluativas: El Feed Forward, crear andamiajes para estudiantes con necesidades de aprendizaje y asegurarse de cerrar la brecha de aprendizaje a todos sus estudiantes de aula.

3.1.3. Diagnóstico del desarrollo de la evaluación formativa en docentes del estudio de caso de una institución educativa primaria de la región Puno durante el año 2020.

Según las categorías y subcategorías que se muestran en la figura 9, se puede afirmar que existe avances y aspectos por mejorar.

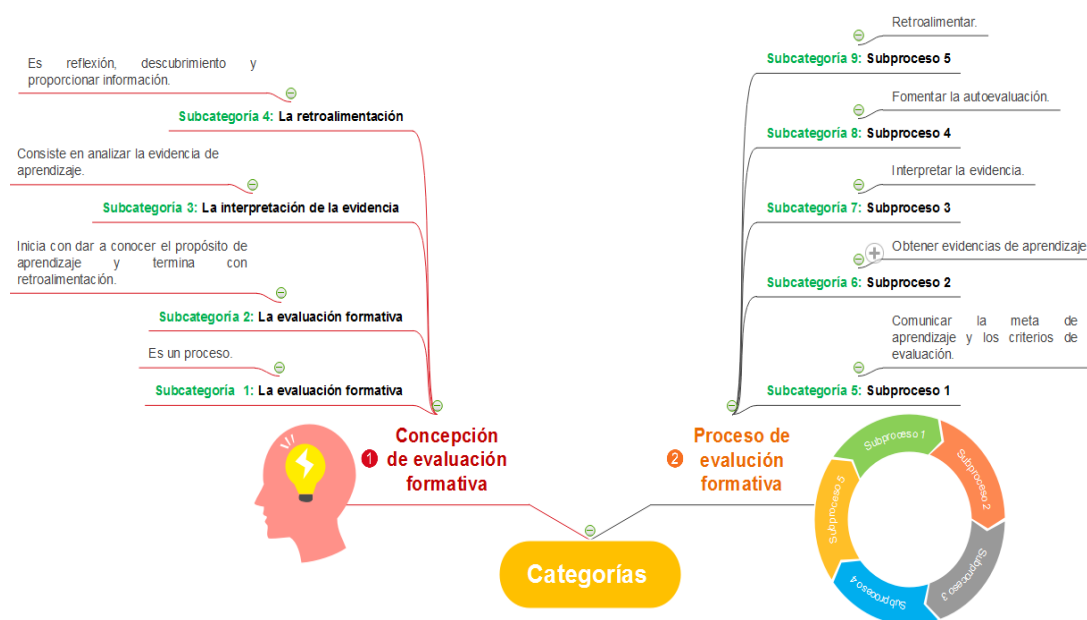


Figura 23: Categorías y subcategorías según objetivos específicos de investigación.

Fuente: Elaboración propia. La figura muestra las nueve subcategorías, en función de los objetivos específicos de investigación. Al primer objetivo corresponde las subcategorías del uno al cinco; para el objetivo específico 2 corresponden desde las subcategorías cinco a la nueve.

Con relación a los avances en el desarrollo de la evaluación formativa a diciembre del año 2020 en los casos de estudio, ubicados en la región Puno, provincia de El Collao, distrito de Ilave se identifican dos:

Primero, las maestras del estudio del caso presentan una concepción de proceso de evaluación formativa desde el marco socioconstructivista, pues logran comprender que es un proceso, en la que se interpreta la evidencia recolectada y en función de las necesidades de aprendizajes se retroalimenta. Como muestra la figura siguiente:

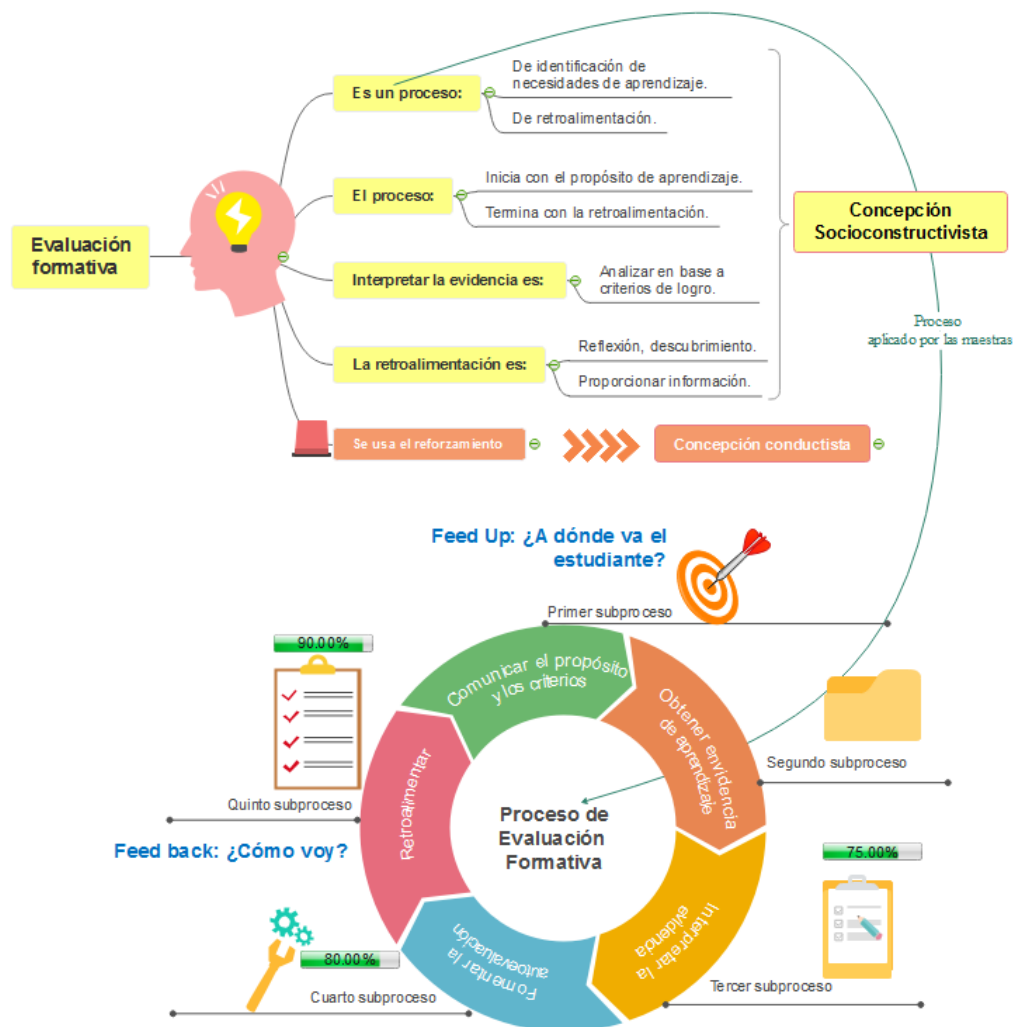


Figura 24: Desarrollo de la evaluación formativa en docentes de una institución educativa primaria en el año 2020.

Fuente: Elaboración propia; la figura muestra la concepción de evaluación formativa y el proceso que ejecutan las maestras del cuarto grado de una Institución Educativa Pública de educación primaria en el año 2020 durante los meses de octubre y noviembre.

Segundo, existe progreso en la aplicación del proceso de evaluación formativa, pues se observó en detalle cinco subprocesos. Las maestras del estudio primero logran comunicar el propósito de aprendizaje y los criterios de logro tanto en Meet y WhatsApp, lo realizan acompañando con un ejemplo para que el estudiante se oriente. Segundo, obtienen evidencia de aprendizaje sobre todo por representación y preguntas (videos, audios, fotos, archivos Pdf). Tercero, interpretan la evidencia con base en criterios de logro. Cuarto, fomentan la autoevaluación del estudiante, para ello envían herramientas de autoevaluación por WhatsApp como listas de cotejo. Quinto, realizan la retroalimentación.

Durante el proceso de evaluación formativa, las maestras, comparten los

propósitos de aprendizajes y criterios de evaluación para que sean analizadas antes de desarrollar una actividad. Al respecto, Pryor y Crossouard (2008), señalan que la evaluación formativa desde el socioconstructivismo es cuando el estudiante logra comprender la tarea y los criterios de calidad, discutir el significado de los criterios, negociar sobre cuales deben ser los criterios e incluso formular cuidadosamente. Aunque no se identificó el proceso de discusión propia, negociación y formulación de criterios por parte del estudiante en las sesiones sincrónicas y WhatsApp, los estudiantes son partícipes de procesos de comprensión de la tarea y criterios de calidad conducidos por las dos maestras del estudio de caso.

Respecto a las dificultades en el desarrollo de la evaluación formativa a diciembre del año 2020, se evidencia que hay retroalimentación de poca calidad; ya que en reiteradas ocasiones en el momento de la interacción no logran, las docentes del estudio de caso, que los estudiantes alcancen el propósito de aprendizaje en su totalidad, ello genera brechas de aprendizaje en el estudiante entre lo que han debido aprender y lo que realmente aprendieron. Al respecto la Universidad College Dublin (2020), considera que desde el socioconstructivismo se tiene que involucrar al estudiante en la retroalimentación, métodos de enseñanza y criterios de evaluación para un aprendizaje efectivo.

