

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO



T E S I S

**La evaluación formativa y el logro de las competencias en las
asignaturas de didácticas de especialidad de los Estudiantes del
Programa de Educación Inicial - UNDAC 2019**

Para optar el grado académico de Maestro en:

Docencia en el Nivel Superior

Autor:

Bach. Elizabeth TRINIDAD EVARISTO

Asesor:

Mg. Cecilia PEREZ SANTIVAÑEZ

Cerro de Pasco – Perú - 2024

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO



T E S I S

**La evaluación formativa y el logro de las competencias en las
asignaturas de didácticas de especialidad de los Estudiantes del
Programa de Educación Inicial - UNDAC 2019**

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

Dr. Wilmer Napoleón GUEVARA VASQUEZ
PRESIDENTE

Mg. Josue CHACON LEANDRO
MIEMBRO

Mg. Javier Raúl MINAYA LOVATON
MIEMBRO



Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
Escuela de Posgrado
Unidad de Investigación

INFORME DE ORIGINALIDAD N° 0132-2023- DI-EPG-UNDAC

La Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, ha realizado el análisis con exclusiones en el Software Turnitin Similarity, que a continuación se detalla:

Presentado por:
Elizabeth TRINIDAD EVARISTO

Escuela de Posgrado:
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR

Tipo de trabajo:
Tesis

Título del trabajo:
“LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y EL LOGRO DE LAS COMPETENCIAS EN LAS ASIGNATURAS DE DIDÁCTICAS DE ESPECIALIDAD DE LOS ESTUDIANTES DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL UNDAC 2019”

ASESOR (A): Mg. Cecilia PÉREZ SANTIVÁÑEZ

Índice de Similitud:
25%

Calificativo
APROBADO

Se adjunta al presente el informe y el reporte de evaluación del software similitud.

Cerro de Pasco, 09 de agosto del 2023.

Dr. Julio César Carhuaricra Meza
Director de la Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado
UNDAC
Pasco - Perú

DEDICATORIA

La presente tesis está dedicada a Dios, el forjador de mi camino, el que me acompaña y siempre me levanta de mi continuo tropiezo, al creador de mi persona y a mi hija Valerie, por ser mi compañera, quien llena de alegría mi vida; gracias porque eres mi inspiración y fortaleza, una sonrisa tuya ilumina mi mundo y me da las fuerzas necesarias para luchar y conseguir mis objetivos.

AGRADECIMIENTO

Gracias a la Dra Nancy Cuyubamba Zevallos a quien hago llegar mi más sincero agradecimiento, por haberme guiado en este proyecto, en base a su experiencia y sabiduría a sabido direccionar mis conocimientos, de la misma manera, me agradezco a mí misma por ser perseverante, tener ese ímpetu de batallar día a día para lograr mis metas y el triunfo en la vida.

RESUMEN

El propósito principal de esta investigación fue determinar la relación entre la evaluación formativa y el logro de las competencias en las asignaturas de didácticas de especialidad de los estudiantes del programa de Educación Inicial de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión UNDAC 2019; fundamentada en las bases teóricas de las variables del estudio incluyendo las dimensiones e indicadores. La investigación es de tipo correlacional, para lo cual se aplicaron los instrumentos como el cuestionario a 4 docentes y 48 estudiantes para medir la variable evaluación formativa y se utilizó el análisis documental para evaluar el logro de las competencias, que después de ser procesados, mostraron resultados como, el nivel de evaluación formativa de medio con tendencia a alto, y el logro de las competencias bajo con tendencia a alto; el estadístico empleado en la prueba de hipótesis fue Chi cuadrado para relacionar dos variables cualitativas y categorizada, que a su vez determinó una relación entre las dos variables.

En conclusión, queda determinado que la evaluación formativa está relacionada con el logro de las competencias en las asignaturas de didácticas de especialidad de los estudiantes del programa de Educación Inicial de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

Palabras clave: Competencias, evaluación, evaluación formativa, estrategias, retroalimentación, agentes.

ABSTRACT

The main purpose of this research was to determine the relationship between formative evaluation and the achievement of competencies in the subjects of specialty didactics of the students of the Initial Education program of the Universidad Nacional Daniel Alcides Carrion UNDAC 2019; based on the theoretical bases of the variables of the study including the dimensions and indicators. The research is of correlational type, for which instruments such as the questionnaire were applied to 4 teachers and 48 students to measure the formative evaluation variable and, the documentary analysis was used to evaluate the achievement of competencies, which after being processed, showed results such as, the level of formative evaluation of medium with tendency to high, and the achievement of competencies low with tendency to high; the statistic used in the hypothesis test was Chi square to relate two qualitative and categorized variables, which in turn determined a relationship between the two variables.

In conclusion, it is determined that the formative evaluation is related to the achievement of competencies in the specialty didactic subjects of the students of the Initial Education program of the Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión.

Key words: Competencies, evaluation, formative evaluation, strategies, feedback, agents.

INTRODUCCIÓN

Las exigencias actuales respecto a la calidad en la formación profesional universitaria, ha permitido a las universidades reorientar muchos aspectos relacionados a una formación profesional eficiente, entre ellas las condiciones básicas para el funcionamiento de las universidades reguladas por la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria SUNEDU, que tiene estrecha relación con las exigencias de calidad con fines de acreditación que establece el Sistema Nacional de Evaluación y Certificación de la Calidad Educativa- SINEACE; por lo que, siendo una de las funciones de la universidad la formación profesional, (Ley Universitaria N° 30220, 2014) se requiere ir mejorando e innovando la práctica de muchas estrategias didácticas y evaluativas que respondan a las características de los estudiantes, quienes se desenvuelven en nuevos entornos, influenciados sobre todo por el avance científico y tecnológico, que se han dejado de lado por las instituciones de educación superior universitaria; en particular las públicas a nivel nacional.

La evaluación es un proceso fundamental no solo para verificar los aprendizajes, sino también sirve de base para tomar decisiones en los grandes aspectos en los que las universidades requieren ir mejorando la calidad de sus procesos; en este sentido, el docente juega un rol fundamental, puesto que es él quien además de planificar el proceso enseñanza- aprendizaje, también debe ejecutarlo para determinar la promoción y avance de los estudiantes de un ciclo a otro; por lo tanto el seguimiento y evaluación se convierte en un proceso permanente e integral, toda vez que los juicios de valor que se emitan deben ser objetivos y basados en evidencias, de tal forma que sustenten el hecho de poner profesionales al servicio de la sociedad, con lo cual las universidades estaría cumpliendo su responsabilidad social.

La evaluación formativa es un tipo de evaluación valorada en los últimos años,

como la más indicada para lograr las competencias propuestas por los programas de estudios; está compuesta por una serie de aspectos que va desde una planificación sistemática, el uso de una variedad de estrategias e instrumentos coherentes con los desempeños y capacidades involucradas en un aprendizaje basado en competencias.

La presente investigación está organizada en cuatro capítulos, en el Capítulo I se identifica y se plantea el problema de investigación, la formulación de los objetivos, la justificación y las limitaciones del estudio; en el Capítulo II se desarrolla el marco teórico: los antecedentes, las bases teóricas científicas en coherencia con las variables identificadas, asimismo, la definición de términos básicos; la formulación de las hipótesis y la identificación y operacionalización de las variables.

El Capítulo III comprende la metodología, con el tipo y nivel de investigación, el método de investigación, el diseño, la población y muestra, la validación de los instrumentos, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el tratamiento estadístico y se concluye con la orientación ética, filosófica y epistémica.

En el Capítulo IV se ha considerado los resultados y la discusión del estudio, en el cual se presenta, analiza e interpreta los resultados, así como la prueba de hipótesis y la discusión de los resultados, conducentes finalmente con las conclusiones respectivas.

La Autora

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema.....	1
1.2. Delimitación de la investigación.....	5
1.3. Formulación del problema	5
1.3.1. Problema general	5
1.3.2. Problemas Específicos	5
1.4. Formulación de objetivos.....	6
1.4.1. Objetivo general	6
1.4.2. Objetivos específicos.....	6
1.5. Justificación de la investigación	6
1.6. Limitaciones de la investigación.....	7

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio	9
2.2. Bases teórico - científicas	14

2.2.1. Evaluación Educativa	14
2.2.2. Las competencias de los educadores	42
2.3. Definición de Términos Básicos	57
2.4. Formulación de Hipótesis	58
2.4.1. Hipótesis general	58
2.4.2. Hipótesis específicas	59
2.5. Identificación de variables	59
2.6. Definición operacional de variables e indicadores	60

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de Investigación.....	63
3.2. Nivel de investigación.....	63
3.3. Métodos de investigación.....	64
3.4. Diseño de Investigación	64
3.5. Población y muestra	64
3.5.1. Población	64
3.5.2. Muestra	65
3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	67
3.6.1. Técnicas:.....	67
3.6.2. Instrumentos:	67
3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación.	67
3.7.1. Validez de los instrumentos Cuestionario dirigido a docentes:.....	67

3.7.2. Confiabilidad de los instrumentos Cuestionario dirigido a estudiantes	72
3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos	74
3.9. Tratamiento estadístico.	74
3.10. Orientación ética filosófica y epistémica	75

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo	80
4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados	81
4.2.1. Evaluación formativa.....	81
4.2.2. Logro de competencias.....	98
4.3. Prueba de Hipótesis.....	87
4.4. Discusión de resultados.....	90

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INDICE DE TABLAS

Tabla 1: Tipos de evidencias	29
Tabla 2: Resumen de procedimientos y técnicas, en relación con los instrumentos....	31
Tabla 3: Planificación de la evaluación formativa	34
Tabla 4: Alineación de la competencia, criterio de Didáctica, Niveles de competencia y asignaturas – Currículo 2009.....	50
Tabla 5: Competencias de las asignaturas de Didácticas del Currículo 2017	55
Tabla 6: Competencias de las asignaturas de Didácticas del Currículo 2017.....	57
Tabla 7: Operacionalización de variables	60
Tabla 8: Distribución poblacional de docentes y estudiantes en las asignaturas de didácticas de especialidad – año académico 2019.....	65
Tabla 9: Muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional - Estudiantes....	66
Tabla 10: Validez del cuestionario a docentes por dimensiones.....	68
Tabla 11: Validez del cuestionario dirigido a docentes	69
Tabla 12: Validez del cuestionario a estudiantes	70
Tabla 13: Validez del cuestionario a estudiantes por dimensiones	72
Tabla 14: Estadísticas de fiabilidad del instrumento cuestionario dirigido a estudiantes	73
Tabla 15: Estadísticas de total de elementos de la prueba de confiabilidad.....	73
Tabla 16: Planificación de la evaluación formativa docentes	81
Tabla 17: Planificación de la evaluación formativa estudiantes	83
Tabla 18: Estrategias de evaluación formativa -docentes	84
Tabla 19: Estrategias de evaluación formativa -estudiantes	86
Tabla 20: Evaluación formativa según los agentes - docentes.....	88
Tabla 21: Evaluación formativa según los agentes – estudiantes	89

Tabla 22: Retroalimentación en la evaluación formativa – docentes.....	90
Tabla 23: Retroalimentación en la evaluación formativa – Estudiantes	92
Tabla 24: Nivel de planificación de la evaluación formativa docentes y estudiantes ..	93
Tabla 25: Nivel de estrategias de la evaluación formativa- docentes y estudiantes.....	94
Tabla 26: Nivel de evaluación formativa según los agentes- docentes y estudiantes ..	95
Tabla 27: Nivel de retroalimentación en la evaluación formativa- docentes y estudiantes	96
Tabla 28: Nivel de evaluación formativa- docentes y estudiantes	97
Tabla 29: Nivel de logro de competencias por asignaturas – Currículo 2009	98
Tabla 30: Media de calificaciones de las asignaturas de Didáctica – Currículo 2009	100
Tabla 31: Nivel de logro de competencias por asignaturas – Currículo 2017	83
Tabla 32: Media de calificaciones de las asignaturas de Didáctica – Currículo 2017 ..	85
Tabla 33: Logro del nivel 2 de la competencia- criterio Didáctica	86
Tabla 34: Tabla cruzada Nivel de Evaluación Formativa - Nivel de logro de competencia	88
Tabla 35: Prueba de Chi Cuadrado Evaluación Formativa- Nivel de logro de competencia.....	89

INDICE DE GRAFICOS

Gráfico 1: Condiciones y supuestos de una evaluación auténtica.....	21
Gráfico 2: Registro anecdótico.....	36
Gráfico 3: Lista de cotejo para evaluar la exposición oral.....	37
Gráfico 4: Escala de expresión oral.....	38
Gráfico 5: Rúbrica para evaluar el trabajo en grupo	38
Gráfico 6: Tipos de pruebas objetivas:.....	40
Gráfico 7: Dominios del Marco del Buen Desempeño Docente	45
Gráfico 8: Planificación de la evaluación formativa docentes	82
Gráfico 9: Planificación de la evaluación formativa estudiantes	83
Gráfico 10: Estrategias de evaluación formativa -docentes	85
Gráfico 11: Estrategias de evaluación formativa -estudiantes	87
Gráfico 12: Evaluación formativa según los agentes docentes	88
Gráfico 13: Evaluación formativa según los agentes – estudiantes	89
Gráfico 14: Retroalimentación en la evaluación formativa - docentes	91
Gráfico 15: Retroalimentación en la evaluación formativa -Estudiantes.....	92
Gráfico 16: Nivel de planificación de la evaluación formativa docentes y estudiantes	93
Gráfico 17: Nivel de estrategias de la evaluación formativa- docentes y estudiantes	94
Gráfico 18: Nivel de evaluación formativa según los agentes- docentes y estudiantes	95
Gráfico 19: Nivel de retroalimentación en la evaluación formativa- docentes y estudiantes	96
Gráfico 20: Nivel de evaluación formativa- docentes y estudiantes	97
Gráfico 21: Nivel de logro de competencias por asignaturas – Currículo 2009	99

Gráfico 22: Media de calificaciones de las asignaturas de Didáctica – Currículo 2009	82
Gráfico 23: Nivel de logro de competencias por asignaturas – Currículo 2017	84
Gráfico 24: Media de calificaciones de las asignaturas de Didáctica – Currículo 2017	85
Gráfico 25: Logro del nivel 2 de la competencia- criterio Didáctica.....	86
Gráfico 26: Prueba de Chi Cuadrado Evaluación Formativa- Nivel de logro de competencia.....	88

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema

Las nuevas exigencias educativas y las políticas de calidad implementadas en los últimos años, viene tomando sus máximos niveles en un control permanente de la calidad de la formación inicial docente, ya sea de instituciones de educación superior universitarias y no universitarias a nivel nacional, con el propósito de que los estudiantes de la educación básica regular tengan una mejor formación conducente a su desarrollo integral orientado a ser ciudadanos responsables y éticos en el futuro, todo ello pensando en enfrentar los grandes problemas sociales y políticos de los cuales somos testigos día a día a través de los diferentes medios de comunicación. Habiendo llegado al bicentenario de nuestra independencia y habiéndose formulado grandes objetivos a lograr en el aspecto educativo al 2021 entre los cuales se estableció que el sistema de educación superior universitaria y técnico-profesional debería responder a los retos del desarrollo y a las necesidades de las políticas de desarrollo con un mayor financiamiento público y privado, y la renovación y superior calificación de la carrera docente. Entre estos objetivos se

propone “Renovar la estructura del sistema de la educación superior, tanto universitaria cuanto técnico-profesional [...] y renovar la carrera docente en educación superior sobre la base de méritos académicos. (Ministerio de Educación (MINEDU), 2007). Según el MINEDU, Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria,(2015) la situación actual de la educación superior universitaria “no forma ciudadanos con altas capacidades para el ejercicio profesional competente y la producción de conocimiento de alto valor social” (p.15), asimismo, enderece las cifras del INEI, el subempleo creció sostenidamente en el nivel superior universitario entre el año 2005 y el 2014, de un 20,7% a 27,8%, lo cual indica cada vez más un porcentaje más grande de la población económicamente activa (PEA) trabaja en una ocupación que demanda, en promedio, mucho menos educación que la que este grupo ha estudiado; esto repercute en la formación universitaria a nivel nacional, sobre todo si esta educación ha tenido que pasar por el problema de la pandemia; si hablamos de la educación en la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, específicamente el programa de estudios de Educación Inicial, se hace necesario una mirada evaluadora a los logros alcanzados en la formación de sus profesionales y en ese camino de los estudiantes, puesto que constituye una de las carreras que tienen gran impacto en la formación de las personas a largo plazo, en este caso de los niños menores de 6 años, edad trascendental en la formación de la personalidad de las personas, por lo que a través de la presente investigación se pretende conocer si los estudiantes de dicha especialidad vienen o no logrando las competencias declaradas en su proyecto educativo- currículo; que lógicamente repercutirá en el desempeño profesional de los egresados y por ende en la formación de los niños en las diferentes instituciones educativas a nivel regional y nacional.

La formación profesional de los futuros docentes de educación inicial, se realiza a través de procesos didácticos que desarrollan los docentes, específicamente en las asignaturas del área de especialidad, puesto que en la mayor parte de las asignaturas las estudiantes aplican el proceso didáctico para lograr resultados en los niños de 0 a 5 años; siendo varios de ellos las didácticas especializadas; que para comprobar sus resultados se necesitan evaluar permanentemente; eso es lo que se llama evaluación formativa.

La evaluación tradicionalmente estuvo vinculada con el concepto de medida del rendimiento académico de los contenidos disciplinares (valoración de los resultados), manteniendo una visión examinadora y de control, y restringida al aprendizaje de los alumnos. El examen constituyó la técnica principal utilizada para valorar el trabajo de los alumnos individualmente. Los docentes tienen falsas expectativas y premisas, creyendo que todo lo que enseñamos, los estudiantes lo aprenden; sin embargo, esto no es así, por tal razón para conocer el impacto de la enseñanza en el aprendizaje se tiene que llevar a cabo una evaluación adecuada, alineada con los currículos y los métodos de enseñanza, que proporcione resultados interpretables y útiles para el docente y para los diversos actores del proceso educativo. (Sánchez y Martínez, 2020); aunque el tema de la evaluación de los aprendizajes ha sufrido cambios importantes, desde su concepción hasta la aplicación, técnicas, instrumentos, momentos, retroalimentación, etc. Si hablamos hoy en día de la evaluación del aprendizaje basado en competencias, que es el tema del presente estudio, específicamente nos referimos a la evaluación formativa, es decir la evaluación aplicada en el mismo proceso formativo de los estudiantes, que tiene gran importancia en el logro de resultados en el mismo

proceso formativo y no necesariamente esperar al finalizarlo para valorar resultados.

La formación de los futuros profesionales de Educación Inicial, está orientada al logro del perfil de egreso, siendo una de las áreas el del ejercicio de la docencia, para lo cual el currículo del programa de estudios ha establecido un número de asignaturas como las didácticas, relacionadas a los aprendizajes que deben alcanzar los niños preescolares en su proceso formativo □ siendo éstas □ Didáctica del Lenguaje y la Expresión Oral, Didáctica de la Matemática, Didáctica de la Lectoescritura, Didáctica de las Ciencias Naturales y Didáctica de las Ciencias Sociales y Religión; así como también otras asignaturas que siguen una secuencia didáctica específica como son: Literatura Infantil, Creatividad y Expresión Gráfica Plástica, Educación Musical, Educación Psicomotriz, entre otras que, si bien se realizan las prácticas de dichas asignaturas, también se aplican en las prácticas pre profesionales en las Instituciones Educativas seleccionadas; sin embargo, estando formulado el currículo basado en competencias, no siempre se vienen aplicando la evaluación orientada a este enfoque, utilizándose técnicas e instrumentos tradicionales, pero a la vez se han ido implementando por la necesidad de adecuarlas a las clases virtuales por causa de la pandemia por el Covid 19; sin embargo la evaluación formativa continúa siendo una de los procesos con el cual los estudiantes no están del todo satisfechos, puesto que sigue siendo motivo de ansiedad, temor y frustración en muchos casos por los resultados, con lo cual no se estaría cumpliendo su rol formativo, adionado a esto los resultados que se obtienen muchas veces solo se avocan a promover no a los estudiantes, pero no va se le da el valor y la utilidad para mejorar los propios procesos de enseñanza- aprendizaje y varios aspectos desde

la planificación, la implementación, la ejecución y la toma de decisiones camino a un eficaz y eficiente el logro de las competencias del perfil de egreso; es la razón por lo que se pretende conocer cuál es el nivel de logro de las competencias definidas en cada una de ellas a través de la evaluación formativa, definida según López (2009) como una “estrategia dirigida a promover la autorreflexión y el control sobre el propio aprendizaje (p.27).

1.2. Delimitación de la investigación

La presente investigación se realizó en la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, su alcance es a los docentes y estudiantes que participan en el proceso enseñanza – aprendizaje en las asignaturas de especialidad que aplican una secuencia didáctica dirigida al aprendizaje de los niños. Su alcance temporal es el año académico 2019.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Cuál es la relación entre la evaluación formativa y el logro de las competencias en las asignaturas de didácticas de especialidad de los estudiantes del programa de Educación Inicial- UNDAC?

1.3.2. Problemas Específicos

- a. ¿Cómo se realiza la evaluación formativa en las asignaturas de didácticas de especialidad de los estudiantes del programa de Educación Inicial- UNDAC?
- b. ¿Cuál es el nivel de evaluación formativa que alcanzan los docentes de las asignaturas de didácticas de especialidad del programa de Educación Inicial- UNDAC 2019?

- c. ¿Cuál es el nivel de logro de las competencias de los estudiantes en las asignaturas de didácticas de especialidad del programa de Educación Inicial-UNDAC 2019?

1.4. Formulación de objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la evaluación formativa y el logro de las competencias en las asignaturas de didácticas de especialidad de los estudiantes del programa de Educación Inicial- UNDAC.

1.4.2. Objetivos específicos

- a. Caracterizar la evaluación formativa en las asignaturas de didácticas de especialidad de los estudiantes del programa de Educación Inicial- UNDAC 2019
- b. Identificar el nivel de evaluación formativa que alcanzan los docentes de las asignaturas de didácticas de especialidad del programa de Educación Inicial- UNDAC2019
- c. Identificar el nivel de logro de las competencias de los estudiantes en las asignaturas de didácticas de especialidad del programa de Educación Inicial- UNDAC 2019

1.5. Justificación de la investigación

El presente estudio pretende relacionar la aplicación de la evaluación formativa con el logro de las competencias de las asignaturas de didácticas de la especialidad de Educación Inicial, de tal forma que nos brinde información necesaria que nos permita tomar decisiones en la mejora del plan de estudios y también en el mismo proceso evaluativo de los estudiantes.

