

RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA: UN RETO COMPETENCIAL DEL DOCENTE DE HOY

Training feedback: a competential challenge for today's teachers

<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0054>

Artículo Original

Katia Yesenia Álvarez-Castro^{1,2,*}

ORCID: 0000-0002-8753-187X

Luisa Socorro Martino-Ortiz²

ORCID: 0000-0002-6818-0314

Jesús David Morales-Yépez²

ORCID: 0000-0001- 5466-0483

Elsi Trexi Velasco-Moreira²

ORCID: 0000-0001-9464-1172

Recibido: 08 abril 2021 / **Aprobado:** 27 junio 2021

RESUMEN

La construcción del sentido del aprendizaje en la educación tradicional se ha centrado en corregir, identificar errores y finalmente, calificar. Lo que desmotiva a los estudiantes, pues su esfuerzo sea cual sea el resultado, se ve disminuido y poco valorado. La dinámica de la educación actual, requiere de otra visión formativa, una que incluya todos los actores del proceso, lo cual representa un desafío para las instituciones. Y, que, además, articule la verdadera competencia no sólo del docente sino los intereses de los alumnos. Es por ello, que el presente estudio tiene como fin analizar la implementación del programa REFOR para la mejora de la competencia docente en la evaluación de los aprendizajes en una institución pública de Catacaos. Siendo un estudio de campo con nivel descriptivo, cuya muestra quedó integrada por 31 docentes de educación primaria de la Institución Educativa José Jacobo Cruz Villegas de Catacaos. Concluyendo que las cinco dimensiones de la competencia docente para el aprendizaje arrojaron un 75% de promedio como porcentaje acumulativo de los niveles bajo y medio, por tanto, el programa REFOR es una excelente alternativa para que los docentes puedan mejorar su competencia en cuanto al desarrollo de una retroalimentación formativa.

Palabras clave: Competencia docente, Evaluación para el aprendizaje, retroalimentación formativa.

¹I.E José Jacobo Cruz Villegas –Catacaos

²Universidad César Vallejo,

*Autora de correspondencia: katiayesenia@hotmail.com

ABSTRACT

The construction of the meaning of learning in traditional education has been focused on correcting, identifying errors and finally, grading. This demotivates students, since their effort, whatever the result, is diminished and undervalued. The dynamics of today's education require another formative vision, one that includes all the actors in the process, which represents a challenge for institutions. In addition, it articulates the true competence, only of the teacher, but also the interests of the students. Therefore, the present study aims to analyze the implementation of the REFOR program for the improvement of teaching competence in the evaluation of learning in a public institution of Catacaos. It is a descriptive field study, which used a sample of 31 primary school teachers from the José Jacobo Cruz Villegas Educational Institution in Catacaos. In conclusion, the five dimensions of teaching competence in learning yielded an average of 75% as a cumulative percentage of the low and medium levels; therefore, the REFOR program is an excellent alternative for teachers to improve their competence in the development of formative feedback.

Keywords: Teaching competence, Assessment for learning, formative feedback.

INTRODUCCIÓN

El desafío de los maestros de hoy, atiende la urgente, pero necesaria incursión de renovados paradigmas que conjuguen con las necesidades y exigencias del sistema educativo, cuyo reto es llevarlo hasta al aula y trabajarlo en ella, asumiéndolo como suyos estos compromisos que prometen ser muy acertados en la educación actual. Es por ello que, el Ministerio de Educación (2020), establece orientaciones precisas a los docentes como parte de su trabajo competencial sobre la evaluación, señalando expresamente que para el aprendizaje tiene un fin formativo, debido a que debe realizar la retroalimentación con propósito al estudiante, para que reflexione sobre sus actuaciones y puedan reconocer sus propias necesidades de aprendizaje, en busca de su autonomía.

Anijovich (2019), considera que las prácticas de enseñanza tienen influencia e impacto en el aprendizaje, ya que generan automáticamente una retroalimentación formativa, por parte de los docentes. Los beneficios de este enfoque son inherentemente diversos: ayudan a cambiar el proceso de pensamiento y el comportamiento de los estudiantes; también a reducir la brecha entre la línea de base y los objetivos de aprendizaje; mejora la motivación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, maestros y de todos los que están involucrados con el proceso educativo, fortalece la autoestima; permite el desarrollo de prácticas de enseñanza reflexivas, lo que mejora en sí todo el proceso, así como la actuación del docente. La retroalimentación formativa por su alto valor y beneficio contribuye en el cambio de valoraciones, que tanto el estudiante y el docente puedan lograr de sí mismos. La retroalimentación formativa, es parte de la tarea cotidiana del profesorado, ya que a través de ella evalúa el aprendizaje de sus estudiantes, pero ésta debe permitir la reflexión y la interacción entre los actores del proceso para el fortalecimiento de la competencia en evaluación y así obtener un aprendizaje significativo. En tal sentido, el programa surgió de esa necesidad, que busca atender y dar soporte técnico al

docente, que ahora se encuentra tratando de incursionar en la evaluación para el aprendizaje y que necesita las estrategias pertinentes para lograr su mejor desempeño.

En concordancia con lo antes planteado, Canabal y Margalef (2017), en su investigación sobre la acción centrada en los procesos de retroalimentación entre profesores y estudiantes entendidos desde una comprensión de evaluación para el aprendizaje. Destacan el impacto que el desarrollo de los procesos de retroalimentación tuvo en la esfera emocional y personal del estudiante, permitiendo promover procesos globales, complejos y auténticos, por consiguiente, aprendizajes significativos y relevantes. Además, de aportar a la mejora de la práctica docente y del propio desarrollo profesional. Al respecto, Margalef (2014), menciona que el profesorado enfrenta una paradoja y dilemas en la implementación de la retroalimentación formativa, debido a la falta de formación de los docentes, no solo por carencia de conocimientos pedagógicos, sino también de las habilidades prácticas para realizarlo. Fonseca *et al.*, (2017), enfatiza sobre la formación continua y permanente de los docentes sobre las bases teóricas y epistemológicas necesarias para consolidar como necesidad esencial esa formación continua y permanente en beneficio de proporcionar una educación de calidad.

En ese sentido, el programa REFOR para la mejora de la competencia docente en evaluación de los aprendizajes, busca atender esta necesidad como parte del desarrollo profesional del educador, ajustado a los requerimientos y exigencias del sistema y de los tiempos. Asimismo, Perrenoud (2008) sostiene que “se debe cambiar la evaluación para cambiar la pedagogía” (p. 24). De allí, que la prioridad de mejorar la evaluación del aprendizaje adoptando el programa REFOR en una institución pública de Catacaos 2020, para que los docentes tengan los conocimientos teóricos y prácticos, y aplicarlos en su desempeño. El hacer supone la aplicación operativa del conocimiento y conlleva a la adquisición de una serie de habilidades, destrezas, procedimientos y habilidades que garantizan la calidad productiva al entremezclarse con los saberes. Maquilón (2011) precisa que “el saber ser y estar conlleva al desarrollo de aptitudes personales, actitudes, comportamientos, normas y valores” (p.68).