También se identifica que el diseño de experiencias de aprendizaje en función de las necesidades de aprendizaje no se realiza, lo que acarrea que las brechas de aprendizaje se incrementen y algunas nociones de aprendizaje no se logren consolidar. Finalmente, no se identificó la evaluación entre pares, ni andamiajes específicos para que el estudiante con dificultades logre el propósito de aprendizaje.

En consecuencia, el presente diagnostico a partir de los casos docentes analizados considera que el desarrollo de la evaluación formativa en la institución educativa primaria de la región Puno, ubicada en la provincia de “El Collao”, distrito de Ilave a diciembre del año 2020 se encuentra en un nivel de proceso.

CONCLUSIONES

Las conclusiones están organizadas según cada objetivo específico y objetivo general. Cada viñeta se corresponde con los propósitos de la investigación. También, en las dos últimas conclusiones se registran nuevos hallazgos relacionados a la evaluación formativa, por lo que es importante tomar en cuenta para emprender nuevas investigaciones.

- Con relación al objetivo específico uno, las maestras tienen la concepción de la evaluación formativa como un proceso, que inicia con dar a conocer el propósito de aprendizaje y termina con la retroalimentación. Consideran que la interpretación de la evidencia consiste en analizar la evidencia de aprendizaje a partir de los criterios de evaluación comunicados a los estudiantes. Conciben a la retroalimentación como el proceso de proporcionar información a través de la reflexión o descubrimiento con el estudiante. Por otra parte, se halló que una de las maestras mantiene en menor medida conceptos de la evaluación conductista, como por ejemplo “refuerzo” para superar dificultades de aprendizaje; así como “promesa de premios” para motivar a los estudiantes lograr los propósitos de aprendizaje.
- Respecto al objetivo específico dos, las maestras del estudio de caso, siguen el proceso de evaluación formativa compuesta por cinco fases (subprocesos): Comunicar el propósito y los criterios de evaluación, obtener la evidencia de aprendizaje, interpretar la evidencia de aprendizaje, fomentar la autoevaluación y retroalimentar. Respecto a interpretación de la evidencia, las maestras comparan con los criterios de éxito mas no realizan una descripción escrita identificando causas de los errores de aprendizaje. La retroalimentación ejecutada por las

docentes en las observaciones realizadas no siempre logra que los estudiantes superen los errores que presentan los productos. En consecuencia, entre lo que se pretendió que aprenda y lo que aprendió no se corresponden.

- De la aplicación de preguntas ¿Where am I going? (Feed Up) a dónde voy, ¿How am I going? (Feed Back) cómo voy ¿Where to next? (Feed Forward) qué sigue. Se identificó que las docentes abordan el ¿A dónde voy? Feed (Feed Up) y ¿Cómo voy? (Feed Back).
- Con relación al objetivo general, la evaluación formativa se desarrolla con limitaciones, el proceso es desarrollado de forma ineficaz, las maestras no logran ejecutar todas las fases de la evaluación formativa. Siendo el Feed Forward el menos aplicado, es decir la planificación de la enseñanza a futuro con base a las necesidades particulares de aprendizaje no es práctica instalada ni se toma en cuenta. Lo que muestra que las conclusiones de las evidencias de aprendizaje no son utilizadas para planificar nuevas experiencias de aprendizaje ni para producir recursos y materiales que tengan como finalidad cerrar brechas de aprendizaje de los estudiantes.
- No se observó durante los meses de investigación en el año 2020 (octubre noviembre) una adecuación de las experiencias de aprendizaje propuestas por el Ministerio de Educación del Perú a las necesidades de aprendizaje del estudiante por parte de las maestras; la experiencia se aplica sin tomar en cuenta el progreso de la competencia mostrada en la anterior experiencia de aprendizaje o durante el año. Es decir, la evaluación formativa no se usa suficientemente para planificar el desarrollo de competencias.
- No se identificó prácticas de evaluación formativa como: evaluación entre pares, uso de diversidad de estrategias de obtención de evidencias, modificación de estrategias de enseñanza, autorregulación del aprendizaje, modificación de estrategias de aprendizaje y metacognición. Lo que permite plantear que la

evaluación formativa se encuentra en proceso de consolidación en los casos de estudio.

RECOMENDACIONES

Las recomendaciones se plantean en dos perspectivas; para diseñadores de políticas regionales e investigadores. Las dos primeras recomendaciones corresponden a los diseñadores de políticas curriculares regionales y la última a los investigadores.

- Con relación a la concepción de evaluación formativa, debe avanzarse en los docentes de la región Puno a la consolidación del enfoque, por lo que las acciones de formación virtual y presencial deben profundizarse, para ello se propone diseñar un programa regional de formación docente en servicio que tenga en su plan de estudios conocimientos como: evaluación formativa, principios de la evaluación formativa, proceso de evaluación formativa, estrategias de recolección de evidencia de aprendizaje, interpretación de la evidencia de aprendizaje en forma descriptiva, descripción de las causas de los errores de aprendizaje y estrategias para cerrar brechas de aprendizaje (retroalimentación) debido a que es necesario consolidar conocimientos de evaluación formativa para que el docente utilice en su práctica pedagógica. Asimismo, para ayudar a que el capital humano de la región Puno se empodere en evaluación formativa es necesario tomar desde metodologías de formación reflexivas, inductivas y altamente transferibles para un ambiente de aprendizaje híbrido.
- Respecto al proceso de evaluación formativa, en las docentes investigadas, se requiere fortalecer capacidades en prácticas como: planificar a partir de la progresión de estándares de aprendizaje, comunicar criterios de aprendizaje en lenguaje sencillo, obtener evidencia de aprendizaje a partir de diversas estrategias, interpretar evidencias de aprendizajes en forma descriptiva,

implementar la autoevaluación entre estudiantes, mejorar la retroalimentación a nivel (de proceso, tarea y de autorregulación), adaptar la experiencia de aprendizaje según necesidades de aprendizaje, proveer andamiajes y cierre de brechas de aprendizaje. Por otra parte, es necesario fortalecer capacidades a docentes en el proceso de Feed Forward, es decir diseñar experiencias de aprendizaje a partir de necesidades de aprendizaje.

- A los investigadores recomendar realizar una investigación aplicada que genere un modelo validado de un ciclo de evaluación formativa para la educación híbrida. Se recomienda continuar con la línea de investigación de evaluación, pero enfatizado en las fases de la evaluación formativa. Es necesario, realizar investigaciones que generen modelos de evaluación formativa para un contexto a distancia y que sean validados a fin de utilizarse en la Educación Básica, se propone utilizar un diseño de investigación descriptivo-propositiva y/o una investigación de carácter proyectivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, F. y otros (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Editorial Síntesis, Madrid, España.
- Allal, L., y Mottier, L. (2005). Formative assessment of learning: A review of publications in french. *Formative assessment - improving learning in secondary classrooms* (pp. 241-264). Paris: OECD Publication. Retrieved from <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17429>
- Andrade, H. y Du, Y. (2007) Student Responses to Criteria Referenced Self-assessment. *Educational Administration y Policy Studies Faculty Scholarship*. Assessment and Evaluation in Higher Education 32(2), pp. 159–181. Recuperate: <https://core.ac.uk/download/pdf/230537613.pdf>
- Assessment Reform Group. (2002). *Testing, motivation, and learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Faculty of Education.
- Atoche, Y. (2020). *Evaluación de los aprendizajes que realizan las docentes de una institución educativa pública de nivel inicial en el cercado de Lima*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Beck, S. y otros (2020). Expanding Formative Assessment for Equity and Agency. Recuperate: <https://ncte.org/statement/expanding-formative-assessment/>
- Bell, B. y Cowie, B. (2001). Teacher development for formative assessment. *Waikato Journal of Education*, 7, 37-49.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998) ‘Inside the black box: raising standards through classroom assessment’, *Phi Delta Kappan*, 80, 139–148.
- Black, P. and Wiliam, D. (1998). *Assessment and classroom learning*. Assessment in Education, 5, 7-74. <http://dx.doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P. y Wiliam, D. (1996). *The Assessment Reform Group*. Recuperate: <https://www.nuffieldfoundation.org/project/the-assessment-reform-group>
- Black, P., and Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., and Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., and Wiliam, D. (2003). *Assessment for Learning: Putting it into Practice*. Buckingham: Open University Press.
- Black, Paul and D. Wiliam (2009). “Developing a theory of formative assessment”, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, (1): 5-31