Es así como el presente estudio contribuirá en la mejora de la práctica educativa en la educación superior y que se pueda posteriormente ampliar el estudio en la propia práctica docente, pudiendo evaluarse el desempeño de los egresados ya en la práctica de ejercicio de la docencia.

En la medida que no se conozca cómo se desarrolla la evaluación formativa y los resultados que ésta tiene en la formación de los estudiantes, no se podrá realizar las mejoras o las innovaciones que permita en el tiempo lograr con mayor eficiencia el perfil de egreso propuesto por el programa de estudios.

El valor práctico del presente estudio se enfoca en la modernización de dichas prácticas evaluativas, para una evaluación más democrática. Imparcial y más objetiva, que impacte en la satisfacción del estudiante y también de los docentes con el proceso enseñanza- aprendizaje.

El valor teórico del presente estudio se enfoca en la contribución al conocimiento, puesto que sus resultados a los que arriba, constituye una información relevante que será de utilidad para quienes desean indagar al respecto.

Asimismo, el presente estudio tiene relevancia social, porque su práctica mejorada con estos resultados permitirá a los docentes mejorar este proceso en su labor pedagógica y, por ende, en el logro de los propósitos preestablecidos relacionados con la formación profesional de los estudiantes universitarios y su posterior repercusión en la práctica formativa de los egresados del programa de estudios, siendo estos docentes que forman a los niños menores de 6 años.

1.6. Limitaciones de la investigación

Se presentaron las siguientes limitaciones:

- Situaciones como la pandemia que no permitieron la recogida de datos de manera oportuna
- Los trámites administrativos demasiado lentos que no permitieron la culminación de la investigación en el tiempo previsto.
- Las recargadas responsabilidades laborales de la investigadora que impidió cumplir con los objetivos en el tiempo indicado.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio

Angelini, (2016) realizó la investigación “Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés” en la Universidad de Costa Rica; un estudio cualitativo y cuantitativo sobre la evaluación formativa y compartida en la formación de profesorado de la especialidad en Lengua Inglesa de la Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Valencia. El estudio fue de tipo mixto, cuantitativo y cualitativo, para lo cual cada uno utilizó su procesamiento de datos, en el primer caso la categorización y en el segundo la correlación de Spearman. Los resultados fueron recopilados en dos años consecutivos en la práctica de la evaluación formativa, logrando los estudiantes un mejor desempeño académico, mostrándose más activos en las autoevaluaciones y las coevaluaciones. Asimismo, se afirma que el modelo de evaluación formativa se articula con el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hortigüela et al., (2015) realizaron la investigación “Perspectiva del Alumnado sobre la Evaluación Tradicional y la Evaluación Formativa. Contraste de Grupos en las mismas Asignaturas” en la Universidad de Madrid, cuyo objetivo fue analizar el contraste sobre la percepción de la evaluación recibida en los sistemas tradicionales y formativos, con una muestra de 357 alumnos de 4 asignaturas; se utilizó un cuestionario de 28 preguntas con una escala de Likert aplicada a los estudiantes; los resultados contrastan la percepción que tiene el alumnado acerca de la evaluación recibida, incidiendo en la dificultad encontrada en el proceso y el nivel de participación y seguimiento realizado. Se concluye y se demuestra que la percepción de los estudiantes es muy dispar en función del sistema de evaluación que haya recibido, lo cual influye directamente en su motivación y aprendizaje, puesto que es mayor la percepción de la evaluación formativa; considerando a la vez que la evaluación tradicional es muy subjetiva, pero lo valora como menos compleja.

Méndez y Tirado (2016) realizaron la investigación “Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa”, con el objetivo de diseñar una estrategia de evaluación formativa para desarrollar y evaluar los conceptos sustantivos y procedimentales del pensar históricamente. Se brindó retroalimentación mediante el uso de rúbricas validadas a lo largo de cinco períodos históricos, señalados por el programa de historia para segundo grado de secundaria, con 194 estudiantes; el procedimiento de evaluación formativa involucra el uso de la indagación disciplinada, que busca la reflexión de seis conceptos procedimentales. Se les brindó retroalimentación utilizando. Entre las principales conclusiones se confirmó la hipótesis: al diseñar e implementar la evaluación formativa, basada en el procedimiento de indagación disciplinada y la

retroalimentación por medio de rúbricas se desarrolla en los estudiantes la progresión de ideas de los conceptos procedimentales para pensar históricamente, fortaleciendo su conciencia histórica. Para el concepto procedimental de efectos, los equipos trabajados alcanzaron puntajes más altos en las rúbricas al finalizar la estrategia, logrado relacionar eventos trascendentes hasta el tiempo actual, evidenciando la progresión de este concepto, los estudiantes articulan representaciones mentales en el tiempo actual.

Molina y López (2019) realizaron la investigación “¿Evaluó cómo me Evaluaron en la Facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Viva durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente”, con el objetivo de analizar la transferencia entre los sistemas de evaluación formativa que el profesorado de educación física vivió durante su formación inicial superior y su aplicación posterior en las aulas de educación primaria en las cuales ejerce actualmente la docencia. La metodología fue mixta y se trabajó con una muestra de 22 maestros de educación física de educación primaria; a quienes se aplicó instrumentos cuantitativos como cuestionarios con escala de Likert; también instrumentos cualitativos como entrevistas semiestructuradas y un grupo focal. Las conclusiones a las que se arribaron fueron: Los maestros entrevistados consideran que la formación inicial docente recibida ha influido en su práctica docente, sin embargo, han tenido que formarse posteriormente. Lo contrario ocurre en el grupo focal, en el que se aprecia algunas diferencias, en función de la edad de los egresados; los más jóvenes sí reconocen haber tenido sistemas de evaluación formativa en su formación inicial, influyendo positivamente en los sistemas de evaluación utilizados en su práctica docente actual. Los maestros que han vivido y experimentado sistemas de evaluación

formativa en su formación inicial consideran que estas experiencias los han ayudado a desarrollar la competencia evaluativa, adicionalmente a las competencias profesionales y personales.

Cañadas, et al., (2019) realizaron el estudio “Percepción de egresados y profesorado sobre la implicación del alumnado en la evaluación y la calificación en educación superior” cuyos objetivos fueron conocer la percepción de egresados y el profesorado respecto a los instrumentos de evaluación utilizados y la implicación del alumnado en su calificación; así como también valorar las diferencias que existen entre la percepción de egresados y profesorado sobre la evaluación; y, conocer la percepción de los participación en los procesos de calificación y uso de instrumentos de evaluación. Se aplicó dos cuestionarios a 491 egresados y 344 docentes de las Facultades de Educación y de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Las conclusiones fueron: existen percepciones diferentes entre docentes y egresados, respecto al uso de instrumentos de evaluación y formas de calificación empleadas, valorando los egresados en el uso de diferentes instrumentos de evaluación y el profesorado considera que utiliza formas de calificación mayormente participativas de lo que perciben los egresados. Los docentes y los egresados, perciben una relación entre la aplicación de formas de calificación participativas (auto calificación, calificación entre compañeros y calificación compartida) con el empleo de una variedad de instrumentos de evaluación, sugiriendo que, en la formación inicial, los docentes que deciden emplear procedimientos de evaluación formativa lo hacen con todos los elementos de este proceso. La práctica de la evaluación tradicional no tiene relación con los instrumentos de evaluación.

Hermeza (2015) en la Pontificia Universidad Católica del Perú, realizó el estudio “La evaluación formativa-colaborativa para la construcción del aprendizaje en los alumnos de arte y diseño”, cuyos objetivos fueron: Identificar los logros del aprendizaje de los estudiantes de la asignatura de Dibujo Geométrico 1 y 2 construidos durante la evaluación del aprendizaje; igualmente, demostrar la construcción de autonomía y autorregulación del estudiante a partir de la evaluación formativa, basada en criterios objetivos que los estudiantes descubren y conceptualizan, a la vez que va adquiriendo herramientas procedimentales y conceptuales para el desarrollo de técnicas de dibujo y de su propia expresión. Entre las principales conclusiones a la que arribó fueron: La evaluación formativa colaborativa impulsa la formación de personas autónomas, por las herramientas que les permitan lograr un discernimiento propio sobre conceptos y experiencias. Destacando que, la evaluación de pares y la exposición a la crítica constructiva y fundamentada en criterios construidos en forma colaborativa, consolida la personalidad artística-estética del alumno, le permite comunicar sus ideas y reflexionar sobre su desarrollo. Creciendo con autonomía de juicio, para pasar a una autonomía plena; la necesidad de regulación es parte de sus capacidades.

Margalef (2014) de la Universidad Alcalá de Henares ejecutó la investigación “Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado” con el objetivo de analizar las resistencias y paradojas que enfrentan los docentes universitarios para implementar procesos de evaluación conducentes a mejorar el aprendizaje de sus alumnos. La investigación fue un estudio de casos múltiples de muchos profesores de la Universidad de Alcalá. Los resultados alcanzados por los docentes tienen que

ver con las creencias y concepciones que tienen acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, La innovación en las prácticas evaluadoras están influenciadas por la cultura organizacional y las condiciones de la institución.

2.2. Bases teórico - científicas

2.2.1. Evaluación Educativa

La evaluación como parte del currículo universitario, que cada Facultad y programa de estudios desarrolla con un propósito netamente profesionalizador y de "acreditación" de aquellos estudiantes que superan los estudios, completan su formación y alcanzan el nivel suficiente para ejercer la profesión correspondiente a los estudios realizados. (Fernandez, 2008). En este sentido la evaluación en el sistema universitario nosolo tiene una función de valoración y promoción, sino que además cumple una función social.

2.2.1.1. Historia de la Evaluación

Hace mil años atrás los chinos aplicaban pruebas a los ciudadanos para participaren la función pública, Sócrates y otros filósofos griegos empleaban cuestionarios evaluativos en sus actividades. Así en el siglo XIX surgen las bases de la evaluación tradicional, estudiosos como Man (1845) aplica test de rendimiento a los estudiantes de las escuelas de Boston; Rice (1898) evaluó la ortografía a 33 mil estudiantes, cuyos resultados en más de una década no sufrieron cambios significativos; más adelante Farloy en 1906 publica su libro “Administración General e Industria” a partir del cual se inicia el conocimiento de control, organización y planificación educativa.

Posteriormente por los años 50 se empiezan a utilizar las pruebas de inteligencia, como Binet en 1905, aporte que sirve a los docentes como

una herramienta de cuantificación de las capacidades intelectuales y el aprendizaje de los estudiantes; asimismo Tyler establece la evaluación científica, con su modelo cuantitativo y de enfoque tecnocrático, que se utiliza hasta la actualidad, con variantes superadas, Taylor considera determinar los objetivos de forma cuantificable previo al proceso de evaluación, de tal forma que posteriormente se pueda comparar los objetivos propuestos con los resultados alcanzados y se define la evaluación como “el proceso que permite determinaren qué grado han sido alcanzados los objetivos propuestos”.

Por los años 60 aumenta el interés por la evaluación, el fracaso escolar y los instrumentos de evaluación; con lo cual Cronbach la fiabilidad de éstos y entiende la evaluación como “recogida y uso de la información para la toma de decisiones sobre un programa educativo”. En los años 70 surgen las opciones cualitativas de la evaluación, basadas en el enfoque constructivista de Piaget, para 1980 se amplía el concepto de evaluación formativa; en 1996 Blanco define la evaluación como “el enjuiciamiento comparativo, corrector y continuo del progreso del alumno a partir de datos recogidos”. Con esto se puede entender que la evaluación en un primer momento se relaciona con el logro de objetivos y luego con la concreción del mérito o valor, como afirma Schuman “proceso de emitir juicios de valor”; Nevo (1983) “apreciación y juicio de valor de la calidad o valor de un objeto”. Posteriormente se da importancia a la toma de decisiones posterior al proceso de evaluación; es así que Stufflebeam (1987) define la evaluación como “proceso de identificación de información útil del valor y mérito de las metas, que sirve de guía para la

toma de decisiones, solucionar problemas y comprender los fenómenos implicados”; que coincide con otros autores como Cronbach, Alkin, Ferrández,

Surgen también estudiosos que toman los aportes previos de una forma mixta; considerando en las definiciones los objetivos, las valoraciones y la toma de decisiones, entre ellos se pueden mencionar a Provus, Tenbrick, Cabrera, Pérez Gómez, Casanova. (Morales, 2001)

La evaluación educativa, como otros elementos del currículo han presentado variaciones a lo largo de la historia, siendo concebido en sus inicios solo como una forma de seleccionar y promocionar a los sujetos evaluados, cambiando esto a lo largo de los años, es así que el alumno no es el único sujeto evaluable, por lo tanto, la evaluación de programas, instituciones, docentes etc., tuvo su mayor impulso en los EE.UU como una medida para brindar mayor apoyo económico a las instituciones y programas educativos del estado y continuar su funcionamiento, pidiendo posteriormente la rendición de cuentas a los docentes. Estas prácticas tendrían que darse con mayor frecuencia, sobre todo en las instituciones universitarias, puesto que forma parte de su responsabilidad social.

2.2.1.2. Concepto

Es así que se puede definir la evaluación como un proceso sistemático de recogida de información, para su valoración y toma de decisiones que permitan mejorar la calidad educativa, teniendo en cuenta las características del objeto de evaluación y a los referentes de calidad.

Existen muchos factores que pueden afectar positiva o negativamente el proceso de evaluación, en el caso particular del presente

estudio, las condiciones de climáticas son adversas, que condicionan el proceso de formación profesional y por ende el de la evaluación, en tal sentido es necesario adoptar estrategias evaluativas acorde a determinadas condiciones y características del objeto evaluado.

2.2.1.3. Enfoques y tendencias de la evaluación educativa

La evaluación educativa ha tenido muchos aportes en los últimos años, es así que se presentan los enfoques y tendencias que se pueden aplicar a la educación superior.

Evaluación por resultados. Considera a los indicadores de calidad para el proceso de construcción de la calidad de las instituciones de educación superior. (Ruano, 2003)

En la medida que existan indicadores de calidad, se pueden evaluar de una manera más objetiva las diferentes funciones de las instituciones de educación superior, entre las principales se puede mencionar los factores de la organización de la docencia, ya que son los docentes quienes cumplen un rol importante en la formación profesional de los estudiantes universitarios; sin embargo, se siguen con modelos de enseñanza no acorde a los tiempos actuales y a las exigencias de una sociedad moderna, por lo que es necesario establecer estándares de calidad para el factor docente. De la misma forma otro elemento principal en la formación universitaria es el currículo o proyecto educativo, que debe reunir ciertas condiciones, de tal forma que sea pertinente socialmente y, por último, la integración de la formación académica con el desempeño profesional, teniendo que ver mucho con las prácticas profesionales, que

deben regularse en todas las instituciones educativas de educación superior.

Evaluación por competencias. Es un proceso de aportación de evidencias en la que se verifica y valora la capacidad de una persona con relación al desempeño establecido, traducido en una norma (criterios e indicadores). Entendiendo como evidencia a una aportación hace el estudiante en función de un criterio; específicamente la manifestación de una cosa, de tal forma que no se dude de ella. Las evidencias por tanto son pruebas que se aportan. Que no es solamente el 'documento físico' como un ensayo, un informe, un resumen, etc. se debe tener en cuenta esos criterios que se solicitan que tenga ese documento, como la redacción, orden, conclusiones y otros, que en realidad son las evidencias más claras y si responden a los requerimientos solicitados. En ese sentido los docentes deben compartir con sus estudiantes los criterios de evaluación de manera clara y oportuna. La evaluación por competencias requiere de tres componentes:

La cognición. Enfocada en cómo se aprende a partir de las características de las tareas evaluativas. Como por ejemplo el consultar recursos externos como textos, base de datos y otros, con los recursos internos como las aptitudes, formación, experiencias, y saberes. Asimismo, las tareas evaluativas no centradas en el memorismo o solo restituya los conocimientos, sino que sea capaz de utilizarlos para enfrentar situaciones, que evidencia el desarrollo de los procesos cognitivo superiores de acuerdo a las taxonomías vigentes.

La observación. Se refiere a la evaluación formativa, que orienta el desarrollo del proceso de enseñanza- aprendizaje, que el docente realiza permanentemente, convirtiéndose la autorregulación y metacognición en la base para evaluación formativa o evaluación para aprender

La integración. Referida a la integración de las dimensiones cognitiva, afectiva y actitudinal, así como también lo cuantitativo y lo cualitativo; debiendo reconocer qué evidencias han de ser aportadas en los tres momentos, inicial, procesual y final y que todas ellas responden a diferentes niveles de logro. (Ruiz, 2008)

Se hace necesario su aplicación, puesto que, una persona competente demuestra sus aprendizajes ante situaciones reales en contextos determinados, para lo cual requiere conocer, hacer y ser, por lo tanto, los estudiantes deberán demostrar sus competencias a través de la evaluación de sus desempeños, previamente planificado por el evaluador, considerando los criterios e indicadores para cada desempeño con sus respectivas evidencias y utilizar las estrategias evaluativas y los instrumentos más pertinentes.

Evaluación alternativa. Surge como una alternativa a la evaluación tradicional que se enfoca únicamente en los resultados; y considera necesaria la autoevaluación por parte del sujeto evaluado; supone un cambio de estrategias de enseñanza y por lo tanto de evaluación, que reflejen la naturaleza dinámica de la construcción del conocimiento. La retroalimentación, la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación de desempeños son componentes importantes en la evaluación alternativa. (Anijovich et al., 2004)

A lo largo del proceso formativo los alumnos serán partícipes de una serie de estrategias de aprendizajes que les permita construir su aprendizaje, éstas deberán enfatizar las fortalezas más que las debilidades, y tener en cuenta los estilos de aprendizaje y las experiencias culturales de los alumnos; asimismo poner en práctica la autoevaluación incluyendo la metacognición; los docentes y alumnos deberán participar en la formulación de objetivos y criterios de evaluación y son públicos. La retroalimentación permitirá mejorar los procesos y resultados, que lo pueden brindar los docentes y los alumnos de manera informal o formal (planificada) y con instrumentos específicos como los protocolos. La autoevaluación y la coevaluación permitirá que, los alumnos asuman el rol de aprendices autónomos, reflexivos y eficaces, acompañados del aprendizaje de valores para una interrelación positiva con los otros. El desempeño implica demostrar las tareas auténticas, capaz de hacer, resolver o producir.

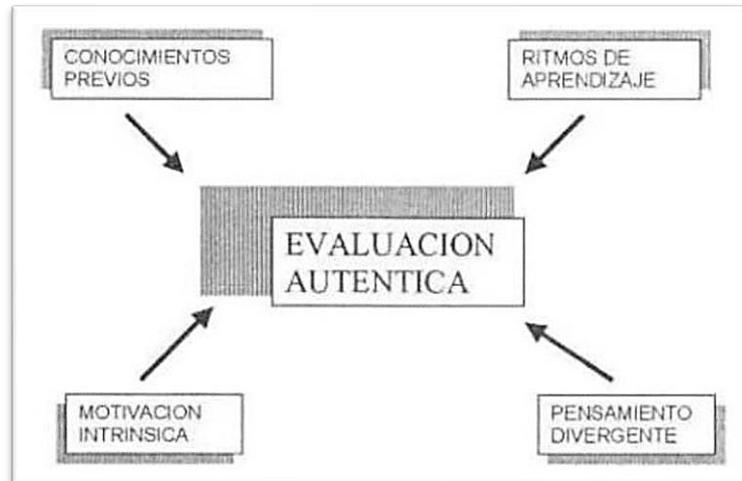
Evaluación auténtica. Enfatiza que la evaluación de los aprendizajes debe ser lo más cercana a situaciones reales y contextualizada de los estudiantes con lo que será su futuro entorno profesional.

La evaluación auténtica se constituye así en una instancia destinada a mejorar la calidad y el nivel de los aprendizajes, de aquí entonces surge la función o propósito principal de una evaluación alternativa en el sentido de ser un medio que intenta aumentar la probabilidad de que todos los estudiantes aprendan. En este sentido, se considera la evaluación como un aspecto inseparable de la enseñanza y

del aprendizaje constituyéndose en una acción destinada a regular los aprendizajes; es decir, que los estudiantes eleven sus niveles de comprensión asegurando su permanencia y posterior aplicación. (Ahumada, 2005, p. 13)

Gráfico 1:

Condiciones y supuestos de una evaluación auténtica



La evaluación auténtica, también es aplicable en la educación superior, sobre todosi se cuenta con currículos por competencias, puesto que se evalúa desempeños en condiciones reales, por ejemplo un futuro maestro al enfrentar situaciones de enseñanza aprendizaje frente a un grupo de alumnos, un futuro médico frente sus pacientes, etc., de esta forma, la evaluación permitirá una mejor preparación para enfrentar un futuro laboral más eficiente; en tal sentido se debe contar con los recursos suficientes y las condiciones más apropiadas para los diferentes tipos de desempeños.

Regulación y autorregulación. El proceso de enseñanza es regulado cuando las actividades de enseñar, aprender y evaluar están intrínsecamente interrelacionadas para la consecución de un aprendizaje

autónomo, constructivo, cooperativo y diversificado. La autorregulación se refiere al grado de conocimiento que una persona tiene sobre sí mismo, sobre requerimientos de las tareas, y sobre el propio aprendizaje que se está produciendo, en el cual el sujeto es consciente, reflexivo y de regulador de sus aprendizajes (metacognición).