Según el Ministerio de Educación ob cit., la competencia docente en evaluación para el aprendizaje, trata de la capacidad del docente bajo un enfoque formativo, el ayudar y guiar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, de manera que asuma su autonomía y sea capaz de sugerir información para perfeccionar la enseñanza como su aprendizaje, siendo la retroalimentación formativa aspecto relevante para nuestro propósito.

Es importante, dotar de sustento teórico las prácticas de retroalimentación formativa, construidos a base de investigaciones de experiencias donde el fracaso impulsa a la búsqueda de mejores alternativas para actuar. Con ello se pretende que

la comunidad constituida por el grupo de docentes, desarrollen conocimientos, compartan aprendizajes basados en las reflexiones sobre experiencias y prácticas, a través de las interacciones y necesidades comunes, que se fortalecen mediante un trabajo colaborativo (Hattie&Gan,2011).

Objetivo de la investigación

Analizar la implementación del programa REFOR para la mejora de la competencia docente en la evaluación de los aprendizajes en una institución pública de Catacaos.

Existen dos elementos fundamentales, que están insertos en el proceso enseñanza y aprendizaje: uno es el desempeño innovador y competente del maestro frente a los estudiantes, no como una actividad, sino como un compromiso que contribuye a la mejora permanente de los aprendizajes; y el segundo elemento, la retroalimentación formativa para el aprendizaje. En relación a ello, las investigaciones giran en torno a ese aspecto, ya que con preocupación se evidencia la poca atención, con el que se evalúa formativamente a los estudiantes y docentes.

MARCO TEÓRICO

En el ámbito nacional, Alberca (2019) en su trabajo sobre el acompañamiento pedagógico, competencias docentes y su influencia en el aprendizaje significativo, se refirió al sentido de la significatividad de la competencia docente y su influencia positiva en el aprendizaje, ya que el mismo es un complemento para el fortalecimiento de las propias competencias docente. Por su parte, Bravo (2018) analizó la relación que existe entre la autoeficacia percibida y la percepción sobre las competencias docentes en estudiantes de la I.E Sagrado Corazón de Lambayeque, los resultados fueron, que existe una relación positiva entre ambos aspectos mencionados, lo que corrobora la importancia de la competencia en la autoeficacia de los estudiantes, permitiendo vislumbrar la mejora académica de los jóvenes.

En otro orden de ideas, Luza (2016) aplicó un programa de capacitación docente para mejorar la calidad de evaluación por competencias en los profesores de la localidad de Cangallo, concluyendo que la implementación de su plan en la capacitación docente mejoró la calidad de la evaluación por competencias en los profesores del nivel primario. Por su parte, Simeón (2018) organizó grupos de interaprendizajes-GIA, para el desarrollo de competencias docentes en una institución educativa de proyecto Integral Chavarría de los Olivos, la cual estuvo enmarcada en la repercusión positiva que tienen los GIA en el fortalecimiento y mejora de las competencias de los maestros, lo cual deja de manifiesto que las mejoras insertadas favorecieron a su entorno estudiantil y a ellos mismos. La aplicación del programa está orientada para ser desarrollada a través de GIA, lo que permitirá no sólo consolidar la actuación docente, sino también intercambiar experiencias con sus pares.

En consideración al tema, Vásquez (2016) a través de la competencia evaluativa del docente en el desarrollo de los procesos pedagógicos en el área de Matemática en las instituciones de Samegua Moquegua, permitió establecer el impacto positivo de la competencia en evaluación del profesorado en los procesos pedagógicos en el área de matemática. Asimismo, Cañadas (2018) con respecto a la evolución formativa de la adquisición de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física, buscó valorar la relación entre el empleo de la evaluación formativa de los maestros de Educación Física y el desarrollo de competencias, obteniendo como resultado, que las muestras de los egresados valoran positivamente la relación entre ambos aspectos. Sánchez y Tarazaga (2017), investigaron acerca de las competencias del profesorado de educación secundaria, su importancia e implicaciones en la formación inicial. El objetivo fue recoger la impresión que los educadores del nivel secundaria de Casellón presentaban de las competencias docentes, contribuyendo de manera favorable hacia una mejor comprensión de la concientización de maestros que aspiran a una formación por competencias.

Fonseca *et al.*, ob cit. en su aporte sobre la Formación continua y formación permanente desde el desarrollo de competencias docentes en la Universidad Metropolitana del Ecuador y la explicación dialéctica y las bases teóricas de la formación de las competencias docentes, permitieron la interpretación adecuada de los supuestos epistemológicos y teóricos. Se consolida la necesidad a partir de los resultados, de una formación continua y permanente como procesos esenciales para nutrir las competencias docentes en las instituciones de educación superior.

Por otra parte, Granja-Díaz (2015) se apropió de las competencias docentes del profesorado de la facultad de filosofía de la Universidad Central del Ecuador y su incidencia en la calidad educativa, centrandó su objetivo en analizar y evaluar las competencias docentes desarrolladas por los docentes y su incidencia en la mejora de la calidad educativa, concluyendo en que son pocas las competencias, que presentan un buen desempeño por parte de los maestros; sin embargo, se plantea una propuesta de mejora en las mismas, ya que se comprobó que estas guardan una estrecha relación con la calidad educativa. Asimismo, Seckel (2015), describió a partir de su estudio sobre las competencias en análisis didáctico en la formación inicial de profesores de educación general básica con mención en matemática, que la competencia reflexiva apropiada y las mejoras insertadas durante el desarrollo de las mismas, potencian el trabajo formativo de los futuros docentes egresados.

La Real Academia Española (2020) define como competencia a la “Pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado” (s/p). Al respecto, Perrenoud (2013) indica que: “La competencia no es un concepto abstracto, se trata de las actuaciones que tienen las personas para resolver problemas integrales del contexto, con ética, idoneidad, apropiación del conocimiento y puesta en acción de las habilidades necesarias” (p.8). Debido a los cambios experimentados por la sociedad moderna, los sistemas educativos se han visto obligados a revisar y reformular los

viejos paradigmas por nuevos, reorientado a la labor por competencias. Este enfoque da respuesta a la necesidad de mejorar permanentemente la calidad y pertinencia de la educación en la actualidad.

Sobre la base de lo antes expuesto, Martens (1996) sostiene que es preciso acotar que la construcción de estas competencias en el quehacer cotidiano del docente, requiere una mejor comprensión desde la teoría hacia la práctica. En tal sentido, es importante la evaluación para el aprendizaje, debido a que esta se refiere a la ayuda que el docente brinda a los estudiantes para comprender el propósito del aprendizaje, mediante el uso de estrategias. Asimismo, promueve la retroalimentación reflexiva y el aprendizaje cooperativo para la mejora de los procesos. Respondiendo a esa construcción, se deben considerar ciertas condiciones que potencien las habilidades de los actores del proceso educativo, para que se origine el resultado esperado.

