Determinantes de la dificultad en la evaluación de aprendizajes en *secundaria peruana*

Determinants of Difficulty in Learning Assessments in Peruvian Secondary Education

Artículo de investigación | Research Article | Artigo de investigação

Fecha de recepción: 1 de septiembre de 2024
Fecha de aceptación: 23 de abril de 2025
Fecha de disponibilidad en línea: septiembre de 2025

doi: 10.11144/Javeriana.m18.ddea

Myrian Luz Ricaldi-Echevarria ✉
C23170@utp.edu.pe
Universidad Tecnológica del Perú
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4251-0562

magis
VOLUMEN 18 / AÑO 2025 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-26

CC BY

Para citar este artículo | To cite this article | Para citar este artigo
Ricaldi-Echevarria, M. L. (2025). Determinantes de la dificultad en la evaluación de aprendizajes en secundaria peruana. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, *18*, 1-26. https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.ddea

VOLUMEN 18 / AÑO 2025 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-26

Resumen

Este estudio analiza los factores asociados con la evaluación de los aprendizajes, considerando variables sociodemográficas (ámbito geográfico, edad, sexo), condición laboral (nombrado y contratado), participación en capacitaciones (cursos virtuales, diplomados, programas formativos y proyectos), y tiempo dedicado fuera del horario escolar a actividades académicas. Metodológicamente, se trata de un estudio no experimental de análisis multivariado. La muestra incluyó a 2415 docentes del nivel de secundaria en Perú, quienes participaron en la Encuesta Nacional de Docentes (ENDO). Se utilizó el análisis de correspondencias múltiples como estrategia estadística. Los hallazgos indican que la dificultad en la evaluación de aprendizajes está más relacionada con los docentes contratados. Además, no se encontró una relación significativa entre la participación en programas formativos y la facilidad en la evaluación, lo que sugiere posibles vacíos en su contenido. También, se observó que realizar evaluaciones es más sencillo cuando se dedican más de tres horas fuera del horario escolar a actividades complementarias de evaluación y retroalimentación. Este estudio aporta evidencia sobre la relación entre la capacitación, la condición laboral, los factores sociodemográficos y la distribución del tiempo con la ejecución de acciones de evaluación en el contexto educativo peruano.

Palabras clave

Evaluación, docente de secundaria, formación profesional, distribución del tiempo

Abstract

This study examines the factors associated with the assessment of learning, considering sociodemographic variables (geographic region, age, sex), employment status (permanent and contract), participation in professional development programmes (online courses, diplomas, structured training initiatives, and educational projects), and time allocated to academic activities outsides school hours. Methodologically, it is a non-experimental study with a multivariate analysis. The sample included 2415 secondary school teachers in Peru who participated in the National Teacher Survey (ENDO). Multiple correspondence analysis was used as the statistical technique. The findings indicate that difficulties in learning assessment are more pronounced among contracted teachers. Furthermore, no significant relationship was identified between participation in training programmes and ease of assessment, suggesting potential gaps in the content of these initiatives. The study also found that assessment practices are facilitated when teachers allocate more than three hours outside school hours to evaluation and feedback-related activities. This research contributes to the understanding of how professional development, employment status, sociodemographic factors, and time distribution are associated with the implementation of assessment practices in the Peruvian educational context.

Keywords

Evaluation, secondary school teacher, vocational training, time budgets

Descripción del artículo | Article description | Descrição do artigo
Este artículo de investigación forma parte del estudio *Determinantes de la dificultad en evaluación de aprendizaje por docentes de secundaria en Perú*, el cual analiza los factores asociados con la evaluación de los aprendizajes, considerando variables sociodemográficas, condiciones laborales, participación en capacitaciones y tiempo dedicado fuera del horario escolar a actividades complementarias. Esta investigación se realiza en el marco de un estudio no experimental con análisis multivariado, utilizando datos de la Encuesta Nacional de Docentes y aplicando el análisis de correspondencias múltiples. La investigación, pese a que no contó con financiamiento institucional, fue liderada por Myrian Luz Ricaldi Echevarria y busca ofrecer una visión integral de cómo diferentes factores influyen en la ejecución de evaluaciones en el contexto educativo peruano.

Introducción

La evaluación de los aprendizajes es una tarea fundamental en la docencia, pero su aplicación enfrenta diversos desafíos. En los últimos años, se han analizado estas dificultades desde diferentes perspectivas y contextos. Se ha enfatizado la necesidad de que los docentes reciban una formación continua (Cano-Quintero & Ordóñez, 2021; Linares, 2021; Muñoz, 2020; Osuna & Díaz, 2019), que cuenten con estabilidad laboral y que sean capaces de trabajar colaborativamente para generar redes profesionales (Cargua *et al*., 2019; Meneses, 2017), ya que se considera que la sobrecarga de trabajo y la burocracia son, principalmente, factores que dificultan cumplir con la función docente (Rubio & Olivo-Franco, 2020). En relación con la satisfacción docente, se valora el apoyo entre colegas y el acceso a formación profesional promovida institucionalmente (Echevarría-Molina & Sánchez-Cabero, 2021). Incluso se reconoce que las condiciones laborales, la falta de tiempo para preparar los cursos y la alta carga de trabajo son factores asociados al abandono de la docencia (Kyriacou & Kunc, 2007; Struyven & Vanthournout, 2014). Por otro lado, en un plano de definiciones y enfoques, se destaca que la evaluación prioriza la toma de conciencia sobre el proceso educativo en diversos contextos (Ravela *et al*., 2017) y que a su vez se deben incluir prácticas reflexivas para mejorar la efectividad del aprendizaje (Medina-Zuta & Deroncele-Acosta, 2019). También, Vargas *et al*. (2022) reconocen que la evaluación es el medio por el cual se identifica el logro de objetivos, así como los progresos y las falencias de cada estudiante. Sin embargo, se debe precisar que esta debe ir más allá del resultado numérico. Otros autores destacan el rol de la observación docente, de la cual se obtienen datos que son insumo para el análisis de evidencias y la toma de decisiones (Moreno & Ramírez, 2022; Schildkamp, 2019).

VOLUMEN 18 / AÑO 2025 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-26

La evaluación de los aprendizajes es un proceso sistemático que proporciona evidencias sobre el desempeño estudiantil con el fin de comprender los procesos que ocurren en la interacción entre el docente, los estudiantes y el contexto de estudio. Su propósito principal es orientar la toma de decisiones para mejorar el aprendizaje (Reyes García *et al*., 2020).

Existen al respecto diversos enfoques, entre ellos: evaluación sumativa, formativa, para el desarrollo y para el aprendizaje. La primera mide el logro de objetivos al final de un periodo académico. La evaluación formativa, en cambio, proporciona retroalimentación continua para ajustar estrategias pedagógicas y favorecer el progreso de los estudiantes. La evaluación para el desarrollo considera dimensiones cognitivas, emocionales y sociales (Masters & Forster, 1996), mientras que la evaluación para el aprendizaje promueve la autorregulación (Gonzáles-Palacio *et al*., 2021; Villagra *et al*., 2022).

La evaluación formativa se ha consolidado como un pilar en la enseñanza basada en competencias, dado que promueve la retroalimentación y la reflexión profunda. Estrategias como el aprendizaje basado en proyectos y la indagación han demostrado mejorar el aprendizaje (Bizarro *et al*., 2019), mientras que la retroalimentación y la reflexión progresivamente transforman la práctica evaluativa (Correa, 2023; Turpo, 2016). Por su parte, Cowie y Bell (1999) la describieron como un procedimiento clave para reforzar el aprendizaje, mientras que Beriche y Medina (2021) resaltan su papel en la autoconciencia del estudiante sobre su progreso.

