

## MODELO DIDÁCTICO BASADO EN LA RETROALIMENTACIÓN REFLEXIVA PARA PROMOVER LA EVALUACIÓN FORMATIVA

### DIDACTIC MODEL BASED ON REFLECTIVE FEEDBACK TO PROMOTE FORMATIVE EVALUATION

 Sarita Sánchez Valdez<sup>1a</sup>  
 Gilberto Carrión-Barco<sup>1b</sup>



Fecha de recepción: 17 de diciembre 2020

Fecha de aprobación: 02 de julio 2021

DOI: 10.26495/tzh.v13i1.1875

#### Resumen

*La evaluación para los aprendizajes suele ser un tema engorroso en la práctica pedagógica, necesita ser comprendido desde un enfoque que desarrolle habilidades de reflexión, en consecuencia el objetivo principal de la presente investigación fue proponer un modelo didáctico para promover la evaluación formativa en los docentes de educación básica regular, presenta un diseño no experimental de tipo descriptivo proposicional, la población estuvo constituida por 30 estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Ricardo Palma –Sullana. El instrumento utilizado fue un cuestionario y fue validado a través de juicio de expertos, su confiabilidad, según el Alfa de Cronbach, fue de 0,973. El instrumento aplicado tuvo como propósito recoger información respecto al proceso de evaluación que utilizan los docentes en su práctica habitual. Los resultados descriptivos indica que el 63,3% se encuentra en el nivel de inicio, el 33,3% en proceso y solo el 3,3% en logrado. Se concluye que uno de los aspectos fundamentales para promover la evaluación formativa en el proceso de enseñanza aprendizaje es considerar la retroalimentación reflexiva como una oportunidad para que el estudiante pueda identificar sus logros y dificultades en relación al nivel esperado de la competencia, ante ello surge la necesidad de proponer un modelo didáctico que orientare a los docentes a desarrollar una retroalimentación de calidad.*

**Palabras clave:** Evaluación formativa, retroalimentación reflexiva.

#### Abstract

*The main objective of this research was to propose a didactic model to promote formative evaluation in regular basic education teachers, it presents a non-experimental design of a descriptive propositional type, the population consisted of 30 high school students from the Ricardo educational institution Palma –Sullana. The instrument used was a survey and it was evaluated through expert judgment, it had the qualification of Good and its reliability, according to Cronbach's Alpha, was 0.973. The purpose of the applied instrument was to collect information regarding the evaluation process used by teachers in their usual practice. The descriptive results indicate that 63.3% are at the beginning level, 33.3% are in process and only 3.3% are achieved. It is concluded that one of the fundamental aspects to promote formative evaluation in the process of teaching-learning is to consider feedback by reflection as an opportunity for the student to identify their achievements and difficulties in relation to the expected level of competence.*

**Key words:** Formative assessment, reflective feedback.

---

<sup>1</sup> Universidad César Vallejo, Filial Piura, Perú

<sup>a</sup> Magister en Docencia y Gestión Educativa, [sansarit@ucvvirtual.edu.pe](mailto:sansarit@ucvvirtual.edu.pe)

<sup>b</sup> Doctor en Ciencias de la Computación y Sistemas, [ccarrionba@ucvvirtual.edu.pe](mailto:ccarrionba@ucvvirtual.edu.pe)

## 1. Introducción

La evaluación es uno de los aspectos más complejos del quehacer educativo, tanto para los estudiantes como para los docentes. Para muchos estudiantes están relacionadas a emociones de ansiedad, miedo, angustia, porque se han resignado a no comprender que se espera de ellos. Para los docentes la tarea de evaluar suele ser en algunas oportunidades tediosa, estresante, porque la mayoría de ellos, concibe la evaluación como una práctica centrada solo en preparar y revisar exámenes y que está ubicada únicamente al finalizar un proceso, para recoger información relacionada a contenidos (Ravela, 2015).

Actualmente el sistema educativo está pasando por una situación atípica a causa de la pandemia del Covid 19, más de 1500 millones de estudiantes en todo el mundo se han visto perjudicados, esta cifra representa el 90% de la población global estudiantil, Para la mayoría de los docentes este tema siempre ha sido motivo de discusión; sin embargo, en esta coyuntura se torna complejo e incierto creyendo que es imposible realizar la evaluación frente a este contexto. Por ello es necesario hacer un análisis sobre la forma en la que se está desarrollando el proceso de evaluación en aulas (Fardoun et al., 2020).

En la I.E Ricardo Palma del distrito de Marcavelica- Sullana, en los últimos años con respecto a las evaluaciones censales, los estudiantes han ocupado en su mayoría el nivel de inicio, así lo demuestra el informe de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa, ( 2019) quien menciona que más de la mitad de estudiantes del nivel secundario tanto en matemática y comunicación se ubican en el nivel de inicio con un 52% y 50% respectivamente, a esto se suma la observación en aula desde escenarios presenciales y virtuales realizado por los directivos y acompañantes pedagógicos a los docentes donde mayormente se evidencia solo una evaluación relacionada a pruebas y calificaciones que se realiza al término del proceso de enseñanza, sin brindar oportunidades para que los estudiantes tomen conciencia de sus logros y dificultades.