Perrenoud (2007) destaca, que el docente como parte de su práctica competencial debe ser reflexivo de su propio actuar, requiriendo ser metódico, instrumental, sereno y efectivo. Favoreciendo la acumulación de saberes y experiencias, acreditando su evolución hacia la profesionalización y aumento de la capacidad de innovación para enfrentar la creciente complejidad de las tareas. En tal sentido, el mejor espacio para generar y potencializar su desempeño docente es propiciando estos escenarios que permitan interactuar, socializar experiencias y compromisos, ajustados a su desarrollo profesional en una nueva cultura de retroalimentación formativa. Con respecto a ello, en la tabla 1 se muestran las características que el docente debe manejar para una adecuada evaluación del aprendizaje

Tabla N°1. Características de la competencia docente en evaluación para el aprendizaje

Características de la competencia docente en evaluación para el aprendizaje	Presenta un carácter formativo.
	Enfocado en el estudiante .
	Fomenta la reflexión permanente.
	Promueve la comprensión de los propósitos, metas u objetivos de aprendizaje.
	Se presenta durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje.
	Proceso con y para los estudiantes.
	El docente es un facilitador, quien a través de la valoración de las evidencias reconoce en donde se encuentra y hacia donde debe llegar el estudiante.
	Su propósito es retroalimentar a los estudiantes, haciendo ajustes en el aprendizaje como en la enseñanza

De acuerdo a la tabla N°1, se establecen las condiciones que requiere un docente para desarrollar eficientemente una retroalimentación formativa adecuada y así lograr una evaluación efectiva. El Ministerio de Educación (2014) señala que la actuación del maestro se basa en el documento denominado, Marco del Buen Desempeño Docente, que señala lo siguiente:

El Marco no es un mero objeto normativo e instrumental, sino una herramienta que permite orientar la formación de docentes y la evaluación de su práctica, reconocer el buen desempeño y las buenas prácticas de enseñanza, y promover el permanente desarrollo profesional docente (p.21).

Esta herramienta en cuanto a la actuación del docente, considera el aspecto denominado: Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes. Dicha competencia se disgrega en cinco desempeños, que atiende de forma específica la evaluación para los aprendizajes, estas son: Competencia docente, Instrumentos para evaluar, Sistematización de los resultados, Evaluación en función de criterios y Compartir los resultados. En este sentido, el Ministerio de Educación ob cit, señala que la retroalimentación tiene una finalidad formativa y deriva de la evaluación en el aprendizaje, de allí su relevancia, ya que el alcance de la dimensión: Competencia docente en evaluación para el aprendizaje, se centra: en el uso de los métodos y técnicas de evaluación para mejorar el proceso enseñanza. Asimismo, Leithwood (2009) reconoce que todo buen líder, considera todos los elementos inmersos al proceso educativo, inclusive los diferentes estilos de aprendizaje, para seleccionar el momento más adecuado para evaluar.

En respuesta a la inquietud de los docentes, en cuanto al cómo y con qué evaluar el Ministerio de Educación ob cit indica que los instrumentos para valorar el logro de los aprendizajes, corresponden a la capacidad del mismo docente para planificar y elaborar una variedad de instrumentos que midan las capacidades, conocimientos y actitudes, y permitan recoger información oportuna de sus estudiantes, de forma individual o en grupo, lo que evidenciará la calidad del aprendizaje, de acuerdo a los resultados. Robinson *et al.*, (2009), valoraron el trabajo de sus estudiantes, usando formas diversas de evaluación pudiendo mostrar el análisis y la reflexión de sus producciones, evidencias y pruebas que les permitiesen verificar de forma rápida los aprendizajes logrados, es decir, a través de la autoevaluación, coevaluación y metacognición.

Asimismo, señala el Ministerio de Educación ob cit. que, para plasmar los avances o dificultades del proceso, debe existir una sistematización de los resultados para usarlos en la retroalimentación; la cual comprende la entrega, recibo, sistematización y organización de la retroalimentación formativa. Para luego, informar el nivel de logro actual, el nivel de logro esperado y las acciones que se necesitan para alcanzar las metas y objetivos planteados. Robinson *et al.*, ob cit., refiere que, fomentando la reflexión permanente, tanto de los estudiantes en lo que respecta a sus aprendizajes, así como la reflexión docente para mejorar su práctica de enseñanza, enfocan el

empleo de la sistematización de los resultados, permitiendo a los docentes tener una base para que pueda entregar una retroalimentación formativa adecuada al estudiante.

De igual manera, en cuanto a la evaluación en función de criterios; se plantea el uso de indicadores de evaluación que sean claros, concretos y correctamente formulados, centrandose las características puntuales de la tarea de los estudiantes, en función de lo deseado. Esto permitirá tener claro el propósito del aprendizaje, para la entrega de la retroalimentación. Anijovich y Cappelletti (2017) establecen que una de las tareas inherentes a la práctica docente es la planificación, ya que permite que la intención del docente para la mejora de los aprendizajes se vea reflejada en el acompañamiento oportuno que realiza a sus estudiantes.

El Ministerio de Educación ob cit en relación al desempeño: compartir resultados de la evaluación para el aprendizaje, establece que se debe implementar oportunamente acciones para intercambiar, comunicar y reflexionar de forma periódica, los resultados de evaluación de los estudiantes con las familias, las autoridades y la comunidad, permitiendo asegurar el éxito de los estudiantes, ya que al compartir los resultados, sentirán el compromiso y la responsabilidad de mejorar, entre todos los agentes educativos, informándoles de los logros actuales y los esperados oportunamente, incentivando una cultura de la retroalimentación formativa para el aprendizaje y que será parte de la institución.

La competencia docente en evaluación para el aprendizaje, se sustenta en los siguientes enfoques teóricos: La teoría que Tobón *et al.*, (2010) plantean se centran en dos enfoques: el enfoque socioformativo y el enfoque constructivista, estos son los que mayor impacto han conseguido en la educación de hoy. Estos modelos de enfoque se encuentran inmersos en la formación y actuación del docente, ya que su esencia radica en el ser ético. La formación docente no debería quedar solo en lo disciplinar, sino en la formación en valores. Al respecto, Ambrosio (2018) señala que el enfoque socioformativo comprende a la persona como una variedad complementaria de aspectos (saber ser, conocer y hacer) con una forma múltiple de percibir, y cuya realización se da compartiendo e interactuando con los demás y el entorno. Su meta es potencializar y alcanzar las competencias, que permitirán al ser humano la realización de la convivencia armónica y el desarrollo económico, en contacto con los procesos históricos, culturales y políticos. Para contribuir a la autorrealización y la socioformación, es un enfoque que integra dinámicas que operan en el sujeto de forma personal, pues busca su desarrollo integral.

En relación al Enfoque constructivista, Martens ob cit señala que la persona se autoconstruye en los diferentes aspectos, ya sean cognitivos, afectivos y sociales, es decir, que el ser humano es el responsable de la construcción activa de su conocimiento, basado en la interacción con los demás (Carreño, 2009). La teoría constructivista ha recibido interesantes aportes al contexto educativo uno de ellos es el de Piaget, quien señaló que todo aprendizaje es un proceso activo de construcción

interna y de reorganización cognitiva conectando las nuevas ideas con las ya existentes y resaltando que el ser humano está influenciado por situaciones sociales continuamente.