En el contexto peruano, su implementación se remota a los años noventa, con un impacto significativo en la educación secundaria y superior (Monseñor, 2000), debido a que se enfoca en el proceso de construcción del conocimiento y en el progreso de los estudiantes. Asimismo, en este proceso tienen un rol importante los programas y las políticas educativas que han apoyado su difusión (Pérez, 2010). No obstante, persisten limitaciones en la formación docente, con carencias en recursos y capacitación adecuada (Rodríguez & Salinas, 2020).

En este sentido, la evaluación debe entenderse como un proceso dinámico, orientado a la mejora continua. Su objetivo es proporcionar retroalimentación oportuna y específica para superar dificultades y alcanzar metas educativas. Al permitir ajustes en tiempo real, favorece un aprendizaje más significativo y adaptado a las necesidades individuales.

Las dificultades en la evaluación de los aprendizajes se refieren a los desafíos que enfrentan los docentes al implementar distintos enfoques evaluativos. Estas dificultades pueden manifestarse en distintos niveles y aspectos del proceso evaluativo, entre ellos:

- Asignación de calificaciones, dado que la subjetividad y la falta de criterios unificados pueden afectar la equidad y transparencia.

- Retroalimentación formativa, en la medida en que requiere tiempo y habilidades específicas, lo que dificulta su aplicación en contextos de alta carga laboral.
- Identificación de brechas en el aprendizaje, lo cual demanda análisis detallados y recursos adecuados, frecuentemente limitados por restricciones institucionales y falta de formación especializada.
- Condiciones institucionales y administrativas, toda vez que la carga burocrática y la escasez de recursos dificultan la aplicación de estrategias evaluativas diversificadas.

Este estudio se enfoca en los dos últimos aspectos, considerando que la percepción de dificultad en la evaluación varía según el enfoque evaluativo y el contexto docente (Knight, 2006). El análisis de las dificultades en la evaluación del aprendizaje es limitado, especialmente desde un enfoque cuantitativo, lo que justifica la pertinencia de esta investigación. Al mismo tiempo, resulta relevante porque contribuye a la construcción de un marco sobre el perfil del docente evaluador y las variables asociadas a una práctica de excelencia en este campo. Para ello, se identificaron los siguientes factores: sociodemográficos (edad, sexo y ámbito geográfico), condición laboral (nombrado y contratado), capacitación (participación en programas formativos focalizados, cursos virtuales, diplomados, proyectos de innovación y proyectos de buena práctica pedagógica) y tiempo (dedicado a trabajo colegiado, preparación de clases y retroalimentación a los estudiantes).

En relación con lo anterior, el presente estudio tiene como objetivo general identificar y analizar los factores demográficos, geográficos, laborales y formativos que influyen en la percepción de dificultad para realizar evaluaciones de los aprendizajes por parte de los docentes de secundaria en Perú. Los objetivos específicos incluyen:

- Analizar la influencia de los factores demográficos en la percepción de dificultad para realizar evaluaciones.
- Describir el impacto de la ubicación geográfica en la percepción de dificultad para realizar evaluaciones.
- Determinar la relación entre la condición laboral y la percepción de dificultad para realizar evaluaciones.
- Analizar la influencia del tiempo dedicado a diversas actividades en la percepción de dificultad para realizar evaluaciones.
- Explorar la asociación entre la participación en capacitaciones y la percepción de dificultad para realizar evaluaciones.
- Identificar interacciones entre factores demográficos, geográficos, laborales y formativos que influyan en la percepción de dificultad para realizar evaluaciones.

VOLUMEN 18 / AÑO 2025 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-26

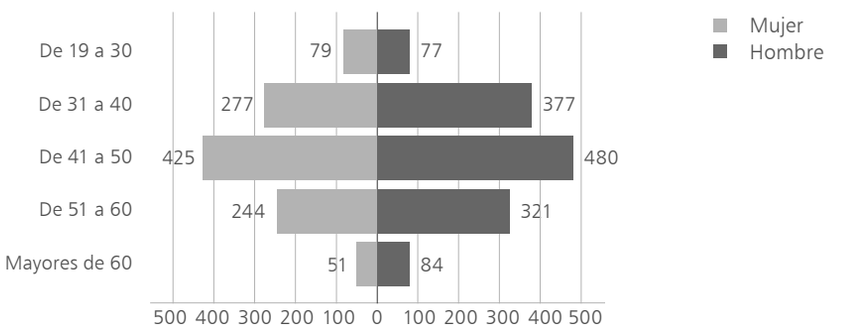
Metodología

Participantes

La unidad de investigación viene dada por los docentes de colegios de gestión pública del Perú. El método para la recolección de datos fue entrevista mediante llamadas telefónicas, durante el periodo del 7 al 17 de diciembre de 2021. El método de muestreo aplicado fue probabilístico bietápico. En la primera etapa, se seleccionaron los colegios mediante muestreo sistemático, y en la segunda se seleccionaron los docentes por muestreo aleatorio simple. En el presente estudio, la muestra estuvo formada por 2415 docentes del nivel secundaria de Perú (1339 hombres y 1076 mujeres), con edades comprendidas entre 19 y 68 años (M= 44.94, DT= 9.24), que laboran en distintos ámbitos geográficos: costa central (6.3 %), costa norte (11.0 %), costa sur (5.8 %), Lima Metropolitana (8.4 %), selva (24.6 %), sierra central (19.6 %), sierra norte (8.4 %), y sierra sur (15.9 %), y que trabajan en instituciones de gestión pública.

En la figura 1 se observa que la mayoría de participantes tiene edades comprendidas entre 41 a 50 años. Dentro de este rango se encuentra también el promedio de edad de los docentes del nivel secundaria en el año 2021, lo que revela que la distribución etaria de los docentes resulta caracterizada por experiencia en el campo educativo. Se observa también que en esta categoría de 41 a 50 años hay una mayor prevalencia de hombres, diferencia que podría deberse a factores laborales y sociales específicos. En las cohortes más jóvenes, específicamente de 19 a 30 años y de 31 a 40 años, la distribución entre hombres y mujeres es más equitativa, aunque se nota una ligera predominancia masculina en el rango de 31 a 40 años. Estos datos apuntan a la paridad en las oportunidades laborales de ambos géneros en estos rangos de edades.

Figura 1
Distribución por género y edad

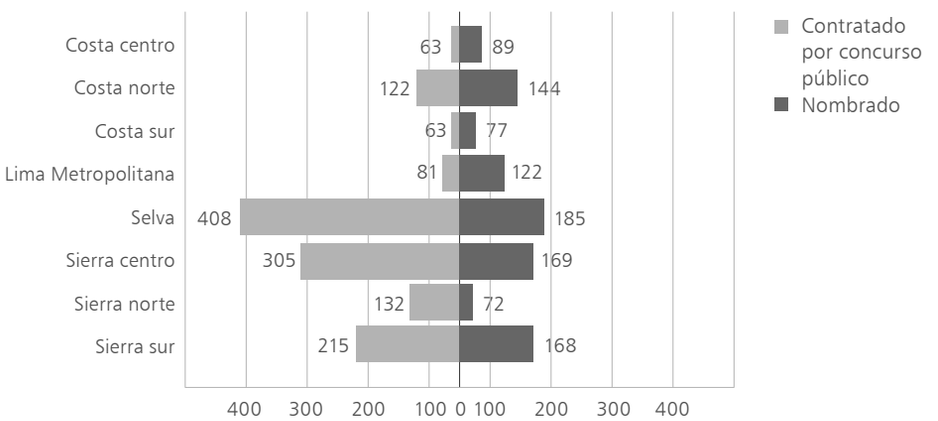


Fuente: elaboración propia con el programa SPSS- 29.

En la figura 2, se visualiza una alta concentración de docentes contratados por concurso público en las zonas de selva, sierra central, sierra norte y sierra sur, mientras que en las costas norte, sur y central, así como en Lima Metropolitana, hay predominancia de docentes nombrados. Esto está en coherencia con los niveles de desarrollo socioeconómico de las regiones del Perú. Se hacen por ende necesarias políticas que promuevan la estabilidad laboral en la selva y la sierra del Perú, y al mismo tiempo, incentivos adicionales para atraer y retener talento docente en las zonas rurales y de difícil acceso.