De este modo, se plantea la necesidad de una evaluación coherente con las tendencias pedagógicas contemporánea; es decir, una que sea capaz de valorar el desempeño del alumno, crear oportunidades para que el estudiante de manera autónoma identifique sus necesidades de aprendizaje. En definitiva, se apuesta por un modelo de evaluación basado en el enfoque formativo, de ahí que se plantea la pregunta de investigación ¿de qué manera el Modelo didáctico basado en la retroalimentación reflexiva influye en promover el proceso de evaluación formativa de los docentes de la Educación Básica Regular?.

Se trabajó con el objetivo de proponer un modelo didáctico basado en la retroalimentación reflexiva para promover la evaluación formativa en los docentes de educación básica regular. El propósito del trabajo implica que los docentes comprendan que la retroalimentación reflexiva o por descubrimiento es un aspecto importante de la evaluación formativa y por ende beneficiará tanto a estudiantes y docentes. A nivel de estudiante permitirá fomentar la autonomía y confianza en su aprendizaje. A nivel de docentes permitirá evaluar en función de las diversas necesidades de los estudiantes. Ello significa transformar prácticas de enseñanza tradicionalistas basadas netamente en contenidos (Reyes, 2019).

La evaluación influye de forma significativa en el aprendizaje de los estudiantes; sin embargo, esta tarea poco se practica de forma sistemática, porque la mayoría de los docentes relaciona la evaluación con la aplicación de pruebas, creando temor, estrés en los estudiantes. Si bien es cierto en algunas oportunidades los docentes intentan practicar la retroalimentación; no obstante la calidad de esta, queda limitada a una muy elemental, la cual desfavorece lograr que los estudiantes puedan identificar logros y dificultades en su aprendizaje (Acebedo- Afanador et al., 2017). Ante esta situación surge la necesidad de plantear un modelo didáctico basado en la retroalimentación, el cual favorecerá a que la evaluación sea desarrollada desde el enfoque formativo.

En el contexto internacional se encontró artículos científicos que guardan relación con la presente

investigación, es así que Duong (2020), en su estudio propuso como objetivo comprender el impacto de la evaluación formativa en la participación y motivación del aprendizaje de los estudiantes. El diseño empleado fue un método mixto y corresponde a un diseño de triangulación para conocer y comprender la práctica de la enseñanza aprendizaje y evaluación en el contexto de formación docente. La muestra fue de 295 estudiantes. Los instrumentos utilizados fueron el cuestionario, entrevistas y grupos focales. Se concluyó que la evaluación formativa a través de estrategias pedagógicas contribuye que los estudiantes se desempeñen mejor en su carrera docente.

Molin et al. (2020), planteó como objetivo identificar el efecto de la retroalimentación formativa con dispositivos de votación en los estudiantes. Se utilizó un diseño experimental aleatorio, en el cual participaron 633 estudiantes de seis escuelas holandesas. Los instrumentos utilizados fueron cuestionarios válidos y fiables. Este estudio proporciona evidencia de que las discusiones entre pares seguidas de la retroalimentación del maestro mejoran la metacognición de los estudiantes de manera formativa, es decir los estudiantes aprenden de los comentarios de los maestros o de las discusiones entre compañeros.

Skutil (2018), estableció en su investigación el objetivo de resaltar la importancia de la calidad de la retroalimentación en la educación escolar y conocer cómo los docentes utilizan la evaluación en la práctica pedagógica, la muestra fue de 80 profesores con experiencia práctica entre cinco y quince años. Los instrumentos utilizados fueron la encuesta realizada a través de una entrevista semiestructurada. En esta investigación se concluyó que los docentes todavía utilizan la evaluación cuantitativa y que en algunas ocasiones complementan con formas cualitativas.

Por su parte Contreras & Zúñiga (2018), planteó como objetivo caracterizar el tipo de retroalimentación realizada por quienes enseñan a deducir conceptos subyacentes, su estudio fue cuantitativo descriptivo de carácter exploratorio, la población estuvo representada por 158 docentes a quienes se analizaron las formas de retroalimentación que proporcionaban a sus estudiantes. Los hallazgos del estudio revelan que la retroalimentación que generalmente practican los docentes con sus estudiantes está relacionadas a resaltar el ego del estudiante, otras a explicar la calificación obtenida; es decir la retroalimentación como instrumento difiere en promover el aprendizaje estudiantil.

Por otro lado Pasek de Pinto & Mejía (2017), realizaron la investigación teniendo como objetivo configurar un proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje a partir de las actividades evaluativas que realizan los docentes en el aula. El diseño empleado fue paradigma cualitativo mediante el método etnográfico, la muestra fue de 38 docentes, Los instrumentos utilizados fueron la observación participante y el diario de campo. Se concluyó que en la práctica pedagógica los docentes aplican la evaluación intuitiva y asistemática, alejado del planteamiento de la evaluación formativa.

