



Modelo de orientación didáctica para la mejora de la evaluación formativa en los docentes rurales: Enfoque administrativo.

Teaching Guidance Model for the Improvement of Formative Assessment in Rural Teachers: Administrative Approach.

Celia Tatiana Quispe-Anchiraico¹, Juan Raul Egoavil-Vera², Percy Junior Castro-Mejía³
^{1,2,3}Universidad San Ignacio de Loyola, Lima - Perú

Recibido: 12 de febrero de 2025.

Aceptado: 13 de julio de 2025.

Publicado: 01 septiembre de 2025.

Resumen- Las pruebas, la administración y las evaluaciones básicas y formativas se constituyen como pilares fundamentales y herramientas en el fortalecimiento del proceso educativo, conocimiento y aprendizaje, permitiendo a los docentes adquirir información relevante para ajustar y optimizar su práctica pedagógica. Este estudio se llevó a cabo para analizar la relación entre la orientación didáctica y la evaluación formativa, utilizando una metodología de tipo aplicada con enfoque cuantitativo, diseño no experimental de corte transversal y un alcance descriptivo correlacional. La muestra incluyó a 30 docentes, seleccionados por conveniencia, y se empleó un cuestionario estructurado de 40 ítems como instrumento de recolección de datos, analizado con el software estadístico SPSS. Los primeros hallazgos revelan que tanto la variable de orientación didáctica como la evaluación formativa obtuvieron puntuaciones máximas de 100. En relación con la percepción de los docentes sobre la orientación didáctica, el 0% la considera deficiente, un 6.67% la califica como regular y un 93.33% la evalúa como buena. Respecto a la evaluación formativa, el 3.33% la califica como deficiente, el 26.67% como regular y el 70% como buena. A pesar de los altos porcentajes descriptivos, el análisis inferencial concluye que el modelo de orientación didáctica no presenta una asociación estadísticamente significativa con la percepción y aplicación de la evaluación formativa por parte de los docentes ($p > 0.05$). Estos hallazgos sugieren la necesidad de explorar enfoques pedagógicos integrales y estrategias de formación docente que se vinculen de manera efectiva con el uso de la evaluación formativa en la práctica educativa rural.

Palabras clave: orientación didáctica, evaluación formativa, procesos de enseñanza-aprendizaje, metodología cuantitativa, rendimiento académico.

Abstract— Testing, administration, and basic and formative assessments constitute fundamental pillars and tools for strengthening the educational process, knowledge, and learning, allowing teachers to acquire relevant information to adjust and optimize their pedagogical practice. This study was conducted to analyze the relationship between instructional guidance and formative assessment, using an applied methodology with a quantitative approach, a non-experimental cross-sectional design, and a descriptive-correlational scope. The sample included 30 teachers, selected by convenience sampling, and a structured questionnaire of 40 items was used as the data collection instrument, analyzed with the SPSS statistical software. The initial findings reveal that both the instructional guidance variable and formative assessment obtained maximum scores of 100. Regarding teachers' perceptions of instructional guidance, 0% consider it deficient, 6.67% rate it as fair, and 93.33% evaluate it as good. Regarding formative assessment, 3.33% rated it as deficient, 26.67% as fair, and 70% as good. Despite the high descriptive percentages, the inferential analysis concludes that the didactic orientation model does not show a statistically significant association with teachers' perception and application of formative assessment ($p > 0.05$). These findings suggest the need to explore comprehensive pedagogical approaches and teacher training strategies that are effectively linked to the use of formative assessment in rural educational practice.

Keywords: didactic orientation, formative assessment, teaching-learning processes, quantitative methodology, academic performance.

*Autor para correspondencia.

Correo electrónico: percy.castrom@usil.pe (Percy Junior Castro Mejía).

La revisión por pares es responsabilidad de la Universidad de Santander.

Como citar este artículo: C. T. Quispe-Anchiraico, J. R. Egoavil-Vera y P. J. Castro-Mejía, "Modelo de orientación didáctica para la mejora de la evaluación formativa en los docentes rurales: Enfoque administrativo", Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, vol. 13, no. 3, pp. 01-09 2025, doi: [10.15649/2346030X.5400](https://doi.org/10.15649/2346030X.5400)

I. INTRODUCCIÓN

La evaluación formativa cumple una función esencial en el ámbito educativo, facilitando que los docentes evalúen y orienten el desempeño estudiantil de manera constante y efectiva; en este sentido, el diseño de un modelo de guía pedagógica que optimice la aplicación de estrategias de evaluación formativa se plantea como una necesidad fundamental en las instituciones educativas. Este modelo no solo pretende asociarse positivamente con las habilidades pedagógicas vinculadas a la valoración del progreso académico del alumnado, sino también con el uso estratégico de esta retroalimentación para ajustar y afinar su metodología de instrucción. Los educadores implementan diversas metodologías y tácticas que les permiten promover el cumplimiento de objetivos específicos y acciones concretas; para ello, recurren a un esquema de referencia que les orienta en la clasificación y desarrollo de sus actividades dentro de las instituciones donde desempeñan su labor profesional.