Figura 2

Distribución ubicación geográfica y condición laboral



Fuente: elaboración propia con el programa SPSS- 29.

Instrumento

Los datos analizados en la presente investigación provienen de la Encuesta Nacional de Docentes (ENDO) aplicada a los docentes de instituciones públicas del Perú en el año 2021, es decir que se trata de datos secundarios y de libre acceso. La encuesta, realizada por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2023), tiene como objetivo proporcionar información sobre la situación del magisterio peruano y contribuir al diseño e implementación de políticas y estrategias basadas en evidencia. La recolección de los datos se llevó a cabo mediante entrevistas telefónicas. Es importante señalar que esta encuesta se ha realizado cada dos años en Perú desde el año 2014 hasta el 2018. Posteriormente, debido a la pandemia de COVID- 19, se comenzó a aplicar anualmente a partir de 2020, también por vía telefónica.

Variables

Se consideran diversas variables para medir la dificultad en la evaluación de los aprendizajes. Para el presente estudio, se incluyeron las variables identificadas en la ENDO 2021 que están respaldadas por la teoría. La edad fue

transformada en una variable categórica, ya que por la naturaleza de las variables aplicadas en el análisis de correspondencias múltiples (ACM), estas debían ser cualitativas y categóricas. La tabla 1 presenta las variables consideradas.

Tabla 1
Recodificación de variables para el ACM

Variables	**Recodificación**
Dificultad de realizar la evaluación de los aprendizajes	1: Difícil 2: Fácil
Edad	1: De 19- 30 2: De 31- 40 3: De 41-50 4: De 51- 60 5: Mayores de 60 años
Sexo	1: Hombre 2: Mujer
Ámbito (ubicación) geográfico	1: Costa centro 2: Costa norte 3: Costa sur 4: Lima Metropolitana 5: Selva 6: Sierra centro 7: Sierra norte 8: Sierra sur
Condición laboral	1: Nombrado 2: Contratado por concurso público
Tiempo para trabajar de forma colegiada Tiempo dedicado a la preparación de clases Tiempo dedicado a retroalimentar y evaluar a los estudiantes	1: Menos de 1 hora 2: Entre 1 a 3 horas 3: Más de 3 horas 4: No lo realiza
Participación en programas formativos focalizados Participación en cursos virtuales Participación en diplomados Participación en proyectos de innovación Participación en proyectos de buena práctica pedagógica	1: Sí 2: No

Fuente: elaboración propia.

Análisis estadístico

Los datos fueron analizados utilizando el programa estadístico SPSS, versión 29. Se elaboraron tablas para representar el análisis multivariado y se determinó el número de factores que minimizaban la pérdida de información. Posteriormente, se aplicó el ACM para examinar la asociación entre las variables cualitativas y explorar sus relaciones. El objetivo de esta técnica es encontrar una estructura de menor dimensión que explique el comportamiento de los individuos, según la estructura de las modalidades de las variables.

Según Corral-De Witt *et al*. (2019), el ACM procesa los datos recopilados sin establecer relaciones a priori entre las variables evaluadas, para lo

cual utiliza representaciones visuales que permiten identificar posibles asociaciones entre las categorías de las variables, devolviendo una representación de las categorías de las variables en un espacio bidimensional mediante una transformación basada en la prueba chi cuadrado. Teóricamente, el ACM es una extensión del análisis de correspondencias simples para situaciones en las que se relacionan tres o más variables categóricas, como en las tablas de contingencia multivía (Greenacre, 2008).

Resultados

En este apartado se presentan las medidas resúmenes para las variables de interés, así como las asociaciones entre estas y sus categorías a través del análisis multivariante.

Descriptivos

De las variables sociodemográficas, la mayoría de los encuestados (el 37.5 %) tiene edades comprendidas entre 41 a 50 años, mientras que el 6.5 % tiene edades de hasta 30 años. Por su parte, el 44.6 % son mujeres y el 55.4 % son hombres. En cuanto al ámbito geográfico, el 43.9 % de los docentes entrevistados labora en la sierra del Perú, siendo el 19.6 % de la sierra central (tabla 2).

Tabla 2
Descripción de las variables sociodemográficas

Variables	Frecuencia (n= 2415)	Porcentaje (%)
Edad (años)	(M: 44.94)	(DE: 9.24)
19 a 30	156	6.5
31 a 40	654	27.1
41 a 50	905	37.5
51 a 60	565	23.4
Mayores a 60	135	5.5
Sexo		
Mujer	1076	44.6
Hombre	1339	55.4
Ámbito geográfico		
Costa centro	152	6.3
Costa norte	266	11.0
Costa sur	140	5.8
Lima Metropolitana	203	8.4
Selva	593	24.6
Sierra centro	474	19.6
Sierra norte	204	8.4
Sierra sur	383	15.9

Fuente: elaboración propia.

VOLUMEN 18 / AÑO 2025 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-26

Respecto a la condición laboral, el 42.5 % son docentes nombrados, mientras que la mayoría (el 57.5 %) tiene contrato por concurso público. En cuanto a la variable capacitación y sobre la participación en cursos virtuales, el 76.2 % sí participó en cursos virtuales, el 28.8 % participó en proyectos de innovación y el 26 % sí participó en proyectos de buena práctica pedagógica. Contrariamente, hubo un bajo porcentaje que participó en diplomados (3.6 %) y en programas formativos focalizados (18.1 %).

Con referencia al tiempo, la mayoría (65.4 %) dedica más de 3 horas fuera del horario laboral a la preparación de clases y labores administrativas, y el 51.0 % también invierte más de 3 horas fuera del horario laboral a retroalimentar y evaluar. Por otro lado, el 70.1 % dedica entre 1 a 3 horas, fuera del horario laboral, a trabajar en forma colegiada con otros docentes (tabla 3).

Tabla 3

Descripción de la variable tiempo para diversas actividades fuera del horario escolar

Variables	Frecuencia (n= 2415)	Porcentaje (%)
Tiempo para la preparación de clases y labores administrativas		
Menos de 1 hora	32	1.3
Entre 1 a 3 horas	798	33.1
Más de 3 horas	1580	65.4
No lo realiza	5	0.2
Tiempo para retroalimentar y evaluar		
Menos de 1 hora	96	4.0
Entre 1 a 3 horas	1069	44.3
Más de 3 horas	1231	51.0
No lo realiza	19	0.7
Tiempo para trabajar en forma colegiada		
Menos de 1 hora	74	3.1
Entre 1 a 3 horas	1693	70.1
Más de 3 horas	626	25.9
No lo realiza	22	0.9

Fuente: elaboración propia.

Análisis chi cuadrado

Para determinar la asociación entre las variables sociodemográficas, el tiempo para diversas actividades fuera del horario escolar y la participación en programas de capacitación, se analizaron los valores chi cuadrado de estas variables con la variable de interés (dificultad de realizar la evaluación de los aprendizajes).

En la tabla 4 se han identificado diversas variables que muestran asociaciones significativas con la variable de interés, como el sexo ($p = 0.000$), la participación en proyectos de innovación ($p = 0.002$), la participación en proyectos de buena práctica pedagógica ($p = 0.015$) y el tiempo dedicado a la retroalimentación y evaluación ($p= 0.010$). Estas variables son candidatas ideales para el ACM, procedimiento que complementará los resultados de chi cuadrado al proporcionar una representación gráfica de las relaciones. Sin embargo, dadas las investigaciones previas, las variables no significativas también se incluirán en el ACM, con el fin de explorar posibles interacciones.