Así mismo en el estudio realizado por Segura (2017), estableció como objetivo realizar una reflexión a través de la opinión de docentes del III Ciclo del sistema educativo costarricense, con el propósito de enriquecer la práctica evaluativa. El diseño empleado fue la investigación cualitativa -interpretativa, cuya población fue de 21 docentes de III Ciclo de la Educación General Básica y la educación diversificada. Los instrumentos utilizados fueron, la observación no participante y la entrevista abierta semiestructurada. Se concluyó que los profesores observados y entrevistados no tienen claridad sobre la forma en qué se debería evaluar el trabajo cotidiano, como parte de la función formativa de la evaluación de los aprendizajes.

Respecto a las bases teóricas es preciso mencionar que la evaluación formativa se fundamenta en el paradigma constructivista es así que para Vygotsky (1978), citado por Vergara et al. (2019) En su teoría del aprendizaje sociocultural da a conocer una de sus concepciones más relevante denominada la Zona de Desarrollo Próximo, es decir la distancia entre lo que el individuo es capaz de realizar de forma independiente al cual se le denomina nivel de desarrollo real y el nivel potencial comprendido como las competencias que el individuo puede desarrollar con ayuda de otra persona más preparada. En

consecuencia, evaluar lo que los estudiantes puedan realizar a través de la interacción social, para posteriormente lograr la autonomía en su aprendizaje.

Para Bruner(1976) citado por Pérez-Pueyo et al. (2019), plantea la teoría del andamiaje el cual hace referencia que el aprendizaje se facilitará a través del apoyo que pueda recibir por parte de los docentes y a medida que el estudiante vaya adquiriendo saberes, los andamios se dejaran de usar de forma progresiva.

Freire (1970), citado por Santaella (2012), considera que la finalidad de la educación no se cumple sólo con el diseño de objetivos concretos, por el contrario es indispensable que la persona reflexione de manera crítica, para que logre su liberación y emancipación. La toma de consciencia se obtiene a través de trabajo de agentes activos comprometidos que favorecen a los oprimidos a desarrollar un análisis de los sucesos de la vida diaria.

Cabe resaltar a Tyler (1931) quien es considerado el padre de la evaluación y por citado por Peña-García (2020), la define como un juicio para recoger y valorar información, el cual será utilizada pertinentemente en el trabajo académico, así mismo es preciso mencionar a Perrenoud (2004) citado por Emilio et al. (2019), Quien refiere que la evaluación incita las pasiones, porque mancilla la ignorancia de algunos para engrandecer la de otros, cuando se evocan recuerdos quizás para unas personas fue provechosa y para otras humillante, sin embargo la evaluación debería establecerse en el marco de una intervención diferenciada, con la finalidad de enfrentar con éxito una situación determinada, es decir la evaluación debería ayudar al aprendizaje del estudiante.

La evaluación ha evolucionado de forma significativa por ello cabe resaltar que el MINEDU (2016) plantea el enfoque formativo para la evaluación de los aprendizajes y menciona que para llevar a cabo el proceso de evaluación es fundamental que los docentes tengan claridad que los propósitos de aprendizajes abarca las competencias, desempeños y enfoques, así también los criterios de evaluación deben ser los referentes para elaborar juicios de valor en relación al desarrollo de las competencias y las evidencias de aprendizaje dan cuenta de lo que es capaz de realizar el estudiante en relación a los criterios, por último los comentarios diálogos que realiza el docente deben ser oportunos permitiendo promover que el estudiante identifique sus aciertos y aspectos por mejorar.

Fraile et al. (2020), Destaca que la evaluación formativa es un proceso ordenado para recolectar y apreciar información importante respecto al desarrollo de las competencias, con el propósito de favorecer adecuadamente a la mejora de su aprendizaje y se fundamenta en proporcionar criterios de evaluación claros y precisos que faciliten a que los estudiantes puedan revisar y mejorar su trabajo, brindando la oportunidad a que tomen conciencia de sus logros, avances y dificultades.

La retroalimentación es clave para alcanzar que la evaluación de los aprendizajes se desarrolle desde el enfoque formativo por consiguiente es indispensable conocer su inicio y es así que la palabra procede del campo de la ingeniería de sistema, apunta aquella información que genera impacto, que promueve cambio sobre un proceso determinado (Anijovich & González, 2011)

Asi tambien Canabal & Margalef (2017), define a la retroalimentación como la función principal de soporte para lograr el aprendizaje, a través de la orientación, apoyo y estímulo al estudiantes, por ese motivo los docentes deben comprender que la retroalimentación no solo revisa trabajos ya finalizados y mucho menos detecta, corrige o señala aciertos y errores, también Aguayo et al. (2016), sostiene el feedback es benefisiosa y efectiva para alcanzar la sustentabilidad de los aprendizajes.