La potencia de este enfoque es más adecuada para un modelo no presencial de estudios o poco interactivo, ya que se requerirá una mayor dosis de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes, así como también una mayor regulación de la enseñanza de parte de los docentes. Entre los beneficios que se pueden relatar en primer lugar facilita el proceso de reflexión y toma de conciencia metacognitiva de las exigencias cognitivas del proceso de enseñanza- aprendizaje. Ayuda a la corrección de concepciones erróneas y restrictivas de los docentes, ayudándolo en su propia autorregulación en cuanto al diseño y al procedimiento de enseñanza. Respecto a los estudiantes, les permite elaborar un aprendizaje estratégico y condicional respecto al por qué, al para qué, el cómo y cuándo del aprendizaje y no solamente lo que se tiene que aprender. (De la Fuente y Justicia, 2003)

La regulación de la enseñanza será adecuada si existe coherencia entre el propósito del aprendizaje, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de evaluación para comprobar sus resultados. La autorregulación permitirá que el alumno alcance el desarrollo pleno, una continua, una autosuperación y un sentido de autodeterminación, en la necesidad de educarse permanentemente; asumiendo la responsabilidad y control de su aprendizaje, así como la autoevaluación, la auto reflexión y

autocorrección de su aprendizaje. Si hablamos de una educación virtual, los estudiantes autorregulados son capaces de decidir las formas de interactuar virtualmente en función a su tiempo, tipo de conexión y el lugar donde se encuentre.

2.2.2. Evaluación formativa

Al hablar de “evaluación” muchas veces solo pensamos en los estudiantes, sin embargo, evaluamos permanentemente, como al elegir la ropa que nos vamos a poner, elegir nuestros alimentos, nuestros libros, nuestras carreras, etc., decisiones importantes en nuestra vida como comprar una casa, un carro, emprender un negocio; estas decisiones que son producto de un proceso de evaluación; de ahí que se vienen realizando procesos de autoevaluación institucional: planes de mejora, monitoreo, también se evalúa los desempeños docentes, directivos, si se ejerce otras profesiones un juez decide sobre un caso en función a una evaluación previa de hechos y testimonios, un médico diagnostica y evalúa un diagnóstico para decidir y dar un tratamiento de salud, por lo tanto, se reitera que la evaluación está presente en muchas situaciones, en el caso educativo se utiliza la evaluación en miras a fortalecer esa relación pedagógica con los estudiantes.

Adicionalmente la institución educativa siempre está pensando en la evaluación del aprendizaje y surgen algunas preguntas clave: ¿Cómo la estamos desarrollando? ¿a dónde apunta? ¿Qué evaluamos? ¿Cómo evaluamos? ¿Cuándo evaluamos? ¿para qué evaluamos? ¿por qué evaluamos? ¿con qué evaluamos? Estas preguntas son una guía interesante para poder orientar los aprendizajes de nuestros estudiantes. (Vargas, 2021, p. 3)

Las instituciones universitarias forman futuros profesionales, pero cómo lo están formando y cómo lo están evaluando, por lo tanto, debemos conocer qué se quiere lograr.

En el 2020 se desarrolló el Foro Económico Mundial (FEM) “*The Future of Jobs Report 2020*”, cuyo informe presenta las habilidades emergentes en el mercado laboral, como resultado de los cambios y transformación sucedidas en últimos años en la Era Digital, informándose que la capacidad de las organizaciones se ven obstaculizadas para aprovechar el exponencial crecimiento y empleo de las nuevas tecnologías, ya que se carecen de habilidades, afirmando que el 50% de los empleados necesitarán volver a formarse para el año 2025 en función al incremento de la adopción de tecnologías. Es así que se determinan las habilidades y destrezas para el año 2025, éstas son:

1. *Pensamiento analítico e innovación*

Capacidad de abordar problemas complejos a partir de la evaluación de información sistematizada, que permite comprender los problemas para hacer posible su resolución efectiva. La innovación es la habilidad de crear cosas, ideas y normativas nuevas, orientadas a la generación de cambios positivos en su área disciplinar.

2. *Aprendizaje activo y estrategias de aprendizaje*

Las estrategias de enseñanza que incluyen a los profesionales como participantes activos en su aprendizaje; guiada por estrategias o técnicas que contribuyan a lograr las metas planteadas para un trabajador.

3. *Resolución de problemas complejos*

Es un requisito para diversos cargos o puestos, siendo la capacidad de solventar problemas que se puedan presentar en todo momento.

4. *Pensamiento crítico y análisis*

En la Era Digital la información infinita, por lo que se debe reflexionar y cuestionar dicha información, que permitirá ampliar el conocimiento descartando y validando; que sirva para la resolución de problemas y a la consecución de metas establecidas.

5. *Creatividad, originalidad e iniciativa*

La creatividad requiere de voluntad de un profesional para asumir responsabilidades y desafíos; esto va de la mano con las personas proactivas.

6. *Liderazgo e influencia social*

Cualquier profesional independientemente del área en el que se desempeña requiere la voluntad de liderar, asumir la responsabilidad de ella y brindar opiniones y dirección en su ejecución.

7. *Uso, seguimiento y control de la tecnología*

Habilidad relacionada con la selección de equipos y sistemas, operación, control y monitoreo de los mismos. Requiere mantenerse actualizado con las últimas herramientas digitales y su uso para mejorar su labor diaria.

8. *Diseño y programación de tecnología*

Es fundamental para ir buscando la satisfacción de los usuarios respecto a sus requerimientos, en función a las necesidades que se van presentando.

9. *Resiliencia, tolerancia al estrés y flexibilidad*

Se refiere a ser flexibles y adaptarse a los cambios venideros, para lo cual se debe demostrar autocontrol y manejo de las emociones, evitando de esta manera comportamientos negativos, que no contribuyen con el bienestar emocional.

10. Razonamiento, resolución de problemas e ideación

Consiste en generar ideas y razonamientos, que producen impacto en la aplicación y manipulación de información en la resolución de problemas en las organizaciones. (UNIKEMIA, 2021).

Como se ha visto, los diversos enfoques y tendencias y lo que se pretende alcanzar en un futuro no muy lejano con los profesionales en todas las áreas disciplinares, se observa una relación con la evaluación formativa, lo que nos lleva a su conceptualización.

2.2.2.1. Concepto de evaluación formativa

La evaluación formativa (Formative Assessment) “es todo proceso cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar; está orientada a que el alumnado aprenda más y a que el profesorado aprenda a mejorar su práctica docente” (López, 2012, p. 120).

La Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria la define como “todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar, desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (López, 2012, p. 121).

Para Heritage 2007 citado en Moreno (2016) la evaluación formativa es un proceso sistemático para obtener evidencia continua acerca del aprendizaje. Los datos reunidos son usados para identificar el nivel actual del alumno y adaptar la enseñanza para ayudarle a alcanzar las metas de aprendizaje deseadas (p.157).

2.2.2.2. Términos relacionados con la evaluación formativa, continua o compartida.

Criterios de evaluación. Los criterios no se deberían vincular a los porcentajes de las actividades de calificación, como se hace comúnmente o a aquellos que determina la calificación de la materia. En el caso de los primeros se denominaría “porcentualización de las actividades de calificación” y si se refiriese a lo segundo, se les denominaría “criterios de calificación”; siendo este término el más correcto para aquellos que concretan los instrumentos que sirven para calificar una actividad o desempeño.

Requisitos para la evaluación. Son aquellos aspectos o condiciones cuyo cumplimiento proporciona al estudiante la posibilidad de que se valoren en siguientes actividades. Por ejemplo, cuando los estudiantes deben asistir a clase de manera regular para tenga derecho a una retroalimentación en las actividades a llevarse a cabo, así también cumplir con las prácticas es imprescindible para la aprobación de una asignatura.; o cuando se evalúa un trabajo los estudiantes deben realizar una autoevaluación previamente.

Actividad de evaluación. Es la actividad de aprendizaje que se evalúa para comprobar la adquisición de las capacidades y competencias, así como los requisitos y condiciones que debe cumplir; puede utilizarse para mejorar y aprender más (evaluación formativa) o para calificar al final del proceso de aprendizaje. Las actividades de evaluación se diseñan con la intención de comprobar los logros de las competencias u objetivos planteados, estando relacionadas con determinadas metodologías.

Producción. Es el resultado que evidencia el aprendizaje y es presentada por el estudiante. Por ejemplo, pueden ser: un trabajo escrito, una exposición oral con diapositivas, un resumen, un informe, una danza, el diseño de una maqueta, una práctica de laboratorio, etc.

A nivel universitario, las producciones son: un trabajo de investigación en relación a una determinada temática; la exposición oral de un trabajo monográfico; la grabación de un audio o video de una sesión desarrollada, un video-tutorial de un aprendizaje adquirido, un portafolio de evidencias, entre otros.

El proceso de evaluación por competencias utiliza las evidencias, que son productos o pruebas manifiestas de aprendizaje recogidas directamente en el proceso de formación con el fin de demostrar los logros y sus niveles.

Según Tobón, (2008), las evidencias de aprendizaje son:

Evidencias de saber: Pruebas para evaluar interpretaciones, argumentaciones y propuestas del estudiante ante determinados problemas o actividades, así como también el conocimiento y comprensión de conceptos, teorías, hechos, etc.

Evidencias del hacer: Es la manera de ejecutar determinados procedimientos y técnicas en una actividad o tarea. En los instrumentos se registra rigurosamente la forma como una persona lleva a cabo una actividad, evidencia del hacer.

Evidencias de Actitud: Aquí se evidencian comportamientos o manifestaciones de la presencia o el grado de interiorización de valores, normas. Pueden ser observadas de forma indirecta. A menudo las

evidencias de producto nos indican de forma implícita de las actitudes asumidas frente a determinadas tareas.

Evidencias de producto: Pruebas que presentan productos de proceso o al final de un periodo académico, que dan cuenta de los avances de los estudiantes en el logro de sus aprendizajes, relacionados a los criterios de desempeño previstos. Para lo cual el docente debe tener claro los requerimientos de calidad para los productos. (MINEDU, 2010)

Tabla 1:
Tipos de evidencias

Evidencias de saber	Evidencias del hacer	Evidencias de Actitud	Evidencias de producto
Textos escritos: ensayo, cuestionarios resueltos, análisis de casos, Informes, Organizadores de conocimiento: mapas conceptuales, mapas mentales, heurísticos V, cuadros de doble entrada.	Manipular instrumental, herramientas, aparatos o materiales de laboratorio o taller. Tocar instrumentos musicales. Practicar técnicas deportivas, recreativas o competitivas. Elaborar trabajos manuales o plásticos. Exponer ideas o temas en forma oral. Resolver problemas. Dar masajes.	Registro de participación en clase con preguntas y comentarios. Documentos escritos sobre las reflexiones cotidianas en torno a la motivación por el aprendizaje. Documentos escritos con el análisis en el cambio actitudinal. Diario de clase. Fichas de metacognición	Portafolios. Reporte de experimentos. Proyectos. Resolución de casos. Creaciones artísticas, plásticas, musicales, literarias. Elaboración de perfiles. Diseño de sesiones de aprendizaje. Maquetas.

Nota: Ministerio de Educación (2010).

Procedimiento o técnica de evaluación.; la técnica de evaluación se refiere a “estrategias que utiliza el evaluador para recoger sistemáticamente información sobre el objeto evaluado. Pueden ser de tres tipos, la observación, en la cuestión (entrevistas) y el análisis documental y de producciones” (Rodríguez e Ibarra 2011, citado en Hamodi et al., 2015, p. 154); a la vez la evaluación comparte muchos pasos y aspectos con la investigación educativa, la

trasferencia de conceptos entre una y otra es bastante lógica y habitual. Respecto al “procedimiento, éste indica una serie de pasos para resolver algo; por ejemplo, un procedimiento judicial, la validación de un instrumento, la ejecución de un experimento de laboratorio o de una actividad deportiva de competición, entre otros.

La observación sistemática. Se utiliza para analizar actividades cuya producción no es tangible; estas actividades requieren de una valoración o toma de información en el momento en que se producen, por ejemplo, la participación en un trabajo de grupo, el desempeño en una práctica de laboratorio, la intervención en clase, etc. Para estos casos, son necesarios los instrumentos, que sirven para registrar esa observación, listas de cotejo, escalas numéricas, guía de observación o rúbricas.

Pruebas específicas. Mayormente conocidas como los exámenes escritos (tipo test, de respuestas cortas, opción múltiple). Algunas opciones formativas son las siguientes:

- a. Utilizarlo en la evaluación inicial y diagnóstica, al principio del desarrollo de una asignatura o de una unidad didáctica; para diagnosticar los saberes previos de los alumnos.
- b. Aplicar y corregir el examen, el profesor irá explicando los errores cometidos y los alumnos pueden resolverlo en la pizarra; ayudándolos a ser conscientes de los errores y mejorar sus aprendizajes.
- c. Aplicar la autoevaluación o coevaluación de los exámenes; a los alumnos se les da el examen de un compañero y en la pizarra se presenta las respuestas correctas del examen; además, se les proporcionan los posibles niveles de respuesta y los criterios de valoración. Esto permite la reflexión y

comprensión de lo escrito por su compañero y compara con sus respuestas de su propio examen. De este modo, parece lógico que cuando termina la coevaluación el examen vuelva a alumno que realizó el examen y se lleve a cabo un proceso de autoevaluación.

Análisis de las producciones de los estudiantes. Consiste en la valoración que sea las producciones de los estudiantes, éstos suelen presentarse en un soporte físico por ejemplo según el propósito de la sesión, como "la elaboración de un informe tras una investigación bibliográfica, con requisitos como extensión máxima de 500 palabras, utilizar mínimamente 5 referencias. Este procedimiento analítico de las producciones necesita para su valoración un instrumento, como una rúbrica, una escala de valoración o una lista de cotejo. (López y Pérez, 2017)

Tabla 2:

Resumen de procedimientos y técnicas, en relación con los instrumentos

Procedimiento /Técnica	Actividad de evaluación	Instrumento
Observación sistemática	-Participación diaria en Los trabajos de grupo	-Listas de control -Escala numéricas
	-Prácticas de laboratorio	-Escala verbales
	-Intervención en clase y aportaciones que se hacen en contextos de participación grupal	-Rúbricas sencillas -Diario (registro) para el trabajo de un grupo
	-Debates	
Intercambios orales	-Mesas redondas -Cuestionarios orales	Igual que en la observación sistemática

	-Asambleas y puestas en común	
		- Soluciones de los exámenes con graduaciones del valor de las respuestas.
	- Exámenes escritos (tipo test, de respuestas cortas, largas, de comparación.	
Pruebas específicas	- Ejecuciones de dominio técnico (técnicas de laboratorio, realización de una RCP, interpretación de una pieza musical, prueba física, etc.)	- Igual que en la observación sistemática. - Escalas de valoración - Escalas graduadas - Rúbricas
	En general, cualquier cosa que tenga un soporte físico realizada por el alumnado (trabajo escrito, informe, cuaderno de clase, power point de presentación...)	- Escalas numéricas - Escalas verbales - Escalas de valoración - Escalas graduadas - Rúbricas

Nota: (López y Pérez, 2017)

En la evaluación formativa, los estudiantes participan en forma activa con sus profesores, compartiendo metas de aprendizaje y comprenden su progreso, así como también se autorregulan.

Evaluación 360° grados

Esta evaluación viene del mundo del trabajo, que se utiliza para evaluar desempeños en la empresa, y se basan en la percepción del desempeño de una persona desde varias perspectivas relevantes: El jefe inmediato, los compañeros o pares, los colaboradores o subordinados.

Tiene como objetivo el desarrollo de las personas aplicado para retroalimentar y posibilitar el mejoramiento del desempeño; puede ser el evaluado quien elige a los que van evaluarlo.

La evaluación de 360 grados para evaluar competencias en la práctica pedagógica pretende brindar a los alumnos la perspectiva de su desempeño lo más adecuada posible, al obtener información desde todos los ángulos: jefes de práctica o supervisores en el centro de práctica, pares, docentes. Se definen los indicadores de competencia, se diseñan los instrumentos, se eligen evaluadores o informantes, se levanta información y finalmente se comunican resultados.

2.2.2.3. Planificación de la evaluación formativa

Las entidades universitarias deben preguntarse cómo están formando a los estudiantes y cómo los están evaluando, antes de hablar de los ¿por qué? ¿para qué? ¿qué? ¿cuándo?, tendríamos que preguntarnos qué queremos lograr y con qué lo vamos a lograr; a través de qué vamos a lograr todo esto, pues hay muchos elementos.

La respuesta a estas interrogantes por parte del docente, ayuda a clarificar que aprenderán los estudiantes durante el proceso de enseñanza y aprendizaje; permite que los estudiantes integren sus conocimientos en las diferentes situaciones de aprendizaje planteadas por el docente; favoreciendo una evaluación integral; asimismo entiendan como va a evaluar el docente y finalmente determinar que producto será más pertinente para evidenciar el aprendizaje.

La planeación de la evaluación es el momento del diseño de la matriz de evaluación del aprendizaje. La evaluación del desempeño implica planificar y organizar el proceso, más allá de las medidas

habituales de evaluación (pruebas escritas). En este sentido el primer paso a la hora de pensar en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes comienza con dos preguntas principales

Tabla 3:
Planificación de la evaluación formativa

¿Para qué evaluaré?	¿Qué evaluaré?	¿Cómo evaluaré?	¿Con qué evaluaré?	¿Cuándo evaluaré?
Precisar para qué nos servirá la información que se recoja; puede ser determinar el estado inicial de los aprendizajes de los estudiantes, para regular el proceso, o para verificar el nivel de logro alcanzado con respecto a los resultados del aprendizaje previsto. Se evalúa para detectar errores, analizar conductas, determinar debilidades y fortalezas, definir el grado de aprendizaje y contar con resultados de aprendizajes alcanzados por el estudiante en un periodo de formación.	Se trata de definir los resultados de aprendizaje que se evaluará durante y al final del proceso de aprendizaje del estudiante, en función de las intenciones de enseñanza. Los contenidos diferentes generan campos del conocimiento y se integran para lograr capacidades y competencias entendiendo con mayor facilidad qué se está evaluando en los estudiantes sin desfragmentar las formas del conocimiento.	Seleccionar las estrategias de evaluación más adecuadas para evaluar los resultados de aprendizaje, considerando los propósitos que se persigue al evaluar. Informar si será ser formalo informal, si tendrá calificación o no. la calificación es parte del proceso de evaluación.	Seleccionar los instrumentos más pertinentes para evaluar los resultados de aprendizaje, que serán valorados a través de los indicadores los cuales son un referente importante para optar por uno u otro instrumento. El diseño de los instrumentos, debe especificar su relación con la técnica de evaluación: todas las técnicas de evaluación necesariamente van acompañadas de instrumentos; sin embargo, hay instrumentos que sirven para tomar apuntes como el diario reflexivo del maestro.	Precisar el momento en que se realizará la aplicación de los instrumentos. Esto no quita que se pueda recoger información en cualquier momento, a partir de actividades no programadas o como parte de la evaluación formal. La evaluación formativa es una evaluación de acompañamiento, que permite que el maestro vaya acompañando al estudiante mientras él aprende haciendo, permite enriquecer la labor del estudiante, una evaluación de retroalimentación, una evaluación de didáctica del error que enriquece al maestro, pero, sobre todo, al estudiante y que autorregula las metas de aprendizaje que va alcanzando.

2.2.2.4. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación son herramientas que utilizan los docentes y estudiantes para registrar de forma organizada, información recogida a través de una técnica de evaluación.

Los instrumentos permiten al docente aproximarse lo más posible a la realidad y obtener los datos que le permitan realizar su tarea evaluativa.

Ningún tipo especial de instrumento es suficiente, ni totalmente eficaz para proporcionar información con el grado de claridad ni amplitud necesarios, por tanto, se hace necesario, elaborar y reajustarlos constantemente, en función a la realidad del contexto educativo y al avance tecnológico y científico existente. Los instrumentos deben ser coherentes con los propósitos a alcanzar

De acuerdo a las técnicas a emplear, se seleccionan los instrumentos más pertinentes:

a) Observación sistemática

En este procedimiento de evaluación, el instrumento debe guiar la observación, adecuándose a lo que se pretende evaluar, para lo cual se gradúa o clasifica el registro de datos. Estos instrumentos deben guiar la observación en relación a las circunstancias y garantizar la observación de los mismos aspectos en todos los sujetos observados; por lo que es imprescindible la definición clara y precisa de la conducta a observar y el análisis de los criterios e indicadores.

Los instrumentos para registrar conductas mediante la observación que se usan con mayor frecuencia son:

Registro anecdótico. Conocido también como registro de incidentes críticos, que puede ser el comportamiento humano observable que tiene suficiente nivel de complejidad y significación, que permita realizar algún tipo de análisis de la persona observada. Puede ser un registro progresivo en las que se irán anotando los incidentes a medida que se producen.

Gráfico 2:
Registro anecdótico

REGISTRO ANECDÓTICO	
Fecha	:
Estudiante:
Observador:
Curso	:
Contexto	:
Descripción del incidente :	
.....	
.....	
.....	
Valoración :	
.....	

Listas de Cotejo. Es el registro de las características, rasgos o atributos considerados como representativos, ya sea de algún comportamiento, de secuencias para desarrollar alguna actividad o de alguna producción que se obtuvo como resultado de determinadas experiencias de aprendizaje. Este instrumento solo permite registrar información cuando una característica o cualidad de un producto está presente o ausente, si un acto se efectuó o no, o si un rasgo del comportamiento es positivo o negativo.