Tabla 4

Valores de chi cuadrado, grados de libertad y p-valor entre las variables del estudio

Tipo de asociación		**Chi cuadrado (X^2)**	**GL**	**P-valor**
Relación: variables sociodemográficas y dificultad para realizar la evaluación de los aprendizajes	Ámbito geográfico - Dificultad para realizar evaluaciones	4.822	7	0.682
	Sexo - Dificultad para realizar evaluaciones	12.382	1	**0.000**
	Edad en categoría - Dificultad para realizar evaluaciones	3.857	4	0.416
Relación: condición laboral, participaciones y evaluación de los aprendizajes	Condición laboral - Dificultad para realizar evaluaciones	0.743	1	0.389
	Participación en cursos virtuales - Dificultad para realizar evaluaciones	0.781	1	0.377
	Participación en diplomados - Dificultad para realizar evaluaciones	2.680	1	0.096
	Participación en programas formativos - Dificultad para realizar evaluaciones	0.022	1	0.914
	Participación en proyectos de innovación - Dificultad para realizar evaluaciones	9.159	1	**0.002**
	Participación en proyectos de buena práctica pedagógica - Dificultad para realizar evaluaciones	5.902	1	**0.015**
Relación: tiempo y evaluación de los aprendizajes	Tiempo para la preparación de clases y labores administrativas - Dificultad para realizar evaluaciones	1.787	3	0.618
	Tiempo dedicado a retroalimentar y evaluar - Dificultad para realizar evaluaciones	11.417	3	**0.010**
	Tiempo para trabajar en forma colegiada - Dificultad para realizar evaluaciones	4.387	3	0.223

Fuente: elaboración propia.

VOLUMEN 18 / AÑO 2025 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-26

Análisis de correspondencias múltiples

El ACM es una técnica que facilita la visualización de las relaciones entre múltiples variables categóricas, ayudando a identificar patrones y agrupaciones en los datos. La utilización conjunta de esta técnica con otras metodologías permite una exploración más rica de los datos. Como señala Agresti (2018), la prueba de chi cuadrado es esencial para determinar la independencia entre variables, mientras que el ACM proporciona una representación gráfica que puede revelar interacciones complejas que no son evidentes a través de análisis univariantes. Esto se alinea con la afirmación de Greenacre (2008), quien sostiene que el ACM es una herramienta poderosa para el análisis exploratorio de datos categóricos, permitiendo a los investigadores obtener una comprensión más profunda de las relaciones subyacentes.

En el presente estudio, se verificaron las relaciones entre variables sociodemográficas, condición laboral, dificultad de realizar la evaluación de los aprendizajes, capacitación y tiempo, utilizando la técnica multivariante de ACM. Además, se exploraron las relaciones entre las distintas categorías de estas variables. En coherencia con los objetivos del estudio y para facilitar una mejor interpretación, se llevaron a cabo tres análisis de correspondencias:

-ACM de las variables sociodemográficas y la evaluación de los aprendizajes: Se consideran las variables sociodemográficas de ámbito geográfico, edad y sexo, así como la variable de interés. En referencia al resumen del modelo se observa en la tabla 5 que el alfa de Cronbach y la inercia tienen una relación directa. Ambos valores del alfa de Cronbach son superiores a 0.9, lo que sugiere una excelente confiabilidad interna para las dimensiones analizadas. Esto indica que las variables dentro de cada dimensión están altamente correlacionadas y miden efectivamente el mismo constructo. Asimismo, la primera dimensión explica mejor la variabilidad, es decir, tiene mayor importancia (51.067 %). Además, la inercia de la primera dimensión (0.511) es más discriminante que la de la segunda dimensión (0.471).

Tabla 5
Resumen del modelo ACM de las variables sociodemográficas y la evaluación de los aprendizajes

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza		
		Total (autovalor)	Inercia	% de varianza
1	0.940	8.681	0.511	51.067
2	0.930	8.011	0.471	47.125
Total		**16.692**	**0.982**	

Fuente: elaboración propia con el programa SPSS- 29.

Por otro lado, la tabla 6 permite observar cuánto discrimina cada variable en cada dimensión, revelando la importancia de cada variable para cada una de las dimensiones. En este caso, el ámbito geográfico tiene mayor peso para definir tanto la primera (0.922) como la segunda dimensión (0.998), lo cual sugiere que influye en la evaluación de los aprendizajes. Así también, dada la baja puntuación de la dificultad para realizar la evaluación de los aprendizajes en ambas dimensiones, se revela que, aunque se percibe cierta dificultad, no es un factor determinante en el rendimiento general de las dimensiones.

Tabla 6

Medidas discriminantes de las variables sociodemográficas y la evaluación de los aprendizajes

Variables	**Dimensión**	
	1	**2**
Ámbito geográfico	0.922	0.998
Sexo	0.034	0.000
Edad (categoría)	0.247	0.005
Dificultad para realizar la evaluación de los aprendizajes	0.000	0.001
Total	**1.203**	**1.004**
% de varianza	**51.067**	**47.125**

Fuente: elaboración propia con el programa SPSS- 29.

En la figura 3 se observa que la costa centro y la costa sur están alejadas del origen, lo que sugiere que estas regiones se asocian fuertemente con la percepción de dificultad para realizar evaluaciones. En contraste, la sierra norte, la costa norte, la selva y la sierra centro están más cerca del origen, lo que indica una percepción más similar y menos diferenciada sobre la facilidad de realizar evaluaciones. Lima Metropolitana y la sierra sur muestran una menor relación con la percepción de dificultad, situándose más cercanas al origen o en la parte negativa de la dimensión 2.

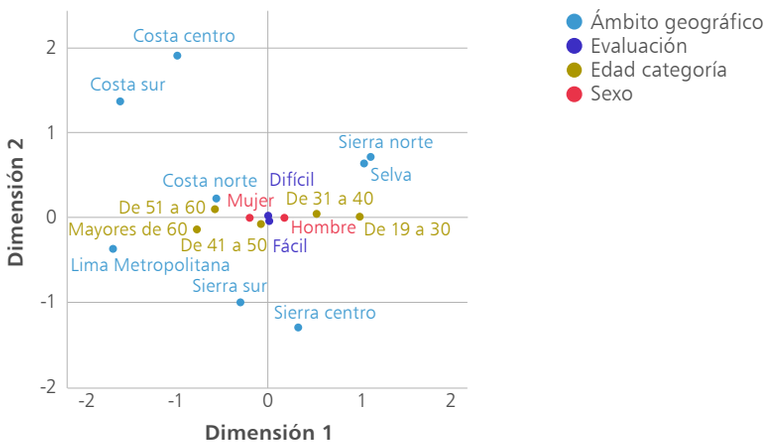
En cuanto a la edad, los participantes de 51 a 60 años y los mayores de 60 años se ubican en la parte negativa de la dimensión 1, lo que revela que estos grupos de edad tienden a asociarse más con la percepción de que es difícil realizar evaluaciones. Por el contrario, los rangos de edad de 19 a 30 años, de 31 a 40 y de 41 a 50 años están más cercanos al origen del gráfico, indicando percepciones más comunes y menos diferenciadas sobre la facilidad de realizar evaluaciones.

Respecto al sexo, tanto hombres como mujeres se encuentran muy cerca del origen y también están próximos entre sí, indicando que no hay una diferenciación significativa en la percepción de la dificultad entre géneros.

VOLUMEN 18 / AÑO 2025 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-26

Figura 3

Gráfica de correspondencias múltiples (variables sociodemográficas y evaluación de los aprendizajes)



Fuente: elaboración propia con el programa SPSS- 29.

-ACM de las variables condición laboral, participaciones y evaluación de los aprendizajes: Se analizan las variables condición laboral, participación en programas formativos focalizados, participación en cursos virtuales, participación en diplomados, participación en proyectos de innovación, participación en proyectos de buena práctica pedagógica y la variable de interés. En la tabla 7, el resumen del modelo para este segundo ACM muestra al alfa de Cronbach como indicador de qué tan correlacionadas están las variables observables. En este caso, los valores de alfa de Cronbach e inercia tienen una relación directa, siendo moderados (0.648 y 0.586); aunque no alcanzan niveles altos de confiabilidad, son aceptables para estudios exploratorios en contextos educativos. La primera dimensión explica más inercia (0.179) que la segunda (0.157), lo que indica que las categorías presentan mayor dispersión de varianza en la dimensión 1; sin embargo, ambas dimensiones tienen un valor similar de inercia, con una inercia acumulada de aproximadamente 34 %.