Cabe mencionar que en el proceso de enseñanza, los docentes realizan retroalimentación, pero quizás la que utilizan no corresponde al enfoque de evolución formativa, por ende es necesario comprender los diferentes tipos de retroalimentación que se desarrollan en el aula, Segú Tunstall y Gipps (1996) citado por Bizarro et al. (2019), la clasifica en: retroalimentación evaluativa tradicional, es la más usada por los docentes y consiste en otorgar premios, castigos, expresiones de aprobación y

desaprobación sobre los trabajos del estudiantes, también considera la descriptiva que radica en especificar de forma detallada cómo los estudiantes deben mejorar sus trabajo y por último la reflexiva o por descubrimiento, donde el docente más que un juez es facilitador de criterios que guía al estudiante para qué reflexione y descubra cómo mejorar su aprendizaje.

## **2. Material y métodos**

La presente investigación es de tipo aplicada con un enfoque cuantitativo, porque fue proceso secuencial, donde se utilizó la recolección de datos y análisis estadístico, además fue descriptiva porque se escogieron características primordiales del objeto de estudio (Bernal, 2010). Se realizó un diseño no experimental porque no se manipularon intencionalmente las variables, es decir se observó el objeto de estudio en su ambiente natural, obteniendo los datos directamente para luego analizarlos y a la vez es de tipo transversal porque se recolectaron datos en un solo momento en un tiempo único. Su intención es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento determinado (Hernández et al., 2014).

La población estuvo constituida por los estudiantes de 5to año de secundaria de la institución Educativa Ricardo Palma- Samán- Marcavelica- Sullana. La muestra la conformaron todos los estudiantes participantes que suman un total de 30; es decir se ha considerado el 100% de la población total. El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia (Otzen & Manterola, 2017), la misma que fue seleccionada a través de criterios de inclusión: estudiantes de 5to año de secundaria porque demuestran mayor madurez mental y por tanto sus respuestas al instrumento aplicado son objetivas y en lo que respeta a los criterios de exclusión: estudiantes de nivel primaria de 1° a 6to grado y de 1° a 4° de secundaria.

La técnica usada para la recolección de datos fue el análisis documental y la encuesta y el instrumento utilizado fue el cuestionario que según Casas et al. (2003), lo define como encuesta estructurada que tiene como característica el anonimato, por ello el individuo tiene disposición a contestar con sinceridad. El cuestionario cuenta con una escala de Likert, con cinco opciones de respuesta que va desde 1 “nunca” hasta 5 “siempre” el cual se aplicó en el periodo del 12 al 16 de octubre del 2020, estuvo conformado por 30 ítems dividido en cuatro dimensiones: propósitos de aprendizaje, criterios de evaluación, análisis de evidencias y tipos de retroalimentación

El instrumento ha sido validado a través de tres aspectos: validez de contenido el cual se dio a través de juicio de expertos, la validez de criterio aplicando Pearson y la validez de constructo en las cuales se aplicó correlaciones bivariadas a través del software estadístico SPSS V 25. La confiabilidad del instrumento se realizó por medio de los coeficientes de alfa de Cronbach's obteniéndose una magnitud superior de 0,973 y Omega de McDonald's cuya magnitud fue 0,976. Quedando así expuesto que la información obtenida fue válida para posteriormente ser analizada.

Los principios éticos que se consideraron en la presente investigación fueron: principio de autonomía que según Prats et al. (2016), significa la necesidad de obtener el permiso por parte de los sujetos de estudio para colaborar en la investigación; así como admitir que dejen de participar en el tiempo que lo crean necesario, otro principio fue el de beneficencia y no maleficencia y que según Siurana (2010) recomienda que el investigador tiene el deber de informar a los investigados sobre los beneficios y riesgos de la investigación con el propósito de no perjudicar a los investigados , y por último cuidar su reputación y privacidad evitando producir daño.

## **3. Resultados**

Con la aplicación de los instrumentos de recolección de información se pudo evidenciar la problemática existente relacionada a la evaluación formativa, obteniéndose los siguientes resultados descriptivos:



**Tabla 1**

*Frecuencia y porcentajes de la variable dependiente: Evaluación Formativa*

Rango	Calificación	VD: Evaluación Formativa	
		Frecuencia (fi)	Porcentaje (%)
0 -47	Inicio	19	63,3%
48-73	Proceso	10	33,3%
74-100	Logrado	1	3,3%
Total		30	100,0%

*Fuente: Elaboración propia*

Como se aprecia en la tabla 1, correspondiente a la variable evaluación formativa, indica que el 63,3% de los alumnos encuestados se encuentra en un nivel de inicio, mientras que el 3,3% solo ha adquirido un nivel logrado, es decir la mayoría de estudiantes manifestaron que sus docentes desarrollan la evaluación tradicionalista, enfocada netamente en medir contenidos y aplicada únicamente al finalizar la unidad de aprendizaje, ocasionándoles miedo estrés cuando escuchan la palabra evaluación.