Gráfico 3:

Lista de cotejo para evaluar la exposición oral

Items	Aspectos a observar	SI	NO
1	Explicó los conceptos, definiciones con sus propias palabras		
2	Habló en un tono de voz que le permitió ser escuchado por todos		
3	Presentó ejemplos, hizo comparaciones para una mejor comprensión		
4	Utilizó el tiempo señalado para la exposición		
5	Abordó lógicamente los conceptos expuestos		
6	Mantuvo una actitud positiva durante la exposición		
7	Respondió acertadamente a las preguntas que le formuló el grupo		
8	Empleó material educativo durante la exposición		
9	Realizó el resumen de la exposición utilizando alguna técnica gráfico-esquemática		
10	La exposición corresponde con el trabajo escrito presentado		
	Total		

Tablas o escalas de observación. Llamado también guía de observación, escala estimativa o escala de apreciación. Es utilizada para registrar diversos desempeños en cuanto a cantidad, calidad o frecuencia de cada comportamiento, proceso o producto por evaluar. Puede ser un instrumento de uso individual o colectivo, cuando es colectivo se presenta la lista de sujetos, luego los aspectos o secuencias del desempeño o producto a observar, estas pueden describirse brevemente o ser reemplazadas por un número o letra que represente una descripción, estos símbolos facilitan la evaluación inmediata y permiten considerar mayor número de conductas. (Rodríguez, 2015)

Gráfico 4:

Escala de expresión oral

Aspectos de la conducta a evaluar	Frecuencia				
	1	2	3	4	5
1. Repite sólo lo que dice el profesor					
2. Repite lo que dice el profesor y su libro					
3. Interviene en clase preguntando					
	Sobre el tema				
	Sobre otro tema				
Cuestionando					
4. Interviene en clase aportando					

1 = Nunca
 2 = Raras veces
 3 = A veces
 4 = Frecuentemente
 5 = Siempre

Rúbrica. Es un descriptor cualitativo que establece las características y aspectos resaltantes de un desempeño. Facilita la calificación del desempeño de los alumnos cuando estos representan aprendizajes complejos e imprecisos, a través de un conjunto de criterios graduados. Se comunica a los estudiantes los aspectos que deben cumplir para obtener los calificativos más altos y posibilita a los docentes una calificación justa e imparcial. Una rúbrica señala con precisión la actividad o producto que van a ser evaluados.

Gráfico 5:

Rúbrica para evaluar el trabajo en grupo

Criterios	Excelente	Bueno	Satisfactorio	Deficiente
Asistencia	Asistió al 100% de las reuniones y actividades programadas por el equipo	Asistió de un 99 a 80% de las reuniones o actividades programadas por el equipo	Asistió de un 79 a 60% de las reuniones o actividades programadas por el equipo	Asistió al 59 % o menos de las reuniones o actividades programadas por el equipo.
Puntualidad	Llegó a tiempo al 100% de todas las reuniones y actividades programadas por el equipo	Llegó a tiempo de un 99 a 80% de las reuniones y actividades programadas por el equipo	Llegó a tiempo de un 79 a 60% de las reuniones y actividades programadas por el equipo	Llegó a tiempo a un 59% o menos de las reuniones y actividades programadas por el equipo
Trabajo asignado	Siempre entregó el trabajo a tiempo y sin necesidad de darle seguimiento	Entregó todos los trabajos, aunque algunos tarde y requirió seguimiento	Entregó algunos trabajos y requirió seguimiento	Entregó muy pocos trabajos y requirió mucho seguimiento
Contribución	Siempre aportó al logro de los objetivos. Buscó y sugirió soluciones a los problemas	Casi siempre aportó al logro de los objetivos. Casi siempre buscó y sugirió soluciones a los problemas	Pocas veces aportó al logro de los objetivos. Pocas veces buscó y sugirió soluciones a los problemas	No aportó al logro de los objetivos. Muy pocas veces o ninguna buscó y sugirió soluciones a los problemas

b) **Las pruebas específicas o escritas**

Estos instrumentos son de dos formas: Cuando el alumno debe elaborar su respuesta, llamado pruebas de ensayo, y cuando el alumno debe elegir sus respuestas pueden ser pruebas objetivas,

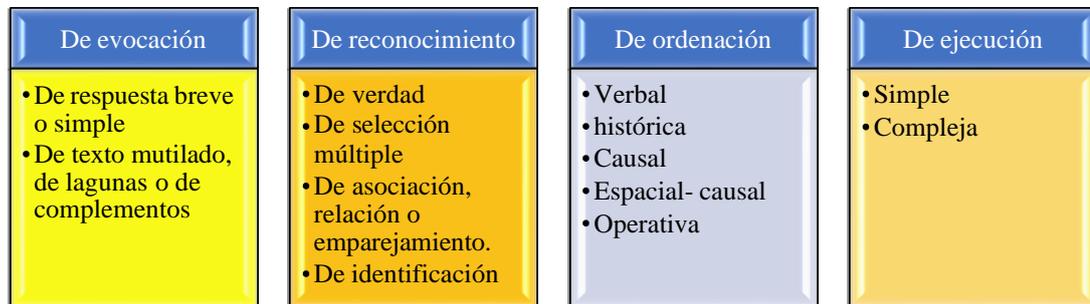
Pruebas de ensayo: consiste en una o más situaciones problemas o interrogaciones, que exigen ser resueltas o respondidas por el estudiante. El evaluado debe proponer sus propias respuestas.

Pruebas objetivas. Consisten en un conjunto amplio de preguntas formuladas con claridad y precisión y sus respuestas o posibles soluciones. Exigen del estudiante una respuesta breve: una palabra, una letra, un número o simplemente subrayar o marcar con un signo X Reciben el nombre de Objetivas porque la corrección cómputo será la misma

sea quien sea el que califique. Las pruebas objetivas se caracterizan por poseer un amplio número de preguntas, reactivos o ítems, que son breves en la formulación de las preguntas y en las respuestas, la respuesta es única y exacta, eliminando así todo error al calificarlas. Actualmente el uso de la tecnología estas pruebas son más rápidas en su aplicación y calificación.

Gráfico 6:

Tipos de pruebas objetivas:



Nota: (Rodríguez, 2015, p. 23)

1 de verdad 2. De reconocimiento De selección múltiple De asociación, correlación o emparejamiento De identificación Verbal – Histórica – Causal 3. De ordenación Espacial Causal Operativa Simple 4. De ejecución Compleja

c) La entrevista o prueba oral

Es una fuente importante de información en la evaluación cualitativa que sirve para valorar características no observables como los sentimientos, emociones, percepciones, pensamientos, intenciones, sucesos ya pasados, aclarar incoherencias o dudas de los estudiantes respecto por ejemplo al sistema de evaluación. La entrevista puede ser grupal o individual. Las exposiciones orales y debates son técnicas que sirve de guía y soporte para la evaluación. (Sans, 2008).

2.2.2.5. La comunicación de los resultados de la evaluación

La comunicación de resultados de la evaluación por parte de los docentes se orienta a dos objetivos; proporcionar retroalimentación descriptiva de forma permanentemente y de manera oportuna a los alumnos respecto a sus logros y dificultades relacionados a los objetivos

del currículo y, facilitar a distintos usuarios, sean profesores, estudiantes, padres de familia, directivos y autoridades internas y externas, una valoración completa al final de un período, sobre el nivel de resultados alcanzados respecto a los objetivos de aprendizaje. El primer propósito se orienta a la evaluación formativa y el segundo a la evaluación sumativa. Los dos son ineludibles. La comunicación en la evaluación formativa sirve para informar detalladamente a los docentes y alumnos sobre las fortalezas y debilidades de los estudiantes en función a los objetivos de aprendizaje establecidos, además, para implementar estrategias de mejora. (García et al., 2011)

Para que una comunicación sea efectiva los profesores y alumnos deben compartir los objetivos de aprendizaje y ser comprendidas para tener claridad de lo que se evalúa; por lo que se debe establecer criterios de valoración claros y comunicables desde el inicio de la evaluación, dirigida principalmente a los alumnos y a sus profesores, ya que ellos son los que necesitan saber hacia dónde dirigir los esfuerzos de mejora; la información debe ser precisa, con evidencias suficientes, basada en un procedimiento de evaluación apropiado, que permita tomar decisiones válidas para la mejora del aprendizaje; la comunicación debe contar con las evidencias organizadas por parte del maestro, como por ejemplo en un portafolios o carpeta de evaluación; que la retroalimentación sea frecuente y puntual, sobre sus áreas de mejora y sobre las actividades que el estudiante debe realizar para cubrir la brecha entre la situación actual y la deseable, asimismo que se lleve a cabo en un clima de respeto, evitando afectar la dignidad del alumno como persona. (Evaluación, 2013)

2.2.2.5. La retroalimentación

La retroalimentación formativa es la información entregada al estudiante y/o al profesor sobre el desempeño del estudiante en relación con los propósitos de aprendizaje; orientada a producir una mejora en el aprendizaje de los estudiantes, a su vez reorienta las acciones del profesor o del estudiante para lograr un aprendizaje. Puede tratarse de la actividad de aprendizaje en sí misma, del proceso de la actividad, de la gestión de aprendizaje o autorregulación del estudiante o acerca de ellos como individuos. La retroalimentación puede ser oral, escrita o puede entregarse a través de pruebas o mediante tecnología digital. Puede provenir de un profesor o alguien asumiendo el rol de enseñar, o incluso, de sus compañeros. (SUMMA, 2016).

2.2.3. Las competencias de los educadores

Perrenoud, 2008 citado en López (2016) afirma que la competencia “es una actuación integral que permite identificar, interpretar, argumentar, y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer, el saber conocer.”(p.314)

El proyecto Tunning define la competencia como un conjunto de capacidades, que se desarrollan a través de procesos que conducen a la persona responsable a ser competente para realizar múltiples acciones (sociales, cognitivas, culturales, afectivas, laborales, productivas), por las cuales proyecta y evidencia su capacidad de resolver un problema dado, dentro de un contexto específico y cambiante. (Proyecto Tuning - América Latina, 2007, p. 36).

Asimismo, este Proyecto incluye las competencias genéricas y específicas para la formación de educadores con ejemplos sobre cómo evaluar el logro de

algunas de las competencias. Esto fue el aporte de 14 países representantes de la región. Las licenciaturas, en América Latina tienen una duración en promedio de 5 años; creados con el propósito de que los egresados de instituciones no universitarias alcancen un título universitario, que les sirve de base para que continúen los estudios de postgrado, sean de especializaciones, maestrías y doctorados.

En lo que respecta a los currículos, están fundamentados en disciplinas relacionadas a la educación, como la psicología, filosofía, sociología, antropología y política educativa. Otro de los ejes está constituido por las disciplinas del campo pedagógico y disciplinario: Otro eje es el de prácticas supervisadas, con horas en el currículo para las prácticas pre profesionales.

Competencias genéricas: Son las competencias cuyo desarrollo permite una mejor formación como personas en cualquier área de estudio o trabajo.

Se realizó una consulta en diversos países de Latinoamérica a académicos y graduados, sobre las competencias genéricas de los educadores, producto de la cual se proponen entre las que se les atribuye mayor importancia son: conocimientos sobre el área de estudio y la profesión, capacidad de comunicación oral y escrita, capacidad de aplicar conocimientos en la práctica, capacidad de aprender y actualizarse permanentemente y compromiso ético; como se puede apreciar son habilidades relacionadas con el desempeño profesional y con el compromiso ético. A su vez a las que les considera menos importantes, encontramos la capacidad de comunicación en un segundo idioma, compromiso con el medio ambiente y la habilidad para trabajar en contextos internacionales.

Competencias específicas: Son aquellas vinculadas al desarrollo de áreas específicas del conocimiento, incluye los saberes transferibles de orden

teórico y práctico. Respecto a las competencias específicas de los educadores, los resultados de la consulta indican entre las más importantes: Domina los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad, desarrolla el pensamiento lógico, crítico y creativo de los educandos, reflexiona sobre su práctica con fines de mejora en su quehacer educativo, domina la teoría y metodología curricular que orienta su acción educativa, diseña y aplica estrategias de enseñanza-aprendizaje según los contextos y finalmente crea y evalúa ambientes favorables para el aprendizaje según contextos.

El enfoque basado en competencias cobra mayor y creciente importancia, en las políticas educativas de los países latinoamericanos. Los ciudadanos demandan más equidad y calidad de la educación. Por lo tanto, es necesario que las instituciones formadoras de profesionales de la educación para responder a esta demanda, definan con claridad sus perfiles de egreso y profesionales, currículos pertinentes socialmente, que se evidencien su desempeño en la acción fundamentada en la teoría, complementada con procedimientos y valores éticos. (Proyecto Tuning - América Latina, 2007)

2.2.3.1. Propósitos del Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036

El PEN al año 2036 tiene como visión “Todas las personas en el Perú aprendemos, nos desarrollamos y prosperamos a lo largo de nuestras vidas, ejerciendo responsablemente nuestra libertad para construir proyectos personales y colectivos, conviviendo y dialogando intergeneracional e interculturalmente en una sociedad democrática, equitativa, igualitaria e inclusiva, que respeta y valora la diversidad en todas sus expresiones y asegura la sostenibilidad ambiental. (Consejo Nacional de Educación, 2020, p. 36)

Las instituciones educativas juegan un rol primordial en la formación de las competencias ciudadanas en el Perú, por tres razones: (a) es la única institución formal reconocida cuya función es formar a las personas para ejercer su ciudadanía; (b) es el primer espacio de interacción entre personas (solo educandos); y (c) si bien la institución educativa es un espacio en el que se puede reflexionar sobre la práctica y valores de la sociedad y recrearlos con orientación a una ciudadanía deseada; de tal forma que para afrontar los retos de la formación ciudadana se requiere tomar en consideración el currículo y el desarrollo docente.

2.2.3.2. El Marco de Buen Desempeño Docente,

El Marco de Buen Desempeño Docente, como documento orientador de la evaluación del desempeño docente, define los dominios, las competencias y los desempeños que caracterizan una buena docencia, exigibles a todo docente de educación básica. Es entonces, una herramienta estratégica en una política integral de desarrollo docente (Minedu 2014)

Gráfico 7:

Dominios del Marco del Buen Desempeño Docente



Estos dominios son:

- a) **Preparación para el aprendizaje de los estudiantes.** Que incluye la planificación pedagógica a través de la elaboración del programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje bajo el enfoque intercultural e inclusivo. Requiere por parte de los docentes el conocimiento de las principales características socioculturales y cognitivas de los estudiantes, el dominio de los contenidos pedagógicos y disciplinares, la selección de materiales educativos, estrategias de enseñanza y evaluación del aprendizaje.
- b) **Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.** Se refiere a la conducción del proceso de enseñanza – aprendizaje bajo el enfoque que realce la inclusión y la diversidad. Detalla la mediación pedagógica docente para un clima favorable al aprendizaje, manejo de los contenidos, motivación permanente a sus estudiantes, la puesta en práctica variedad de estrategias metodológicas y de evaluación, y recursos didácticos pertinentes y relevantes.

Para el presente estudio se considerarán las dos primeras dimensiones, por estar muy relacionadas con su desempeño académico, dentro del cual se encuentra la evaluación formativa y el logro de las competencias por parte de los estudiantes.

2.2.3.3. Conocimientos que sustentan la profesión de educador infantil

En la formación profesional, del educador infantil, se requiere de una formación teórica y práctica que le permite ejercer su profesión. Además, los educadores deben poseer sólidos conocimientos de pedagogía y psicología infantil, especialmente conocimientos sólidos de:

- Los referentes pedagógicos de la Educación Infantil y sus impactos sociales.
- Las teorías de desarrollo infantil, sea biológico, intelectual, emocional y social.
- Los avances y tendencias metodológicas con fines de realizar una intervención adecuada.
- La legislación y normativa de diversos organismos competentes relacionados con la infancia.
- Las características de los niños en nuestra sociedad, en sus diversos contextos.
- Planificación educativa, para aportar colaborativamente en los documentos de organización pedagógica.
- El proyecto educativo institucional, la propuesta pedagógica y la elaboración de su programación de aula.
- La observación y evaluación de la intervención educativa, la institución y su contexto sociocultural y los progresos de los niños, a través de instrumentos y técnicas como cuestionarios y registros de observación, entrevistas, etc.
- La intervención en el grupo de niños a través de las actividades de la vida diaria, de dinámica de grupos, de juegos de expresión y dramatización, de comunicación a través de la expresión oral, etc.
- Cómo informar a los padres y a otros profesionales a través de técnicas sobre el comportamiento y el progreso de cada niño.

El educador/a debe demostrar una actitud abierta hacia la formación continua a lo largo de su vida profesional. Esto le permitirá actualizar constantemente sus conocimientos, contrastando su práctica con la de otros profesionales, reflexionando sobre lo que realiza y trabajando en equipo para la mejora de su labor profesional. Para ello acudirá a ofertas formativas, como redes, revistas, centros de recursos, asociaciones, sindicatos y la administración educativa. (Biezma, 2013, p 10)

2.2.3.4. Características fundamentales de los criterios de evaluación

Las definiciones más comunes de criterio son aquellas que lo describen como regla o norma para saber lo que es verdadero o puede tomarse como cierto. Cuando el estudiante tiene que enfrentar una situación compleja, las decisiones quedan reforzadas por criterios explícitos, los cuales, a su vez, son determinados por indicadores. La elección de los criterios es una condición determinante para la calidad de la evaluación, siempre y cuando el establecimiento de los mismos atienda a validez, justicia y objetividad.

La validez se logra cuando los criterios reflejan realmente el objeto de evaluación. Si hablamos de evaluación por competencias los criterios no pueden limitarse a contenidos conceptuales o procedimentales.

La justicia atiende a establecer criterios que encierren en sí las posibilidades de equidad, criterios que están concebidos de manera tal que favorezcan que los estudiantes tengan acceso a la tarea de acuerdo con sus niveles de desarrollo.

La objetividad se logra con el establecimiento de criterios realistas y alcanzables. Los criterios son el conjunto de atributos que debe presentar el resultado obtenido y el desempeño del evaluado. Pueden ser cuantitativos (tiempos, cantidades, proporciones) o cualitativos (calidades, grados). Podría decirse que estos criterios son las metas que se proponen evaluador y evaluado frente al resultado deseado. Responden, en definitiva, a la pregunta ¿qué se evalúa?, que en el enfoque de competencias hace referencia a la articulación entre conocimientos, saber hacer, y competencias. (p 23)

2.2.3.5. Currículo basado en competencias Escuela de Educación Inicial

El diseño curricular de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial 2009, está sustentado en las políticas de educación superior universitaria basado en competencias y se fundamentan en una investigación teórica contrastada con las experiencias en el campo laboral del docente, que son: filosófico y axiológico, epistemológico, antropológico, sociológico, psicológico y pedagógico.

Competencias Específicas: Son las competencias propias del Programa de Estudios de Educación Inicial.

En relación al presente estudio se seleccionan las competencias relacionada a las asignaturas de didácticas de la especialidad.

Competencia Específica 2. Planificación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Diseña, programa, implementa, ejecuta y evalúa el proceso enseñanza - aprendizaje aplicando los conocimientos científicos, tecnológicos, que responda a las

características y necesidades de los niños, contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa.

Tabla 4:

Alineación de la competencia, criterio de Didáctica, Niveles de competencia y asignaturas – Currículo 2009

Competencia	Criterio	Nivel	Asignatura	Semestre
Competencia específica 2. Planificación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje. Diseña, programa, implementa, ejecuta y evalúa el proceso enseñanza – aprendizaje aplicando los	Criterio 2. Didáctica	Nivel 1. Diseña y ejecuta actividades de enseñanza – aprendizaje para el desarrollo de la comunicación y la expresión.	- Expresión gráfico plástica - Literatura infantil - Educación psicomotriz - Didáctica del lenguaje y la expresión oral - Educación musical - Dramatización infantil y títeres (8)	III IV V V VII VIII
		Nivel 2. Diseña y ejecuta actividades de enseñanza – aprendizaje para el	- Didáctica de la lectoescritura - Didáctica de las ciencias naturales - Didáctica de las ciencias sociales y	VI VI VII VII

<p>conocimientos científicos, tecnológicos, que respondan a las características y necesidades de los niños, contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa.</p>	<p>desarrollo de la lectoescritura, de las ciencias naturales, sociales y religión, y del pensamiento lógico y científico.</p>	<p>religión</p> <ul style="list-style-type: none"> - Didáctica de la matemática - PPP III: Observación y acompañamiento 	VII
	<p>Nivel 3.</p> <p>Planifica conduce y evalúa procesos pedagógicos dirigidos a niños en etapa pre escolar, estableciendo un vínculo positivo con ellos e incorporando estrategias metodológicas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - PPP IV: Discontinua - PPP V: Continua - PPP VI: Intensiva 	<p>VIII</p> <p>X</p> <p>X</p>

		socios constructivos y un sistema de evaluación por competencias.		
--	--	---	--	--

Nota: (Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, 2018)

2.2.3.6. *Sumillas de las asignaturas Currículo 2017*

173013. Didáctica del Lenguaje Infantil. La asignatura es de naturaleza teórico práctico, el propósito permite a las futuras docentes desarrollar habilidades en la aplicación de estrategias didácticas del lenguaje a partir del conocimiento del proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje y la expresión oral del niño menor de seis años. Comprende: Aspectos teóricos generales del lenguaje, Desarrollo del lenguaje en el niño, La expresión oral y Estrategias para desarrollar la expresión oral.

17319. Didáctica de la Lectoescritura. La asignatura es de naturaleza teórico- aplicativo, tiene como propósito desarrollar en los estudiantes competencias necesarias para diseñar y aplicar, en niños menores de 6 años, estrategias didácticas relacionadas con la iniciación del aprendizaje de la lectura y escritura. Comprende: Bases teóricas de la lectoescritura, Habilidades y destrezas previas al aprendizaje de la lectoescritura, Estrategias de iniciación a la lectura y escritura y la comprensión lectora y producción de textos. (Currículo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial 2017, 2018)

Currículo 2009

CE.09.304 Didáctica del Lenguaje y la Expresión Oral. La asignatura es de naturaleza teórica-práctico, tiene como propósito desarrollar la capacidad comunicativa para promover habilidades cognitivas lingüísticas a favor de la significación y funcionalidad del lenguaje de los niños. El contenido temático incluye la teoría sustantiva del lenguaje, desarrollo del lenguaje en el niño, la expresión oral y estrategias para desarrollar la expresión oral.

CE.09.310 Didáctica de las Ciencias Naturales. La asignatura, es de naturaleza teórico-práctica, tiene como propósito desarrollar en los estudiantes competencias necesarias para diseñar y aplicar estrategias didácticas relacionadas al desarrollo del pensamiento científico en los niños y niñas menores de 6 años. Comprende: El método científico en el nivel inicial, Cuerpo humano y conservación de la salud, Seres vivos y mundo físico y la educación ambiental en Educación Inicial

CE.09.311 Didáctica de la Lectoescritura. La asignatura es de naturaleza teórico-práctica, tiene como propósito desarrollar competencias necesarias para diseñar y aplicar, en niños menores de 6 años, estrategias didácticas relacionadas con la iniciación del aprendizaje de la lectura y escritura. Comprende: Bases teóricas de la lectoescritura, Habilidades y destrezas previas al aprendizaje de la lectoescritura, Estrategias de iniciación a la lectura y escritura y la comprensión lectora y producción de textos.