Tabla 7

Resumen del modelo ACM de las variables condición laboral, participaciones y evaluación de los aprendizajes

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza		
		Total (autovalor)	Inercia	% de varianza
1	0.648	2.511	0.179	17.934
2	0.586	2.196	0.157	15.684
Total		**4.707**	**0.336**	

Fuente: elaboración propia con el programa SPSS- 29.

En la tabla 8, las medidas discriminantes permiten deducir que la primera dimensión, que explica el 17.934 % de la varianza total, está fuertemente influenciada por la participación en programas formativos focalizados (0.460) y la participación en cursos virtuales (0.281). Esto sugiere que dicha dimensión refleja el grado de compromiso y participación de los docentes en actividades formativas estructuradas. La segunda dimensión, que explica el 15.684 % de la varianza total, está caracterizada por la participación en proyectos de innovación (0.277) y la participación en cursos virtuales (0.226). La carga de estas variables en la dimensión 2 refleja que los docentes innovadores y comprometidos con la mejora continua de su práctica pedagógica se agrupan aquí.

La variable dificultad para realizar la evaluación de los aprendizajes tiene una carga baja en la dimensión 1 (0.049), lo que sugiere que no está fuertemente asociada con la participación en programas formativos focalizados o en cursos virtuales. Sin embargo, su presencia en el análisis apunta a que los docentes que enfrentan desafíos en la evaluación de los aprendizajes pueden no estar aprovechando plenamente las oportunidades de formación disponibles o que estas formaciones no están abordando adecuadamente las necesidades evaluativas.

En la dimensión 2, la misma variable tiene una carga moderada (0.110). Esta dimensión, más asociada con la participación en proyectos de innovación y buenas prácticas pedagógicas, sugiere que los docentes innovadores también pueden enfrentar desafíos en la evaluación de los aprendizajes, lo cual podría indicar la necesidad de integrar mejores prácticas evaluativas en los proyectos de innovación y en las buenas prácticas pedagógicas.

Tabla 8

Medidas discriminantes de las variables condición laboral, participaciones y evaluación de los aprendizajes

Variables	**Dimensión**	
	1	**2**
Condición laboral	0.049	0.179
Participación en cursos virtuales	0.281	0.226
Participación en diplomados	0.164	0.056
Participación en programas formativos focalizados	0.460	0.058
Participación en proyectos de innovación	0.143	0.277
Participación en proyectos de buena práctica pedagógica	0.108	0.192
Dificultad para realizar la evaluación de los aprendizajes	0.049	0.110
Total	**1.254**	**1.098**
% de varianza	**17.934**	**15.684**

Fuente: elaboración propia con el programa SPSS- 29.

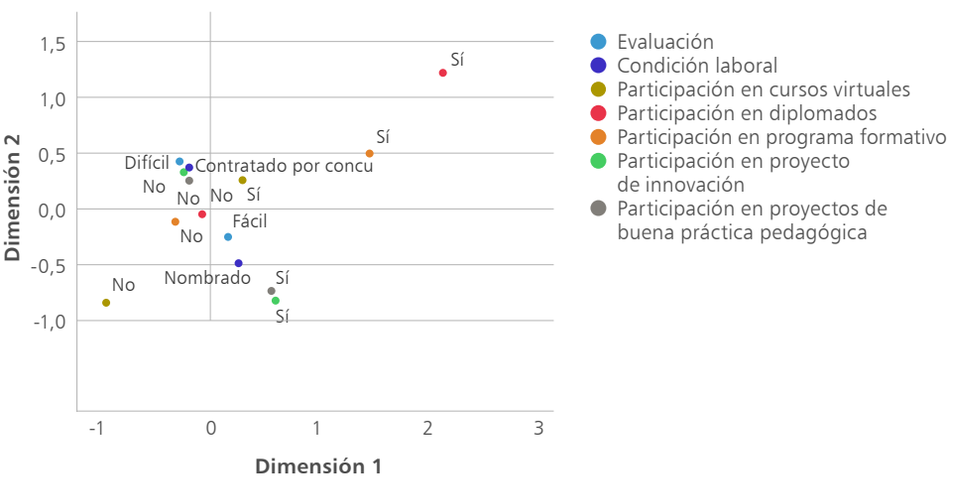
Al observar la figura 4, la categoría difícil realizar la evaluación de los aprendizajes se encuentra próxima a las categorías contratado por concurso público y no participación en cursos virtuales, diplomados y proyectos de innovación. Esto sugiere que los docentes contratados que encuentran difícil realizar evaluaciones tienden a no participar en actividades formativas.

Contrariamente, la categoría fácil realizar la evaluación de los aprendizajes presenta mayor proximidad con los docentes nombrados y que sí han participado en diplomados, programas formativos, proyectos de innovación y buenas prácticas pedagógicas. Esto revela que los docentes que encuentran más fácil realizar evaluaciones son más propensos a estar nombrados y a participar en diversos tipos de actividades formativas. Además, las características de los docentes que participan en diplomados son opuestas a las de quienes no participan en cursos virtuales.

Estos resultados tienen importantes implicancias educativas, ya que evidencian la necesidad de promover la participación en actividades formativas para aquellos que están contratados por concurso. Este aspecto resulta relevante en el proceso de formación continua y desarrollo profesional docente para reducir la percepción de dificultad en la realización de evaluaciones.

Figura 4

Gráfica de correspondencias múltiples (variables: condición laboral, participaciones y evaluación de los aprendizajes)



Fuente: elaboración propia con el programa SPSS- 29.

-ACM de las variables tiempo y evaluación de los aprendizajes: El resumen del modelo de las variables tiempo dedicado a la preparación de clases y labores administrativas, tiempo dedicado a retroalimentar y evaluar, tiempo para trabajar en forma colegiada y dificultad para realizar la evaluación de los aprendizajes muestra valores altos del alfa de Cronbach (0.902 y

0.859) para ambas dimensiones, tal como se visualiza en la tabla 9. Así también, la inercia y el alfa de Cronbach tienen una relación directa. Por otro lado, la primera dimensión explica mejor la variabilidad, es decir, tiene una relevancia mayor (43.916 %); asimismo, la inercia de la primera dimensión (0.439) tiende a ser más discriminante que la de la segunda (0.353). Esto revela que la primera dimensión captura el grado de dedicación adicional que los docentes invierten fuera del horario laboral en actividades fundamentales para su rol.

Tabla 9

Resumen del modelo ACM de las variables tiempo y evaluación de los aprendizajes

Dimensión	Alfa de Cronbach	Varianza		
		Total (autovalor)	Inercia	% de varianza
1	0.902	6.148	0.439	43.916
2	0.859	4.938	0.353	35.272
Total		**11.086**	**0.792**	

Fuente: elaboración propia con el programa SPSS- 29.

En la tabla 10 se observa que en las dos dimensiones aportan más tanto el tiempo dedicado, fuera del horario escolar, a retroalimentar y evaluar, como el tiempo dedicado a la preparación de clases y labores administrativas. En la primera dimensión, los pesos son para el tiempo dedicado a retroalimentar y evaluar (0.640) y el tiempo dedicado a la preparación de clases y labores administrativas (0.581). Por otro lado, en referencia a la segunda dimensión, se tienen también el tiempo dedicado a la preparación de clases y labores administrativas (0.527), y el tiempo dedicado a retroalimentar y evaluar (0.470). Esto podría indicar un enfoque ligeramente diferente en la gestión del tiempo y el compromiso docente.