En atención al tema, Carreño ob cit, afirma que las características del trabajo cooperativo, muy importantes en la escuela son: el trabajo directo (face to face), responsabilidad individual, ayuda mutua, labores colaborativas, entre otras, las cuales enriquecen el conocimiento colectivo. La teoría de Vygotsky planteaba que el sujeto es un ser eminentemente social y las relaciones interpersonales son esenciales para esta construcción. Orrú (2003) sostiene a partir de la teoría de la modificabilidad cognitiva, que las experiencias de aprendizaje mediatizadas por el docente con carácter responsable, efectivo y competente son indispensables, así como las relaciones con sus compañeros, ya que el aprendizaje debe ser considerado como una actividad social. Otra teoría que se aborda es el del aprendizaje significativo, la cual considera que el individuo puede ir construyendo sus propios esquemas de conocimientos, a través de ambientes colaborativos donde intercambia experiencias con sus pares.

A partir de las características antes descritas en ambas teorías y que sustentan el programa pueden observarse, las diferencias de cada una en la tabla N°2, que a continuación se presenta:

Tabla N°2. Diferencia entre enfoque socioformativo y constructivismo

Socioformativo complejo Ambrosio (2018)	Constructivismo Martens (1996) Carreño (2009)
Enfoque basado en la formación de las competencias del docente.	Enfoque basado en la construcción del conocimiento de las competencias docentes.
Basado en el enfoque humanista de Habermas.	Basado en el aprendizaje constructivo de Ausubel, Piaget y Vygotsky.
Promueve el desarrollo integral y valora la persona. Su esencia radica en el ser ético	Considera que el ser humano es el responsable de la construcción activa.
Considera a la persona como una variedad complementaria de aspectos. (ser, conocer y hacer).	Se basa en el modelo de construcción de lo cognitivo, afectivo y social.
El ser humano es un ente transformador y socializador.	Las relaciones interpersonales son esenciales en la construcción.
Articula la realidad inmediata actual, contextualizando sus intereses, necesidades y problemas.	El proceso requiere un mediador.
Aborda los problemas con sentido crítico, reflexivo y propositivo.	Aprendizaje descubrimiento.

Formación integral desde la transversalidad e interdisciplinariedad.	Uso de la interdisciplinariedad.
Enmarcados en un proceso complejo multidimensional, variado y dinámico.	Es un proceso activo de construcción

Entre las bases filosóficas inmersas en la propuesta, se encuentra el materialismo dialéctico de Briones (1996), que sostiene que el cambio permanente de la realidad como parte de un proceso origina fenómenos nuevos y complejos. Asimismo, las leyes de la dialéctica originan cambios cuantitativos a cualitativos, surgen contradicciones propias de la naturaleza, en la que una situación es remplazada por otra nueva situación. De estos fundamentos, nace la articulación y el sustento filosófico sobre la que se sostiene la necesidad de la evolución de las competencias profesionales docentes. Como una manera de ajustarse y encajar en esta realidad educativa, como una práctica sujeta a las mejoras permanentes.

Tobón *et al.*, ob cit. manifiestan que promover el desarrollo integral de la persona es una tarea básica del humanismo, porque no se enmarca a la ejecución de habilidades y desarrollo de hábitos; sino a la potencialización que abarca la totalidad del ser humano, para alcanzar la excelencia, lo que incluye aspectos biopsicosociales. El replanteamiento de la necesidad ética es la esencia del ser competente, como parte de la formación docente, así como la de su práctica, lo que enmarca la importancia, del desarrollo de competencias que buscan la integralidad de todas las partes del ser docente y estudiante.

El programa nace como una propuesta a las necesidades de los docentes de la Institución Educativa José Jacobo Cruz Villegas de Catacaos, para mejorar sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, de acompañamiento y seguimiento a los estudiantes. Anijovich ob cit. afirma que la evaluación para el aprendizaje a través de la retroalimentación formativa, ha impactado efectivamente en las prácticas pedagógicas, mejorando el aprendizaje y los procesos de enseñanza, tarea propia de la profesionalidad y competencia de todo docente. REFOR pretende llegar a los estudiantes mediante las 19 sesiones de capacitación en retroalimentación formativa o también conocida como evaluación para los aprendizajes, a través del fortalecimiento de las competencias docente.

Definición de retroalimentación formativa

La Real Academia Española ob cit. señala a la retroalimentación como el “efecto retroactivo de un proceso sobre la fuente que lo origina” (s/p). Esta atención se brinda una vez efectuada la intervención persiguiendo asistir el proceso con una intención. Black & Wiliam (2006) manifiestan que la retroalimentación formativa es un proceso que permite alcanzar mejoras en el desempeño de los estudiantes mediante diversas estrategias, y que estos puedan actuar en función de alcanzar logros y resultados satisfactorios de aprendizaje con la finalidad de asumir las medidas correctivas y con

la intención de mejorar su actuación. Shute (2008) plantea que la retroalimentación formativa “permite que el docente identifique aspectos comunes a mejorar y los comparta con el estudiante para que pueda volver sobre sus producciones, considerando los errores más frecuentes, las ideas que no se comprendieron bien” (p.155).

El Ministerio de Educación (2016) en el Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) determina que la retroalimentación formativa:

Consiste en devolver al estudiante información que describa sus logros o progresos en relación con los niveles esperados para cada competencia. Esta información le permite comparar lo que debió hacer y lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo. Además, debe basarse en criterios claros y compartidos, ofrecer modelos de trabajo o procedimientos para que el estudiante revise o corrija (p.181).

En la tabla N°3 se especifican las direcciones en que se enfocan las formas de la retroalimentación, según los autores citados anteriormente, resaltando que en este proceso se involucran de forma dinámica y activa los docentes, estudiantes y comunidad en general.

Dimensiones de la Retroalimentación Formativa

Tabla N°3. Dimensión: Formas de retroalimentación

FORMAS DE RETROALIMENTACIÓN	Docente – estudiante	La más frecuente, es responsabilidad del docente como acompañamiento interactuando en ida y vuelta)Díaz y Hernández,1999).
	Estudiante – docente	La más poderosa, demostrando lo que aprenden a través de sus actuaciones. Se autoevalúan, autoreflexionan (Hattie & Gan, ob cit).
	Estudiantes-estudiante	Interacción que permite intercambio de información, guiada por el docente (Black & William, ob cit).
	Escrita	Con evidencias documentadas, con orientaciones claras y precisas orientadas al propósito de aprendizaje (Black & William, ob cit).
	Oral	Permite que el estudiante reflexione sobre los comentarios y

		respuesta (Canabal y Margalef, ob cit).
--	--	---

En la tabla N°4 se observan los momentos que conllevan el desarrollo de la retroalimentación formativa y que guía al docente y al estudiante durante el proceso educativo, las cuales formulan interrogantes que deben responder a la mejora del aprendizaje a través de una retroalimentación oportuna.

Tabla N°4. Dimensión: Momentos de la retroalimentación

Momentos de la retroalimentación (Hattie & Timperley, 2007).	Primer momento	Propósito del aprendizaje ¿qué espero lograr?
	Segundo momento	Cómo evolucionó el propósito. ¿Qué estoy logrando?
	Tercer Momento	Referida a la autorregulación y metacognición. ¿Qué necesito mejorar?