**Tabla 2**

*Frecuencia y porcentajes de la dimensión: propósitos de aprendizaje*

Rango	Calificación	D1: Propósitos de Aprendizaje	
		Frecuencia(fi)	Porcentaje (%)
0 -47	Inicio	17	56,7%
48-73	Proceso	10	33,3%
74-100	Logrado	3	10,0%
Total		30	100,0%

*Fuente: Elaboración propia*

En la tabla 2 correspondiente a la dimensión propósitos de aprendizaje, indica que el 56,7% de los alumnos encuestados se encuentra en un nivel de inicio, mientras que el 10, % alcanzó el nivel logrado, es decir la mayoría de los estudiantes manifestaron que desconocen los propósitos de aprendizaje a lograr en una actividad.

**Tabla 3**

*Frecuencias y porcentajes de la dimensión: Criterios de Evaluación*

Rango	Calificación	D2: Criterios de Evaluación	
		Frecuencia (fi)	Porcentaje (%)
0 -46	Inicio	18	60,0%
47-71	Proceso	8	26,7%
72-100	Logrado	4	13,3%
Total		30	100,0%

*Fuente: Elaboración propia*

En la tabla 3 con respecto a la dimensión criterios de evaluación se muestra que un 60% de estudiantes se encuentra en inicio, mientras que el 13,3% en logrado, es decir más de la mitad de los estudiantes manifestaron que generalmente desconocen los criterios de evaluación sobre los cuales serán evaluados y sí en algunas oportunidades se les informa, estos no son comprendidos.

**Tabla 4**

*Frecuencias y porcentajes de la dimensión: Análisis de Evidencias*

Rango	Calificación	D3: Análisis de Evidencias	
		Frecuencia(fi)	Porcentaje (%)
0 -48	Inicio	21	70,0%
49-76	Proceso	7	23,3%
77-100	Logrado	2	6,7%
Total		30	100,0%

*Fuente: Elaboración propia*

En la tabla 4 con respecto a la dimensión análisis de evidencias se muestra que un 70% de estudiantes se encuentra en inicio, mientras que el 6,7% en logrado; es decir más de la mitad de los estudiantes manifestaron que pocas veces tienen oportunidades de reajustar las evidencias de aprendizaje y mucho menos de emitir juicio sobre los trabajos de sus compañeros.

**Tabla 5**

*Frecuencias y porcentajes de la dimensión: Tipos de retroalimentación*

Rango	Calificación	D4: Tipos de retroalimentación	
		Frecuencia (fi)	Porcentaje (%)
0 -47	Inicio	14	46,7%
48-73	Proceso	11	36,7%
74-100	Logrado	5	16,7%
Total		30	100,0%

*Fuente: Elaboración propia*

Como se aprecia en la tabla 3 con respecto a la dimensión: tipos de retroalimentación, el 46,7% de estudiantes se encuentra en el nivel de inicio, mientras que el 16,7% se encuentra en el nivel logrado, ello significa que los encuestados manifestaron que cuando realizan preguntas durante el desarrollo de la sesión de aprendizaje, pocas veces son contestadas por sus docentes, así también cuando reciben sus trabajos corregidos generalmente aparecen comentarios que no les ayuda a reajustar sus trabajos.

De acuerdo los resultados obtenidos, se identificó que para muchos docentes la evaluación termina al momento de ubicar la nota en las pruebas o trabajos de los educandos, esta situación genera un gran problema porque los estudiantes no tienen oportunidades para autorregular sus aprendizajes, es decir demuestran dificultad con respecto a lo ¿qué están aprendiendo?, ¿Cómo lo están aprendiendo? Por ello se hace necesario elaborar la propuesta de investigación que consiste en un modelo didáctico basado en la retroalimentación reflexiva con el fin de promover la evaluación formativa.