CE.09.404 Didáctica de la Matemática. La asignatura es de naturaleza teórico-práctica, tiene como propósito desarrollar en las

estudiantes competencias necesarias para diseñar y aplicar, en niños menores de 6 años, estrategias didácticas relacionadas con el desarrollo del pensamiento lógico matemático. Comprende: Fundamentos Teóricos de la lógica y las matemáticas, Número y relaciones. Competencias, capacidades y estrategias didácticas, Geometría y Medición. Competencias, capacidades y estrategias didácticas y Materiales educativos para la enseñanza de las matemáticas.

CE.09.405 Didáctica de las Ciencias Sociales y Religión. La asignatura es de naturaleza teórico-práctica, tiene como propósito desarrollar competencias necesarias para diseñar y aplicar en niños menores de 6 años, estrategias didácticas relacionadas con los contenidos de las ciencias sociales y religión. Comprende: Fundamentos de las Ciencias Sociales, Construcción de la identidad personal y autonomía. Desarrollo de las relaciones de convivencia democrática. Testimonio de la vida en la formación cristiana. (Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, 2018).

2.2.3.7. Competencias de las asignaturas de Didácticas

Tabla 5:

Competencias de las asignaturas de Didácticas del Currículo 2017

Didáctica del lenguaje y la Expresión Oral	Didáctica de la Lectoescritura	Didáctica de las Ciencias Naturales	Didáctica de la Matemática	Didáctica de las Ciencias Sociales y Religión
V Semestre	VI Semestre	VI Semestre	VII Semestre	VII Semestre
Utiliza estrategias pedagógicas que le permiten promover habilidades lingüísticas para desarrollar el lenguaje y la expresión oral del niño menor de seis años teniendo en cuenta las	La asignatura es de naturaleza teórico-aplicativo, tiene como propósito desarrollar en los estudiantes competencias necesarias para diseñar y aplicar en niños menores de 6 años, estrategias didácticas relacionadas	Diseña y aplica estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento científico de los niños y niñas menores de seis años, relacionadas al cuidado del cuerpo humano y conservación de la salud,	Diseña y aplica estrategias didácticas para el aprendizaje de la matemática en niños menores de 6 años de edad, teniendo en cuenta las bases teóricas científicas, haciendo uso de los recursos educativos y promoviendo e interrelacionándose constantemente en	Diseña y ejecuta estrategias didácticas de ciencias sociales y religión para el desarrollo de capacidades personales, sociales y religiosas de los niños y niñas menores de 6 años, con pertinencia,

<p>basesteóricas científicas que la respaldan, valorando su importancia.</p>	<p>con la iniciación del aprendizaje de la lectura y escritura</p> <p>Comprende: Bases Teóricas de la lectoescritura. Habilidades y destrezas previas al aprendizaje de la lectoescritura, Estrategias de iniciación a la lectura y escritura y la Comprensión lectora y producción de textos</p>	<p>seres vivientes y mundo físico y la educación ambiental en educación inicial, con actitud crítica y reflexiva.</p>	<p>la relación afectiva docente-niño</p>	<p>creatividad y fundamento pedagógico.</p>
--	---	---	--	---

Tabla 6:

Competencias de las asignaturas de Didácticas del Currículo 2017.

Didáctica del lenguaje y la Expresión Oral	Didáctica de la Lectoescritura
V Semestre	VI Semestre
Aplica estrategias didácticas que le permiten desarrollar el lenguaje y la expresión oral del niño menor de seis años teniendo en cuenta las bases teóricas científicas que la respaldan, valorando su importancia	Diseña y aplica estrategias didácticas y de evaluación para el aprendizaje de la lectoescritura, en niños menores de 6 años de edad, teniendo en cuenta las bases teóricas de la lectura y escritura, uso de los recursos adecuados; promoviendo constantemente la relación afectiva docente-niño

Nota: Asignaturas de didácticas desarrolladas en el año académico 2019.

2.3. Definición de términos básicos

Competencia: Capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales para realizar una actividad o tarea (...) Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. (Proyecto DeSeCo, de la OCDE, 2002, citado en Pavié, 2011, p. 67).

Evaluación Formativa. “Información sobre procesos de enseñanza y aprendizajes que el maestro puede usar para tomar decisiones instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño y que motiva a los alumnos” (Martínez, 2012, p. 851)

Didáctica: Es una de las ciencias de la educación, estrechamente vinculada con otras ciencias intervinientes en el proceso de enseñanza aprendizaje integrado e institucionalizado, específicamente con la Pedagogía, conservando sus particularidades y su esencia. (Abreu et al., 2017)

Educación Inicial: La Educación Inicial constituye el primer nivel de la Educación Básica Regular, atiende a niños de 0 a 2 años en forma no escolarizada y de 3 a 5 años en forma escolarizada. El Estado asume, cuando lo requieran, también sus necesidades de salud y nutrición a través de una acción intersectorial. Se articula con el nivel de Educación Primaria asegurando coherencia pedagógica y curricular, pero conserva su especificidad y autonomía administrativa y de gestión. Con participación de la familia y de la comunidad, la Educación Inicial cumple la finalidad de promover prácticas de crianza que contribuyan al desarrollo integral de los niños, tomando en cuenta su crecimiento socioafectivo y cognitivo, la expresión oral y artística y la sicomotricidad y el respeto de sus derechos. (Ley General de Educación N° 28044, 2003, p. 14)

2.4. Formulación de Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

Hipótesis de investigación (Hi)

Existe una relación significativa entre la evaluación formativa y el logro de las competencias en las asignaturas de didácticas de especialidad de los estudiantes del programa de Educación Inicial- UNDAC.

Hipótesis Nula (Ho)

No existe una relación significativa entre la evaluación formativa y el logro de las competencias en las asignaturas de didácticas de especialidad de los estudiantes del programa de Educación Inicial- UNDAC.

2.4.2. Hipótesis específicas

- a. La evaluación formativa en las asignaturas de didácticas de especialidad de los estudiantes se caracteriza por utilizar una serie de técnicas e instrumentos y haciendo uso de los diferentes tipos y agentes de la evaluación.
- b. El nivel de evaluación formativa que alcanzan los docentes de las asignaturas de didácticas de especialidad del programa de Educación Inicial- UNDAC 2019 Es de *Medio*, con tendencia a *Alto*.
- c. El nivel de logro de las competencias de los estudiantes en las asignaturas de didácticas de especialidad del programa de Educación Inicial- UNDAC 2019 *Medio* con tendencia a *Alto*.

2.5. Identificación de variables

- **Variable 1.** Evaluación Formativa
- **Variable 2.** Logro de las competencias en las asignaturas de didácticas de especialidad.

2.6. Definición operacional de variables e indicadores

Tabla 7:
Operacionalización de variables

Variables	Dimensiones	Indicadores	Escala	Instrumento
Variable 1: Evaluación formativa	Planificación	Planificación de la evaluación en el sílabo	Nadie Casi nadie Casi todos En su totalidad	Cuestionario a docentes
		Planificación de instrumentos		
		Planificación de criterios de evaluación		
	Estrategias de evaluación	Información previa a los estudiantes		
		Constancia de las evaluaciones		
		Análisis de resultados		
		Mejoras en las evaluaciones		
		Información de resultados		
		Estrategias grupales		

		Promoción de la autonomía y pensamiento crítico		
	Agentes de la evaluación	Autoevaluación		Cuestionario a estudiantes
		Coevaluación		
		Heteroevaluación		
	Retroalimentación	Comunicación de resultados parciales y finales		
		Retroalimentación individual		
		Estrategia de retroalimentación		
		Registros de evaluación		
		Estímulos a estudiantes		
		Atención a dudas y preguntas		
Variable independiente: Logro de competencias en las	Nivel de logro de competencias por asignatura	Lenguaje y Expresión Oral	Deficiente Bajo Alto Muy alto	Registros de evaluación docente
		Lectoescritura		
		Matemática		
		Ciencias Naturales		

asignaturas de didácticas de		Ciencias Sociales y Religión		
especialidad	Niveles de logro por niveles de competencia	Conducción de procesos de enseñanza- aprendizaje		

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de Investigación

El tipo de investigación fue Básica descriptiva en el nivel correlacional, puesto que se relacionó las dos variables, en este caso la evaluación formativa y logro de las competencias en las asignaturas de didácticas de especialidad. Este tipo de investigación describe la naturaleza de determinado segmento demográfico, sin centrarse en las razones por las que se produce un determinado fenómeno. Es decir, “describe” el tema de investigación, sin cubrir “por qué” ocurre. (Narváez, s/f)

3.2. Nivel de investigación.

El nivel de investigación fue correlacional, con un tipo de análisis cuantitativo, pero con una interpretación cualitativa sobre la mutua relación entre las variables. Para la presente investigación se pretendió conocer el comportamiento de la variable evaluación formativa en el logro de las competencias de las asignaturas de didácticas de especialidad.

3.3. Métodos de investigación

El método general fue el científico, que sistematizó la investigación desde el planteamiento de los problemas, la formulación de los objetivos y las hipótesis, la recolección de los datos a partir de la aplicación de los instrumentos y técnicas de investigación, culminándose con la comprobación de las hipótesis y las conclusiones de la investigación.

El método específico fue el inductivo – deductivo que permitió llegar a conclusiones a partir de aspectos particulares del estudio en relación a las variables de la presente investigación.

3.4. Diseño de Investigación

1° Nombre del Diseño: Diseño correlacional 2° Estructura:

$$X \quad r \quad Y$$

Donde:

- X: Variable independiente: Evaluación formativa
- Y: Variable dependiente: Logro de las competencias en las asignaturas de didácticas de especialidad
- r : Relación 3° Procedimiento
 1. Se mide la variable X: Evaluación formativa
 2. Se mide la variable Y: Logro de las competencias en las asignaturas de didácticas de especialidad
 3. Se relaciona las variables X y Y.

3.5. Población y muestra

3.5.1. Población

La población estuvo conformada por los docentes de las asignaturas de Didácticas de especialidad y los estudiantes matriculados en dichas asignaturas

las asignaturas de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial en el año académico 2019.

Tabla 8:

Distribución poblacional de docentes y estudiantes en las asignaturas de didácticas de especialidad – año académico 2019.

ASIGNATURAS	Semestr e	Nº de Estudiantes	Nº de docente
Didáctica del Lenguaje infantil	V	35	1
Didáctica de la Lectoescritura	VI		1
Didáctica de las Ciencias Naturales	VI		1
Didáctica de la Matemática	VII	20	1
Didáctica de las Ciencias Sociales y Religión	VII		1
Total		55	5

Nota: Registros de Evaluación de las asignaturas de Didácticas – 2019- Currículo 2009

3.5.2. Muestra

La muestra fue seleccionada de manera aleatoria, tipo estratificado para seleccionar a las estudiantes del semestre V – VI y VII. respectivamente. Se utilizó el Software estadístico de la Universidad de Navarra. (2015).

Tabla 9:

Muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional - Estudiantes

Tamaño de la población objetivo.....55				
Tamaño de la muestra que se desea obtener..... 48				
Error máximo para un nivel de confianza de 95%.....5.00%				
Afijación simple: elegir de cada estrato 24				
Estrato	Identificación	Nº sujetos en el estrato	Proporción	Muestra del estrato
1	V- VI ciclo*	35	63.6%	31
2	V-VI-VII- VIII ciclo **	20	36.4%	17
	TOTAL	55	100%	48
Número de estratos a considerar 2				

Nota: *Currículo 2017, ** Currículo 2009

La selección de la muestra de docente fue de manera intencional, siendo 5 solo se trabajó con 4 docentes que desarrollaron las asignaturas de didácticas de especialidad, siendo el caso de Didáctica de la Lectoescritura y Didáctica de la Matemática que lo desarrolla una misma docente.

3.6. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Para la recolección de datos de la presente investigación, se utilizaron las siguientes técnicas y los instrumentos respectivos:

3.6.1. Técnicas:

Encuesta: aplicada a los estudiantes y a los docentes con la finalidad de usar la triangulación respecto a la medición de la variable independiente, evaluación formativa.

Análisis documental: Que se sirvió para analizar los resultados de las evaluaciones en los registros de evaluación y poder determinar los niveles de logro de las competencias de los estudiantes en las asignaturas de Didáctica.

3.6.2. Instrumentos:

Cuestionario: dirigido tanto a estudiantes como a docentes para la recopilación de información en relación a la encuesta aplicada.

3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación.

3.7.1. Validez de los instrumentos Cuestionario dirigido a docentes:

La validez del instrumento de medición es el valor que indica que un instrumento está midiendo lo que pretende medir. El tipo de validez utilizada para el cuestionario fue el de juicio de expertos, para lo cual se solicitó los servicios de tres expertos conformados por docentes de la especialidad de educación Inicial, como en metodología de la investigación; posteriormente en base a sus apreciaciones se utilizó el Coeficiente de Validez V (Aiken 1980-1985); se calculó las valoraciones de tres jueces con relación a cada ítem por cada criterio; siendo éstas dicotómicas (Si y No) con valores de 1 y 0, aplicando la siguiente fórmula:

S

$$V = \frac{S}{n(c - 1)}$$

Donde:

S= Sumatoria de SI

N= número de jueces

C= número de valores de la escala de valoración (2) (SI y No)

SI =1

No = 0

V=>0,8 = Posee una adecuada validez V=>0,7 = No tienen una adecuada validez

Los resultados se obtuvieron haciendo uso del software Excel y son los siguientes:

Tabla 10:

Validez del cuestionario a docentes por dimensiones

DIMENSIONES	Claridad	Relevancia	Pertinencia
Planificación	1	1	1
Estrategias	0.92	0.92	0.98
Retroalimentación	0.95	0.90	0.97
PROMEDIO	0.96	0.94	0.97

Como se puede apreciar al aplicar el cálculo de la V de Aiken, se puede apreciar una validez adecuada en cada dimensión, tanto en los criterios de claridad, relevancia y pertinencia, por ser mayores a 0.8.

Tabla 11:

Validez del cuestionario dirigido a docentes

CLARIDAD								RELEVANCIA							PERTINENCIA								
S	N	C	ÍTEM	J	J	J	V de	S	N	C	ÍTE	J	J	J	V de	S	N	C	ÍTE	J	J	J	V de
				1	2	3	Aiken				M	1	2	3	Aiken				M	1	2	3	Aiken
3	3	2	1	1	1	1	1	3	3	2	1	1	1	1	1	3	3	2	1	1	1	1	1
3	3	2	2	1	1	1	1	3	3	2	2	1	1	1	1	3	3	2	2	1	1	1	1
1	3	2	3	1	0	0	0.3	3	3	2	3	1	1	1	1	3	3	2	3	1	1	1	1
3	3	2	4	1	1	1	1	3	3	2	4	1	1	1	1	3	3	2	4	1	1	1	1
3	3	2	5	1	1	1	1	2	3	2	5	0	1	1	0.7	3	3	2	5	1	1	1	1
3	3	2	6	1	1	1	1	3	3	2	6	1	1	1	1	3	3	2	6	1	1	1	1
2	3	2	7	0	1	1	0.7	2	3	2	7	0	1	1	0.7	2	3	2	7	0	1	1	0.7
3	3	2	8	1	1	1	1	3	3	2	8	1	1	1	1	3	3	2	8	1	1	1	1
2	3	2	9	0	1	1	0.7	2	3	2	9	0	1	1	0.7	2	3	2	9	0	1	1	1
2	3	2	10	1	1	0	0.7	2	3	2	10	1	1	0	0.7	3	3	2	10	1	1	1	1
3	3	2	11	1	1	1	1	3	3	2	11	1	1	1	1	3	3	2	11	1	1	1	1
3	3	2	12	1	1	1	1	3	3	2	12	1	1	1	1	3	3	2	12	1	1	1	1
3	3	2	13	1	1	1	1	3	3	2	13	1	1	1	1	3	3	2	13	1	1	1	1
3	3	2	14	1	1	1	1	3	3	2	14	1	1	1	1	3	3	2	14	1	1	1	1
3	3	2	15	1	1	1	1	3	3	2	15	1	1	1	1	3	3	2	15	1	1	1	1.0
3	3	2	16	1	1	1	1	3	3	2	16	1	1	1	1	3	3	2	16	1	1	1	1
3	3	2	17	1	1	1	1	3	3	2	17	1	1	1	1	3	3	2	17	1	1	1	1
1	3	2	18	0	0	1	0.3	3	3	2	18	1	1	1	1	3	3	2	18	1	1	1	1
3	3	2	19	1	1	1	1	3	3	2	19	1	1	1	1	3	3	2	19	1	1	1	1

3	3	2	20	1	1	1	1	3	3	2	20	1	1	1	1	3	3	2	20	1	1	1	1			
			PROMEDIO	0.88								PROMEDIO	0.93								PROMEDIO	0.97				
			CLARIDAD									RELEVANCIA									PERTINENCIA					

De acuerdo a los resultados, las preguntas 3,7,9 y 10 tuvieron una observación en los aspectos de claridad, la 5, 7, 9 y 10 en relevancia y 7 y 9 en pertinencia, que fueron reajustados antes de su aplicación, sin embargo, no se ve afectada la validez, puesto que, al aplicar la V de Aiken, todos son > a 0,8 por lo que a nivel general el instrumento resultó válido (0.97).

Cuestionario Dirigido a estudiantes

El procedimiento del cálculo de validez de este instrumento fue a través del mismo estadístico V de Aiken; obteniéndose los siguientes resultados:

Tabla 12:

Validez del cuestionario a estudiantes

CLARIDAD								RELEVANCIA							PERTINENCIA								
S	N	C	ÍTEM	J 1	J 2	J 3	V de Aiken	S	N	C	ÍTE M	J 1	J 2	J 3	V de Aiken	S	N	C	ÍTE M	J 1	J 2	J 3	V de Aiken
3	3	2	1	1	1	1	1	3	3	2	1	1	1	1	1	3	3	2	1	1	1	1	1
3	3	2	2	1	1	1	1	3	3	2	2	1	1	1	1	3	3	2	2	1	1	1	1
1	3	2	3	1	0	0	0.3	3	3	2	3	1	1	1	1	3	3	2	3	1	1	1	1
3	3	2	4	1	1	1	1	3	3	2	4	1	1	1	1	3	3	2	4	1	1	1	1
3	3	2	5	1	1	1	1	2	3	2	5	0	1	1	0.7	3	3	2	5	1	1	1	1
3	3	2	6	1	1	1	1	3	3	2	6	1	1	1	1	3	3	2	6	1	1	1	1
2	3	2	7	0	1	1	0.7	2	3	2	7	0	1	1	0.7	2	3	2	7	0	1	1	0.7
3	3	2	8	1	1	1	1	3	3	2	8	1	1	1	1	3	3	2	8	1	1	1	1

2	3	2	9	0	1	1	0.7	2	3	2	9	0	1	1	0.7	2	3	2	9	0	1	1	1
2	3	2	10	1	1	0	0.7	2	3	2	10	1	1	0	0.7	3	3	2	10	1	1	1	1
3	3	2	11	1	1	1	1	3	3	2	11	1	1	1	1	3	3	2	11	1	1	1	1
3	3	2	12	1	1	1	1	3	3	2	12	1	1	1	1	3	3	2	12	1	1	1	1
3	3	2	13	1	1	1	1	3	3	2	13	1	1	1	1	3	3	2	13	1	1	1	1
3	3	2	14	1	1	1	1	3	3	2	14	1	1	1	1	3	3	2	14	1	1	1	1
3	3	2	15	1	1	1	1	3	3	2	15	1	1	1	1	3	3	2	15	1	1	1	1
3	3	2	16	1	1	1	1	3	3	2	16	1	1	1	1	3	3	2	16	1	1	1	1
3	3	2	17	1	1	1	1	3	3	2	17	1	1	1	1	3	3	2	17	1	1	1	1
1	3	2	18	0	0	1	0.3	3	3	2	18	1	1	1	1	3	3	2	18	1	1	1	1
3	3	2	19	1	1	1	1	3	3	2	19	1	1	1	1	3	3	2	19	1	1	1	1
3	3	2	20	1	1	1	1	3	3	2	20	1	1	1	1	3	3	2	20	1	1	1	1
PROMEDIO							0.88	PROMEDIO							0.93	PROMEDIO							0.97
CLARIDAD								RELEVANCIA								PERTINENCIA							

De acuerdo a los resultados, las preguntas 3,7,9 y 10 tuvieron una observación en los aspectos de claridad, la 5, 7, 9 y 10 en relevancia y 7 y 9 en pertinencia, que fueron reajustados antes de su aplicación, sin embargo, no se ve afectada la validez, puesto que, al aplicar la V de Aiken, todos son > a 0,8 por lo que a nivel general el instrumento resultó válido (0.97).

Tabla 13:

Validez del cuestionario a estudiantes por dimensiones

DIMENSIONES	Claridad	Relevancia	Pertinencia
Planificación	1	1	1
Estrategias	0.92	0.92	0.94
Retroalimentación	0.90	0.93	0.93
PROMEDIO	0.94	0.95	0.97

Como se puede apreciar al aplicar el cálculo de la V de Aiken para la validez del cuestionario dirigido a los estudiantes, se puede apreciar una validez adecuada en cada dimensión, tanto en los criterios de claridad, relevancia y pertinencia, por ser mayores a 0.8.

3.7.2. Confiabilidad de los instrumentos Cuestionario dirigido a estudiantes

El análisis de fiabilidad del instrumento se obtuvo como resultados de la aplicación del instrumento en una prueba piloto a 20 sujetos, cuyos resultados fueron procesados utilizando el estadístico Alfa de Cronbach.

El coeficiente Alfa de Cronbach es un estadístico utilizado para la verificación de la consistencia interna del instrumento en base al promedio de las correlaciones entre los ítems, su ventaja está en determinar la posibilidad de evaluar cuánto mejoraría (o empeoraría) la fiabilidad de la prueba si se excluyera un determinado ítem.

Tabla 14:

Estadísticas de fiabilidad del instrumento cuestionario dirigido a estudiantes

Media	Varianza	Desv. Desviación	Alfa de Cronbach	N de elementos
64,30	87,800	9,370	0,933	20

En la tabla 14, del análisis de fiabilidad a través de Alfa de Cronbach para el cuestionario dirigido a estudiantes, resultó 0,93 que es mayor a 0,70 por lo que confirma la confiabilidad del instrumentó.