- Bostwick, J. and Kyte, S. (2005): Measurement. En R.M. Grinnell y Y.A. Unrau (eds). *Social Work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches* (7a. ed. Pag. 97-111), Nueva York: Oxford University Press.
- Boyco, A. (2019). *La retroalimentación en el proceso de aprendizaje de las matemáticas de alumnas de 5to grado de primaria de un colegio privado de Lima*. (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Brookhart, S. (2020). *Five formative assessment strategies to improve distance learning outcomes for students with disabilities* (NCEO Brief #20). National Center on Educational Outcomes.
- Brooks, C., Carroll, A., Gillies, R. y Hattie, J. (2019). A matrix of feedback for learning. *Australian Journal of Teacher Education*. 44 (4), 14-32.
- Calvi del Risco, R. (2019). *La retroalimentación y su efecto en la calidad de escritura de los estudiantes de quinto de secundaria*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Central Rivers Area Education Agency Iowa-USA (2018). Formative Assessment / Instructional Process. Recuperate: <https://www.centralriversaea.org/curriculum/assessment/formative-assessment-instructional-process/>
- CERI (2005). *Formative assessment. Improving learning in secondary classrooms*, París: OECD-Centre for Educational Research and Innovation.
- Chappuis, J. (2005). *Helping Students Understand Assessment*. Recuperate: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov05/vol63/num03/Helping-Students-Understand-Assessment.aspx>
- Chaverra, E., Gaviria, D. y González, E. (2019). El estudio de caso como alternativa metodológica en la investigación en educación física, deporte y actividad física. *Conceptualización y aplicación. Retos*, 35, 422-427.
- Chou, C. y Zou, N. (2020). An analysis of internal and external feedback in self-regulated learning activities mediated by self-regulated learning tools and open learner models. *Int J Educ Technol High Educ* 17, (55). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00233-y>
- Cizek, G. J. (2010). An introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. In H. Andrade y G. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 3–17). New York: Routledge.
- Condemarín, M y Medina, A. (2000). *La evaluación auténtica de los aprendizajes*. Santiago: Andrés Bello.
- Council of Chief State School Officers, (2018). *Revising (the Definition of Formative Assessment*. Washington, DC: Recuperate: <https://ccsso.org/sites/default/files/2018-06/Revising%20the%20Definition%20of%20Formative%20Assessment.pdf>
- Dell, S. (2016). *Formative Assessment in practice*. Recuperate: <https://education-first.com/wp-content/uploads/2016/05/MSDF-Vignette-Companion-Piece-Final.pdf>
- Deroncele Acosta, A. (2020). Paradigmas de investigación científica. Abordaje desde la competencia epistémica del investigador. *Revista Arrancada*, 20(37), 211-225. <https://revistarrancada.cujae.edu.cu/index.php/arrancada/article/view/331>

- Deroncele Acosta, A., Gross Tur, R., y Medina Zuta, P. (2021). El mapeo epistémico: herramienta esencial en la práctica investigativa. *Universidad Y Sociedad*, 13(3), 172-188. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2088>
- Dini, V., Sevian, H., Caushi, K. y Orduña, R. (2020). Characterizing the formative assessment enactment of experienced science teachers. *Scienza education*. 104 (2), pp. 290-325.
- Dirección Regional de Educación Puno (2018). *Informe de Gestión 2018*. Puno: Archivos.
- Dirección Regional de Educación Puno (2019). *Informe de Gestión 2019*. DREP: Puno: Archivos.
- Drew University (2021). *Gathering Evidence*: <http://www.drew.edu/sla/evidence/>
- Evans, D. (2020) *Designing and Using Formative Assessment in Anatomy*. En: Chan LK, Pawlina W. (eds) *Teaching Anatomy*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-43283-6_42
- Fisher, D. y Frey, N. (2009). *Feed Up, Back, Forward*. 67 (3), 20-25. Recuperate: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov09/vol67/num03/Feed-Up,-Back,-Forward.aspx>
- Fisher, O. (2015). 8 Proven Ways to Help Close the Achievement Gap. Recuperate: <https://www.edsurge.com/news/2015-10-27-8-proven-ways-to-help-close-the-achievement-gap>
- Forster, M., y Masters, G. (1996). *Developmental Assessment*. Assessment Resource Kit (ARK). Australia: ACER.
- Freyre, J. (2019). *Retroalimentación y aprendizaje del inglés: Prácticas docentes en una IE de Lima Metropolitana*. (Tesis de licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Fuchs, L. and Fuchs, D. (1986). *Efectos de la evaluación formativa sistemática: un metaanálisis*. Niños excepcionales, 53 (3), 199-208.
- Georgetown University (2021). *Interpreting evidence of learning*. Recuperate: <http://assessment.georgetown.edu/courselevel/interpret-evidence-of-learning/index.html>
- Greenstein, L. (2010). *What Teachers Really need to know about formative Assessment*. Recuperate: <http://www.ascd.org/publications/books/110017/chapters/The-Fundamentals-of-Formative-Assessment.aspx>
- Hattie, J. (2009). *Aprendizaje visible: una síntesis de más de 800 metanálisis relacionados con el rendimiento*. Nueva York, NY: Routledge.
- Hattie, J. (2011). *Retroalimentación en las escuelas*. En R. Sutton, MJ Hornsey y KM Douglas (Eds.), *Retroalimentación: La comunicación de elogios, críticas y consejos*. Nueva York, NY: Peter Lang Publishing.
- Hattie, J. (2017). *Clasificación de Hattie: 252 Influencias y tamaños de efectos relacionados con el rendimiento estudiantil. Aprendizaje visible*. Corwin. Obtenido de < <https://visible-learning.org/hattie-ranking-influences-effect-sizes-learning-achievement/>>.
- Hattie, J, Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. 77(1), 81-112.
- Heritage, M. (2010). *Formative Assessment. Making it happen in the classroom*. California: Corwin a SAGE Company.

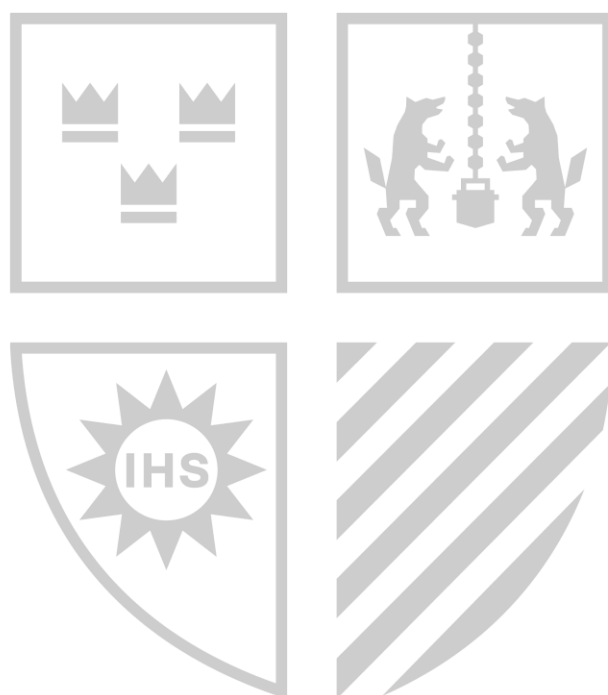
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGrawHill.
- Hošpesová A. (2018) *Formative Assessment in Inquiry-Based Elementary Mathematics*. In: Kaiser G., Forgasz H., Graven M., Kuzniak A., Simmt E., Xu B. (eds) *Invited Lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education. ICME-13 Monographs*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72170-5_15
- Johnson, C. C., Sondergeld, T. A., and Walton, J. B. (2019). *A Study of the Implementation of Formative Assessment in Three Large Urban Districts*. *American Educational Research Journal*, 000283121984234. doi:10.3102/0002831219842347
- Knilt (2019). *What are the SMFA?* Recuperate: https://knilt.arcc.albany.edu/Lesson_1.2:_What_are_the_SMFA%3F
- Kulhavy, R. W. (1977). Feedback in written instruction. *Review of Educational Research*, 47(1), 211–232.
- Lake, C. and Tessmer, M. (1997). *Constructivism's implications for formative evaluation*. Paper presented at the annual meeting of the association for educational communications and technology. Albuquerque, New Mexico.
- Lindlof, B. and Taylor, B. (2017). *Qualitative communication research methods*. Kentucky: Sage Publications.
- Marchena, K. (2020). *La evaluación formativa en docentes del área de ciencia y tecnología de la I.E. los educadores*. (Tesis de licenciatura) universidad San Ignacio de Loyola.
- Martínez, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. Revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. [fecha de Consulta 18 de Junio de 2021]. ISSN: 1405-6666. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14023127008>
- McKenzie, J. Kremee, J. and Ramaekers, L. (2018). *Appying the formative assessment/instructional process*. Recuperate: https://central-rivers-juiceboxinteract.netdna-ssl.com/wp-content/uploads/2017/03/F-A-Graphic-long-version_7.19.18-Accessible.pdf
- Michigan Association of Superintendents and Administrators (2018). *The Formative Assessment Process*. Recuperate: https://www.michigan.gov/mde/0,4615,7-140-22709_55936---,00.html
- Minedu (2016). *Currículo Nacional*: Lima. Publicado por el Ministerio de Educación.
- Minedu (2017). *Evaluación ordinaria de desempeño docente 2017-Tramo I*. Recuperado de: <https://evaluaciondocente.perueduca.pe/media/11521753018Resultados-de-la-regi%C3%B3n-Puno.pdf>
- Monasterios, C. (2020). Beneficios del estudio de caso como método de investigación para el análisis económico de procesos de transferencia tecnológica. *Divulgatio. Perfiles académicos De Posgrado*, 4(11), 15–26. <https://doi.org/10.48160/25913530di11.127>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje*. Cuajimalpa: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moss, C. y Brookhard, S. (2019). *Advancing Formative Assessment in Every Classroom*. Recuperate: <http://www.ascd.org/publications/books/120005/chapters/The-Lay-of-The-Land@-Essential-Elements-of-the-Formative-Assessment-Process.aspx>