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

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

**Figura 1.**  
Modelo didáctico basado en la retroalimentación reflexiva

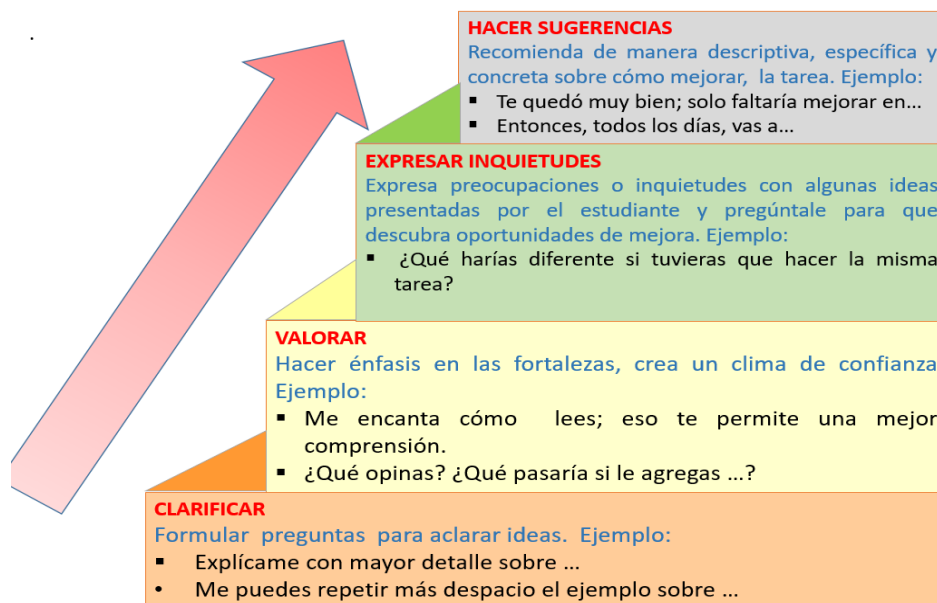


La retroalimentación reflexiva es uno de los aspectos relevantes que contribuye a mejorar el aprendizaje de los estudiantes y a la vez modificar prácticas de enseñanza en los docentes, la cual se desarrollará mediante la estrategia denominada "Escala de retroalimentación". El análisis de evidencias de aprendizaje, las cuales serán valoradas en función de los criterios de evaluación; es decir la retroalimentación se desarrolla describiendo logros, avances y dificultades identificados en la evidencia. Los criterios de evaluación son formulados considerando los estándares de aprendizaje, capacidades de la competencia y los desempeños de grado, estos sirven para tener claridad en el desarrollo de la retroalimentación y por último los estándares de aprendizaje, son fundamental que el docente analice y comprenda el nivel del estándar esperado con relación a los propósitos de aprendizajes.

La retroalimentación reflexiva es la que está enfocada a construir el aprendizaje, por esta razón es imprescindible que los docentes reflexionen sobre la manera que vienen retroalimentando porque influye considerablemente en los aprendizajes, cabe mencionar que el modelo didáctico de la presente investigación se respalda en la estrategia denominada "Escala de Retroalimentación" de Daniel Wilson (2002) citado por Dirección Regional de Educación de Ayacucho (2016), quien plantea que es una herramienta eficaz para desarrollar la retroalimentación reflexiva y consiste en guiar los diálogos a través de cuatro pasos: aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias. Su aplicación permitirá que los maestros atiendan de forma diferenciada a los estudiantes en función de los niveles de logro alcanzado en consecuencia también serán beneficiados los alumnos, porque se logrará la autonomía en sus aprendizajes al reflexionar sobre sus necesidades y logros, además incrementará en ellos la confianza para asumir retos y dificultades.



**Figura 2.**  
*Escalera de retroalimentación de Daniel Wilson*



El modelo se desarrollará mediante la aplicación de cinco asesorías pedagógicas: Elaboración de criterios de evaluación considerando los estándares de aprendizaje, Análisis e interpretación de evidencias de aprendizajes en función de los criterios de evaluación, características de la retroalimentación reflexiva y construir la retroalimentación a través de estrategia de Daniel Wilson. Así también la propuesta del modelo se evaluará en el marco de la evaluación formativa, es decir durante y después de cada asesoría los docentes deberán poner en práctica lo aprendido.

#### 4. Discusión

A partir de los hallazgos encontrados en relación con la variable evaluación formativa se encontró que el 63,3% de estudiantes encuestados se encuentran en un nivel de inicio y solo un 1% en logrado. Esto quiere decir que la evaluación desde el enfoque formativo no es una práctica habitual y que solo es aplicada al término de periodo para calificar de forma cuantitativa, es decir la mayoría de los docentes conciben la evaluación desde un enfoque tradicionalista, lo cual sigue teniendo protagonismo en las aulas. Estos resultados guardan relación con lo que sostiene Peña-García (2020), quien en su investigación encontró que los alumnos perciben la evaluación como la recopilación de información según su dominio en los contenidos de aprendizaje; es preciso mencionar que estos hallazgos son similares a los obtenidos por Pasek de Pinto & Mejía (2017), quien afirma que en la práctica pedagógica pocos docentes desarrollan actividades de evaluación formativa y quienes intentan realizarlo lo hacen desde una aplicación asistemática; es decir no constituye parte de un proceso, Por el contrario difiere a con lo encontrado por Skutil (2018), quien en su investigación llega a concluir que los profesores ponen cada vez más énfasis a los elementos formativos para complementar la clásica evaluación cuantitativa,. En tal sentido confirmamos que la evaluación basada netamente en contenidos todavía prevalece con mucha fuerza en nuestro sistema educativo, lo cual es una realidad urgente de cambiar, dependerá de la práctica reflexiva que realice el docente para promover la mejora de los resultados educativos.

Con relación a la dimensión criterios de evaluación se puede observar que el 60% de estudiantes encuestados se encuentran en un nivel de inicio y el 13,3% en logrado. Esto quiere decir que los

estudiantes declararon que habitualmente los docentes no comunican los criterios de evaluación y tampoco el docente promueve que se involucren en su participación. Estos resultados son corroborados por Acebedo- Afanador et al. (2017), quienes sostienen que los estudiantes no comprenden claramente qué es lo que presenta el docente en relación a las competencias, afectando notablemente sus aprendizajes; sin embargo son diferentes a los hallados por Reyes (2019), quien manifiesta que los estudiantes conocen a inicios de la actividad los criterios a evaluar, los cuales serán utilizados para revisar sus trabajos. A partir de lo mostrado podemos afirmar que los docentes algunas veces informan los criterios sobre los cuales serán evaluados los estudiantes, también se puede inferir que por desconociendo al enfoque de evaluación, obvian este paso relevante, por consiguiente, es una necesidad que urge atender porque la formulación y comunicación de los criterios forman parte del proceso de evaluación formativa.