Es indispensable que estos profesionales consideren si el enfoque seleccionado se adapta efectivamente a las particularidades individuales y al contexto educativo y social en el que operan, y si es el más apropiado para alcanzar los resultados deseados. Para reflexionar sobre esta cuestión, resulta crucial que los docentes tengan un conocimiento claro de lo que implica un “modelo” y la “orientación educativa”, además de un profundo entendimiento de los elementos distintivos que diferencian las diversas aproximaciones existentes.

Las evaluaciones formativas desempeñan un papel fundamental y principal en la promoción de un aprendizaje significativo dentro del entorno educativo. Sin embargo, como menciona Araujo y Mesino [1] las aulas suelen estar dominadas por enfoques tradicionales que priorizan la memorización, limitando el estímulo de capacidades creativas y pensamiento divergente, lo cual se asocia negativamente con la transferencia de conocimientos entre docentes y estudiantes; aunque se ha observado que los docentes cuentan con la capacidad de implementar la evaluación formativa, su aplicación es limitada debido a la carencia de estrategias pedagógicas claras, reduciendo así su efectividad en la práctica docente. En este contexto, Vásquez y Serrano [2] evidencian la ausencia de un marco orientador que guíe adecuadamente la evaluación formativa, aspecto crucial para el progreso formativo del alumnado. Se recomienda que los docentes incorporen múltiples estrategias didácticas, como la promoción de la lectura y la realización de actividades educativas variadas, para perfeccionar los procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos al desarrollo integral del estudiante.

La evaluación formativa y la orientación didáctica se han consolidado como herramientas efectivas para optimizar el proceso de la dinámica educativa. En España, Pérez et al. [3] y Martínez et al. [4] dieron a conocer que su implementación ha demostrado ser una práctica eficiente, ya que no solo se ha relacionado con una mejora de las competencias profesionales de los docentes, sino que también ha facilitado que los estudiantes adquieran una mayor conciencia crítica respecto a su proceso de aprendizaje y los aspectos en los que se debe reforzar sus conocimientos. Sin embargo, Barboza [5] en Lima dio a conocer que existe una tendencia discriminatoria en la implementación de prácticas evaluativas formativas, derivada de la ausencia de técnicas que se ajusten a las demandas específicas de cada estudiante en la institución; en este contexto, la orientación didáctica se presenta como un elemento clave para reforzar la efectividad del uso de evaluación continua por parte del profesorado de los centros educativos. En el departamento de Lambayeque, muchos docentes aún recurren a métodos tradicionales de evaluación cuantitativa, enfocados en calificaciones numéricas y la mera repetición de información memorizada; este enfoque restringe el fortalecimiento integral de capacidades y destrezas de los estudiantes, dejando de lado una visión más holística del aprendizaje.

Asimismo, se ha destacado la importancia de ofrecer una retroalimentación eficaz a los alumnos durante su proceso educativo; esta práctica les permite entender con mayor claridad su avance y las áreas que necesitan reforzar, proporcionando una guía específica para mejorar su desempeño académico. La implementación de un modelo de retroalimentación formativa continua y personalizada es esencial para favorecer la eficacia del proceso de enseñanza y el progreso del aprendizaje de los estudiantes [6]. De igual manera, en el contexto de la educación virtual, resulta imprescindible adaptar las estrategias de evaluación formativa para garantizar la pertinencia del proceso educativo en entornos digitales [7].

Diversos autores han sentado bases teóricas sólidas para la evaluación con fines pedagógicos, subrayando que debe desarrollarse de forma permanente e integrada en la práctica docente para ajustar la enseñanza y optimizar la formación académica; las técnicas de evaluación actuales deben alinearse con cinco principios fundamentales: comprender y comunicar claramente los objetivos de aprendizaje, implementar actividades que evidencien el progreso de los estudiantes, fomentar el intercambio de conocimientos entre estudiantes, proporcionar retroalimentación útil y significativa para el cuerpo docente, y fomentar que los estudiantes gestionen de manera autónoma su propio aprendizaje [8].

Asimismo, se resalta la importancia de mantener un diálogo de calidad entre educadores y estudiantes, ya que este factor es crucial para mejorar la retroalimentación pedagógica y potenciar su vínculo positivo dentro del desarrollo de la enseñanza-aprendizaje [9].