Tabla 10

Medidas discriminantes de las variables tiempo y evaluación de los aprendizajes

Variables	Dimensión	
	1	2
Tiempo dedicado, fuera del horario laboral, a la preparación de clases y labores administrativas	0.581	0.527
Tiempo dedicado, fuera del horario laboral, a retroalimentar y evaluar	0.640	0.470
Tiempo dedicado, fuera del horario laboral, para trabajar en forma colegiada	0.314	0.238
Dificultad para realizar la evaluación de los aprendizajes	0.004	0.000
Total	**1.565**	**1.235**
% de varianza	**43.916**	**35.272**

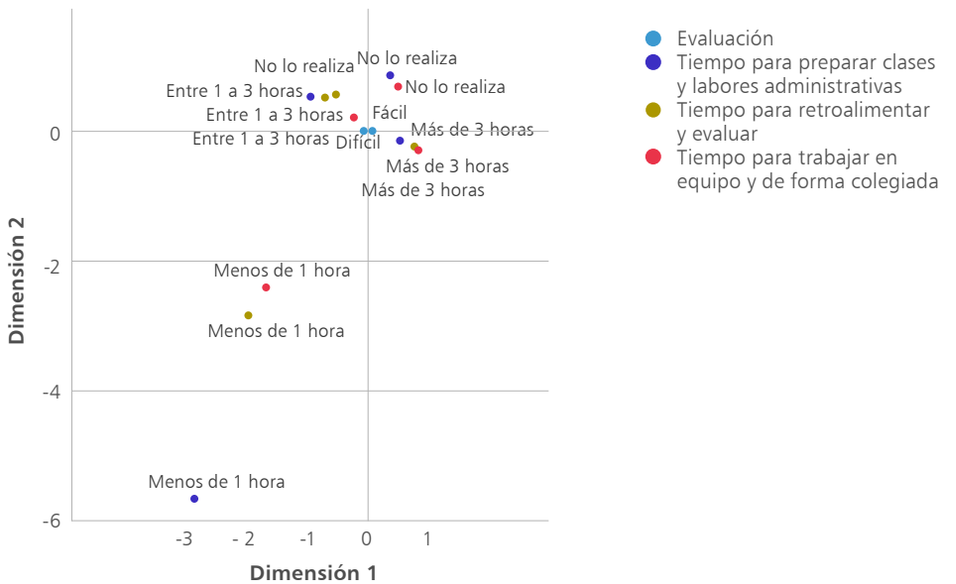
Fuente: elaboración propia con el programa SPSS- 29.

VOLUMEN 18 / AÑO 2025 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-26

Al explorar la figura 5, se observó que la categoría difícil realizar la evaluación de los aprendizajes posee mayor asociación tanto con la categoría no realiza o invierte tiempo fuera del horario escolar para la preparación de clases y labores administrativas como con la categoría invierte entre 1 a 3 horas, fuera del horario escolar, a labores de retroalimentación y evaluación. Esto sugiere que los docentes que encuentran difícil realizar evaluaciones tienden a no dedicar tiempo o dedican poco tiempo (entre 1 a 3 horas) a la preparación de clases y la retroalimentación fuera del horario escolar.

Figura 5

Gráfica de correspondencias múltiples (variable tiempo y evaluación de los aprendizajes)



Fuente: elaboración propia con el programa SPSS- 29.

Por otro lado, la categoría fácil realizar la evaluación de los aprendizajes alcanzó su mayor nivel de correspondencia con las categorías más de 3 horas y entre 1 a 3 horas en cuanto al tiempo dedicado a la preparación de clases y labores administrativas, y a la retroalimentación y evaluación. Esto indica que los docentes que tienen facilidad para realizar evaluaciones le dedican más tiempo (entre 1 a 3 horas o más de 3 horas) a estas actividades. Dedicar menos de 1 hora a preparar las clases y a labores administrativas no tiene asociación directa fuerte con la percepción de dificultad o facilidad en las evaluaciones de este diagrama, pero su cercanía al origen indica una relación menos diferenciada. Asimismo, dedicar entre 1 a 3 horas o más de 3 horas a trabajar, fuera del horario escolar, en forma colegiada, se asocia a la percepción de que es fácil realizar la evaluación de los aprendizajes, lo

cual sugiere que dedicar tiempo a trabajar en equipo se relaciona con una menor percepción de dificultad. Por otro lado, no invertir tiempo, fuera del horario escolar, a desarrollar estas actividades está relacionado con una mayor percepción de dificultad a la hora de realizar las evaluaciones de los aprendizajes.

Estos resultados revelan que promover una mayor dedicación de tiempo a la preparación de clases, a la retroalimentación y evaluación, y al trabajo en equipo de forma colegiada podría ayudar a reducir la percepción de dificultad en la realización de evaluaciones, algo que va en coherencia con la normativa dada desde el 2016, la cual estipula incluir dentro de la carga académica horas de coordinación entre docentes de la misma área. A largo plazo, se espera que la colaboración entre docentes tenga efecto en mejores resultados de aprendizaje.

Discusión

La evaluación de los aprendizajes representa un desafío particular para ciertos grupos de docentes. En este estudio, se encontró que la dificultad para evaluar los aprendizajes se asocia con los docentes contratados por concurso público, quienes no participan en proyectos de buenas prácticas pedagógicas ni en proyectos de innovación. Esto sugiere que la estabilidad laboral y la participación en proyectos educativos pueden influir positivamente en la capacidad evaluativa, proporcionando un sentido de seguridad y tranquilidad emocional. Este hallazgo es consistente con investigaciones previas que destacan diferencias en la evaluación según la zona geográfica y la estabilidad laboral (Kerma & Ouahmiche, 2018).

En el presente estudio, el sexo no discrimina la dificultad de la evaluación de los aprendizajes, resultado que contrasta con las conclusiones de Fernández-Arata *et al*. (2020) y Carpintero *et al*. (2018), quienes encontraron que el sexo impacta en la gestión de la evaluación, especialmente en el caso de las mujeres.

Se observó que los docentes que dedican de 1 a 3 horas fuera del horario laboral a la colaboración colegiada encuentran más difícil realizar la evaluación de los aprendizajes, mientras que quienes dedican más de 3 horas lo hallan más fácil. Este hallazgo sugiere que los docentes necesitan tiempo adicional para cumplir con diversas actividades académicas, posiblemente debido a la carga de actividades de planificación y programación impuestas por el Ministerio de Educación del Perú. Esto concuerda con Martínez (2013), quien señala que superar las limitantes de tiempo requiere mejores condiciones laborales y acceso a recursos de gestión docente. Oliveira *et al*. (2019) también destacan la necesidad de mayor tiempo de planificación,

VOLUMEN 18 / AÑO 2025 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-26

reducción de tareas burocráticas y mayor apoyo curricular. En el contexto peruano, la insuficiencia salarial obliga a muchos docentes a buscar empleos adicionales, lo que dificulta su dedicación exclusiva a la enseñanza.

En cuanto a las diferencias por género, edad y ubicación geográfica, se encontró que los docentes varones de entre 31 a 40 años procedentes de la selva tienen mayor facilidad para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes. Este hallazgo sugiere la necesidad de investigar más a fondo las posibles causas, que podrían estar vinculadas a la formación profesional y las características regionales. Además, se revelaron diferencias significativas entre los docentes jóvenes (de 19 a 30 años) y los mayores de 60 años, posiblemente relacionadas con el uso de la tecnología. Al respecto, investigaciones previas indican que los docentes jóvenes poseen mayor competencia digital (Casal-Otero *et al*., 2021; Palacios-Rodríguez & Martín-Párraga, 2021; Torres-Barzabal *et al*., 2022).

Otro aspecto destacado es la diferencia entre las características de los docentes que participan en diplomados y aquellos que no se inscriben en cursos virtuales. Estudios previos sugieren que la capacitación y la aplicación de metodologías innovadoras mejoran el desempeño docente (Baide & Montenegro, 2022; Cyrulies & Schamne, 2021; Monge & Gómez, 2023; Vera *et al*., 2023). Estas diferencias podrían impactar en la capacidad para resolver problemas relacionados con la evaluación de los aprendizajes, aunque su verificación requiere investigaciones adicionales. Asimismo, las capacitaciones docentes han demostrado tener un efecto positivo en la mejora del proceso evaluativo, como lo señalan Amakiri e Inko-Tariah (2021) para una investigación realizada en Nigeria.