- Moss, C. y Brookhart, S. (2012). *Learning Targets: Helping Students Aim for Understanding in Today's Lesson*. USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Mottier, L. (2010). *Evaluación formativa de los aprendizajes. Síntesis crítica de los trabajos francófonos*, en Anijovich, 2010:43-71.
- National Research Council. (2001). *Classroom assessment and the National Science Education Standards*. Committee on Classroom Assessment and the National Science Education Standards. J. Myron Atkin, Paul Black, and Janet Coffey (Eds.). Center for Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press. Recuperate: <https://www.nap.edu/read/9847/chapter/1#ix>
- OCDE (2016). *La naturaleza del aprendizaje: usando la investigación para inspirar la práctica*. París: OCDE.
- OCDE (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- Otzen, T. and Manterola, C. (2017). Sampling techniques on a population study. *Int. J. Morphol.*, 35(1):227-232.
- Pérez P. y otros (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283. Recuperado en 30 de octubre de 2021, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017&lng=es&tlng=es
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Portocarrero, F. (2017). *Implementación de estrategias de evaluación formativa en el nivel primario del colegio peruano norteamericano Abraham Lincoln*. (Tesis de maestría). Universidad de Piura, Piura.
- Pryor, J., & Crossouard, B. (2008). A Socio-Cultural Theorisation of Formative Assessment. *Oxford Review of Education*, 34(1), 1–20. <http://www.jstor.org/stable/20462368>
- 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.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavior Science*, 28, 4-13.
- Ravela, P., Picaroni, B., Loureriro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula?* Ciudad de México: Grupo Magro.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Aljibe.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado en 17 de junio de 2021, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412014000100008&lng=es&tlng=es.
- Scriven, M. (1967). *The Methodology of Education. Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago, IL: Rand McNally.

- Shepard, L. (2005). Linking Formative Assessment to Scaffolding. *Educational Leadership*, 63(3). Pp 66-70.
- Shepard, L. A., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Snowden, J. B., Gordon, E., et al. (2005). Assessment. In L. Darling-Hammond and J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teacher should learn and be able to do* (pp. 275–326). Indianapolis, IN: Jossey-Bass.
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189.
- Stiggins, R. (2005). *From Formative Assessment to Assessment for Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools*. *The Phi Delta Kappan*, 87(4), 324-328.
- Stiggins, R. Arter, A., Chappuis, J. y Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning: doing it right-using it well*. Portland, OR: Assessment Training Institute.
- Stiggins, R. J. (2002). Assessment crisis: The absence of assessment FOR learning. *Phi Delta Kappan*, 83, 758–765.
- Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Supo, J. (2013). *Como validar un instrumento*. Recuperado de: http://www.cua.uam.mx/pdfs/coplavi/s_p/doc_ng/validacion-de-instrumentos-de-medicion.pdf
- UCDAVIS (2021). *Gather Evidence of Student Learning*. Recuperate: <https://assessment.ucdavis.edu/get-curious/gather-evidence>
- UNESCO (2016). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción: hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. París: UNESCO.
- Universidad College Dublin (2020). Constructivismo y social constructivismo en el aula. Recuperado de: http://www.ucdoer.ie/index.php/Education_Theory/Constructivism_and_Social_Constructivism_in_the_Classroom
- University of Hawaii (2021) *Choose a Method to Collect Data/Evidence*. Recuperate: <https://manoa.hawaii.edu/assessment/resources/choose-a-method-to-collect-data-evidence/>
- Venkatesh, K. (2016). 6 Things Any Teacher Can Do to Help Close the Achievement Gap. Recuperate: <https://blog.thinkcerca.com/things-teachers-can-do-to-close-achievement-gap>
- Verano, N. (2021). *Retroalimentación del aprendizaje en el tercer grado de primaria de una IE privada de Lima en el marco de una educación no presencial*. (Tesis de maestría). Universidad de Piura, Piura.
- Victoria State Government (2021). *How to interpret assessment data*. Recuperate: <https://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/practice/improve/Pages/eitinterpret.aspx>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), 703–713.

- Wiggins, G. (2012). *Siete claves para la retroalimentación efectiva*. Feedback for learning, 70 (1), 10-16.
- Wisconsin Department of Public Instruction (2021). *The Formative Process Explained*. Recuperate de: <https://dpi.wi.gov/strategic-assessment/cycles-assessment/formative/-resources-professional-development>
- Wood, D., Bruner, J., and Ross, G. (1976). "The role of tutoring in problem solving". *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89-100.
- Yin, R. (2014). *Case study Research. Design and Methods* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Ltd.
- Yuni, J., y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar*. Córdoba: Editorial Brujas.





ANEXO N° 1: MATRIZ METODOLÓGICA DE TESIS

Desarrollo de la evaluación formativa por docentes de educación primaria. Estudio de caso.

Problemas	Objetivos	Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Componente	Definición conceptual	Técnicas e instrumento	Población / unidad
Problema general: ¿Cómo se desarrolla la evaluación formativa en una Institución Educativa Primaria en la región Puno durante el año 2020?	Objetivo General: Diagnosticar el desarrollo de la evaluación formativa en una Institución Educativa Primaria en la región Puno durante el año 2020.	1.Desarrollo de la evaluación formativa	Proceso de implementación del enfoque de evaluación formativa A nivel de concepciones y aplicación de procesos. En la que el docente recolecta información durante el proceso de enseñanza para mejorar su enseñanza y el estudiante para mejorar su propio desempeño (Brookhart, 2009).	1.1. Concepción socio constructivista	Las concepciones sobre evaluación se definen como las creencias, significados y entendimientos que los profesores tienen del proceso evaluativo (Fletcher <i>et al.</i> , 2012), desde el socioconstructivismo la evaluación surge dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que permite a los profesores regular su accionar docente y a los estudiantes autorregular sus propios procesos de aprendizaje (Gutiérrez, Buritica y Rodriguez, 2011).	1.1.1. Concepto de evaluación formativa	“la evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos son usados para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y entienden cómo progresan, cuáles son los siguientes pasos que deben dar y cómo darlos”. (Moreno, 2011, p. 125)	Método: Estudio de caso Técnica 1: Entrevista Instrumento 1: Guía de entrevista sobre concepción de evaluación formativa	2 docentes de educación primaria.
						1.1.2. Características de Evaluación Formativa	Las características de la evaluación formativa son: Comunica objetivos de aprendizajes claros y específicos. Identifica conocimientos y habilidades actuales del estudiante y los pasos necesarios para alcanzar los objetivos deseados. Fomenta la autoevaluación y la evaluación entre pares, incluye retroalimentación y promueve la metacognición (Cizek, 2010)		
						1.1.3. Principios de la evaluación formativa	Los principios en el que se fundamenta la evaluación formativa son: promoción y compromiso hacia las metas de aprendizaje, comprensión de los criterios de evaluación, autoevaluación, evaluación como parte de la planificación, centralidad en cómo los alumnos aprenden, toma en cuenta la motivación del estudiante (Assessment Reform Group, 2002)		
						1.1.4. Proceso de evaluación formativa	El proceso se enmarca como un ciclo, compuesto por: partir de la progresión de aprendizaje, propósitos de aprendizaje, determinación de criterios de logro (¿hacia dónde voy?), recojo de evidencias de aprendizaje, interpretación de evidencias, identificación de brechas de aprendizaje, retroalimentación, (¿dónde estoy?) adaptación a necesidades de aprendizaje y andamiaje (¿cómo sigo avanzando?) (Heritage, 2010)		
						1.1.5. Interpretación de	Consiste en la examinación de la evidencia en relación con los criterios de éxito para determinar el estado del aprendizaje del		
Problemas específicos	Analizar la concepción de								