En este contexto, la teoría de la Taxonomía de Bloom se centra en facilitar al alumnado la obtención de nuevas competencias y saberes a través de una estructura de niveles que promueve un aprendizaje profundo y relevante. Estos niveles están diseñados para guiar a los estudiantes desde la comprensión básica de conceptos hasta la puesta en práctica, el examen reflexivo, la integración y el juicio evaluativo, asegurando así un desarrollo integral de sus competencias [10]. Esta taxonomía ha sido esencial para que los docentes comprendan cómo se produce el aprendizaje en los estudiantes y ajusten la planificación curricular para optimizar el proceso educativo. Además, proporciona un marco valioso para evaluar el grado de avance mental que los estudiantes han alcanzado en una disciplina específica, permitiendo a los educadores identificar con mayor precisión las áreas que requieren refuerzo y promover un aprendizaje más profundo y efectivo [11].

Stanny [12] destaca que la Evaluación para el Aprendizaje es un método integrado en la práctica docente que ofrece retroinformación tanto a estudiantes como a docentes, con el fin de optimizar el proceso de enseñanza. Este enfoque se centra en tres aspectos clave: los objetivos de aprendizaje del estudiante, su nivel actual de desempeño y su rol activo en el proceso; la retroalimentación, ya sea informal (mediante comentarios orales) o formal (a través de observaciones escritas), desempeña un papel fundamental. Adicionalmente, Kaya et al. [13] da a conocer que este tipo de evaluación fomenta la implicación activa de los estudiantes en evaluaciones significativas, tanto individuales como grupales, facilitándoles la reflexión y la toma de decisiones fundamentadas respecto a sus futuras necesidades educativas.

Frente a esta realidad, y considerando la necesidad de optimizar la gestión pedagógica desde un enfoque administrativo, la presente investigación plantea como problema general: ¿Qué relación existe entre el modelo de orientación didáctica y la evaluación formativa en los docentes de una institución educativa rural de Chiclayo, 2024? De este modo, se establecieron problemas específicos enfocados en determinar

III. RESULTADOS, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

a. Evaluación descriptiva de las variables

1. Distribución de las dimensiones de orientación didáctica

La figura 3, muestran que, de 30 docentes en una Institución Educativa, Chiclayo, el 0% manifiestan que la planificación de la orientación didáctica es mala, 6.67% sostienen que es regular y 93.33% manifiestan que es buena; en cuanto a la implementación de estrategias de orientación didáctica, 0% piensa que es mala, 6.67% piensa que es regular y 93.33% piensa que es buena; mientras que respecto a la verificación de la eficacia de la de orientación didáctica, 0% manifiestan que es mala, 6.67% sostienen que es regular y 93.33% manifiestan que es buena.

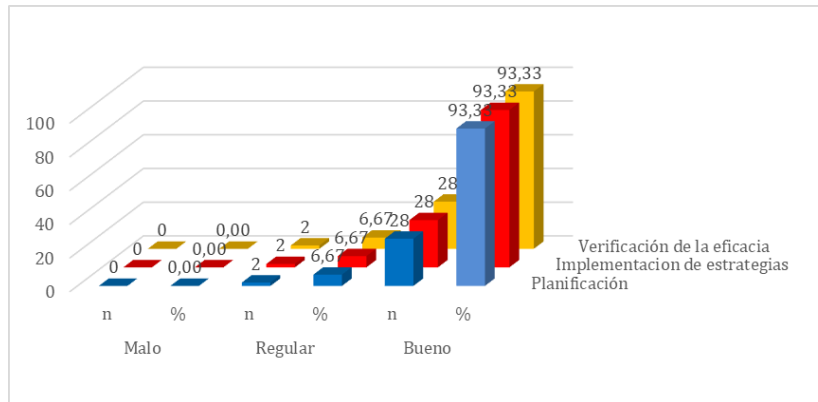


Figura 3: Distribución porcentual dimensión de Orientación Didáctica.
Fuente: Elaboración propia.

2. Distribución de Orientación Didáctica

En la figura 4, se observó que, de los 30 docentes de la institución educativa en Chiclayo, el 0% manifiesta que la propuesta de orientación didáctica es deficiente, un 6.67% sustenta que es regular y un 93.33% declara que es Buena.

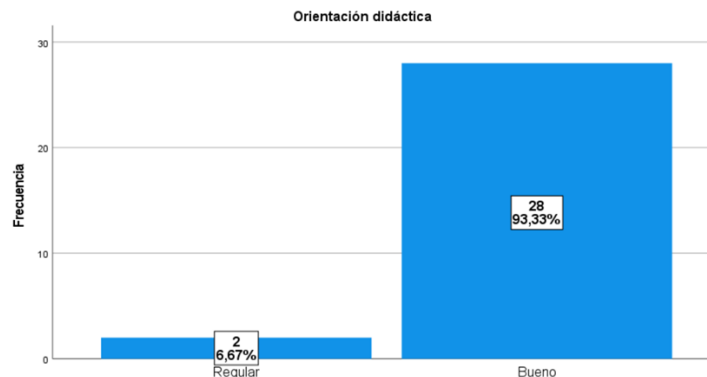


Figura 4: Distribución porcentual dimensión de Orientación didáctica.