Estos hallazgos resaltan la importancia de diseñar políticas educativas que promuevan el desarrollo profesional docente y mejoren las condiciones laborales. La edad del docente, su estabilidad laboral y el acceso a formación continua pueden ser factores determinantes en la implementación de procesos de evaluación efectivos, lo que sugiere la necesidad de seguir investigando su impacto en el desempeño docente.

Conclusiones

Los resultados de este estudio resaltan diferencias regionales que deben abordarse mediante políticas educativas específicas, centradas en mejorar la estabilidad laboral, fomentar el desarrollo profesional continuo y garantizar una distribución equitativa de recursos y oportunidades para todos los docentes, independientemente de su ubicación geográfica.

Se encontró que docentes de Lima Metropolitana y la sierra sur, así como aquellos de entre 19 a 50 años, perciben mayor facilidad la evaluación de los

aprendizajes. En contraste, docentes de la costa centro y sur, y aquellos de 51 a 60 años, experimentan mayores dificultades. El sexo no parece influir significativamente en esta percepción.

Además, la condición de nombrado se asocia con percepciones de facilidad y participación en actividades formativas, mientras que la de contratado por concurso se vincula con mayores percepciones de dificultad y menor participación en dichas actividades. Esto subraya la importancia de la formación continua y la necesidad de políticas educativas que fomenten su acceso equitativo.

La percepción de dificultad para realizar evaluaciones está relacionada con la dedicación de poco tiempo (entre 1 a 3 horas) a la preparación de clases, retroalimentación y evaluación, y trabajo colegiado. En contraste, la percepción de facilidad está asociada con una mayor inversión de tiempo (más de 3 horas) en estas actividades.

Es esencial que los programas formativos para docentes incluyan módulos específicos sobre técnicas y herramientas de evaluación. Dado que la dificultad para evaluar no está fuertemente vinculada con la participación en programas formativos, esto sugiere vacíos en el contenido de estos programas que deben ser abordados.

El análisis de correspondencias reveló una relación compleja entre la formación docente, las condiciones laborales y la dificultad para realizar evaluaciones. Si bien los programas formativos y la participación en proyectos de innovación son esenciales, se requiere prestar mayor atención a las competencias evaluativas de los docentes. Por lo tanto, es fundamental proporcionar herramientas, estrategias y capacitación adecuada para abordar estas dificultades y garantizar una evaluación justa y precisa del aprendizaje de los estudiantes. Para superar estos desafíos, es necesario mejorar las prácticas de evaluación, fortalecer la formación docente con adecuaciones regionales y considerar factores externos que pueden influir en el proceso de aprendizaje y evaluación. En el contexto peruano, la falta de tiempo y recursos, la condición laboral y la edad del docente son factores asociados con la percepción de dificultad en la evaluación de los aprendizajes.

Se recomienda continuar investigando sobre las características regionales que pueden influir en la ejecución de la evaluación de los aprendizajes. En este contexto, la evaluación no debe concebirse como una actividad estática y uniforme, sino como multivariada, compleja y en constante evolución. Por ende, debe ser reconocida en la medida en que aborda aspectos culturales, ideológicos y conceptuales socialmente aprendidos, condicionada por el entorno y sujeta a cambios. En términos generales, fortalecer la profesión docente requiere voluntad política y un compromiso de largo plazo (Alcalde, 2016).

VOLUMEN 18 / AÑO 2025 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-26

En cuanto a las limitaciones del estudio, la metodología empleada se basó en datos autoinformados, lo que podría introducir sesgos en la percepción docente sobre la evaluación. Además, no se exploraron aspectos cualitativos que podrían enriquecer la comprensión del fenómeno. Para futuros estudios, se recomienda examinar con mayor profundidad la influencia de variables contextuales, como la cultura organizacional y las políticas regionales.

Los hallazgos del estudio permiten identificar rasgos comunes entre docentes que reportan menor dificultad para evaluar aprendizajes. Estas características reflejan tanto patrones organizativos como trayectorias profesionales y condiciones laborales que inciden en su capacidad evaluativa.

Como principal aporte de esta investigación, se propone un perfil del docente evaluador en el contexto de la educación secundaria pública peruana, basado en variables asociadas con una percepción más favorable hacia la evaluación, según los análisis realizados. Los docentes con mayor facilidad para evaluar presentan las siguientes características:

- Estabilidad laboral, que favorece condiciones emocionales y organizativas para planificar y aplicar estrategias evaluativas.
- Formación continua especializada, evidenciada por su participación en diplomados, programas focalizados y proyectos de innovación.
- Dedicación extraescolar, con más de tres horas semanales destinadas a la preparación de clases, retroalimentación y trabajo colegiado.
- Compromiso con la mejora educativa, demostrado por su participación activa en espacios colaborativos con sus pares.
- Competencia digital emergente, inferida en docentes jóvenes y participantes en cursos virtuales, con mayor disposición al uso de tecnologías en procesos evaluativos.

Este perfil, construido a partir de la evidencia empírica, puede orientar el diseño de programas de formación, acompañamiento e incentivos docentes. Fomentar estos atributos contribuiría a fortalecer las prácticas de evaluación y mejorar los aprendizajes estudiantiles.

Sobre la autora

Myrian Luz Ricaldi-Echevarria es doctora en educación, magíster en enseñanza de la matemática y de tecnología educativa. Docente de matemática, didáctica de la matemática y estadística. Ha participado en eventos internacionales de educación matemática, y sus líneas de investigación son: aspectos socioculturales de la educación, formación de profesores, y recursos para la enseñanza de la matemática.

Referencias

Agresti, A. (2018). *Statistical Methods for the Social Sciences*. Pearson.

Alcalde, D. (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Revista de Políticas Supranacionales de Educación,* (5), 5-21. https://doi.org/10.15366/jospoe2016.5.001

Amakiri, H. A. E. & Inko-Tariah, D. C. (2021). An Investigation of Secondary School Teachers' Assessment Literacy in Rivers-East Senatorial District, Nigeria: Implication for Classroom Assessment. Saudi Journal of Humanities and Social Sciences, 6(7), 212-219. https://saudijournals.com/articles/5331/

Baide, D. y Montenegro, C. (2022). Aulas virtuales y la enseñanza digital: buenas prácticas desde la experiencia y capacitación docente en la FACYT UPNFM CURSPS. *Paradigma: Revista de Investigación Educativa, 29*(48), 71–92. https://doi.org/10.5377/paradigma.v29i48.15277

Beriche, M. y Medina, P. (2021). La evaluación formativa: su implementación y principales desafíos en el contexto de la escuela y la educación superior. *Revista Educación, 27*(2), 201-208. https://doi.org/10.33539/educacion.2021.v27n2.2433

Bizarro, W., Sucari, W. y Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación, 1*(3), 374-390. https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001

Cano-Quintero, M. C., & Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de Ciencias Sociales*, *27*(2), 284-295. https://doi.org/10.31876/rcs.v27i2.35915

Cargua, A., Posso-Pacheco, R., Cargua, N., & Rodríguez, Á. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *Olimpia: Publicación Científica de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma, 16*(54), 140- 152. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7000700

Carpintero M., González B., y Cabezas G. (2018). Evaluación integral en docentes. Perfiles de docentes con respecto su percepción de la evaluación. *Estudios Pedagógicos*, *40*(1), 61–74. https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000100004

Casal-Otero, L., Barreira-Cerqueiras, E., Mariño-Fernández, R. y García-Antelo, B. (2021). Competencia digital docente del profesorado de FP de Galicia [Digital Teaching Competence of Galician Vocational Training Teachers]. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 61*, 165-196. https://doi.org/10.12795/pixelbit.87192