Hattie & Timperley ob cit sostienen que el objetivo del aprendizaje orienta al estudiante y al docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la cual marca la ruta que se desea lograr, con claridad, se informa a todos los estudiantes, los criterios de evaluación, que serían los pasos que guiarán el logro de objetivos, orientan el saber y cómo va el desempeño del estudiante en relación al objetivo, basados en los avances o entrega de los trabajos o tareas para poder brindar la retroalimentación adecuada y oportuna. Finalizando el proceso se establecen nuevos propósitos, retos y nuevas oportunidades de aprendizaje (Hattie & Gan, ob cit., tal como se muestran en la tabla 5 sobre los efectos de una retroalimentación oportuna, sobre las tareas, sobre el procesamiento de las tareas y la autorregulación:

Tabla N° 5. Dimensión: Efectos de la retroalimentación.

Efectos de la retroalimentación (Hattie & Timperley, ob cit)	Sobre la tarea	Su enfoque está en el propósito de la tarea, aprovecha el error para dar soporte al estudiante.
	Sobre el procesamiento de la tarea	Busca que el estudiante descubra mejoras estrategias para detectar sus errores y con la ayuda del docente encuentre el propósito real de la tarea.
	Sobre la autorregulación	La capacidad y disposición que desarrolla el estudiante de corregir y monitorear su propio proceso de aprendizaje, autorregularse. Son aprendices autónomos.

Thomas (1993) en la teoría general de los sistemas su función es la integración, la interrelación de cada una de sus partes, no se refiere a la suma de sus partes, sino que funcionen como un todo, lo cual dependerá de su organización global y su ambiente, que son importantes para su entendimiento. Destacan que, las modificaciones que ocurren en un elemento modifican a su vez, la globalidad del sistema. En este sentido, el feedback o retroalimentación es una forma particular de interacciones entre los elementos, el sistema mismo y el entorno para convertirse en un todo, permitiendo la evolución de cada parte.

Garibay (2013) indica que el enfoque sistémico es la manera de pensar y de aprehender, a través de procesos de autorregulación que funcionan como un todo, debido a su interrelación con sus elementos y su actuación conjunta. La retroalimentación se nutre del enfoque formativo, Andrade (2010) hace referencia a la construcción de capacidades, habilidades, conocimientos, actitudes y valores dentro del marco de un conjunto de potencialidades personales. Askew & Lodge (2000) señalan que el trabajo colaborativo entre estudiantes y docente, es una pieza fundamental que contribuye con los aportes de todos los participantes. Este principio de colaboración, es importante en el programa REFOR, sustentado en la potencialización de las contribuciones de cada uno en los talleres que participan.

Asimismo, Black & Wiliam ob cit., sostienen que la retroalimentación enfatiza la evaluación formativa, debido a su sentido prospectivo y constructivo, como apoyo para el desarrollo del aprendizaje que invita a la autorreflexión y a la autoevaluación. (Canabal y Margalef, ob cit.). La evaluación para el aprendizaje reúne evidencias para determinar lo que los estudiantes lograron aprender y lo que aún les falta por aprender con la única finalidad de mejorar y poder hacer los reajustes pertinentes en sus aprendizajes (Sánchez y Martínez, 2020; Wiliam, 2011).

Díaz y Hernández (1999), indican que el enfoque formativo permite la regulación del proceso enseñanza y aprendizaje, la adaptación de las estrategias, actividades en función de las necesidades de los estudiantes. Busca permanente comunicación y reflexión del proceso en sí y sus resultados, la autonomía de los estudiantes en su desempeño, por el que toma una clara conciencia de lo que están haciendo y lo que les falta por hacer. (García *et al.*,2015).

Continuando con los aportes filosóficos, Briones ob cit. señala que la fenomenología permite comprender cómo funcionan las experiencias, como fenómenos que se muestran tal como suceden, desde la vivencia y las experiencias, lo que resultan eficaces en el análisis de aspectos pedagógicos, debido a que nos permite reflexionar sobre la práctica, para luego poder optimizarla. Meza (2003) encuentra en el positivismo, que el único conocimiento verdadero es aquel que produce la ciencia y que la forma de conocer la realidad, es a través del método científico como forma de garantizar el conocimiento de las ciencias sociales.

METODOLOGÍA

El estudio de las ventajas de la implementación del programa REFOR para la mejora de la competencia docente en la evaluación de los aprendizajes, se encuentra enmarcada dentro del paradigma positivista, bajo un enfoque cuantitativo para lo cual se empleó el método analítico deductivo, siendo una investigación de campo con un nivel descriptivo. La población estuvo integrada por 55 docentes de la institución educativa José Jacobo Cruz Villegas de Catacaos, de los cuales 31 realizan su praxis profesional en el nivel primario, 21 atienden al nivel secundario y 3 se desempeñan en el área de educación física. La muestra quedó constituida por los 31 docentes del nivel primario motivado a que son los que presentan una interacción con los estudiantes actualmente.

RESULTADOS

En relación al propósito de estudio y de acuerdo a la identificación del nivel de la competencia docente en evaluación para el aprendizaje en una institución pública de Catacaos, los resultados fueron los siguientes:

En la tabla N°6 se puede observar que la identificación de la competencia docente en evaluación para el aprendizaje en los docentes de la institución educativa Jacobo Cruz Villegas. De 31 docentes participantes, el 29 % (9) se ubican en el nivel bajo, el 45,2% (14) en nivel medio y 25,8% (8) en el nivel alto. Lo que representa un porcentaje significativo en niveles con necesidad de ser atendido en el fortalecimiento de la competencia docente.

Tabla N°6. Niveles de la competencia docente en evaluación para el aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	9	29,0	29,0	29,0
	Medio	14	45,2	45,2	74,2
	Alto	8	25,8	25,8	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

En cuanto a la Determinación del nivel de la competencia docente en evaluación para el aprendizaje, se toman dos criterios: Métodos y técnicas. En la tabla N°7 se aprecia que, de un total de 31 docentes, el nivel bajo arrojó un 29 % (9), el nivel medio 41,9% (13) y en el nivel alto un 29 % (9). En cuanto a los métodos y técnicas de evaluación para el aprendizaje, se evidencia la necesidad de proporcionar asesorías capacitación en evaluación, ya que los mayores porcentajes, se encuentran entre los niveles de medio a bajo

Tabla N°7. Niveles de la dimensión métodos y técnicas de evaluación para el aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	9	29,0	29,0	29,0
	Medio	13	41,9	41,9	71,0
	Alto	9	29,0	29,0	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

Como podemos observar, en la dimensión instrumentos para evaluar los logros, se puede inferir que los docentes no poseen el dominio suficiente de herramientas para llevar a cabo la evaluación, dado que en la tabla N°8, los resultados expresan que de (31) docentes, un 35,5% (11) se encuentran en el nivel bajo, 51,6% (16) en el nivel medio y un 12,9% (4), mientras que, en el nivel alto, sólo se encuentra un 12,9% (4).