3. Distribución de la amplitud Evaluación Formativa

En la figura 5, visualizamos que, 30 docentes en una Institución Educativa, Chiclayo, el 3.33% manifiestan que el conocimiento del contenido de evaluación formativa es mala, 26.67% sustentan que es regular y 70% manifiestan que es buena; en cuanto a las habilidades de evaluación en la evaluación formativa, 10% piensa que es mala, 26.67% piensa que es regular y 63.33% piensa que es buena; mientras que respecto al desarrollo profesional continuo de la evaluación formativa, 3.33% manifiestan que es mala, 23.33% sostienen que es regular y 73.33% manifiestan que es Buena.

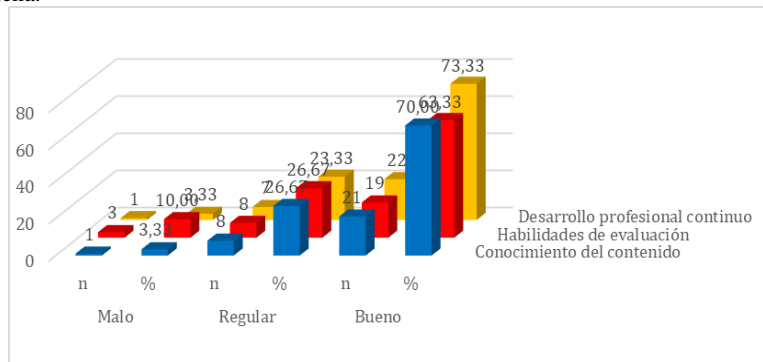


Figura 5: Distribución porcentual dimensión de Evaluación Formativa.
Fuente: Elaboración propia.

4. Distribución de Evaluación Formativa

La figura 6, se observa que, de 30 docentes en una Institución educativa, Chiclayo, el 3.33% manifiestan que la propuesta de educación formativa es mala, 26.67% sostienen que es normal y 70% manifiestan que es Buena.

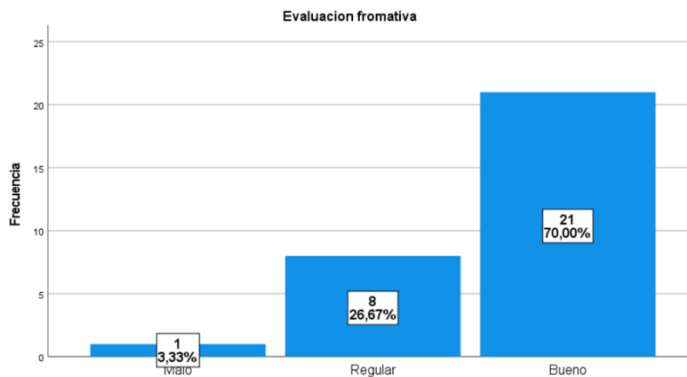


Figura 6: Distribución porcentual dimensión de Evaluación Formativa.
Fuente: Elaboración propia.

b. Análisis inferencial de las variables

1. Prueba de hipótesis general

Para la contrastación de la hipótesis general y las específicas, se consolidó el análisis en una matriz de correlaciones no paramétricas utilizando el coeficiente Rho de Spearman. Atendiendo al rigor metodológico, se calcularon los Intervalos de Confianza (IC) al 95% y se determinó el tamaño del efecto empírico, categorizado según los criterios convencionales de Cohen, donde valores cercanos a 0.10 indican un efecto pequeño o trivial.

La Tabla 1 indica que la significación es $0.576 > 0.05$, lo que indica que se admite la hipótesis alterna. Esto nos da a entender que no se evidencia una correlación relevante entre ambas variables “Orientación didáctica” y “Evaluación formativa”, una no afecta en gran medida a la otra, además la relación es 0.106, lo que señala que hay una presencia de relación positiva muy baja entre ambas dimensiones.

Tabla 1: Correlación general entre las variables en estudio.

		VI	VD	
Rho de Spearman	VI	Valor del coeficiente	1.000	0.106
		Significancia bilateral (p-valor)		0.576
		Número (N)	30	30
	VD	Valor del coeficiente de Spearman	0.106	1.000
		Significancia bilateral (p-valor)	0.576	
		Número (N)	30	30

Fuente: Elaboración propia.

2. Prueba de hipótesis específica 1

La Tabla 2 indica que la significación es $0.576 > 0.05$, lo que nos da a entender que se admite la hipótesis alterna. Esto sugiere que no hay asociación significativa entre la dimensión “Implementación de estrategias” y la variable “Evaluación formativa”, una no afecta en gran medida a la otra, conjuntamente la relación es 0.106, indicando que hay una asociación positiva mínima entre ambas.