Para la confirmar la fiabilidad de la consistencia interna del instrumento se calculó ítem por ítem, obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 15:

Estadísticas de total de elementos de la prueba de confiabilidad

	Media de escala si elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
ITEM 1	60,85	79,713	,715	,928
ITEM 2	60,90	83,568	,433	,933
ITEM 3	61,15	80,766	,634	,930
ITEM 4	61,15	76,976	,713	,928
ITEM 5	61,10	78,937	,678	,929
ITEM 6	61,15	77,924	,709	,928
ITEM 7	61,45	78,892	,710	,928
ITEM 8	61,45	79,208	,406	,937

ITEM 9	61,10	77,463	,657	,929
ITEM 10	61,20	76,695	,695	,928
ITEM 11	61,05	78,787	,759	,927
ITEM 12	61,15	80,029	,610	,930
ITEM 13	60,90	79,463	,748	,928
ITEM 14	61,15	81,292	,443	,933
ITEM 15	61,10	79,779	,606	,930
ITEM 16	61,35	77,503	,662	,929
ITEM 17	60,80	82,063	,589	,931
ITEM 18	60,80	81,853	,508	,932
ITEM 19	60,95	80,997	,611	,930
ITEM 20	60,95	78,471	,747	,927

En la tabla 15 referida al análisis de fiabilidad de cada ítem del instrumento los valores son mayores a 0.70, con lo cual se determina la confiabilidad de los ítems del instrumento Cuestionario dirigido a estudiantes.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

El procesamiento de datos se realizó mediante las técnicas digitales en el llenado de los instrumentos como los cuestionarios. Asimismo, las técnicas electrónicas, para el procesamiento de los resultados, haciendo uso de software estadísticos como el SPSS 25.0.

3.9. Tratamiento estadístico.

Para el tratamiento estadístico se hizo uso de estadísticos tanto descriptivos e inferencial, para la prueba de hipótesis se aplicó el estadístico *Chi cuadrada*, por estar relacionando dos variables cualitativas.

3.10. Orientación ética filosófica y epistémica

Se respetó en todo momento el cumplimiento de los principios éticos a lo largo del desarrollo del proceso investigativo, entre los cuales mencionamos:

Respeto por las personas. Al contactar con los docentes y estudiantes se respetó sus diferencias individuales como, puntos de vista, opiniones, percepciones; asimismo, se respetó la decisión de participar voluntariamente en la presente investigación

Beneficencia. Durante el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta el bienestar de los sujetos que participaron de la investigación, evitando causar malestar o presión en cada ellos.

Justicia. Se priorizó el principio de equidad, permitiendo desarrollar con libertad la recolección de los datos de la investigación, y por el tipo de muestreo, todos ellos tuvieron las mismas oportunidades de decidir respecto a su participación y cooperación.

Cumplimiento de las normas. Se respetó los derechos de autor de la literatura investigada, las normas tanto externas e internas de la universidad, las normas APA en su séptima edición, uso adecuado de los gestores de información y el Reglamento General de Grados y Títulos de la Universidad.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este capítulo, se procede a presentar, describir e interpretar los resultados de la investigación, después del proceso de recolección de datos a partir de la aplicación de los instrumentos. Estos resultados se organizaron teniendo en cuenta los objetivos de la investigación y están presentados en el orden de las variables consideradas. Se presenta las tablas y gráficos con sus respectivas descripciones e interpretaciones, así como también la prueba de hipótesis como un procedimiento que determinó la aceptación de las hipótesis del presente estudio, en bases a los resultados procesados y con el uso de la estadística inferencial.

4.1. Descripción del trabajo de campo

Esta investigación describe las características de la variable evaluación formativa, que desarrollan los docentes de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial en las asignaturas de Didácticas de especialidad, así como indaga la caracterización de la misma de parte de los estudiantes. El trabajo se llevó a cabo con los estudiantes que desarrollaron las asignaturas en el año académico 2019. Se aplicaron los cuestionarios, tanto a los docentes como a los

estudiantes de forma virtual durante el año 2020; para lo cual se tuvo la autorización de los estudiantes. Por el principio de inclusión, se aplicó de manera general a todos los estudiantes, para posteriormente excluir a aquellas que no estuvieron matriculadas en las mencionadas asignaturas; lo cual no alteró el tamaño de la muestra. Para el caso de los docentes, por ser una muestra pequeña se tuvo la colaboración de los docentes sin ningún problema.

4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados

4.2.1. Evaluación formativa

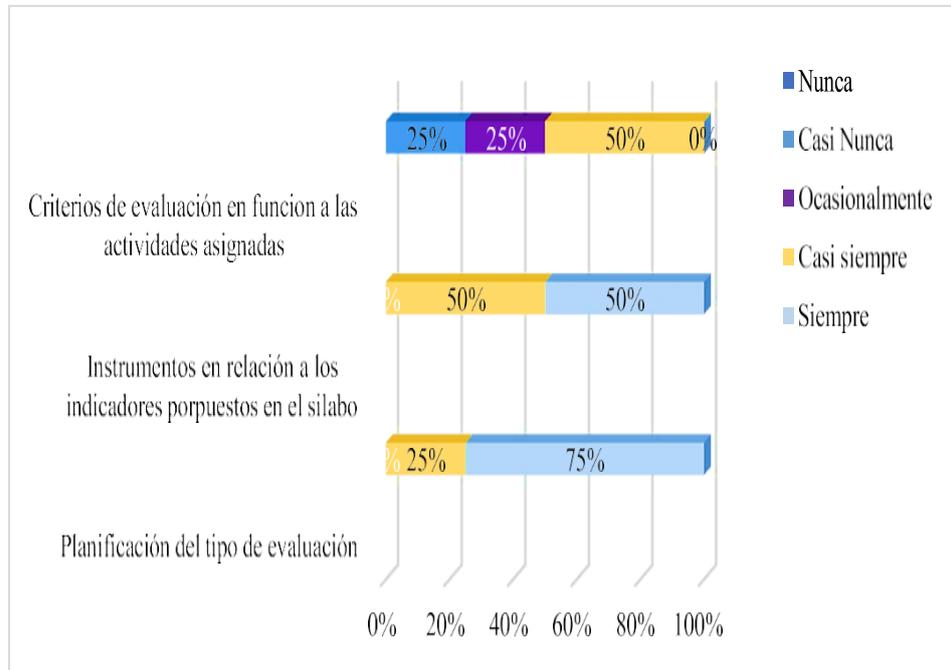
Tabla 16:

Planificación de la evaluación formativa docentes

Indicadores	Planificación del tipo de evaluación		Instrumentos en relación a los indicadores propuestos en el sílabo		Criterios de evaluación en función de los estudiantes	
	f	%	f	%	f	%
Nunca	0	0	0	0	0	0
Casi Nunca	0	0	0	0	1	25
Ocasionalmente	0	0	0	0	1	25
Casi siempre	1	25	2	50	2	50
Siempre	3	75	2	50	0	0
Total	4	100	4	100	4	100

Nota: Cuestionario dirigido a docentes

Gráfico 8:
Planificación de la evaluación formativa docentes



La presente tabla muestra los resultados referidos a la planificación de la evaluación de parte de los docentes, es así que el 75% lo realiza siempre a través del silabo y lo considera entre casi siempre y siempre para cada sesión de aprendizaje (100%) que incluye los instrumentos a usar según los criterios de evaluación; sin embargo, ocasionalmente y casi nunca toman en cuenta las características de los estudiantes.

Tabla 17:

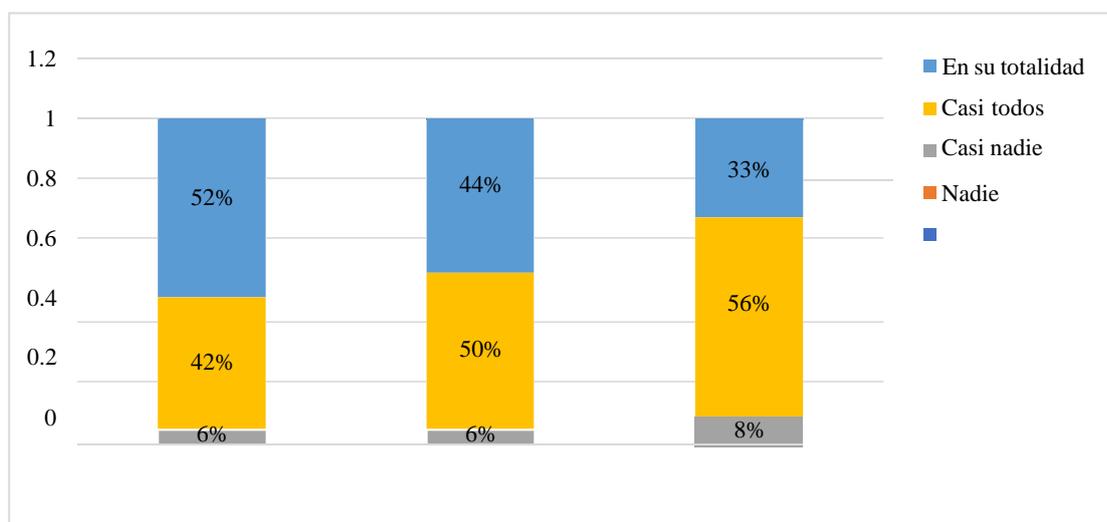
Planificación de la evaluación formativa estudiantes

Planificación del tipo de evaluación	Instrumentos en relación a los indicadores propuestos en el silabo		Criterios de evaluación en función de las actividades asignadas			
	f	%	f	%	f	%
Nadie	0	0%	0	0%	1	2%
Casi nadie	3	6%	3	6%	4	8%
Casi todos	20	42%	24	50%	27	56%
En su totalidad	25	52%	21	44%	16	33%
Total	48	100%	48	100%	48	100%

Nota: Cuestionario dirigido a estudiantes

Gráfico 9:

Planificación de la evaluación formativa estudiantes



En lo que respecta a los estudiantes, en esta dimensión se corrobora lo manifestado por los docentes, ya que consideran en más del 90% que casi todos y en su totalidad los docentes planifican el tipo de evaluación para cada sesión de

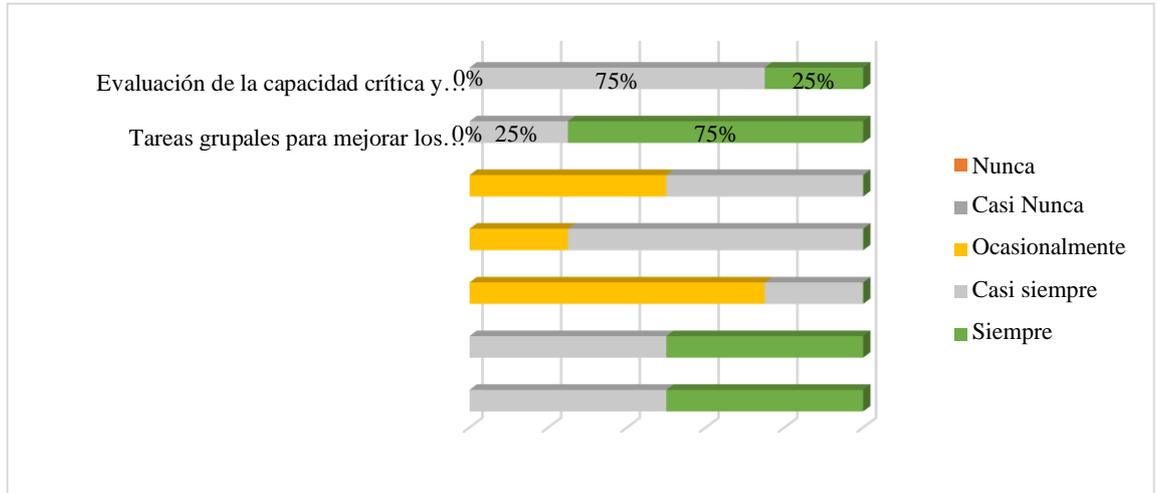
aprendizaje, elaboran instrumentos en relación a los indicadores de evaluación, así como el 88% que consideralos criterios en función a las características de las actividades asignadas.

Tabla 18:
Estrategias de evaluación formativa -docentes

	Información a los estudiantes sobre las evaluaciones		Aplicación de la evaluación en cada sesión		Medidas tomadas a partir de los resultados de la evaluación		Información de resultados de manera oportuna		Comunicación de resultados parciales		Tareas grupales para mejorar los aprendizajes		Evaluación de la capacidad crítica y reflexiva	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Ocasionalmente	0	0%	0	0%	3	75%	1	25%	2	50%	0	0%	0	0%
Casi siempre	2	50%	2	50%	1	25%	3	75%	2	50%	1	25%	3	75%
Siempre	2	50%	2	50%	0	0%	0	0%	0	0%	3	75%	1	25%
Total	4	100%	4	100%	4	100%	4	100%	4	100%	4	100%	4	100%

Nota: Cuestionario dirigido a docentes

Gráfico 10:
Estrategias de evaluación formativa -docentes



Comunicación de resultados parciales	50%	50%	0%
Información de resultados de manera...	25%	75%	0%
Medidas tomadas a partir de los...	75%	25%	0%
Aplicación de la evaluación en cada sesión	50%	50%	0%
Información a los estudiantes sobre las...	50%	50%	0%
	0%	20%	40%
	60%	80%	100%

La presente tabla muestra los resultados de la dimensión estrategias de la evaluación formativa aplicada por los docentes; en el que se observa que en la categoría siempre y casi siempre, más del 90% informan a los estudiantes del

tipo de evaluación utilizar en cada sesión de aprendizaje, aplican la evaluación en cada sesión de aprendizaje; organiza trabajos en grupo y en parejas para consolidar mejor el aprendizaje y plantea preguntas que permiten al estudiante demostrar su capacidad crítica y reflexiva. Asimismo, la mayor parte de ellos (100%) ocasionalmente a casi siempre analizan los logros y dificultades del resultado de las evaluaciones para mejorar su práctica evaluativa, a la vez que identifica qué aprendizajes son logrados y no logrados para adoptar medidas para evaluaciones posteriores

Tabla 19:

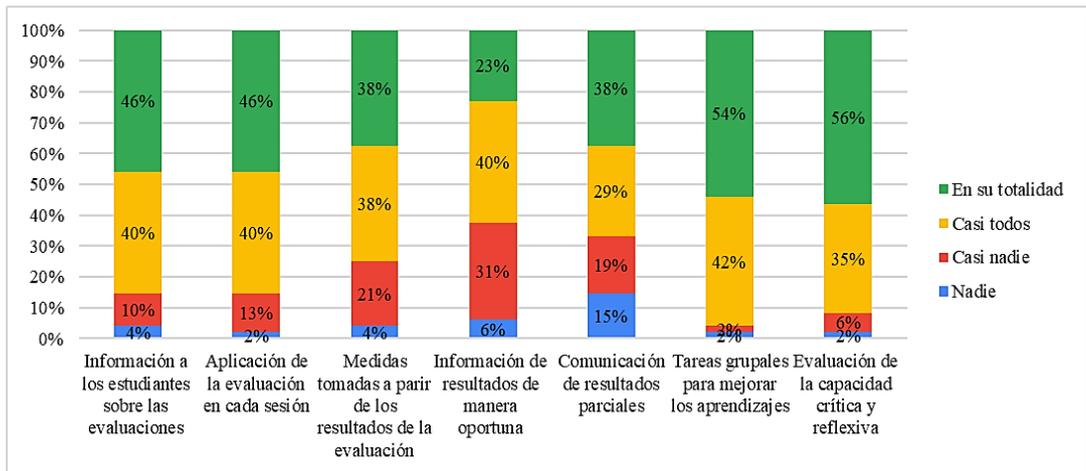
Estrategias de evaluación formativa -estudiantes

	Información a los estudiantes sobre las evaluaciones		Aplicación de la evaluación en cada sesión		Medidas tomadas a partir de los resultados de la evaluación		Información de resultados de manera oportuna		Comunicación de resultados parciales		Tareas grupales para mejorar los aprendizajes		Evaluación de la capacidad crítica y reflexiva	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Nadie	2	4	1	2	2	4	3	6	7	15	1	2	1	2
Casi nadie	5	10	6	13	10	21	15	31	9	19	1	2	3	6
Casi todos	19	40	19	40	18	38	19	40	14	29	20	42	17	35
En su totalidad	22	46	22	46	18	38	11	23	18	38	26	54	27	56

Total	48	100	48	100	48	10	48	100	48	100	48	10	48	100
						0						0		

Nota: Cuestionario dirigido a los estudiantes

Gráfico 11:
Estrategias de evaluación formativa -estudiantes



En la misma dimensión, los resultados que muestran la aplicación del cuestionario a los estudiantes indican que en más del 95%, casi todos y en su totalidad los docentes informan del tipo de evaluación a utilizar en cada sesión de aprendizaje y organizan tareas grupales como estrategia para mejorar los aprendizajes, el 91% evalúa la capacidad crítica y reflexiva en los estudiantes; el 86% aplican la evaluación para cada sesión de aprendizaje y el 76% toman medidas teniendo en cuenta esos resultados para siguientes evaluaciones; sin embargo, casi nadie y casi todos los docentes en más del 60% comunican los resultados de las evaluaciones parciales.

Tabla 20:

Evaluación formativa según los agentes - docentes

	Autoevaluación		Coevaluación		Heteroevaluación	
	f	%	f	%	f	%
Nunca	0	0%	0	0%	1	25%
Casi Nunca	0	0%	1	25%	0	0%
Ocasionalmente	4	100%	2	50%	1	25%
Casi siempre	0	0%	1	25%	1	25%
Siempre	0	0%	0	0%	1	25%
Total	4	100%	4	100%	4	100

Nota: Cuestionario dirigido a docentes

En la presente tabla y su figura referida a los agentes de la evaluación los docentes en un 100% *ocasionalmente* propicia la autoevaluación en sus estudiantes para que reflexionen en sobre sus aprendizajes, practican la coevaluación un 75% *ocasionalmentey casi nunca*; la mayor parte más del 75% lo realiza desde *ocasionalmente* a *siempre*.

Gráfico 12:

Evaluación formativa según los agentes docentes

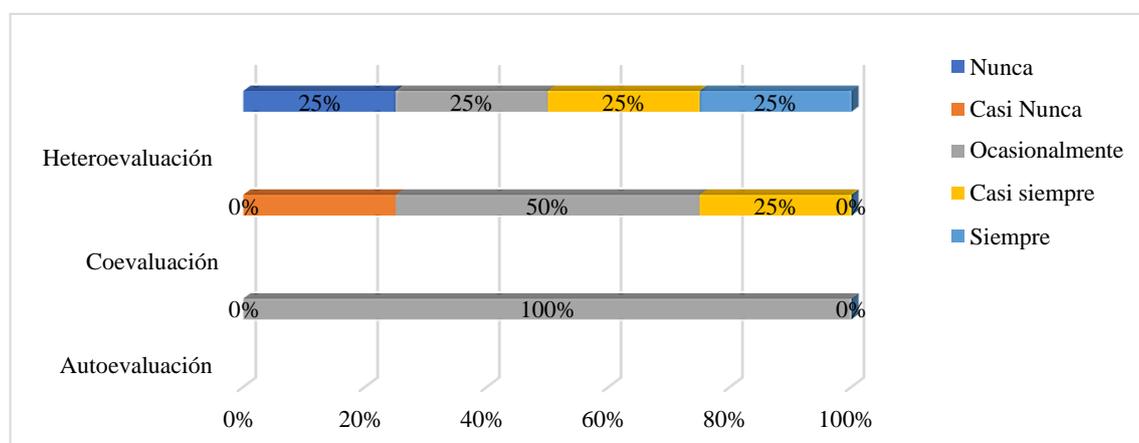


Tabla 21:

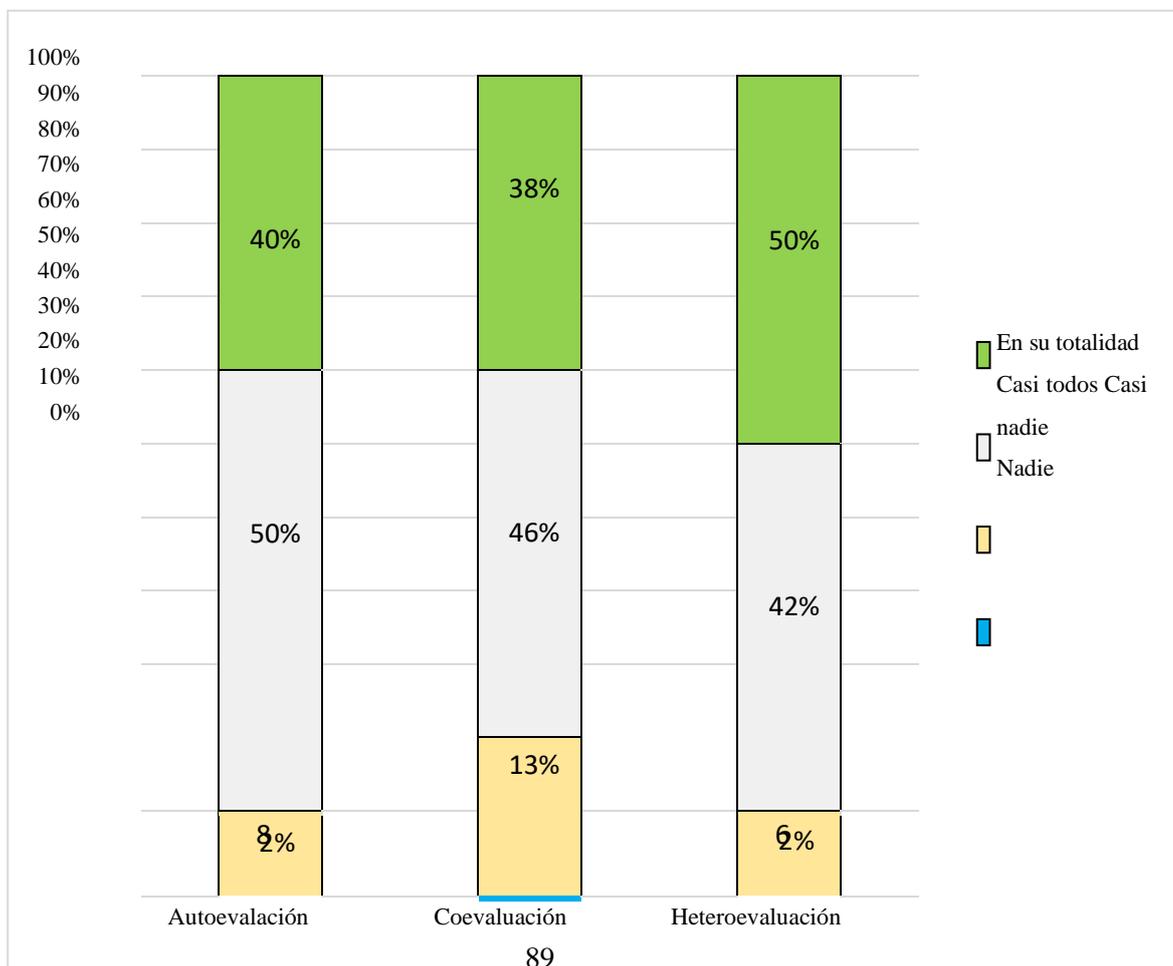
Evaluación formativa según los agentes – estudiantes

	Autoevaluación		Coevaluación		Heteroevaluación	
	f	%	f	%	f	%
Nadie	1	2%	2	4%	1	2%
Casi nadie	4	8%	6	13%	3	6%
Casi todos	24	50%	22	46%	20	42%
En su totalidad	19	40%	18	38%	24	50%
Total	48	100%	48	100%	48	100%

Nota: Cuestionario dirigido a los estudiantes.