En cuanto a la dimensión análisis de evidencias se observa que el 70% de estudiantes encuestados se encuentra en inicio y solo el 6,7% en logrado, ello significa que la mayoría de ellos manifestaron que los docentes no promueven la autoevaluación y coevaluación, es decir excluyen este proceso afectando que los estudiantes puedan identificar sus aciertos y errores en la evidencia de aprendizaje y tampoco tienen oportunidad para ofrecer opinión sobre el trabajo de sus compañeros. Estos resultados guardan coherencia con lo hallado por Bizarro et al. (2019), quien manifiesta que la mayoría de los maestros prefieren no considerar a los estudiantes en el análisis de evidencias, porque se pierde la autoridad en el aula, además demanda mucho trabajo.

Referente a la dimensión tipos de retroalimentación se observa que el 46,7% de estudiantes encuestados se encuentran en un nivel de inicio y el 16,7% en logrado; es decir casi la mitad de ellos manifestaron que cuando realizan preguntas al docente generalmente responden solo con un sí o no y cuando reciben los trabajos corregidos aparecen solo checks y que pocas veces el docente describe o hace comentarios de cómo mejorar el trabajo realizado; incluso algunas veces los docentes han brindado información errónea de algo que es correcto; en efecto los docentes practican diferentes tipología de retroalimentación, pero la mayoría de ellas están lejos de generar reflexión en el estudiante. Estos resultados están alineados al estudio realizado por Segura (2017), quien encontró que los profesores generalmente reducen todo el proceso de evaluación a la simple revisión del cuaderno y califican los trabajos de los estudiantes con expresiones: “incompleto”, “vuelve hacer de nuevo”, dejando de lado la retroalimentación igualmente Contreras & Zúñiga (2018), concluye en su investigación que la mayoría de los docentes enfoca la retroalimentación en hacer elogios al estudiante, creyendo que así contribuye a lograr que los estudiantes mejoren sus trabajos.

Los resultados mencionados contradicen a los hallados por Duong (2020), quien encontró que los profesores practican la retroalimentación diferenciada, considerando las debilidades y fortalezas de los estudiantes con la finalidad que les permita mejorar sus capacidades, del mismo modo Molin et al. (2020), Concluye que por medio de la retroalimentación los estudiantes incrementan significativamente las habilidades metacognitivas. Entonces a partir de lo mencionado se afirma que los docentes si bien es cierto brindan retroalimentación; sin embargo, no está alineada al enfoque formativo, limitándose a una elemental, descriptiva e incluso incorrecta, por consiguiente, necesariamente los docentes deben comprender que ofrecer una retroalimentación reflexiva promoverá que los estudiantes logren aprendizajes de calidad.

Es preciso mencionar que en la presente investigación hay aspectos que están involucrados en la evaluación formativa como es el caso de los instrumentos de evaluación; sin embargo los resultados no han permitido esclarecer con amplitud este tema, por esta razón se sugiere desarrollar investigaciones en lo que respecta a la elaboración y aplicación de instrumentos de evaluación porque es una de las dimensiones que pocas veces ha sido abordada; de modo que permita a los docentes evaluar de forma adecuada el desempeño del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje.

## 5. Conclusiones

- El procesamiento de datos obtenidos a través de la aplicación de la encuesta realizada a los estudiantes de 5to año de educación secundaria de la I.E Ricardo Palma permitió diagnosticar el estado actual del proceso de evaluación que practican los docentes, siendo estos alarmantes porque reflejan evaluaciones tradicionalistas, contradiciendo al enfoque formativo.
- Después de analizar los resultados obtenidos con respecto al tipo de evaluación que practican docentes en la I.E Ricardo Palma Sullana, se confirmó que está centrada netamente en medir en contenidos, donde el fin solo es aprobar, reprobar y promover, por ello se concluye en la importancia de Elaborar un modelo didáctico que contribuya a promover el proceso de evaluación formativa de los docentes .
- Se confirmó que el enfoque de evaluación formativa tiene compatibilidad con las teorías fundamentadas de Vygotsky, Bruner, Bloom, Freire, las cuales caracterizan epistemológicamente el proceso de evaluación formativa.
- Con la implementación de la propuesta relacionada al modelo didáctico basado en la retroalimentación reflexiva se espera promover el proceso de evaluación formativa en los docentes de Educación Básica Regular, el cual contribuirá significativamente a la mejora de los aprendizajes.