Tabla 2: Correlación específica primera.

		D2	VD	
Rho de Spearman	D2	Valor del coeficiente	1.000	0.106
		Significancia bilateral (p-valor)		0.576
		Número (N)	30	30
	VD	Valor del coeficiente de Spearman	0.106	1.000
		Significancia bilateral (p-valor)	0.576	
		Número (N)	30	30

Fuente: Elaboración propia.

3. Prueba de hipótesis específica 2

La Tabla 3 indica que la significación es $0.576 > 0.05$, lo que nos da a entender que se admite la hipótesis alterna. Esto implica que no hay relación significativa entre las dimensiones “Implementación de estrategias” y “Conocimiento del contenido”, una no afecta en gran medida a la otra, además la relación es 0.106, lo que evidencia que hay una asociación positiva mínima entre ambas.

		D2	D4	
Rho de Spearman	D2	Valor del coeficiente	1.000	0.106
		Significancia bilateral (p-valor)		0.576
		Número (N)	30	30
	D4	Valor del coeficiente de Spearman	0.106	1.000
		Significancia bilateral (p-valor)	0.576	
		Número (N)	30	30

Fuente: Elaboración propia.

4. Prueba de hipótesis específica 3

La Tabla 4 indica que la significación es $0.812 > 0.05$, lo que nos da a entender que se admite la hipótesis alterna. Esto involucra que no hay relación significativa entre la variable “Orientación didáctica” y la dimensión “Habilidades de evaluación”, una no logra afectar en gran medida a la otra, asimismo la relación es 0.045, lo que marca que hay una relación positiva baja entre ambas.

Tabla 4: Correlación específica tercera.

		VI	D5	
Rho de Spearman	VI	Valor del coeficiente	1.000	0.045
		Significancia bilateral (p-valor)		0.812
		Número (N)	30	30
	D5	Valor del coeficiente de Spearman	0.045	1.000
		Significancia bilateral (p-valor)	0.812	
		Número (N)	30	30

Fuente: Elaboración propia.

IV. DISCUSIÓN

En el escenario educativo contemporáneo, la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje enfrenta desafíos significativos; por ello, es esencial mejorar los procesos evaluativos formativos aplicados por el personal docente para incrementar los estándares educativos y fomentar un aprendizaje significativo. En esta Institución Educativa ubicada en Chiclayo, se propuso un modelo de orientación didáctica con el objetivo de dotar a los docentes de instrumentos efectivos para llevar a cabo evaluaciones formativas más eficientes.

Los hallazgos del estudio revelaron que no existe una correlación estadísticamente significativa entre la orientación didáctica y la evaluación formativa, con un valor de significancia de 0.576 y un coeficiente de correlación de 0.106; al comparar estos resultados con investigaciones previas, se identificaron tanto similitudes como diferencias. Por ejemplo, mientras que algunos estudios subrayan la necesidad de guías estructuradas para la evaluación formativa, otros reportan asociaciones positivas de enfoques didácticos específicos con la evaluación continua y el desempeño pedagógico de los docentes. En consecuencia, la falta de correlación observada en este estudio sugiere una implementación deficiente del modelo propuesto; además, evidencia una posible carencia de capacitación docente adecuada.

En cuanto a los objetivos específicos, en primer lugar, se evaluó la relación entre la dimensión de implementación de estrategias didácticas y la evaluación formativa. Los resultados evidenciaron una ausencia de correlación estadísticamente significativa ($p = 0.576$; $\rho = 0.106$); estos hallazgos demuestran que las estrategias ejecutadas actualmente en el aula no se traducen en una mejora de las prácticas evaluativas de los docentes en Chiclayo. Para lograr un cambio sustancial, resulta fundamental integrar elementos de gestión académica exitosos y suministrar formación continua que fortalezca la capacidad de los educadores para aplicar estas herramientas de manera efectiva.

La implementación efectiva de la evaluación formativa requiere que los docentes posean competencias específicas y una comprensión profunda de las prácticas evaluativas, lo cual se logra mediante una formación continua y contextualizada [19]; asimismo, se resaltó la necesidad de disponer de una guía conceptual clara y estructurada que oriente dicha evaluación. La ausencia de este marco en la práctica docente actual parece limitar la efectividad de las estrategias implementadas, afectando negativamente la calidad de la dinámica educativa; por tanto, se recomienda una revisión profunda del modelo de orientación didáctica propuesto, integrando prácticas probadas y proporcionando un apoyo continuo al profesorado con el fin de optimizar su desempeño.