Gráfico 13:

Evaluación formativa según los agentes – estudiantes



Los estudiantes por su parte, respecto a los agentes de la evaluación formativa indican en un 50% que *casi todos* los docentes aplican la autoevaluación en un 50%, así como el 46% la coevaluación; el 90% casi todos y en su totalidad aplican la heteroevaluación.

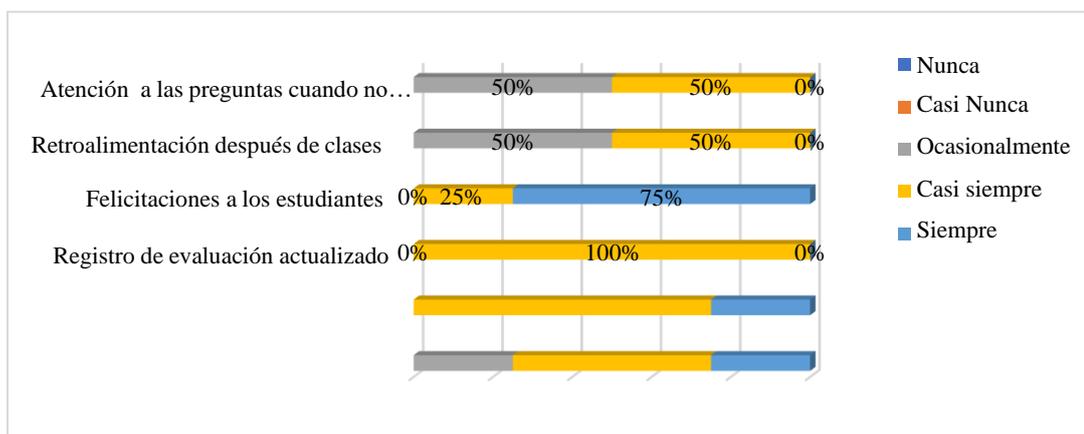
Tabla 22:

Retroalimentación en la evaluación formativa – docentes

	Retroalimentación a cada estudiante		Estrategias de retroalimentación		Registro de evaluación actualizada		Felicitaciones a los estudiantes		Retroalimentación después de clases		Atención a las preguntas cuando no entienden	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Casi Nunca	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Ocasionalmente	1	25%	0	0%	0	0%	0	0%	2	50%	2	50%
Casi siempre	2	50%	3	75%	4	100%	1	25%	2	50%	2	50%
Siempre	1	25%	1	25%	0	0%	3	75%	0	0%	0	0%
Total	4	100%	4	100%	4	100%	4	100%	4	100	4	100

Nota: Cuestionario dirigido a docentes

Gráfico 14:
Retroalimentación en la evaluación formativa - docentes



Estrategias de retroalimentación	0%	75%	25%
Retroalimentación a cada estudiante	25%	50%	25%

0% 20% 40 60% 80% 100%
%

En la tabla 22 podemos observar los resultados referidos a la retroalimentación como parte fundamental en la evaluación formativa; resaltando que el 100% de los docentes *casi siempre* tiene actualizados sus registros de evaluación de las asignaturas a su cargo, el 75% utiliza diversas estrategias de retroalimentación para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes, el 75% *siempre* felicita a los estudiantes si realizan bien sus tareas; el 50% ocasionalmente atiende a las preguntas de los estudiantes cuando estos no entienden.

Tabla 23:

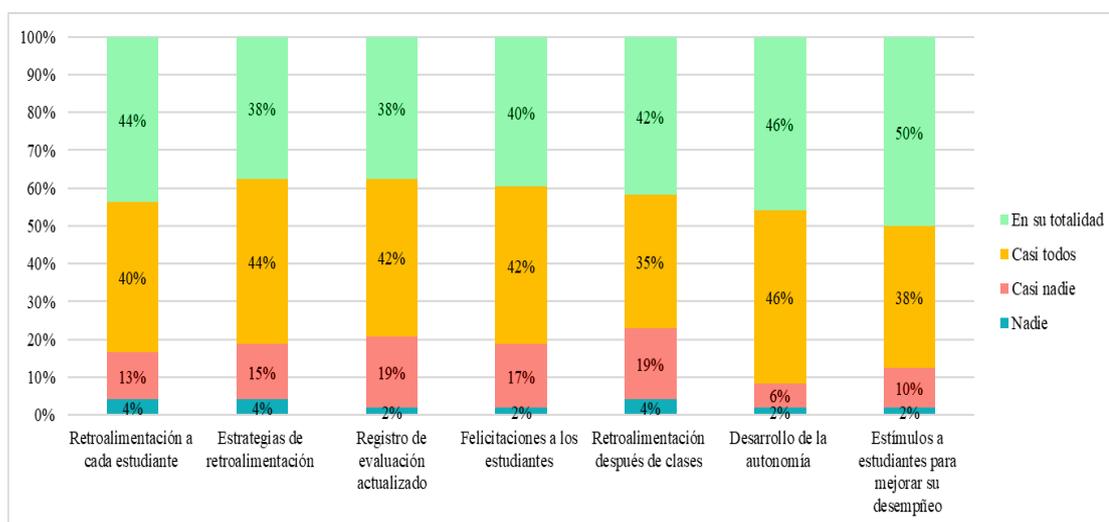
Retroalimentación en la evaluación formativa – Estudiantes

	Retroalimentación a cada estudiante		Estrategias de retroalimentación		Registro de evaluación actualizado		Felicitaciones a los estudiantes		Retroalimentación después de clases		Desarrollo de la autonomía		Estímulos a estudiantes para mejorar su desempeño	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Nadie	2	4%	2	4%	1	2%	1	2%	2	4%	1	2%	1	2%
Casi nadie	6	13%	7	15%	9	19%	8	17%	9	19%	3	6%	5	10%
Casi todos	19	40%	21	44%	20	42%	20	42%	17	35%	2	46%	18	38%
En su totalidad	21	44%	18	38%	18	38%	19	40%	20	42%	2	46%	24	50%
Total	48	100%	48	100%	48	100%	48	100%	48	100%	48	100%	48	100%

Nota: Cuestionario dirigido a los estudiantes

Gráfico 15:

Retroalimentación en la evaluación formativa -Estudiantes



En la presente tabla se presenta los resultados brindados por los estudiantes respecto a la retroalimentación, en la cual se observa que, el 44% de ellos manifiesta que *casi todos* los docentes utilizan diversas estrategias de retroalimentación, un 42% tienen actualizados sus registros de evaluación, en un 19% casi nadie retroalimenta después de las clases, así como tienen sus registros de evaluación actualizados. Estos resultados corroboran lo manifestado por los docentes sobre la misma dimensión evaluada.

Tabla 24:

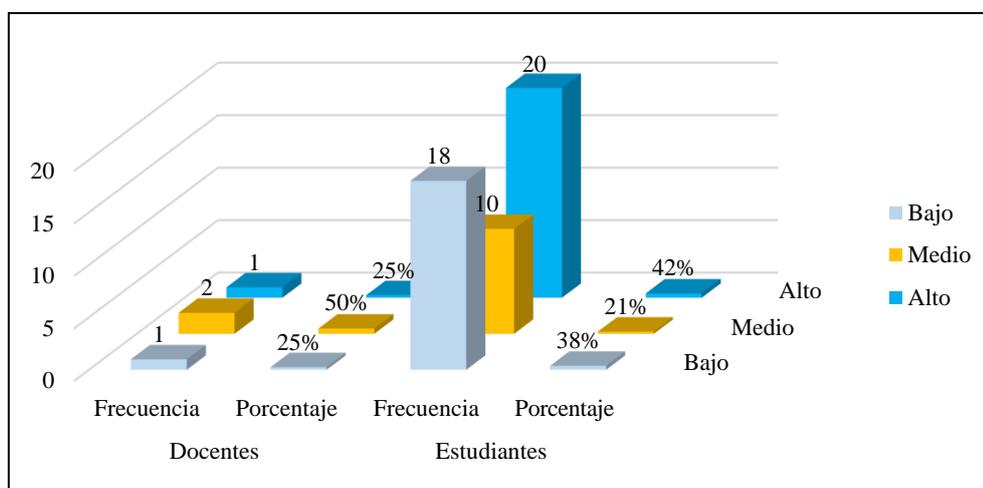
Nivel de planificación de la evaluación formativa docentes y estudiantes

Nivel	Docentes		Estudiantes	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	25	18	38
Medio	2	50	10	21
Alto	1	25	20	42
Total	4	100	48	100

Nota: Cuestionario dirigido a los docentes y estudiantes

Gráfico 16:

Nivel de planificación de la evaluación formativa docentes y estudiantes



La presente tabla y su figura nos muestran el nivel de planificación de la evaluación formativa determinada después de la medición de la variable, en el cual se observa que, a nivel de docentes, un 50% se ubica en un nivel *medio* y a nivel de estudiantes el 42% alcanzan un nivel *alto*, seguido de un 38% que se ubican en el nivel *bajo*; siendo la tendencia a bajo.

Tabla 25:

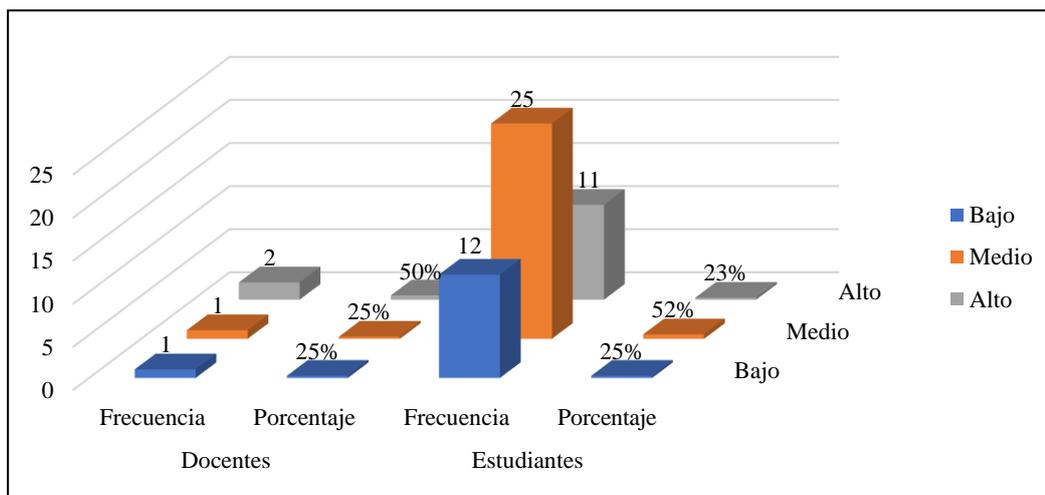
Nivel de estrategias de la evaluación formativa- docentes y estudiantes

	Docentes		Estudiantes	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	25%	12	25%
Medio	1	25%	25	52%
Alto	2	50%	11	23%
Total	4	100%	48	100%

Nota: Cuestionario dirigido a los docentes y estudiantes

Gráfico 17:

Nivel de estrategias de la evaluación formativa- docentes y estudiantes



Respecto a la dimensión de estrategias de evaluación formativa, se observa que, en lo que respecta a los docentes, el 50% alcanza un nivel *alto*, mientras que, a nivel de estudiantes, el 52% se ubica en el nivel *medio* y el 23% el nivel *alto*. Siendo la tendencia de *medio* a *alto*.

Tabla 26:

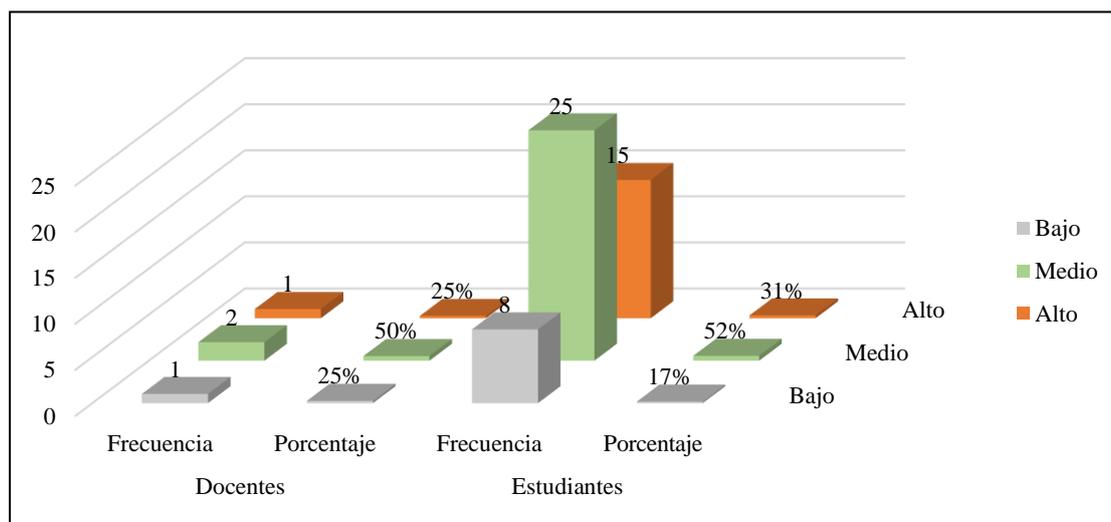
Nivel de evaluación formativa según los agentes- docentes y estudiantes

	Docentes		Estudiantes	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	25%	8	17%
Medio	2	50%	25	52%
Alto	1	25%	15	31%
Total	4	100%	48	100%

Nota: Cuestionario dirigido a los docentes y estudiantes

Gráfico 18:

Nivel de evaluación formativa según los agentes- docentes y estudiantes



En la presente tabla referida a la evaluación formativa según los agentes, se puede observar que el 50% de los docentes se ubican en el nivel *medio*, lo cual se corrobora con el 52% de los estudiantes que alcanza el mismo nivel. Seguido de un 31% que se ubica en el nivel alto; lo cual indica una que se viene utilizando una evaluación con los diversos agentes con una tendencia de medio a alto.

Tabla 27:

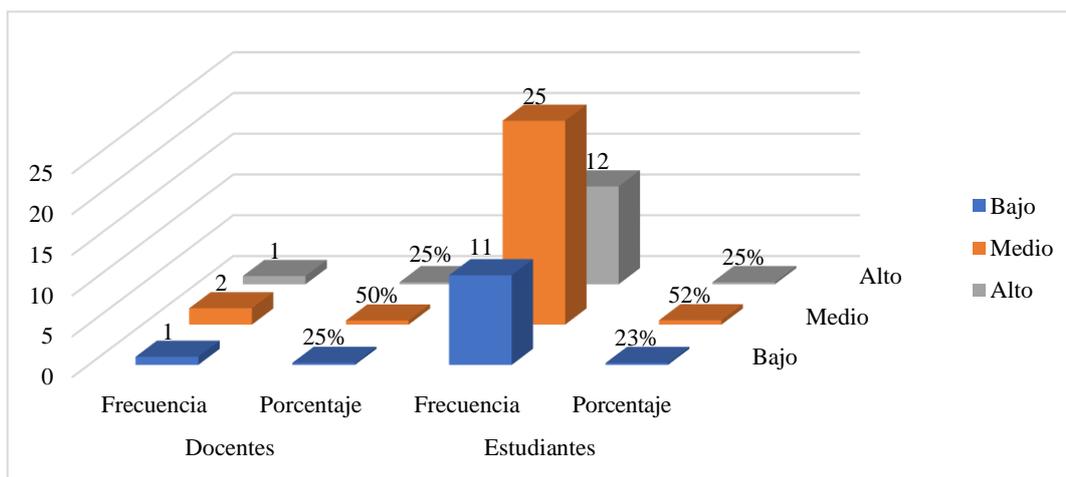
Nivel de retroalimentación en la evaluación formativa- docentes y estudiantes

	<i>Docentes</i>		<i>Estudiantes</i>	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	25%	11	23%
Medio	2	50%	25	52%
Alto	1	25%	12	25%
Total	4	100%	48	100%

Nota: Cuestionario dirigido a los docentes y estudiantes

Gráfico 19:

Nivel de retroalimentación en la evaluación formativa- docentes y estudiantes



La tabla 27 nos muestra el nivel de retroalimentación de la evaluación formativa desarrollada por los docentes, en tal sentido, el 50% de ellos alcanza un nivel *medio* de retroalimentación; y los estudiantes lo confirman puesto que el 53% también se ubica en este mismo nivel, en el nivel *alto* ambos coinciden en un 25%; siendo la tendencia retroalimentación de medio a alto.

Tabla 28:

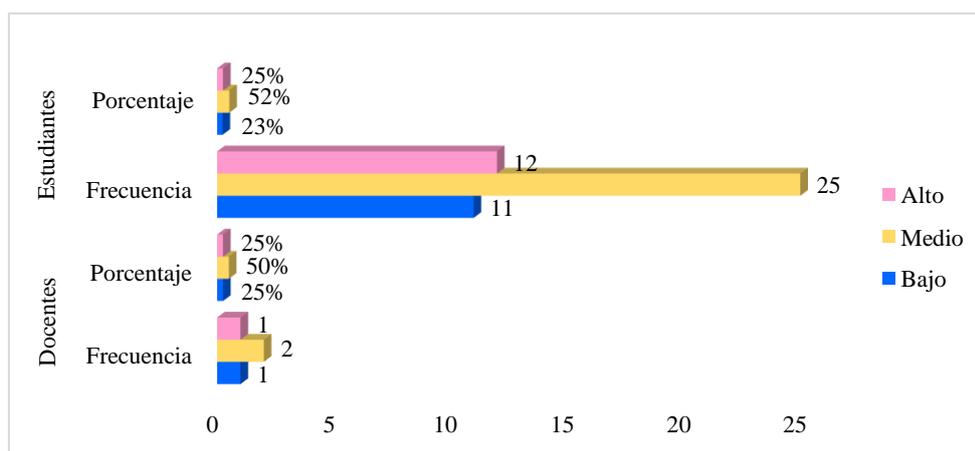
Nivel de evaluación formativa- docentes y estudiantes

	<i>Docentes</i>		Estudiantes	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	1	25%	11	23%
Medio	2	50%	25	52%
Alto	1	25%	12	25%
Total	4	100%	48	100%

Nota: Cuestionario dirigido a los docentes y estudiantes

Gráfico 20:

Nivel de evaluación formativa- docentes y estudiantes



A nivel general en la tabla 19 se presenta el nivel de evaluación formativa, en la cual el 50% de los docentes se ubica en el nivel *medio*, que se asemeja al nivel determinado de parte de los estudiantes (52%), al mismo tiempo que en nivel *alto*

existe un similar resultado, lo cual indica que existe una tendencia de evaluación formativa de un nivel *medio* con tendencia a *alto*.

4.2.2. Logro de competencias

Tabla 29:

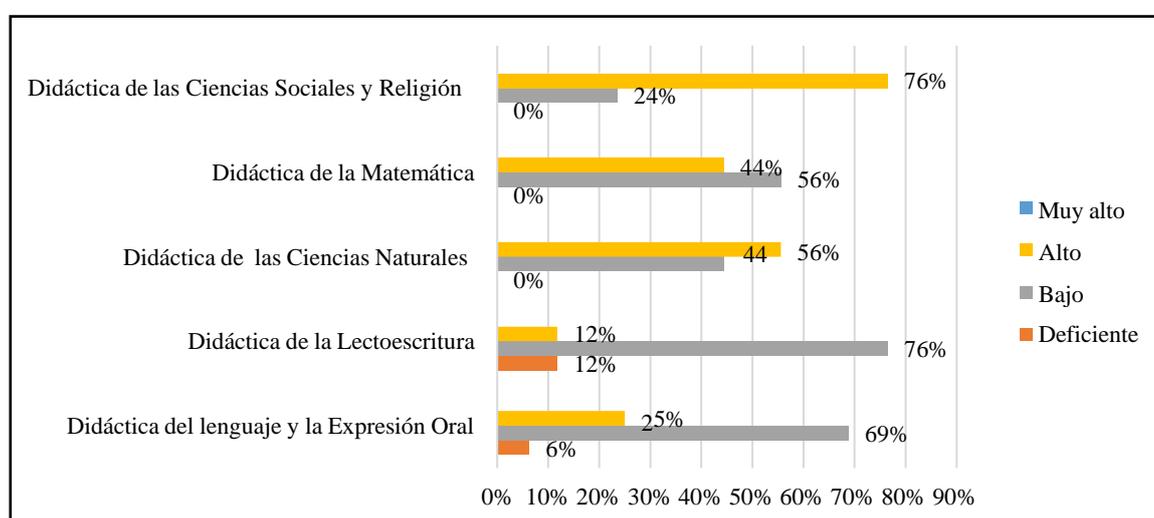
Nivel de logro de competencias por asignaturas – Currículo 2009

		Didáctica del Lenguaje y la Expresión Oral (V)	Didáctica de la Lectoescritura a (VI)	Didáctica de las Ciencias Naturales (VI)	Didáctica de la Matemática (VII)	Didáctica de las Ciencias Sociales y Religión (VII)
		<i>Utiliza</i>	<i>Diseña y aplica</i>	<i>Diseña y aplica</i>	<i>Diseña y aplica</i>	<i>Diseña y ejecuta</i>
Calificaciones	Nivel	<i>estrategias pedagógicas que le permiten promover habilidad</i>	<i>estrategias didácticas y de evaluación para el aprendizaje de la lectoescritura, en niños menores de</i>	<i>estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento científico de los niños y niñas</i>	<i>estrategias didácticas para el aprendizaje de la matemática en niños menores de 6 años de edad, teniendo en cuenta</i>	<i>estrategias didácticas de ciencias sociales y religión para el desarrollo de capacidades</i>

lingüística 6 años de menores de las bases personales,
s edad, seis teóricas
para teniendo en años, científicas, sociales y
cuenta haciendo
desarrolla las bases relacionada uso de los religiosas de
r el teóricas s al recursos los

Gráfico 21:

Nivel de logro de competencias por asignaturas – Currículo 2009



Para la medición del nivel de logro de las competencias se ha tomado como referencia las calificaciones alcanzadas por los estudiantes en las diversas asignaturas de didácticas de la especialidad, el número de estudiantes varía por cada una debido a que no es un número de matriculados no es homogéneo en todas estas. En primer lugar, se presentan los resultados de las estudiantes matriculadas con el plan de estudios del Currículo 2009 que desarrollaron las asignaturas secuenciales desde el V al VII semestre en los semestres 2018 A, 2018 B y 2019 A.