¿Qué concepción tienen los docentes acerca de la evaluación formativa en una institución educativa primaria de la región Puno durante el año 2020?	los docentes acerca de la evaluación formativa en una institución educativa primaria de la región Puno durante el año 2020.		evidencias de aprendizaje	alumno: qué entienden los alumnos, cuáles son sus conceptos erróneos, qué conocimiento tienen o no tienen, y qué habilidades son o no están adquiriendo (Heritage, 2010).
			1.1.6. Retroalimentación	Ramaprasad (1983) define la retroalimentación como la información respecto a la distancia dada entre el nivel actual y el nivel de referencia de un parámetro del sistema utilizado para modificar dicha brecha. No obstante, cabe señalar que la información en sí misma no es retroalimentación. Para que exista, la información sobre la brecha debe ser utilizada para alterar esa brecha.
			1.1.7. Características de la retroalimentación	Wiggins (2012) considera como características de la retroalimentación las siguientes: objetivo, constructivo, comprensible y oportuno.
¿Qué procesos siguen los docentes para evaluar formativamente en una institución educativa primaria de la región Puno durante el año 2020?	Analizar el proceso seguido por los docentes para evaluar formativamente en una institución educativa primaria de la región Puno durante el año 2020	1.2. Procesos de evaluación formativa	Son un conjunto de fases dentro de un sistema de evaluación eficaz y eficiente que se componen de Feed Up, obtención de evidencias del aprendizaje, interpretación de la evidencia, identificación de la brecha, feedback, feedforward y andamiaje. (Hattie, y Timperley, 2007), (Heritage, 2010)	1.2.1 Feed Up Consiste en determinar y compartir metas de aprendizaje con los estudiantes (Hattie y Timperley, 2007) Consiste en establecer y comunicar criterios claros para el éxito con los estudiantes (Hattie y Timperley, 2007)
			1.2.2. Obtención de evidencias del aprendizaje.	Es el proceso en la que se usa una variedad de estrategias para obtener evidencia de cómo el aprendizaje de los estudiantes está evolucionando hacia una meta (Heritage, 2010).
			1.2.3. Interpretación de la evidencia.	Consiste en la examinación de la evidencia en relación con los criterios de éxito para determinar el estado del aprendizaje del alumno: qué entienden los alumnos, cuáles son sus conceptos erróneos, qué conocimiento tienen o no tienen, y qué habilidades son o no están adquiriendo, realizado por el docente (Heritage, 2010).
				Consiste la autoevaluación mientras los estudiantes se dedican al aprendizaje, utilizando los criterios de éxito para realizar un seguimiento de qué tan bien avanzan hacia la meta y para hacer ajustes a su aprendizaje cuando sea necesario (Heritage, 2010).
				Consiste en la coevaluación cuando los estudiantes participan en la evaluación por pares, también usan los criterios de éxito para interpretar la evidencia y proporcionar comentarios entre sí sobre cómo se puede mejorar el aprendizaje (Heritage, 2010).

Entrevista Instrumento 2:
Guía de entrevista sobre procesos para evaluar formativamente

Técnica 2:
Observación
Instrumento 3
Ficha de registro de observación de procesos para evaluar formativamente

1.2.4. Identificación de la brecha.	Proceso que se realiza a partir de la interpretación de la evidencia para identificar la brecha entre el estado de aprendizaje actual de los estudiantes y la meta de aprendizaje actual (Heritage, 2010).
1.2.5. Feedback	Proporcionar información relativa a una tarea u objetivo de desempeño, a menudo en relación con algún estándar esperado, al desempeño anterior y / o al éxito o fracaso en una parte específica de la tarea (Hattie, y Timperley, 2007)
1.2.6. Feed Forward	El Feed Forward, consiste en la adaptación y modificación de la planificación curricular según las necesidades de aprendizaje (Hattie, y Timperley, 2007)
1.2.7. Andamiaje	Es el apoyo que los maestros (o compañeros) brindan a los estudiantes para moverlos de lo que ya saben a lo que pueden hacer a continuación y cerrar la brecha entre su estado de aprendizaje actual y la meta de aprendizaje (Wood, Bruner, and Ross, 1976).
1.2.8. Cierre de la brecha de aprendizaje.	Es el propósito de aprendizaje logrado. Es decir, el producto y las actuaciones contienen los criterios mínimos exigidos en la experiencia de aprendizaje. por tanto, se ha cerrado un ciclo. Una vez cerrado la brecha, el docente plantea nuevos propósitos de aprendizaje con la finalidad de progresar en el estándar superior. Al plantearse un nuevo propósito se abre una nueva brecha por cerrar (Heritage, 2010).

ANEXO N° 2: MATRIZ DE INDICADORES DE LOS INSTRUMENTOS

Categoría	Definición conceptual	Subcategorías	Definición conceptual	Componente	Definición conceptual	Indicadores	Entrevista sobre Concepción de evaluación	Entrevista sobre procesos de la evaluación formativa	Observación sobre procesos de la evaluación formativa
1.Desarrollo de la evaluación formativa	Las concepciones sobre evaluación se definen como las creencias, significados y entendimientos que los profesores tienen del proceso evaluativo (Fletcher <i>et al.</i> , 2012), desde el socioconstructivismo la evaluación surge dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que permite a los profesores regular su accionar docente y a los estudiantes autorregular sus propios procesos de aprendizaje (Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez, 2011).	1.1. Concepción socio constructivista	Las concepciones sobre evaluación se definen como las creencias, significados y entendimientos que los profesores tienen de la evaluación formativa (Fletcher <i>et al.</i> , 2012), desde el socioconstructivismo se asume que es evaluación formativa cuando el estudiante comprende la tarea y los criterios de calidad, discute el significado de los criterios, negocia sobre cuales deben ser los criterios e incluso formula cuidadosamente (Pryor y Crossouard, 2008)	1.1.1. Concepto de evaluación formativa	“La evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos son usados para identificar el nivel de aprendizaje real del alumno y adaptar la clase para ayudarlo a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas. En la evaluación formativa los alumnos son participantes activos con sus profesores, comparten metas de aprendizaje y entienden cómo progresan, cuáles son los siguientes pasos que deben dar y cómo darlos”. (Moreno, 2011, p. 125)	1.1.1.1. Explica el concepto de evaluación formativa.	1) ¿Qué crees que es la Evaluación formativa?		
				1.1.2. Características de Evaluación Formativa	Las características de la evaluación formativa son: Comunica objetivos de aprendizajes claros y específicos. Identifica conocimientos y habilidades actuales del estudiante y los pasos necesarios para alcanzar los objetivos deseados. Fomenta la automonitoreo y la evaluación entre pares, incluye retroalimentación y promueve la metacognición (Cizek, 2010)	1.1.2.1. Menciona las principales características de la evaluación formativa.	2) ¿Qué características piensas que presenta la evaluación formativa?		
				1.1.3. Principios de la evaluación formativa	Los principios en el que se fundamente la evaluación formativa son: promoción y compromiso hacia las metas de aprendizaje, comprensión de los criterios de evaluación, autoevaluación, evaluación como parte de la planificación, centralidad en cómo los alumnos aprenden, toma en cuenta la motivación	1.1.3.1. Describe los principios de la Evaluación formativa.	3) ¿Cuáles crees que son los principios para evaluar formativamente?		

	del estudiante (Assessment Reform Group, 2002)		
1.1.4. Ciclo de evaluación formativa	El proceso se enmarca como un ciclo, compuesto por: partir de la progresión de aprendizaje, propósitos de aprendizaje, determinación de criterios de logro (¿hacia dónde voy?), recojo de evidencias de aprendizaje, interpretación de evidencias, identificación de brechas de aprendizaje, retroalimentación, (¿dónde estoy?) adaptación a necesidades de aprendizaje y andamiaje (¿cómo sigo avanzando?) (Heritage, 2010)	1.1.4.1. Explica el proceso de la evaluación formativa	4) ¿Qué proceso sigues para evaluar formativamente? 5) En evaluación formativa, ¿qué crees que significa hacia dónde voy? 6) En evaluación formativa, ¿qué crees que significa dónde estoy? 7) En evaluación formativa, ¿qué crees que significa cómo sigo avanzando?
1.1.5. Interpretación de evidencias de aprendizaje	Consiste en la examinación de la evidencia en relación con los criterios de éxito para determinar el estado del aprendizaje del alumno: qué entienden los alumnos, cuáles son sus conceptos erróneos, qué conocimiento tienen o no tienen, y qué habilidades son o no están adquiriendo (Heritage, 2010).	1.1.5.1. Interpretación de evidencias	8) ¿En qué crees que consiste la interpretación de las evidencias de aprendizaje?
1.1.6. Retroalimentación	Ramaprasad (1983) define la retroalimentación como la información respecto a la distancia dada entre el nivel actual y el nivel de referencia de un parámetro del sistema utilizado para modificar dicha brecha. No obstante, cabe señalar que la información en sí misma no es retroalimentación. Para que exista, la información sobre la brecha debe ser utilizada para alterar esa brecha.	1.1.6.1. Explica el concepto de retroalimentación.	9) ¿En qué crees que consiste la retroalimentación?
1.1.7. Características de la retroalimentación	Frecuente, descriptiva(cualitativa), orientada a la meta, a tiempo breve, confirma lo alcanzado y no alcanzado, modelada promover la autoevaluación y autodirección (Hattie y	1.1.7.1. Explica las principales características de retroalimentación.	10) ¿Cuáles crees que son las principales características de la retroalimentación?