En un estudio previo se encontró que algunos métodos didácticos específicos se asocian positivamente con los procesos de evaluación continua y las competencias docentes; estos resultados difieren de los obtenidos en nuestro estudio, lo cual podría explicarse por diferencias contextuales y en el nivel de preparación docente [3]. Asimismo, diversas investigaciones resaltaron la eficacia de herramientas como la autoevaluación y la retroalimentación continua, las cuales han demostrado ser fundamentales para potenciar el proceso de enseñanza y la adquisición de destrezas autorreguladoras en la práctica docente [20]; no obstante, la ausencia de correlación observada en nuestro estudio sugiere una integración ineficaz de estas herramientas o una insuficiente capacitación docente. Aunque la orientación didáctica es crucial para optimizar la evaluación formativa, los hallazgos reflejan que el modelo no se ha asociado con los resultados esperados; esto podría deberse a una falta de articulación efectiva entre el marco teórico y su aplicación pedagógica, a una formación deficiente de los docentes o a la exigencia de adaptar las estrategias y herramientas a las demandas particulares de la institución.

El segundo objetivo específico se centró en determinar la relación entre la implementación de estrategias y la dimensión de conocimiento del contenido. Los resultados revelaron, una vez más, una relación no significativa, con un nivel de significancia de 0.576 y una correlación de 0.106. Esto indica, en concordancia con Riveros et al. [21], que la sola ejecución de estrategias en el aula no garantiza un dominio adecuado del contenido disciplinar para fines evaluativos. Aunque la literatura destaca que ciertas orientaciones didácticas pueden asociarse con un mejor desempeño docente [22], nuestros datos sugieren una integración inadecuada o la falta de un enfoque administrativo claro que guíe el uso de estas herramientas por parte de los docentes rurales.

El tercer objetivo específico consistió en identificar la relación entre la orientación didáctica global y las habilidades de evaluación de los docentes. Los resultados mostraron una ausencia de correlación estadísticamente significativa, con un valor de significancia de 0.812 y un coeficiente de 0.045. Investigaciones previas han demostrado la pertinencia de un marco didáctico estructurado para fortalecer las habilidades de retroalimentación y evaluación continua [22]; lo cual contrasta con nuestros hallazgos y sugiere que el modelo propuesto no está logrando impactar las competencias evaluativas en el contexto de nuestra investigación. Esto indica que los docentes no cuentan con la capacitación necesaria para traducir la orientación recibida en verdaderas habilidades de evaluación en el entorno rural.

En términos generales, los hallazgos reflejan que los materiales didácticos empleados por los docentes en Chiclayo no se han asociado adecuadamente con una potenciación de la evaluación formativa; por consiguiente, es fundamental reevaluar y ajustar estos recursos, integrando prácticas exitosas de investigaciones previas y ofreciendo una formación continua al profesorado.

Finalmente, es imperativo reconocer diversas limitaciones metodológicas que condicionan la interpretación de estos hallazgos. En primer lugar, el tamaño muestral reducido ($n=30$) disminuye la potencia estadística del estudio, lo que incrementa el riesgo de cometer un error tipo II; es decir, la incapacidad de detectar una correlación real entre las variables en caso de que esta existiera. Esto podría explicar, de manera parcial, la ausencia de significancia estadística en las pruebas de hipótesis ($p > 0.05$). En segundo lugar, la elección de un muestreo no probabilístico por conveniencia introduce sesgos de selección potenciales, dado que los docentes voluntarios podrían poseer características particulares (como una mayor motivación, disposición o disponibilidad de tiempo) que no representan fielmente a la población general de la institución ($N=86$). Como efecto directo de estas limitaciones, la validez externa del estudio se ve restringida, lo que impide la generalización de los resultados a otros contextos educativos rurales o a nivel regional. Por lo tanto, estos hallazgos deben interpretarse estrictamente dentro de la realidad de la muestra evaluada, asumiéndose como un diagnóstico exploratorio preliminar. Se sugiere que futuras investigaciones aborden esta problemática empleando diseños de muestreo probabilístico, muestras representativas de mayor envergadura y enfoques mixtos que permitan triangular los datos cuantitativos con las vivencias cualitativas del profesorado.

V. CONCLUSIONES

En síntesis, los hallazgos de esta investigación concluyen que el modelo de orientación didáctica propuesto no se asocia con mejoras significativas en los procesos evaluativos aplicados por los docentes de la institución rural analizada en Chiclayo durante el 2024. Los resultados reflejan una significancia de 0.576, superior al umbral de 0.05, y un coeficiente de 0.106, lo que indica la ausencia de una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables; esto evidencia que la guía pedagógica no se relaciona positivamente con la evaluación formativa. Por lo tanto, el modelo evaluado no demuestra una optimización efectiva de las prácticas evaluativas de los docentes en este centro educativo.