Tabla N°8. Niveles de la dimensión instrumentos para evaluar el logro de los aprendizajes

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	11	35,5	35,5	35,5
	Medio	16	51,6	51,6	87,1
	Alto	4	12,9	12,9	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

En relación al nivel de dimensión sistematización de resultados para la retroalimentación observamos, a través de la tabla N°9, se muestra que, de un total de 31 docentes, se ubicaron en el nivel bajo con 32,3% (10), en el nivel medio un 38,7% (12) y para el nivel alto 29% (9). En la dimensión, sistematización de resultados para la retroalimentación presentan en su gran mayoría una dimensión desatendida con la necesidad de asistir para su mejora y aplicación.

Tabla N°9: Niveles de la dimensión sistematización de resultados para la retroalimentación

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	10	32,3	32,3	32,3

Medio	12	38,7	38,7	71,0
Alto	9	29,0	29,0	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Refiriéndonos a la dimensión evaluación en función de criterios, tenemos como se expresa en la tabla N°10 de 31 docentes que participaron, el 32,3 % (10) lo ubica en el nivel bajo. Para el nivel medio arroja un resultado del 45,2% (14) y en el nivel alto 22,6 % (7). La dimensión evaluación en función de criterios, se observa los más altos porcentajes entre los niveles bajo y medio, demostrando con ello, que está debe ser fortalecida.

Tabla N°10. Niveles de la dimensión evaluación en función de criterios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	10	32,3	32,3	32,3
	Medio	14	45,2	45,2	77,4
	Alto	7	22,6	22,6	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

En lo que respecta a la dimensión métodos y técnicas de evaluación de los aprendizajes los resultados mostrados en la tabla 11, revela que de 31 docentes que participaron en la presente evaluación de la dimensión. Se ubica en el nivel bajo el 25,8% (8), el nivel medio 45,2% (14), mientras que para el nivel alto es de 29,0% (9). La dimensión comparte resultados de la evaluación para el aprendizaje, presentando como evidencia lo importante de introducir mejoras y estrategias para optimizar este aspecto.

Tabla N°11. Niveles de la dimensión comparte resultados de la evaluación para el aprendizaje

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	8	25,8	25,8	25,8
	Medio	14	45,2	45,2	71,0
	Alto	9	29,0	29,0	100,0
	Total	31	100,0	100,0	

DISCUSIÓN

Proponer el programa REFOR para la mejora de la competencia docente en evaluación para el aprendizaje en una institución pública de Catacaos, se observa que en el análisis de la tabla 9, referida a la dimensión: competencia docente en evaluación para el aprendizaje, se ha podido constatar que en el nivel bajo arrojó un 29 % y el medio un 45 % obteniendo un porcentaje acumulativo del 74,2%. Según este análisis se puede evidenciar la necesidad inmediata de mejorar la competencia en este aspecto. Motivo por el cual, se recomienda implementar el programa REFOR para fortalecer a través del mismo las competencias requeridas en el presente estudio. Luza ob cit., insertó la capacitación docente a través de un programa, para mejorar la calidad de la evaluación en los profesores, concluyendo que el programa de capacitación mejoró significativamente la calidad de la evaluación en los profesores del nivel primario.

Así pues, Tobón (2005), recalca que el desarrollo de las competencias docentes se enmarca en un proceso complejo multidimensional, como algo inherente al proceso formativo que lo hace dinámico, debido al entorno y las transformaciones tecnológicas, sociales y empresariales. Sus resultados no son inmediatos, se produce en tiempos, complementándose con otras instituciones sociales como la familia, comunidad y escuela, tomando en cuenta, la formación de competencias que aseguren la calidad de vida.

Perrenoud ob cit., señala que este actuar competencial del docente, debe ser concreto, idóneo, ético, que permita resolver problemas integrales y acordes a las necesidades del contexto. El programa REFOR viene a convertirse en una herramienta factible para mejorar las competencias docentes y evaluar los aprendizajes, desde la retroalimentación formativa, ayudando a promoverla, pretendiendo favorecer las prácticas reflexivas en los estudiantes como en los docentes. Es una actividad que permitirá impactar positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Anijovich ob cit., indica que el fortalecimiento de estas prácticas es un proceso continuo que requerirá un trabajo colaborativo que busca la mejora permanente en el aula, beneficiando a los estudiantes con aprendizajes de calidad.

El programa REFOR pretende revertir el bajo nivel en competencia en evaluación para el aprendizaje, encuentra el sustento en el enfoque socioformativo, que busca el desarrollo de la idoneidad y el compromiso ético (Tobón *et al.*, 2010). Así como también, el enfoque constructivista, que dinamiza los procesos al considerar a la persona como un ser eminentemente social, ya que toma en cuenta que el sujeto se autoconstruye en los diferentes aspectos, tanto cognitivos, afectivos y sociales. Se basa en la interacción activa, a través de las 16 sesiones desarrolladas en talleres de participación colaborativa.

Los resultados arrojados por las tablas de la 7 - 11 para determinar el nivel de la competencia docente en evaluación para el aprendizaje, en las dimensiones de

métodos y técnicas de evaluación para el aprendizaje, arrojó un porcentaje acumulativo del nivel bajo y medio de 71 %; de la dimensión instrumentos para evaluar el logro de aprendizajes alcanzó un porcentaje acumulado del 87,1%; de la dimensión sistematización de los resultados para la retroalimentación obtuvo un porcentaje acumulativo del 71 %; de la dimensión en evaluación en función a criterios llegó a un porcentaje acumulativo de 77,4%, y finalmente, en la dimensión, comparte resultados de la evaluación para el aprendizaje recogió un porcentaje acumulativo de 71 %. Evidenciándose a través de estos resultados, la necesidad prioritaria del fortalecimiento y mejora de las respectivas dimensiones en estudio, con el propósito de fortalecer las competencias de los docentes en evaluación para el aprendizaje. Granja-Díaz ob cit en su investigación sobre las competencias docentes del profesorado y su incidencia en la calidad educativa, concluyó en que, son pocas las competencias, que presentan un buen desempeño y plantea una propuesta de mejora en las mismas, ya que se comprobó que estas guardan una estrecha relación con la calidad educativa.

Seckel ob cit., manifiesta que la competencia reflexiva en futuros docentes se ha podido potencializar durante el trabajo formativo desarrollado como experiencia de mejora insertada, de allí la importancia de fortalecer las competencias reflexivas como parte de las mejoras continuas en su desempeño profesional. Por su parte, Alberca (2019) establece que las competencias docentes influyen en los aprendizajes significativos, debido a que cuanto más preparado y fortalecidas se encuentren las competencias del docente, estas estarán al servicio de los aprendizajes y los requerimientos que estos hagan en su labor en el aula.

Promoviendo las comunidades de aprendizaje a través del Programa REFOR como fortalecimiento del desempeño docente en la evaluación de aprendizajes, Simeón ob cit., señala que los grupos de interaprendizajes en el desarrollo de las competencias docente, tienen una repercusión positiva en el fortalecimiento y mejora de las competencias docente, en su mayoría. El trabajo colaborativo, permite la interacción, comunicación, toma de decisiones, acuerdos para el logro de metas colectivas, basado en la filosofía de la interacción y cooperación, el trabajo conjunto, dinámico y descentralizado.