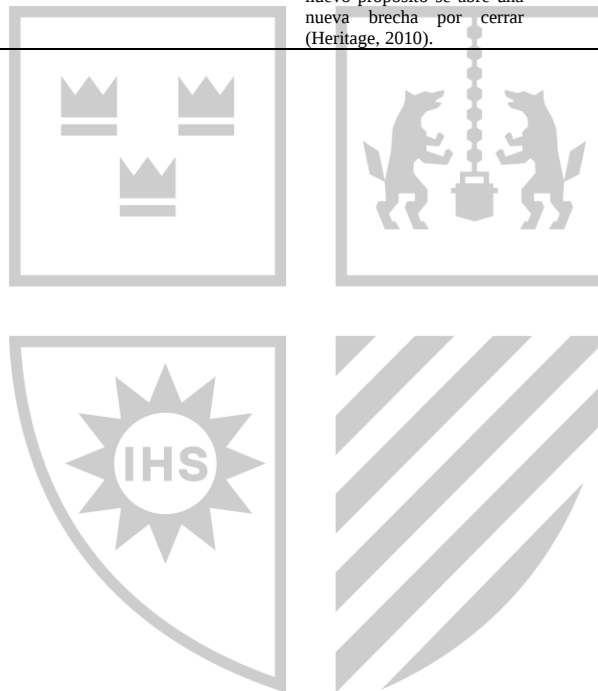
			timperley, 2007) Wiggins (2012) considera como características de la retroalimentación las siguientes: objetivo, constructivo, comprensible y oportuno.			
1.2. Procesos de evaluación formativa	Son un conjunto de fases dentro de un sistema de evaluación eficaz y eficiente que se componen de Feed up: ¿A dónde intentas ir?, Feed: Back ¿dónde estás ahora?, Feed Foward: ¿Cómo puedes llegar allí? (Atkin, Black, y Coffey, 2001) (Hattie, y Timperley, 2007), (Heritage, 2010)	1.2.1 Feed Up	Consiste en determinar y compartir metas de aprendizaje con los estudiantes (Hattie y Timperley, 2007)	1.2.1.1. Determina y comunica las metas de aprendizaje en lenguaje amigable.	1) ¿Comparte metas de aprendizaje con sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?	• Proporciona una visión clara y comprensible de las metas de aprendizaje antes de iniciar el desarrollo de actividades de aprendizaje con lenguaje amigable.
			Consiste en clarificar y comunicar criterios claros para el éxito con los estudiantes con lenguaje amigable (Hattie y Timperley, 2007) a la vez presenta ejemplos de los desempeños exigidos	1.2.1.2. Establece y comunica criterios claros utilizando lenguaje acorde a la edad.	2) ¿Comparte los criterios de evaluación con sus estudiantes? ¿Puede explicarnos de qué forma lo realiza?	• Aclara y comparte los criterios de evaluación utilizando lenguaje acorde a la edad. • Muestra ejemplos de productos y desempeños que se espera los estudiantes demuestren.
		1.2.2. Obtención de evidencias del aprendizaje.	Es el proceso en la que se usa una variedad de estrategias para obtener evidencia de cómo el aprendizaje de los estudiantes está evolucionando hacia una meta (McKenzie, Kremer y Ramaekers, 2018)	1.2.2.1. Obtiene evidencia de aprendizaje con la finalidad de identificar la evolución hacia la meta de aprendizaje.	4) ¿Cómo obtiene la evidencia de aprendizaje de sus estudiantes?	• Utiliza una variedad de estrategias e instrumentos para obtener evidencia de cómo evoluciona el aprendizaje.
		1.2.3. Interpretación de la evidencia.	Docente: consiste en la examinación de la evidencia en relación con los criterios de logro para determinar el estado del aprendizaje del alumno: qué entienden los alumnos, cuáles son sus conceptos erróneos, qué conocimiento tienen o no	1.2.3.1. Interpreta de forma integrada evidencias de aprendizaje a partir de criterios preestablecidos, en las que identifica errores	6) ¿Cómo realiza la interpretación de evidencias de aprendizaje?	• Examina la evidencia de aprendizaje en relación con los criterios de logro para determinar el estado del

	tienen, y qué habilidades son o no están adquiriendo, realizado por el docente (Heritage, 2010).	y describe lo que sabe hacer el estudiante.	aprendizaje del alumno. • Identifica los errores recurrentes y los aspectos que más atención requieren. • Describe lo que es capaz de saber hacer el estudiante a partir del análisis de la evidencia recogida.
	Estudiante: consiste en la autoevaluación mientras los estudiantes se dedican al aprendizaje, utilizando los criterios de logro para realizar un seguimiento de qué tan bien avanzan hacia la meta y para hacer ajustes a su aprendizaje cuando sea necesario (Heritage, 2010).	1.2.3.2. Genera oportunidades para que los estudiantes se autoevalúen con base en criterios.	7) ¿Fomenta la autoevaluación en sus estudiantes? ¿cómo lo hace? • Fomenta la autoevaluación a partir de los criterios de logro.
	Pares: consiste en la coevaluación cuando los estudiantes participan en la evaluación por pares, también usan los criterios de logro para interpretar la evidencia y proporcionar comentarios entre sí sobre cómo se puede mejorar el aprendizaje (Heritage, 2010).	1.2.3.3. Genera oportunidades para que los estudiantes se evalúen en pares o hagan preguntas con base en criterios	8) ¿Fomenta la evaluación entre pares? ¿Cómo lo hace? • Fomenta la coevaluación por pares, a partir de los criterios de logro.
1.2.4. Identificación de la brecha de aprendizaje.	Proceso que se realiza a partir de la interpretación de la evidencia para identificar la brecha entre el estado de aprendizaje actual de los estudiantes y la meta de aprendizaje actual (McKenzie, Kremer y Ramaekers, 2018)	1.2.4.1. Identifica la brecha de aprendizaje y compara con el nivel esperado de la competencia.	9) ¿Identifica la brecha de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Cómo lo hace? • Identifica la brecha entre el estado de aprendizaje actual de los estudiantes y el objetivo de la instrucción actual.
1.2.5. Feedback	Nivel de tarea: la retroalimentación puede referirse a una tarea o producto, como si el trabajo es correcto o incorrecto. Este nivel de retroalimentación puede incluir instrucciones para adquirir más	1.2.5.1. Brinda retroalimentación basada a nivel de tarea.	10) ¿Realiza la retroalimentación a la tarea o al producto? ¿cómo lo hace? • Retroalimenta a una tarea o un producto.

	información diferente o correcta.			
	Nivel de proceso. - La retroalimentación está dirigida al proceso utilizado para crear un producto o completar una tarea. Este tipo de retroalimentación está más directamente dirigido al procesamiento de la información, o procesos de aprendizaje que requieran comprender o completar la tarea.	1.2.5.2. Brinda retroalimentación basada a nivel de proceso.	11) ¿Realiza la retroalimentación al proceso de elaboración de la tarea o al producto? ¿Cómo lo hace?	• Retroalimenta al proceso utilizado para crear un producto o completar una tarea.
	Nivel de autoregulación. - La retroalimentación está centrado en el nivel de autorregulación, incluida una mayor habilidad en la autoevaluación o confianza para participar más en una tarea.	1.2.5.3. Brinda retroalimentación basada a nivel de autoregulación.	12) ¿Realiza la retroalimentación a la autorregulación? ¿Cómo lo hace?	• Retroalimenta centrado en el nivel de autorregulación.
	Nivel yo.- La retroalimentación puede ser personal en el sentido de que está dirigida al “yo”, que, como argumentamos más adelante, con demasiada frecuencia no está relacionada con el desempeño en la tarea.	1.2.5.4. Brinda retroalimentación basada a nivel de “yo”	13) ¿Realiza la retroalimentación al “yo” ?, es decir suele felicitar ¿cómo lo hace?	• Retroalimenta dirigido al “yo”.
1.2.6. Feed Forward	El Feed Forward, consiste en la adaptación y modificación de la planificación curricular según las necesidades de aprendizaje (Hattie, y Timperley, 2007)	1.2.6.1. Adapta su enseñanza y planifica nuevas experiencias de aprendizaje para atender necesidades de aprendizaje.	14) ¿Elabora experiencias de aprendizaje para atender aquellos estudiantes con necesidades de aprendizaje? ¿para que los hace?	• Planifica experiencias de aprendizaje para cerrar las brechas de aprendizaje.
1.2.7. Andamiaje en la zona de desarrollo próximo	Es el apoyo que los maestros (o compañeros) brindan a los estudiantes para moverlos de lo que ya saben a lo que pueden hacer a continuación y cerrar la brecha entre su estado de aprendizaje actual y la meta de aprendizaje (Wood, Bruner, and Ross, 1976).	1.2.7.1. Provee andamiajes para superar dificultades a fin de cerrar la brecha de aprendizaje.	15) ¿Desarrolla sesiones específicas para aquellos estudiantes que aún no logran la meta de aprendizaje? ¿Con qué fin lo hace?	• Brinda el apoyo instructivo para que el aprendizaje se internalice gradualmente.
1.2.8. Cierre de la brecha de aprendizaje	Es el propósito de aprendizaje logrado. Es decir, el producto y las	1.2.8.1. Cierra la brecha de aprendizaje y		• Cierra la brecha de aprendizaje.

actuaciones contienen los criterios exigidos en la experiencia de aprendizaje. por tanto, se ha cerrado un ciclo. Una vez cerrado la brecha, el docente plantea nuevos propósitos de aprendizaje con la finalidad de progresar en el estándar superior. Al plantearse un nuevo propósito se abre una nueva brecha por cerrar (Heritage, 2010).

selecciona nuevas metas de aprendizaje.