Asimismo, se concluye que las actividades de evaluación formativa utilizadas actualmente por los docentes no presentan una asociación estadísticamente significativa con las estrategias planteadas en el modelo de orientación didáctica; de hecho, la prueba arrojó una significancia de 0.576, lo que evidencia que las estrategias implementadas no se relacionan de manera relevante con las prácticas evaluativas actuales del profesorado.

Además, se observó que los elementos considerados para el desarrollo del modelo de orientación didáctica no muestran una correlación estadísticamente significativa entre los componentes 'implementación de estrategias' y 'conocimiento disciplinar' ($p = 0.576$; $\rho = 0.106$); en consecuencia, se concluye que las estrategias propuestas y la comprensión del contenido no se asocian con la mejora de la evaluación formativa, lo cual subraya la necesidad de replantear y adaptar el modelo para alinearlos de manera precisa con las necesidades pedagógicas de los docentes.

Finalmente, se deduce que la aplicación del modelo de guía pedagógica no se relaciona de forma significativa con la calidad de la retroalimentación pedagógica ni con las actividades evaluativas de los docentes en la institución analizada; la prueba estadística reveló un valor de significancia de 0.812 y una correlación de 0.045, reflejando una ausencia de asociación. Esto indica que la orientación didáctica propuesta no se vincula estadísticamente con estos aspectos cruciales de la evaluación formativa; por ello, se recomienda la revisión y reestructuración del modelo para lograr pertinencia en este contexto.

La formación y el desarrollo profesional de los docentes son factores fundamentales para transformar las prácticas evaluativas y asegurar una implementación efectiva de la evaluación formativa en el aula rural [23].

Declaración de aspectos éticos

El desarrollo de la presente investigación fue revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad San Ignacio de Loyola; previo a la recolección de datos, todos los docentes participantes fueron informados detalladamente sobre los objetivos, alcances y la naturaleza voluntaria del estudio, tras lo cual otorgaron su consentimiento informado. Asimismo, en estricto cumplimiento de los principios éticos de la Declaración de Helsinki y las normativas de protección de datos personales, se garantizó el anonimato, la confidencialidad y el resguardo absoluto de la información recolectada, la cual fue utilizada única y exclusivamente con fines académicos e investigativos.

VI. REFERENCIAS

- [1] Araujo Iglesias and L. Mesino Mosquera, Evaluación formativa para el desarrollo de las habilidades de pensamiento [Tesis de maestría, Universidad de la Costa de Colombia], 2022. [Online]. Available: <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/9118/Evaluaci%C3%B3n%20de%20formativa%20para%20el%20desarrollo%20de%20las%20habilidades%20de%20pensamiento.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- [2] Ó. Vázquez Rodríguez and E. L. Serrano, "Referente para la evaluación formativa de la docencia del español en educación primaria," *Sinética*, no. 61, 2023. [Online]. Available: [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2023\)0061-04](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2023)0061-04).