Corral-De Witt, D., Carrera, E., Muñoz-Romero, S., Tepe, K., & Rojo-Álvarez, J. (2019). Análisis de correspondencia múltiple de emergencias atendidas por servicios integrados de seguridad. *Applied Sciences, 9*(7), 1396. http://dx.doi.org/10.3390/app9071396

Correa, D. (2023). Rol del docente reflexivo para la retroalimentación en matemática: una revisión literaria. *Revista Conrado, 19*(92), 73-79. https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3003

Cowie, B. & Bell, B. (1999). A Model of Formative Assessment in Science Education. *Assessment in Education, 6*, 101-116. http://dx.doi.org/10.1080/09695949993026

Cyrulies, E., y Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: una capacitación docente vinculante. *Páginas de Educación, 14*(1), 1–25. https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2293

Echevarría-Molina, I. y Sanchez-Cabrero, R. (2021). La satisfacción del docente de educación secundaria en España a través de TALIS. *Revista Fuentes, 23*(3), 341–352. https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.15176

Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE). (2024, 1 de enero). Ficha técnica-Encuesta nacional a docentes de instituciones educativas públicas- ENDO remota 2021. https://escale.minedu.gob.pe/documents/10156/7699429/Ficha+Tecnica_ENDO+REMOTA+2021.pdf

Fernández-Arata, M., Calderón-De la Cruz, G.A., Merino-Soto, C., & Juárez-García, A. (2020). Efectos sociodemográficos multivariados sobre la experiencia del burnout en docentes de colegios peruanos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 12*(1), 40-49. https://doi.org/10.32348/1852.4206.v12.n1.24956

González-Palacio, E., Chaverra-Fernández, B., Bustamante-Castaño, S. y Toro-Suaza, C. (2021). Diseño y validación de un cuestionario sobre las concepciones y percepción de los estudiantes sobre la evaluación en educación física. *Retos, 40*, 317-325. https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.80914

Greenacre, M. (2008). *La práctica del análisis de correspondencias*. Rubes Editorial.

Kerma, M. & Ouahmiche. G (2018). Teacher's Perceptions of Classroom Assessment Practices in the Algerian Primary School. *Journal of Traslations and Languages, 17*(1), 93-102. https://www.semanticscholar.org/reader/84d5a75f21fb2fc4eae4e3d107a96e142f0a61be

Knight, P. (2006). The local practices of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 31*(4), 435- 452. https://doi.org/10.1080/02602930600679126

Kyriacou, C. & Kunc, R. (2007). Beginning Teachers' Expectations of Teaching. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1246-1257. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.002

Linares, C. (2021). Cómo formar al profesorado de secundaria para satisfacer las necesidades educativas de la próxima década. *Estudios Pedagógicos (Valdivia), 47*(2). https://doi.org/10.4067/s0718-07052021000200215

Martínez, F. (2013). Dificultades para implementar la evaluación formativa. Revisión de literatura. *Perfiles Educativos*, *35*(139), 128-150. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.139.35716

Masters, G. & Forster, M. (1996). *Developmental assessment: Assessment Resource Kit*. Australian Council for Educational Research. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=ark

Medina-Zuta, P. y Deroncele-Acosta, A. (2019). La evaluación formativa desde el rol del docente reflexivo. *Maestro y Sociedad*, *16*(3), 597-610. https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4979

Meneses, G. (2017). *Actitudes del profesorado ante la innovación curricular. El caso de la universidad de Tarapacá* [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=LlUO4vAUiqc%3D

Ministerio de Educación [MINEDU]. (2023, 10 de febrero). Encuesta Nacional a Docentes. https://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/encuesta-nacional-a-docentes-endo.php

Monge, C. y Gómez, P. (2023). Diferencias en factores de innovación en profesores de ciencias y matemáticas en ESO. *REICE*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad*, *Eficacia y Cambio en Educación*, *21*(4), 87–109. https://doi.org/10.15366/reice2023.21.4.005

Monseñor, B. (2000). *Evaluación formativa y desarrollo curricular*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

Moreno, T. y Ramírez, A. (2022). Evaluación formativa y retroalimentación del aprendizaje. En M. Sánchez y A. Martínez (Eds.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria* (pp. 65-79). UNAM. https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/pdf/ELibro-Evaluacion-y-Aprendizaje-en-Educacion-Universitaria-ISBN-9786073060714.pdf

Muñoz, J. (2020). Un cambio de paradigma en la formación continuada del profesorado: escenario, significados, procesos y actores. *QURRICULUM - Revista de Teoría*, *Investigación y Práctica Educativa*, (33), 97-125. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2020.33.06

Oliveira, K., Bizarria, P., & Cunha, K. (2019). *Prática docente: dificuldades encontradas por professores de uma escola do agreste pernambucano* [Apresentação]. VI Congresso Internacional das Licenciaturas Cointer-PDVL, Recife, Pernambuco, Brasil, dezembro 02-05.

Osuna, C. y Díaz, K. (2019). La práctica docente reflexiva en profesores mexicanos ante los retos de la nueva ciudadanía. *Educatio Siglo XX*I, *37*, 113–130. https://doi.org/10.6018/educatio.363421

Palacios-Rodríguez, A. y Martín-Párraga, L. (2021). Formación del profesorado en la era digital. Nivel de innovación y uso de las TIC según el marco común de referencia de la competencia digital docente. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, *8*(1), 38–53. https://doi.org/10.47554/revie2021.8.79

Pérez, L. (2010). *La evaluación formativa en la enseñanza secundaria*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Agraria La Molina.

Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro, G. (2017). *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro Editores.

Reyes García, C., Díaz Megolla, A., Pérez Solis, R., Marchena Gómez, R. y Sosa Moreno, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: Percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *24*(1), 136-162. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449

Rodríguez, H., y Salinas, M. (2020). La evaluación para el aprendizaje en la educación superior: retos de la alfabetización del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *13*(1), 111–137. https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.005

VOLUMEN 18 / AÑO 2025 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-26

Rubio, F. y Olivo-Franco, J. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, *4*(2), 7-25. https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i2.pp7-25

Schildkamp, K. (2019). Toma de decisiones basada en datos para la mejora escolar: conocimientos y lagunas de la investigación. *Investigación Educativa*, *61*, 257-273. https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1625716

Struyven, K. & Vanthournout, G. (2014). Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching. *Teaching and Teacher Education*, *43*, 37-45. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002

Torres-Barzabal, M. L., Martínez-Gimeno, A., Jaén-Martínez, A. y Hermosilla-Rodríguez, J. M. (2022). La percepción del profesorado de la Universidad Pablo de Olavide sobre su Competencia Digital Docente [Pablo de Olavide University teaching staff's perception of their Digital Teaching Competence]. *Pixel-Bit*. *Revista de Medios y Educación*, *63*, 35-64. https://doi.org/10.12795/pixelbit.91943

Turpo, O. (2016). Concepciones y prácticas evaluativas de los docentes del área curricular de ciencias en las instituciones de enseñanza públicas de educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *4*(2), 213-233. https://doi.org/10.15366/riee2011.4.2.012

Vargas Quispe, G., Sito Justiniano, L. M., Toledo Espinoza, S. L., Toledo Espinoza, E. S. y Mendoza Hidalgo, M. L. (2022). Evaluación formativa y las tecnologías del aprendizaje y conocimiento. *Revista Universidad y Sociedad*, *14*(1), 339-348. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2563

Vera, M., Coba, J., Saldarriaga, A., Vera, J. y Mendoza, J. (2023). Capacitación docente para lograr el reconocimiento en la innovación pedagógica. Revisión bibliográfica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(5), 796-810. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7769

Villagra, C., Mellado, M., Leiva, M. y Sepúlveda, S. (2022). Prácticas evaluativas en la formación inicial de docentes: un estudio self study colaborativo. *Revista Sophia Austral*, *28*, 1-23. https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222803