ANEXO N° 3: GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE LA CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Instrumento N°
1 “Investigación- 2020”

GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE LA CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Ficha de registro de evidencias

❖ Seudónimo de la I.E

Nombre:

UGEL:

❖ Seudónimo del docente:

Nombres y apellidos:

❖ Datos de la entrevista:

Fecha de aplicación

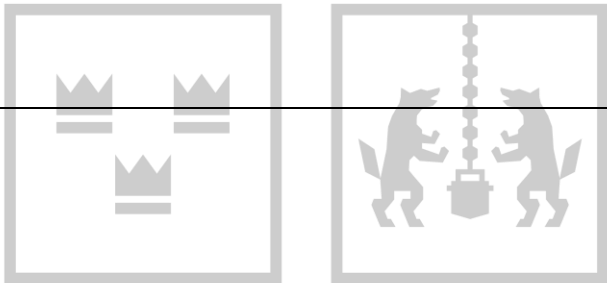
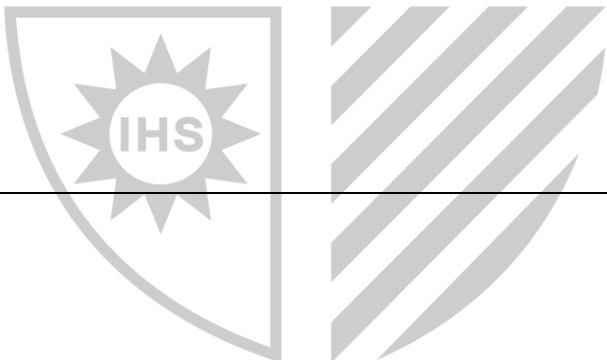
Hora de inicio: Hora de término:

Nombre del investigador:

CONCEPCIÓN DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Ficha de registro:

Este formato le permitirá registrar la información proporcionada por el docente durante la entrevista. Anótela con letra clara y lo más detalladamente posible pues eso facilitará el análisis.

Preguntas	Información obtenida durante la entrevista
1. ¿Qué crees que es la Evaluación formativa?	
2. ¿Qué características piensas que presenta la evaluación formativa?	
3. ¿Cuáles crees que son los principios para evaluar formativamente?	
4. ¿Qué fases sigues para evaluar formativamente?	

5. En evaluación formativa, ¿qué crees que significa hacia dónde voy?

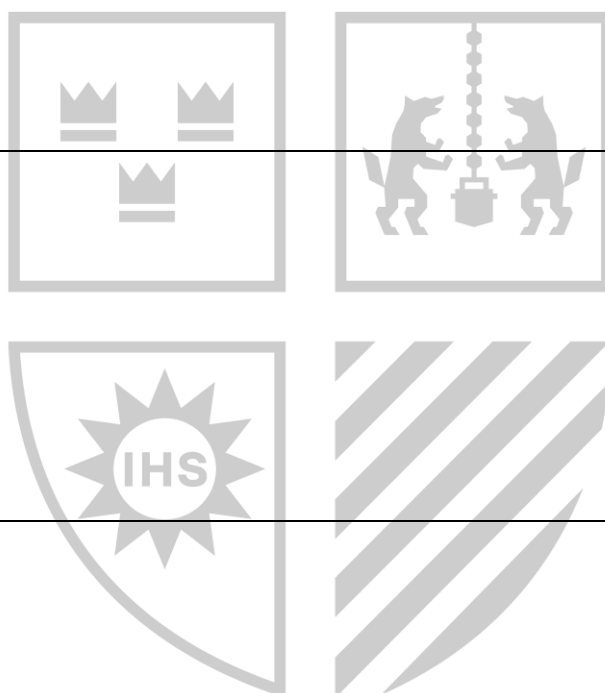
6) En evaluación formativa, ¿qué crees que significa dónde estoy?

7) En evaluación formativa, ¿qué crees que significa cómo sigo avanzando?

8. En el marco de la evaluación formativa, ¿qué es una evidencia y cómo lo interpretas? Podrías dar un ejemplo de evidencia

9. ¿En qué crees que consiste la retroalimentación? ¿qué tipos de retroalimentación conoces?

10 ¿Cuáles crees que son las principales características de la retroalimentación?



ANEXO N° 4: OBSERVACIÓN DE PROCESOS PARA EVALUAR FORMATIVAMENTE

Instrumento N° 2
“Investigación- 2020”

OBSERVACIÓN DE PROCESOS PARA EVALUAR FORMATIVAMENTE

Ficha de registro de evidencias

Seudónimo de la I.E

Nombre:

UGEL:

❖ Seudónimo del docente:

Nombres y apellidos:

❖ Datos de la visita virtual:

Nivel educativo:

Grado/Edad (Inicial):

Área Curricular:

N° estudiantes varones:

N° estudiantes mujeres:

Número de visita:

Fecha de registro:

Hora de inicio:

Hora de término:

Indicaciones para la toma de notas

En el siguiente cuadro, registre las conductas observadas que corresponden a cada indicador y aspecto:

Indicadores y aspectos	Conductas observadas (Evidencias)
1. Determina y comunica las metas de aprendizaje en lenguaje amigable. Proporciona una visión clara y comprensible de las metas de aprendizaje antes de iniciar el desarrollo de actividades de aprendizaje.	
2. Establece y comunica criterios claros utilizando lenguaje acorde a la edad. - Aclara y comparte los criterios de evaluación utilizando lenguaje acorde a la edad. - Muestra ejemplos de productos y desempeños que se espera los estudiantes demuestren.	

3. Obtiene evidencia de aprendizaje con la finalidad de identificar la evolución hacia la meta de aprendizaje.

- Utiliza una variedad de estrategias e instrumentos para obtener evidencia de cómo evoluciona el aprendizaje.

4. Interpreta de forma integrada evidencias de aprendizaje a partir de criterios preestablecidos, en las que identifica errores y describe lo que sabe hacer el estudiante.

- Examina la evidencia en relación con los criterios de éxito para determinar el estado del aprendizaje del alumno.
- Identifica los errores recurrentes y los aspectos que más atención requieren.
- Describe lo que es capaz de saber hacer el estudiante a partir del análisis de la evidencia recogida.

5. Genera oportunidades para

que los estudiantes se autoevalúen con base en criterios.

- Fomenta la autoevaluación a partir de los criterios de logro.

6. Genera oportunidades para que los estudiantes se evalúen en pares o hagan preguntas con base en criterios.

- Fomenta la coevaluación por pares, a partir de los criterios de logro.

7. Identifica la brecha de aprendizaje

- Identifica la brecha entre el estado de aprendizaje actual de los estudiantes y el objetivo de la instrucción actual.

8.Brinda retroalimentación basada a nivel de tarea.

- Retroalimenta a una tarea o un producto.

9.Brinda retroalimentación basada a nivel de proceso.

- Retroalimenta al
-

proceso utilizado para crear un producto o completar una tarea.

10. Brinda retroalimentación basada a nivel de autorregulación.

- Retroalimenta centrado en el nivel de autorregulación.
-

11. Brinda retroalimentación basada a nivel de “yo”

- Retroalimenta dirigido al “yo”.
-

12. Adapta su enseñanza y planifica nuevas experiencias de aprendizaje para atender necesidades de aprendizaje.

- Planifica experiencias de aprendizaje para cerrar las brechas de aprendizaje.
-

13. Provee andamiajes para superar dificultades a fin de cerrar la brecha de aprendizaje.

- Brinda el apoyo instructivo para que el aprendizaje se internalice gradualmente.
-

14. Cierre la brecha de aprendizaje.

- Cierra la brecha de
-

ANEXO N° 5: GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE PROCESOS PARA EVALUAR FORMATIVAMENTE

Instrumento N° 3 “Investigación- 2020”

GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE PROCESOS PARA EVALUAR FORMATIVAMENTE

Ficha de registro de evidencias

❖ Seudónimo de la I.E

Nombre:

UGEL:

❖ Seudónimo del docente:

Nombres y apellidos:

❖ Datos de la entrevista:

Fecha de aplicación

Hora de inicio:

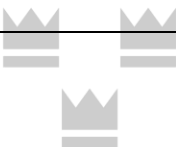
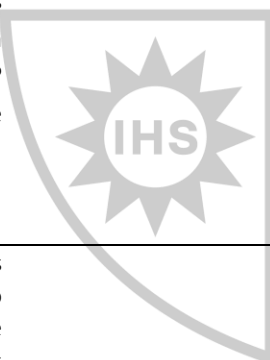
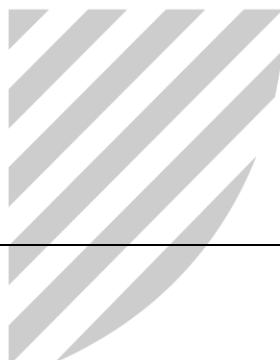
Hora de término:

Nombre del investigador:

GUÍA DE ENTREVISTA SOBRE PROCESOS PARA EVALUAR FORMATIVAMENTE

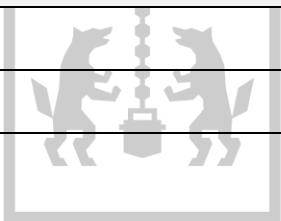
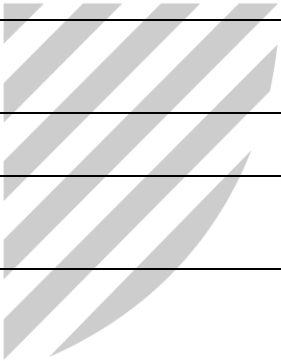
Ficha de registro:

Este formato le permitirá registrar la información proporcionada por el docente durante la entrevista. Anótela con letra clara y lo más detalladamente posible pues eso facilitará el análisis.