## 6. Referencias

- Acebedo- Afanador, M. J., Aznar-Díaz, I. y Hinojo-Lucena, F. J. (2017). Instrumentos para la Evaluación del Aprendizaje Basado en Competencias: Estudio de caso. *Información Tecnológica*, 28(3), 107–118. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642017000300012>
- Aguayo, R., Cota, J. L. y Osuna, I. (2016). Retroalimentación, realimentación o feedback como estrategia para el desarrollo de aprendizaje perdurable. *Debates En Evaluación y Curriculum*, 2, 1498–1506. <https://posgradoeducacionuatx.org/pdf2016/A205.pdf>
- Anijovich, R. y González, C. (2011). Evaluar para aprender Conceptos e instrumentos. In *Aique Educación*. [https://www.academia.edu/28295024/Anijovich\\_evaluar\\_para\\_aprender\\_libro\\_completo](https://www.academia.edu/28295024/Anijovich_evaluar_para_aprender_libro_completo)
- Bernal, C. A. (2010). Metodología de la Investigación. In *Pearson* (Tercera, Vol. 66). <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigación-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374–390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La Retroalimentación: La Clave Para Una Evaluación Orientada Al Aprendizaje. *Profesorado*, 21(2), 149–170. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Casas, J., Repullo, J. R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención Primaria*, 31(8), 12. [https://doi.org/10.1016/S0212-6567\(03\)70728-8](https://doi.org/10.1016/S0212-6567(03)70728-8)
- Contreras, G. y Zúñiga, C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Actualidades Investigativas En Educación*, 18(3), 1–25. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>

- Dirección Regional de Educación de Ayacucho. (2016). Orientaciones para la Retroalimentación en un contexto de Educación a distancia. *Dirección Regional de Ayacucho*, 25. [https://amautaenlinea.com/blog/wp-content/uploads/2020/07/Retroalimentacion.Secundaria\\_-Ayacucho.pdf](https://amautaenlinea.com/blog/wp-content/uploads/2020/07/Retroalimentacion.Secundaria_-Ayacucho.pdf)
- Duong, A. (2020). Learning strategies to improve formative assessment practices in teacher education : A comparative study of Australia and Vietnam [They University Of Sydney]. In *They University of sydney*. <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/23102>
- Emilio, B., López, V. y Pérez-Brunicardi, D. (2019). Why do I do formative and share assessment and/or assessment for learning in physical education? The influence of Teacher Education. *Dialnet*, 2041(36), 37–43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6770641>
- Fardoun, H., González, C., Collazos, C. A. y Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21(0), 9. <https://doi.org/10.14201/eks.23537>
- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D. y Sánchez-Iglesias, I. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 26(1), 1–15. <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. del P. (2014). Metodología de la Investigación. In M.-H. / I. EDITORES (Ed.), *Mc Graw Hill Education* (Sexta). <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- MINEDU. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. In *MINISTERIO DE EDUCACION*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Molin, F., Haelermans, C., Cabus, S. y Groot, W. (2020). The effect of feedback on metacognition - A randomized experiment using polling technology. *Computers & Education*, 152(March), 103885. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103885>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227–232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pasek de Pinto, E. y Mejía, M. T. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje / General Process for the Formative Assessment of Learning. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10.1(2017), 177–193. <https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>
- Peña-García, S. N. (2020). La concepción del aprendizaje y la evaluación en alumnos de educación primaria. *Panorama*, 14(27). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i27.1525>
- Pérez-Pueyo, Á., Hortigüela, D., Gutiérrez-García, C. y Hernando, A. (2019). Andamiaje y evaluación formativa: dos caras de la misma moneda. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 559. <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1775>
- Prats, J., Salazar-Jiménez, R. A. y Molina-Neira, J. (2016). Implicaciones metodológicas del respeto al principio de autonomía en la investigación social. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 13(31), 129. <https://doi.org/10.29092/uacm.v13i31.430>
- Ravela, P. (2015). Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de Educación*, 2(1), 49. <https://doi.org/10.22235/pe.v2i1.703>

- Reyes, V. (2019). Experiencia “tricantina” de evaluación formativa y compartida en Educación Primaria. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 8(1), 132–141. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v8i1.12002>
- Rincón, O. (2019). *El saber didáctico más allá de las concepciones tecnicistas y eurocéntricas*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7058300>
- Santaella, C. (2012). Conocimiento didáctico general para el diseño y desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas en la formación del profesorado. *Revista Del Currículum y Formación Del Profesorado*, 16, 442–452. <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev162COL11.pdf>
- Segura, M. A. (2017). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, December 2017, 118–137. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- Siurana, J. C. (2010). Los principios de la bioética y el surgimiento de una bioética intercultural. *Veritas*, 22. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-92732010000100006](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-92732010000100006)
- Skutil, M. (2018). Evaluation as One of the Key Aspects of Primary School Education. *Proceedings of the 3rd Annual International Conference on Education and Development (ICED 2018)*, 234(Iced), 55–61. <https://doi.org/10.2991/iced-18.2018.5>
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa. (2019). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Resultados de las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje 2019*. Minedu. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6913>
- Vergara, L. K., López, J. L., Castellon, D. J., Vásquez, C. A. y Becker, E. A. (2019). Dynamic Assessment Approach in Language Teaching: A Review. *Zona Próxima*, 30, 82–99. <https://doi.org/10.14482/zp.30.371.3>