MINEDU ob cit., el Marco del Buen desempeño Docente contempla, promover como parte de las competencias del docente, la interacción colaborativa con sus pares, para el intercambio de experiencias pedagógicas, para mejorar la enseñanza y construir de manera sostenible, un clima democrático en la escuela. Bajo el enfoque socioformativo, se sustenta la competencia en evaluación para el aprendizaje, el cual asume al docente como un ser integral y completo, un ser ético que se complementa con el saber ser, conocer y hacer. Su meta es potenciar la competencia que permitirá las transformaciones científicas, tecnológicas y sociales.

Por su parte, Tobón ob cit., añade que éstas permiten asegurar el compromiso de los docentes con el nuevo contexto y las nuevas exigencias para brindar esa educación

de calidad, para todos. El enfoque constructivista manifiesta que la persona atraviesa por una construcción continua, ya sea en lo cognitivo, afectivo y social, siendo el mismo ser humano, el responsable de esa construcción activa basada en la interacción con los demás. Martens (1996) sostiene que adquirir competencias, se encuentra dentro de un proceso activo de construcción, lo cual se relaciona con la teoría de Piaget. La teoría sociocultural complementa la idea, al considerar que las relaciones interpersonales son esenciales para esta construcción y la teoría del aprendizaje significativo agrega que esta construcción del conocimiento, la realiza el propio individuo a través de conceptos, ideas inclusivas que permitirá relacionar imágenes, palabras o conceptos ya existentes con lo nuevo. Estos dos enfoques sustentan el aspecto competencia docente (Carreño, 2009).

El Ministerio de Educación ob cit., en su Resolución Viceministerial N°00094-2020 establece que

las disposiciones, criterios y el procedimiento de gestión pedagógica para los procesos de evaluación de las competencias, de manera que contribuyan al desarrollo integral del estudiante y a la mejora continua de la enseñanza en las instituciones y programas educativos públicos y privados de Educación Básica; en el marco de la implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica (p.2).

De allí la importancia de la competencia docente en evaluación para el aprendizaje, centrandolo en un enfoque socioformativo, cuya finalidad es ayudar al estudiante a reflexionar de manera autónoma sobre sus propias actuaciones, lo que será de mucha utilidad, porque ayudará a evaluar su proceso de enseñanza y así poder realizar las mejoras desde su propia práctica, es decir, retroalimentar durante el acto educativo.

Otras de las teorías que sustentan el programa REFOR para la mejora de la competencia docente en evaluación para el aprendizaje en una institución pública de Catacaos son: la sistémica y la formativa, que dan un respaldo científico al programa REFOR. Thomas (1993) a través del enfoque sistémico sostiene que la retroalimentación debe darse en todos los elementos, el sistema mismo y su entorno permitiendo una interacción permanente y continua, para su evolución y los ajustes que necesita.

Por otra parte, Black & Wiliam ob cit., indican que la retroalimentación es de carácter formativo, ya que la evaluación busca que el estudiante aprenda, bajo un enfoque que conlleve a constantes reflexiones y autoevaluaciones. Canabal y Margalef (2017) denominan como formativa a la retroalimentación de calidad, porque resulta del proceso de ida y vuelta, tomando en cuenta las condiciones en la que se entrega y recibe. El programa REFOR para mejorar la competencia docente en evaluación para el aprendizaje en una institución pública de Catacaos fue validada a través del juicio de cinco expertos, con experiencia y conocimiento en el tema, lo que ha permitido

obtener una herramienta para mejorar la competencia docente en evaluación para el aprendizaje. Luza ob cit., en su investigación propone un programa, como parte fundamental en la mejora de la competencia docente en evaluación, concluyendo, que pudo conseguir mejorar significativamente la debilidad en la competencia del estudio.

Asimismo, Fonseca *et al.*, (2017) en su investigación formación continua y permanente desde el desarrollo de competencias docentes, permitió la interpretación de los supuestos filosóficos y teóricos como sustento de la necesidad y parte de la evolución profesional de todo docente, afirmando que la formación continua inherente a su desarrollo y compromiso como profesional competente, debe ser parte importante de atención.

CONCLUSIONES

El programa REFOR para la mejora de la competencia docente en evaluación para el aprendizaje; se considera como respuesta al objetivo general planteado, se ha podido corroborar en la estadística, con porcentajes acumulativos de bajo y medio, por encima del 71 % en los diferentes objetivos y dimensiones de la variable mencionada, precisando la necesidad del fortalecimiento a través del programa.

Al determinar el nivel de competencia docente en evaluación para el aprendizaje, esta arrojó un porcentaje acumulativo de bajo y medio, del 74,2%, lo que demuestra la necesidad de mejorar la práctica profesional docente en relación a las competencias de evaluación de aprendizajes. El programa pretende que el docente reflexione individual y colectivamente, sobre su propia práctica en un marco de aprendizaje como parte de su desarrollo profesional y atienda las acciones como el implementar el programa REFOR.

Las cinco dimensiones de la competencia docente para el aprendizaje arrojaron un 75% de promedio como porcentaje acumulativo de los niveles bajo y medio. El programa REFOR ha sido diseñado para que los docentes puedan mejorar esta competencia en sus dimensiones: métodos y técnicas de evaluación para el aprendizaje, instrumentos para evaluar el logro de aprendizajes, sistematización de los resultados para la retroalimentación, evaluación en función a criterios y finalmente en la dimensión, comparte resultados de la evaluación para el aprendizaje.

El programa REFOR se sustenta en dos importantes bases teóricas tales como, el enfoque sistémico, el mismo que sostiene la importancia de las interrelaciones con los elementos y el mismo sistema para la evolución. Conjuntamente, el enfoque formativo que precisa, que la naturaleza de la persona atraviesa por una construcción continua en todos sus aspectos, encontrando este enfoque al amparo del constructivismo cuyos aportes importantes los encontramos en Piaget, Vygotsky y Ausubel.

REFERENCIAS

- Alberca, P.N. (2019) Acompañamiento pedagógico competencias docentes y su influencia en el aprendizaje significativo en las instituciones educativas de Lince. Recuperado de: <https://docplayer.es/155172102-Acompanamiento-pedagogico-competencias-docentes-y-su-influencia-en-el-aprendizaje-significativo-en-las-instituciones-educativas-de-lince-2018.html>
- Ambrosio, R. (2018) La socioformación: un enfoque de cambio educativo. Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação; 76(1):57-82. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2955> .
- Andrade, H. (2010) Students as the definitive source of formative Assessment: academic self-assessment and self-regulation of learning. Recuperado de: https://opencommons.uconn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=nebra_2010
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. Recuperado de: <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2020/07/La-evaluacion-como-oportunidad-Anijovich-y-Cappelletti.pdf>
- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el Aula .Retroalimentación Efectiva. Recuperado de: <https://docplayer.es/140435672-Orientaciones-para-la-formacion-docente-y-el-trabajo-en-aula-retroalimentacion-formativa.html>
- Askew, S. & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning. Londres, Routledge Falmer. Recuperado de: <https://leadinglearners.wordpress.com/2014/02/21/feedback-loops-for-learning/>
- Black, P. & William, D. (2006). Assessment and Classroom Learning Assessment in Education; 5(1):7-74. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102>
- Bravo, A. (2018). Analizar la relación que existe entre autoeficacia percibida y percepción sobre competencia docentes en estudiantes de la I. E Sagrado Corazón de Uyurpampa Lambayeque. Recuperado de: https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UNEI_453aec56d740ec0d83622ac6d61d119e
- Briones, G. (1996). Epistemología de las Ciencias Sociales. Recuperado de: <https://docplayer.es/55187-Epistemologia-sociales-de-las-ciencias-guillermo-briones.html>

- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La Retroalimentación: La clave Para Una Evaluación Orientada Al Aprendizaje. *Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*; 21(2):149-170.. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Cañadas, L. (2018). La evaluación formativa en la adquisición de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. Tesis de Grado. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/684192/ca%c3%b1adas_martin_laura.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carreño, L. (2009). Constructivismo y Educación. Carretero, Mario: Constructivismo y Educación. Colección Voces de la Educación;32:112-113. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041704015.pdf>
- Díaz, B. y Hernández, R. (1999). Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Recuperado de: <http://creson.edu.mx/Bibliografia/Licenciatura%20en%20Educacion%20Primaria/Repositorio%20Planeacion%20educativa/diaz-barriga---estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>
- Fonseca, S; Hernández, V y Forgas, J. (2017). Formación continua y formación permanente desde el desarrollo de competencia docente en la Universidad Metropolitana del Ecuador. *Revista Científica multidisciplinaria*. Recuperado de: <http://45.238.216.13/ojs/index.php/mikarimin/article/viewFile/565/265>
- García, V; Aquino, S; Izquierdo, J y Santiago, P. (2015). Investigación e Innovación en Inclusión Educativa. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=706749>
- Garibay R. (2013). Enfoque Sistémico. 130. Recuperado de: https://books.google.co.ve/books/about/Enfoque_sist%C3%A9mico.html?id=r-P9CAAQBAJ&redir_esc=y
- Granja Díaz, C. (2015). Las competencias docentes del profesorado de la facultad de filosofía de la universidad central del Ecuador y su incidencia en la calidad educativa. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/Las-competencias-docentes-del-profesor-de-lade-de-D%C3%ADazAlfonso/f217f24676bc9990f6dd86e10ac781155af75d3e>
- Hattie, J. &Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational*; 77(1).Recuperado: <https://doi.org/10.3102%2F003465430298487>
- Hattie, J. &Gan, M. (2011). Instruction based on Feedback. Recuperado de: https://www.researchgate.net/profile/HadleySolomon/publication/257947063_L

[learning_with Motivation/links/574b189408ae2e0dd301a04c/Learning-withMotivation.pdf](https://www.repositorio.cepal.org/publicaciones/learning_with_motivation/links/574b189408ae2e0dd301a04c/Learning-withMotivation.pdf)

- Leithwood, K. (2009). Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación. Santiago. Recuperado de: <http://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/01/C%C3%B3mo-liderar-nuestras-escuelas.pdf>
- Luza, E. (2016). Programa de capacitación docente para mejorar la calidad de evaluación por competencias en los profesores en la localidad de Cangallo. Recuperado de: <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/19085>
- Maquilón, S. (2011). La Formación del Profesorado en el siglo XXI. Propuesta ante Los Cambios Económicos, Sociales y Culturales. Universidad de Murcia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=684838>
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. University of Alcalá. Educación;XXI,17(2):35-55. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/272960201_Evaluacion_formativa_de_los_aprendizajes_en_el_contexto_universitario_resistencias_y_paradojas_del_profesorado
- Martens, L.(1996).Competencia Laboral: Sistemas, surgimiento y modelos. Recuperadode:https://www.academia.edu/23835413/Competencia_laboral_sistemas_surgimiento_y_modelos
- Meza, L. (2003). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. Recuperado de: <https://tecdigital.tec.ac.cr/revistamatematica/ContribucionesV4n22003/meza/pag1.html>
- Ministerio de Educación. (2014). Marco del Buen Desempeño Docente: Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes. Recuperado de:<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). Currículo Nacional de la Educación Básica. Orientaciones para la evaluación formativa de las competencias en el aula. Recuperado de:<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016.pdf>
- Ministerio de Educación. (2020). Resolución Viceministerial N°094 -2020. Recuperado de: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/541161-094-2020-minedu>

- Orrú, S. (2003). *Reuven Feuerstein y la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural*. *Revista de Educación*; 332: 33-54. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2003/re332/re332-03.html>
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Recuperado de: <https://josedominguezblog.files.wordpress.com/2015/06/desarrollar-la-practica-reflexivaen-el-oficio-de-ensenar.pdf>
- Perrenoud, P. (2013) *Diez Nuevas Competencias para Enseñar*. Recuperado de: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Recuperado de: <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/profesorado/did/La%20evaluacion%20de%20los%20alumnos.pdf>
- Real Academia Española-RAE (2020). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de: <https://www.rae.es/>
- Robinson, V; Hohepa, M y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why*. Recuperado de : https://www.researchgate.net/publication/242493851_School_Leadership_and_Student_Outcomes_Identifying_What_Works_and_Why_Best_Evidence_Synthesis_Iteration_BES
- Sánchez, L y Tarazaga, V. (2017). *Las competencias del profesorado de educación secundaria. Importancia percibida e implicancias en la formación inicial*. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/handle/10803/404324#page=3>
- Sánchez, M. y Martínez, G. (2020). *Evaluación del y para el Aprendizaje: Instrumentos y Estrategias*:346. Recuperado de: https://books.google.com/books/about/EVALUACI%C3%93N_del_y_para_EL_APRENDIZAJE_in.html?id=SYXZDwAAQBAJ
- Seckel., M. (2015). *Competencias en análisis didáctico en la formación inicial de profesores de educación general básica con mención en matemática*. Universidad de Barcelona. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/385915>
- Shute, V. (2008): *Focus on formative feedback*. *Review of Educational*. Recuperado de: <https://doi.org/10.3102%2F0034654307313795>
- Simeón, E. (2018). *Grupos de interaprendizaje en el desarrollo de competencia docente en una institución educativa proyecto Integral Chavarría de los Olivos*.

- Recuperado de:
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/27103?locale-ttribute=es>
- Thomas, J. (1993). Teoría General de los Sistemas. Revista Colombiana de Geografía; 4(1-2):111-113. Recuperado de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6581658>
- Tobón, S; Pimienta, J y García, J. (2010). Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de Competencias. Recuperado de:
<https://1library.co/document/zw3v330y-secuencias-didacticas-aprendizaje-evaluacion-competencias-tobon-pimienta-garcia.htm>
- Tobón, S. (2005). Formación Basada en Competencias. Recuperado de:
http://200.7.170.212/portal/images/documentos/formacion_basada_competencias.pdf
- Vásquez, E. (2016) Competencia evaluativa del docente en el desarrollo de los procesos pedagógicos en el área de Matemática en las instituciones de Samegua. Recuperado de:
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/20067?locale-ttribute=es>
- Wiliam, D. (2011). What is Assessment for Learning? .Recuperado de:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/vurdering/vfl/andre-okumenter/felles/what-is-assessment-for-learning1.pdf>