Preguntas	Información obtenida durante la entrevista	Fuentes de verificación
1) En tu experiencia, ¿comparte metas de aprendizaje con sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?		
2) ¿Comparte los criterios de evaluación con sus estudiantes? ¿Puede explicarnos de qué forma lo realiza?		
3) ¿Presenta ejemplos de productos o desempeños que deben lograr sus estudiantes? ¿De qué manera lo realiza?		
4) ¿Cómo obtiene la evidencia de aprendizaje de sus estudiantes?		
5) ¿Mediante qué estrategias y técnicas recoge evidencias de aprendizaje?		
6) ¿Cómo realiza la interpretación de		

evidencias de aprendizaje?	
7) ¿Fomenta la autoevaluación en sus estudiantes? ¿cómo lo hace?	
8) ¿Fomenta la evaluación entre pares? ¿Cómo lo hace?	
9) ¿Identifica la brecha de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?	
10) ¿Realiza la retroalimentación a la tarea o al producto? ¿cómo lo hace?	
11) ¿Realiza la retroalimentación al proceso de elaboración de la tarea o al producto? ¿Cómo lo hace?	
12) ¿Realiza la retroalimentación a la autorregulación? ¿Cómo lo hace?	
13) ¿Realiza la retroalimentación al “yo” ?, es decir suele felicitar ¿cómo lo hace?	
14) ¿Elabora experiencias de aprendizaje para atender aquellos estudiantes con necesidades de aprendizaje? ¿para que los hace?	
15) ¿Desarrolla sesiones específicas para aquellos estudiantes que aún no logran la meta de aprendizaje? ¿Con qué fin lo hace?	

ANEXO N° 6: FORMATOS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Preguntas	De contenid o		Comentarios
	Si	No	
1) ¿Qué crees que es la Evaluación formativa?	X		
2) ¿Qué características piensas que presenta la evaluación formativa?	X		
3) ¿Cuáles crees que son los principios para evaluar formativamente?	X		
4) ¿Qué proceso sigues para evaluar formativamente?	X		
5) En evaluación formativa, ¿qué crees que significa hacia dónde voy?	X		
6) En evaluación formativa, ¿qué crees que significa dónde estoy?	X		
7) En evaluación formativa, ¿qué crees que significa cómo sigo avanzando?	X		
8) ¿En qué crees que consiste la interpretación de las evidencias de aprendizaje?		X	
9) ¿En qué crees que consiste la retroalimentación?		X	
10) ¿Cuáles crees que son las principales características de la retroalimentación?	X		



Mg. Enrique Tineo
Experto Validador

A. Formato para validar el instrumento: “Guía de entrevista sobre procesos para evaluar formativamente”

Título de la tesis: Desarrollo de la evaluación formativa por docentes de educación primaria. Estudio de caso.

Preguntas	De contenido		Comentarios
	Si	No	
1) ¿Comparte metas de aprendizaje con sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?		X	
2) ¿Comparte los criterios de evaluación con sus estudiantes? ¿Puede explicarnos de qué forma lo realiza?	X		
3) ¿Presenta ejemplos de productos o desempeños que deben lograr sus estudiantes? ¿De qué manera lo realiza?	X		
4) ¿Cómo obtiene la evidencia de aprendizaje de sus estudiantes?	X		
5) ¿Mediante qué estrategias y técnicas recoge evidencias de aprendizaje?	X		
6) ¿Cómo realiza la interpretación de evidencias de aprendizaje?	X		
7) ¿Fomenta la autoevaluación en sus estudiantes? ¿cómo lo hace?	X		
8) ¿Fomenta la evaluación entre pares? ¿Cómo lo hace?	X		
9) ¿Identifica la brecha de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?	X		
10) ¿Realiza la retroalimentación a la tarea o al producto? ¿cómo lo hace?	X		
11) ¿Realiza la retroalimentación al proceso de elaboración de la tarea o al producto? ¿Cómo lo hace?	X		
12) ¿Realiza la retroalimentación a la autorregulación? ¿Cómo lo hace?	X		
13) ¿Realiza la retroalimentación al “yo” ?, es decir suele felicitar ¿cómo lo hace?	X		
14) ¿Elabora experiencias de aprendizaje para atender aquellos estudiantes con necesidades de aprendizaje? ¿para que los hace?	X		
15) ¿Desarrolla sesiones específicas para aquellos estudiantes que aún no logran la	X		

meta de aprendizaje? ¿Con qué fin lo hace?



Mg. Enrique Tineo
Experto Validador

B. Formato para validar el instrumento: “Guía de entrevista sobre procesos para evaluar formativamente”

Título de la tesis: Desarrollo de la evaluación formativa por docentes de educación primaria. Estudio de caso.

Preguntas	De contenido		Comentarios
	Si	No	
1) ¿Comparte metas de aprendizaje con sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?		X	
2) ¿Comparte los criterios de evaluación con sus estudiantes? ¿Puede explicarnos de qué forma lo realiza?	X		
3) ¿Presenta ejemplos de productos o desempeños que deben lograr sus estudiantes? ¿De qué manera lo realiza?	X		
4) ¿Cómo obtiene la evidencia de aprendizaje de sus estudiantes?	X		
5) ¿Mediante qué estrategias y técnicas recoge evidencias de aprendizaje?	X		
6) ¿Cómo realiza la interpretación de evidencias de aprendizaje?	X		
7) ¿Fomenta la autoevaluación en sus estudiantes? ¿cómo lo hace?	X		
8) ¿Fomenta la evaluación entre pares? ¿Cómo lo hace?	X		
9) ¿Identifica la brecha de aprendizaje de sus estudiantes? ¿Cómo lo hace?	X		
10) ¿Realiza la retroalimentación a la tarea o al producto? ¿cómo lo hace?	X		
11) ¿Realiza la retroalimentación al proceso de elaboración de la tarea o al producto? ¿Cómo lo hace?	X		
12) ¿Realiza la retroalimentación a la autorregulación? ¿Cómo lo hace?	X		
13) ¿Realiza la retroalimentación al “yo” ?, es decir suele felicitar ¿cómo lo hace?	X		
14) ¿Elabora experiencias de aprendizaje para atender aquellos estudiantes con necesidades de aprendizaje? ¿para que los hace?	X		
15) ¿Desarrolla sesiones específicas para aquellos estudiantes que aún no logran la	X		

meta de aprendizaje? ¿Con qué fin lo hace?

Mg. Enrique Tineo
Experto Validador

C. Formato para validar el instrumento: Observación de procesos para evaluar formativamente

Título de la tesis: Desarrollo de la evaluación formativa por docentes de educación primaria. Estudio de caso.

Conductas a observar	De contenido		Comentarios
	Si	No	
Proporciona una visión clara y comprensible de las metas de aprendizaje antes de iniciar el desarrollo de actividades de aprendizaje con lenguaje amigable.	X		
Aclara y comparte los criterios de evaluación utilizando lenguaje acorde a la edad.	X		
Muestra ejemplos de productos y desempeños que se espera los estudiantes demuestren.	X		
Utiliza una variedad de estrategias e instrumentos para obtener evidencia de cómo evoluciona el aprendizaje.	X		
Examina la evidencia de aprendizaje en relación con los criterios de logro para determinar el estado del aprendizaje del alumno.	X		
Identifica los errores recurrentes y los aspectos que más atención requieren.	X		
Describe lo que es capaz de saber hacer el estudiante a partir del análisis de la evidencia recogida.	X		
Fomenta la autoevaluación a partir de los criterios de logro.	X		
Fomenta la coevaluación por pares, a partir de los criterios de logro.	X		
Identifica la brecha entre el estado de aprendizaje actual de los estudiantes y el objetivo de la instrucción actual.	X		
Retroalimenta a una tarea o un producto.	X		
Retroalimenta al proceso utilizado para crear un producto o completar una tarea.	X		
Retroalimenta centrado en el nivel de autorregulación.	X		
Retroalimenta dirigido al "yo".	X		
Planifica experiencias de aprendizaje para cerrar las brechas de aprendizaje.	X		
Brinda el apoyo instructivo para que el aprendizaje se internalice gradualmente.	X		

Mg. Enrique Tineo
Experto Validador