- [3] Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela Alcalá, and J. Fernandez-Río, "Evaluación formativa y modelos pedagógicos: Estilo actitudinal, aprendizaje cooperativo, modelo comprensivo y educación deportiva," *Rev. Esp. Educ. Fís. Deporte*, no. 428, pp. 447–466, 2020. [Online]. Available: <https://doi.org/10.55166/reefd.vi428.881>.
- [4] L. Martínez-Mínguez, L. Moya Prados, C. Nieva Boza, and D. Cañabate Ortíz, "Percepciones de estudiantes y docentes: Evaluación formativa en proyectos de aprendizaje tutorados," *Rev. Iberoam. Eval. Educ.*, vol. 12, no. 1, pp. 59–84, 2019. [Online]. Available: <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.004>.
- [5] A. A. Barboza, Plan integral de empoderamiento docente para la gestión de la evaluación formativa en la Institución Educativa de Chiclayo [Tesis de doctorado, Univ. César Vallejo], Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo, 2021. [Online]. Available: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/99835/Barboza_AA-SD.pdf?sequence=4.
- [6] L. C. P. Zambora, "La retroalimentación formativa para el aprendizaje de los estudiantes de la Institución Educativa N° 11017-Chiclayo," *Rev. Cient. Emprend. Científico Tecnológico*, no. 1, pp. 28–28, 2020. [Online]. Available: <https://revista.ectperu.org.pe/index.php/ect/article/view/13>.
- [7] M. Alva, "La evaluación es parte de la pedagogía, de la interacción natural con el estudiante," *Rev. Educación*, vol. 12, no. 1, pp. 59–84, 2020. [Online]. Available: <https://www.trahtemberg.com/la-evaluacion-es-parte-de-la-pedagogia-de-la-interaccion-natural-con-el-estudiante/>.
- [8] A. Câmpean et al., "Examining teachers' perception on the impact of positive feedback on school students," *Educ. Sci.*, vol. 14, no. 3, Art. no. 257, 2024. [Online]. Available: <https://doi.org/10.3390/educsci14030257>.
- [9] V. Revilla-Cuesta, M. Skaf, J. M. Manso, and V. Ortega-López, "Student perceptions of formative assessment and cooperative work on a technical engineering course," *Sustainability*, vol. 12, no. 11, Art. no. 4569, 2020. [Online]. Available: <https://doi.org/10.3390/su12114569>.
- [10] A. Cuenca, M. Álvarez, L. Ontaneda, E. Ontaneda, and S. Ontaneda, "La Taxonomía de Bloom para la era digital: actividades digitales docentes en octavo, noveno y décimo grado de Educación General Básica (EGB) en la Habilidad de 'Comprender'," *Rev. Espacios*, vol. 42, no. 11, pp. 11–25, 2021. [Online]. Available: <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n11p02>.
- [11] J. M. Altamirano-Burgos and J. M. Luján-Miguel, "Valorando evidencias de aprendizaje para la eficiencia de la retroalimentación formativa en educación secundaria," *Episteme Koinonía. Rev. Electrón. Cienc. Educ., Humanid., Artes y Bellas Artes*, vol. 7, pp. 40–56, 2024. [Online]. Available: <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3710>.
- [12] C. J. Stanny, "Reevaluating Bloom's Taxonomy: What measurable verbs can and cannot say about student learning," *Educ. Sci.*, vol. 6, no. 4, Art. no. 37, 2016. [Online]. Available: <https://doi.org/10.3390/educsci6040037>.
- [13] S. Kaya-Capocci, M. O'Leary, and E. Costello, "Towards a framework to support the implementation of digital formative assessment in higher education," *Educ. Sci.*, vol. 12, no. 11, Art. no. 823, 2022. [Online]. Available: <https://doi.org/10.3390/educsci12110823>.
- [14] A. J. Cisneros-Caicedo, A. F. Guevara-García, J. J. Urdánigo-Cedeño, and J. E. Garcés-Bravo, "Técnicas e instrumentos para la recolección de datos que apoyan a la investigación científica en tiempo de pandemia," *Dom. Cienc.*, vol. 8, no. 1, pp. 1165–1185, 2022. [Online]. Available: <https://doi.org/10.23857/dc.v8i1.2546>.
- [15] A. Cvetkovic-Vega, J. L. Maguiña, A. Soto, J. Lama-Valdivia, and L. E. C. López, "Estudios transversales," *Rev. Fac. Med. Hum.*, vol. 21, no. 1, pp. 179–185, 2021. [Online]. Available: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-05312021000100179.
- [16] R. Hernández Sampieri and C. Mendoza, *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, 2019. [Online]. Available: <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2019.10.18.6>.
- [17] J. García-Riveros, L. Fuertes-Meza, A. Montellanos-Solís, J. Méndez, and E. Flores, "Perspective on formative evaluation in times of pandemic. Theoretical review," *Nat. Volat. Essent. Oils*, vol. 8, no. 4, pp. 2428–2442, 2021. [Online]. Available: <https://www.nveo.org/index.php/journal/article/view/450>.
- [18] M. Joya, "La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente," *Inf. Tecnol.*, vol. 5, no. 16, pp. 179–193, 2020. [Online]. Available: <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>.
- [19] S. M. Brookhart, "Educational assessment knowledge and skills for teachers revisited," *Educ. Sci.*, vol. 14, no. 7, Art. no. 751, 2024. [Online]. Available: <https://doi.org/10.3390/educsci14070751>.
- [20] L. Ramos Martínez and M. Rueda Beltrán, "Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente," *Perfiles Educ.*, vol. 42, no. 169, pp. 144–159, 2020. [Online]. Available: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59287>.
- [21] J. M. G. Riveros, J. F. F. Pimentel, L. C. F. Meza, and A. R. M. Solís, "Evaluación formativa: un reto para el docente en la educación a distancia," *Delectus*, vol. 4, no. 2, pp. 45–54, 2021. [Online]. Available: <https://doi.org/10.36996/delectus.v4i2.130>.
- [22] L. J. Zapana Flores, Influencia de la Evaluación Formativa en el Proceso de Autorregulación de los Estudiantes de la Carrera Profesional de Educación Primaria del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Arequipa 2018 [Tesis de maestría, Univ. Nac. de San Agustín de Arequipa], 2019. [Online]. Available: <https://repositorio.unsa.edu.pe/items/a30c9453-5db0-48b1-b689-dda710bc2f7d>.
- [23] A. Sortwell et al., "A systematic review of meta-analyses on the impact of formative assessment on K-12 students' learning: Toward sustainable quality education," *Sustainability*, vol. 16, no. 17, Art. no. 7826, 2024. [Online]. Available: <https://doi.org/10.3390/su16177826>.