Los resultados muestran que, la mayor parte de estudiantes alcanzan un nivel *bajo* de logro de las competencias en las asignaturas de Didáctica de la Lectoescritura (76%) y Didáctica del Lenguaje y la Expresión Oral (69%), Didáctica de la Matemática (56%) con promedios promocionales entre 11 y 14; un nivel *alto* en Didáctica de las Ciencias Sociales y Religión (76%) y Didáctica de las Ciencias Naturales (56%) con promedios promocionales de 15 a 17. 12% de las estudiantes tienen un logro *deficiente* de las competencias en la asignatura de Didáctica de la Lectoescritura y 6% en Didáctica del Lenguaje y Expresión Oral.

Esto resultados nos indica que las estudiantes aún tienen limitaciones en diseñar y aplicar con eficiencia estrategias didácticas para promover habilidades lingüísticas para desarrollar el lenguaje y la expresión oral, el aprendizaje de la lectoescritura y el aprendizaje de la matemática en niños menores de 6 años de edad., sin embargo, los datos nos indican que tienen un nivel alto en la competencia al diseñar y aplicar estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento científico y el desarrollo de capacidades personales, sociales y religiosas de los niños y niñas menores de 6 años.

Tabla 30:

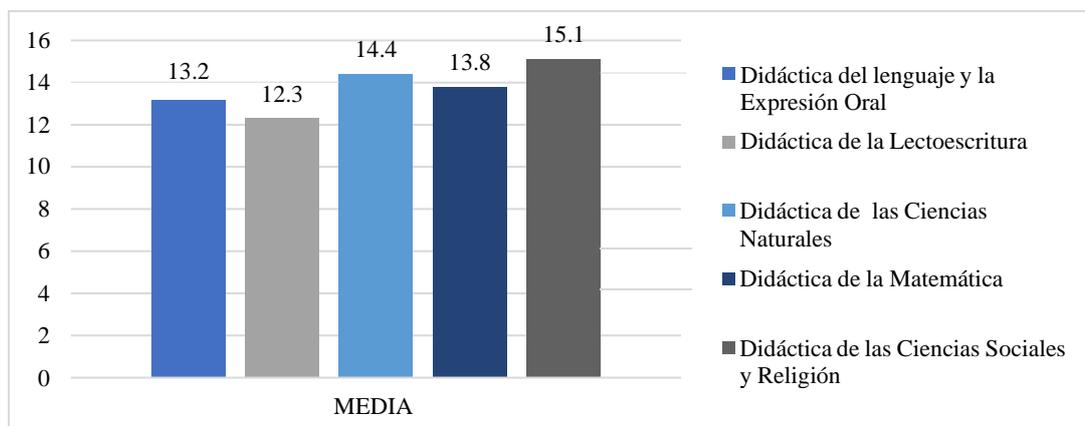
Media de calificaciones de las asignaturas de Didáctica – Currículo 2009

	Didáctica del lenguaje y la Expresión Oral	Didáctica de la Lectoescritura	Didáctica de las Ciencias Naturales	Didáctica de la Matemática	Didáctica de las Ciencias Sociales y Religión
MEDIA	13.2	12.3	14.4	13.8	15.1

Nota: Actas de evaluación del Sistema Académico UNDAC

Gráfico 22:

Media de calificaciones de las asignaturas de Didáctica – Currículo 2009



Se presenta la media de calificaciones por asignaturas de didácticas de especialidad del plan curricular 2009, en la que se puede evidenciar que la Didáctica de la Lectoescritura tiene una media de 12.3. en una escala vigesimal; y la más alta es 15.1 en Didáctica de las Ciencias Sociales y Religión. En general la media es de 13.76, que de acuerdo a la escala de los intervalos de las calificaciones corresponde al nivel *bajo*.

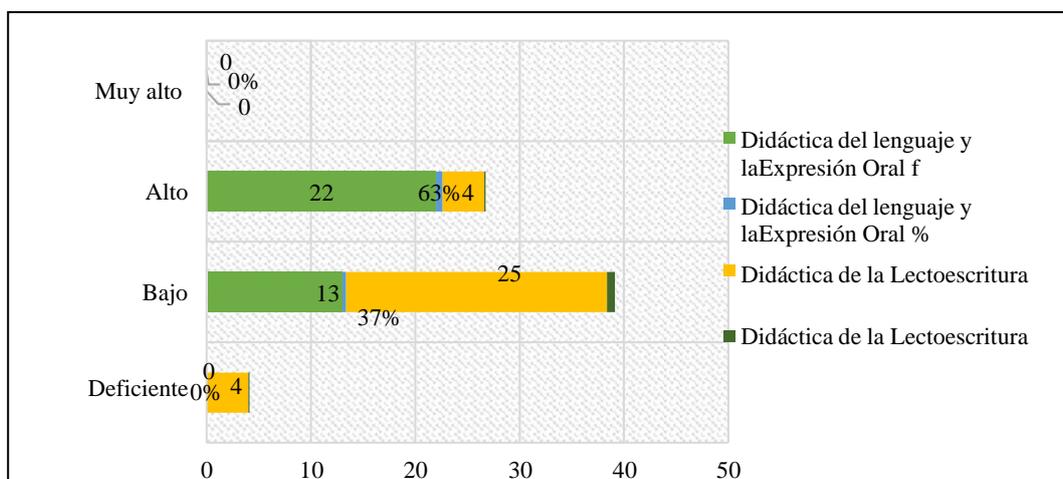
Tabla 31:*Nivel de logro de competencias por asignaturas – Currículo 2017*

Calificaciones	Nivel	Didáctica del Lenguaje y la Expresión Oral		Didáctica de la Lectoescritura	
		<i>Aplica estrategias didácticas que le permiten desarrollar el lenguaje y la expresión oral del niño menor de seis años teniendo en cuenta las bases teóricas científicas que la respaldan, valorando su importancia</i>		<i>Diseña y aplica estrategias didácticas y de evaluación para el aprendizaje de la lectoescritura, en niños menores de 6 años de edad, teniendo en cuenta las bases teóricas de la lectura y escritura, uso de los recursos adecuados; promoviendo constantemente la relación afectiva docente-niño.</i>	
		f	%	f	%
0 a 10	Deficiente	0	0%	4	12%
11 a 14	Bajo	13	37%	25	76%
15 a 17	Alto	22	63%	4	12%
18 a 20	Muy alto	0	0%	0	0%
Total		35	100%	33	100%

Nota: Los totales están en función al número de matriculados por cada asignatura.

Gráfico 23:

Nivel de logro de competencias por asignaturas – Currículo 2017



A continuación, se presentan los resultados de las estudiantes matriculadas con el plan de estudios del Currículo 2017 que desarrollaron las asignaturas secuenciales desde el V y VI semestre en los semestres 2019 A y 2019 B. En este año las estudiantes solo desarrollaron dos de las 5 didácticas de especialidad.

Los resultados muestran que, la mayor parte de estudiantes alcanzan un nivel *bajo* de logro de las competencias en la asignatura de Didáctica de la Lectoescritura (76%) con promedios promocionales entre 11 y 14; sin embargo, en la asignatura de Didáctica del Lenguaje y Expresión Oral el 63% alcanza un nivel *alto* con promedios promocionales de 15 a 17.

Estos resultados nos indican que las estudiantes aún tienen limitaciones en la competencia *diseña y aplica estrategias didácticas para el aprendizaje de la lectoescritura en niños menores de 6 años de edad*, no obstante se constata un nivel *alto* en la competencia *aplica estrategias didácticas que le permiten desarrollar el lenguaje y la expresión oral del niño menor de seis años teniendo en cuenta las bases teóricas científicas que la respaldan, valorando su*

importancia, contrario a los resultados obtenidos con los estudiantes del plan de estudios 2009.

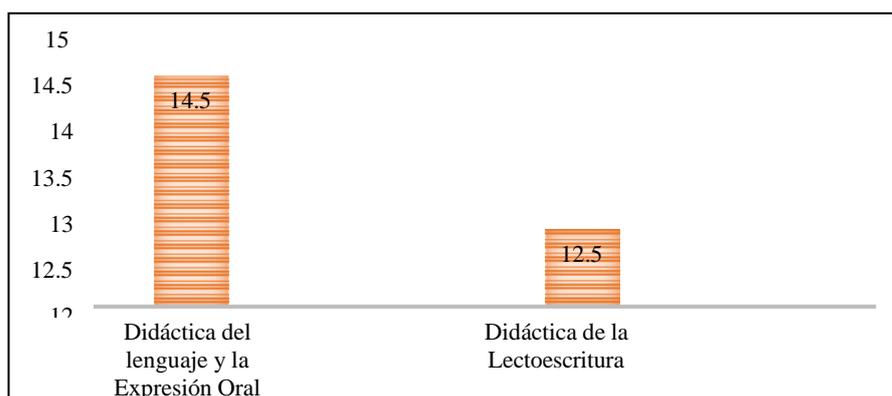
Tabla 32:

Media de calificaciones de las asignaturas de Didáctica – Currículo 2017

Didáctica del lenguaje y la Expresión Oral	Didáctica de la Lectoescritura
14.5	12.5

Gráfico 24:

Media de calificaciones de las asignaturas de Didáctica – Currículo 2017



Se presenta la media de calificaciones por asignaturas de didácticas de especialidad del plan curricular 2017, desarrolladas el año 2019 en la que se puede evidenciar que la Didáctica de la Lectoescritura tiene una media de 12.5 en una escala vigesimal; y la más alta es 14.5 en Didáctica del Lenguaje y Expresión Oral. En ambos casos y de acuerdo a los intervalos de los niveles de logros, los estudiantes tienen un nivel de logro *bajo* de la competencia.

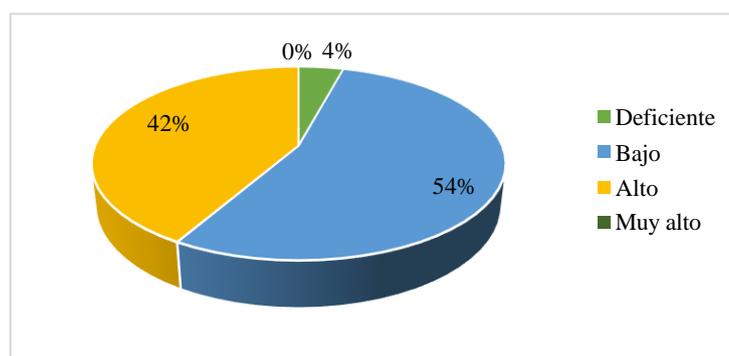
Tabla 33:

Logro del nivel 2 de la competencia- criterio Didáctica

<i>NIVEL</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Deficiente	2	4
Bajo	26	54
Alto	20	42
Muy alto	0	0
Total	48	100

Gráfico 25:

Logro del nivel 2 de la competencia- criterio Didáctica



La tabla 24 muestra el nivel general de logro de la **Competencia Específica 2. Planificación, conducción y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje**. *Diseña, programa, implementa, ejecuta y evalúa el proceso enseñanza - aprendizaje aplicando los conocimientos científicos, tecnológicos, que responda a las características y necesidades de los niños, contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa. Criterio Didáctica: Nivel 2. Diseña y ejecuta actividades de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de la lectoescritura, de las ciencias naturales, sociales y la religión, y del pensamiento lógico y científico.* Aquí se puede observar que el 54% de

estudiantes se ubica en el nivel *bajo* de logro de competencias (54%) un 42% *alto* y solo el 4% en el nivel *deficiente*.

4.3. Prueba de Hipótesis

Se presenta el procedimiento seguido para la contrastación de las hipótesis de la investigación.

Formulamos la HO y la Ha

Hipótesis Nula (Ho)

La evaluación formativa es independiente del logro de las competencias didácticas de especialidad.

Hipótesis alterna (Ha)

La evaluación formativa no es independiente del logro de las competencias didácticas de especialidad.

Nivel de significación: $\alpha = 0,05$

Determinación del estadístico Chi cuadrada (X^2)

Para la prueba de hipótesis se utilizó la prueba de independencia de criterios o prueba Chi Cuadrada, que permite comparar si las dos variables del estudio, en este caso siendo categorizadas como cualitativas, están relacionadas entre sí; se utilizó la tabla de contingencia.

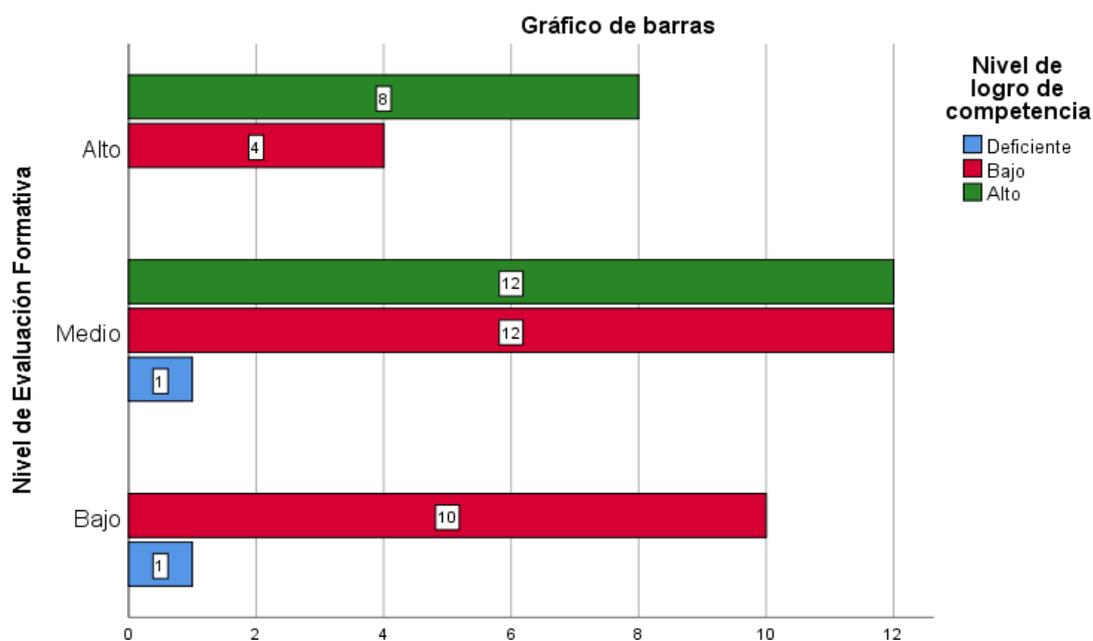
Tabla 34:

Tabla cruzada Nivel de Evaluación Formativa - Nivel de logro de competencia

		Nivel de logro de competencia			Total
		Deficiente	Bajo	Alto	
	Bajo	1	10	0	11
		50,0%	38,5%	0,0%	22,9%
Nivel de Evaluación Formativa	Medio	1	12	12	25
		50,0%	46,2%	60,0%	52,1%
	Alto	0	4	8	12
		0,0%	15,4%	40,0%	25,0%
Total		2	26	20	48
		100%	100%	100%	100%

Gráfico 26:

Prueba de Chi Cuadrado Evaluación Formativa- Nivel de logro de competencia



Tal como se observa en la tabla de contingencia respecto a la relación entre el nivel de evaluación formativa y nivel de logro de competencias en las asignaturas de didácticas de especialidad; el 60% (12) de estudiantes que se ubican en el nivel *medio* de evaluación formativa muestran un nivel de logro de las competencias *Alto*, al igual que 12 estudiantes que se ubican en un nivel *Medio* de evaluación formativa (46,2%) alcanzan un nivel *Bajo* de logro de competencias; asimismo se observa que, el 38.5% (10) estudiantes que tienen un nivel *Bajo* de evaluación formativa muestran un nivel *Bajo* de logro de competencias. El 40% de los que tiene un nivel de evaluación formativa *Alto* muestran un nivel de logro de competencias *Alto*. El 50% (1) de estudiantes con un nivel de evaluación formativa *Bajo*, alcanza un nivel de logro de competencias *Deficiente* y el otro 50%(1) *Bajo*.

Tabla 35:

Prueba de Chi Cuadrado Evaluación Formativa- Nivel de logro de competencia

	Valor	gl	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	11,644 ^a	4	,020
Razón de verosimilitud	15,966	4	,003
Asociación lineal por lineal	9,977	1	,002
N de casos válidos	48		

Al realizar el análisis del estadístico Chi cuadrada se obtiene un valor de **p** exacto, ($p = 0,02$), siendo ($p < 0,05$), este resultado nos permite concluir que existe

una dependencia significativa entre la evaluación formativa y el logro de las competencias de las asignaturas de didácticas de especialidad; se rechaza la hipótesis nula y se confirma la hipótesis alterna.

En el contexto de la investigación la evaluación formativa y el logro de las competencias de las asignaturas de didácticas de especialidad que tienen las estudiantes de Educación Inicial están relacionadas.

4.4. Discusión de resultados

De acuerdo a los resultados presentados, la evaluación formativa tiene un nivel medio con tendencia a alto, sin embargo, el logro de las competencias el nivel alcanzado por los estudiantes es de 54% en el nivel bajo, con tendencia a alto (42%). El cálculo de la tabla de contingencia indica que el 60% de estudiantes que se ubican en el nivel *medio* de evaluación formativa muestran un nivel alto de logro de las competencias *Alto*, al igual que el 46% de estudiante que se ubican en un nivel *Medio* de evaluación formativa (46,2%) alcanzan un nivel *Bajo* de logro de competencias. asimismo, según la prueba de hipótesis estadísticamente la evaluación formativa se relaciona significativamente con el logro de las competencias; resultados que coinciden con Hermoza (2015) quien en su estudio afirma que la evaluación formativa colaborativa impulsa la formación de personas autónomas, por las herramientas que les permitan lograr un discernimiento propio sobre conceptos y experiencias; que son componentes de las competencias en los estudiantes universitarios. De la misma forma respecto a la participación de los estudiantes en la evaluación formativa Hortigüela et al., (2015) afirma que la percepción de los estudianteses muy dispar en función del sistema de evaluación que haya recibido, lo cual influye directamente en su motivación y aprendizaje, siendo mayor la percepción de la evaluación formativa, ya que consideran también

que la evaluación tradicional es muy subjetiva, pero lo valora como menos compleja; que se asemeja a los resultados de la presente investigación.

CONCLUSIONES

1. De acuerdo con los resultados obtenidos se puede afirmar que, la evaluación formativa desarrollados por docentes con los estudiantes de Educación Inicial están relacionadas con el logro de las competencias de las didácticas de especialidad; demostrado con la prueba Chi cuadrado que revela un valor de **p** exacto, ($p = 0,020$), siendo ($p < 0,05$), este resultado nos permite concluir que existe una dependencia significativa entre ambas variables, entonces se rechaza la hipótesis nula.
2. La evaluación formativa se caracteriza por una buena planificación que es conocida con anticipación por los estudiantes, a la vez que se prevé los indicadores de logro y los instrumentos de evaluación, aplicando la evaluación en cada sesión de aprendizaje, sin embargo, los docentes ocasionalmente analizan dichos resultados y comunican los resultados parciales a los estudiantes. Asimismo, en cuanto a los agentes, los docentes no aplican la autoevaluación y coevaluación con regularidad; *casi todos* los docentes utilizan diversas estrategias de retroalimentación (44%), el 42% tienen actualizados sus registros de evaluación.
3. El nivel de evaluación formativa que alcanzan los docentes de las asignaturas de didácticas de especialidad del programa de Educación Inicial es de medio (50%) con tendencia a alto (25%). Respecto a cada dimensión destacan un nivel medio la planificación y la evaluación según los agentes y la retroalimentación; solo en la dimensión estrategias lo docentes alcanzan un nivel alto, pero los estudiantes lo consideran como medio.
4. El nivel de logro de las competencias de los estudiantes en las asignaturas de didácticas de especialidad del programa de Educación Inicial es bajo (54%) con tendencia a alto (42%), por lo que se afirma que los estudiantes de acuerdo a las calificaciones evidenciadas en promedio 13.76, en las asignaturas de didácticas de

especialidad diseñan y ejecutan actividades de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de la lectoescritura, de las ciencias naturales, sociales y la religión, y del pensamiento lógico y científico en un nivel medio.

RECOMENDACIONES

1. Se sugiere ampliar el estudio para otras áreas del Currículo de Educación Inicial, como puede los estudios generales y las demás competencias que determinan el perfil de egreso de los estudiantes de Educación Inicial de la UNDAC.
2. Se debe realizar un seguimiento permanente de parte de los estudiantes o directivos del programa de estudios a los docentes del programa de estudios, con la finalidad de concretizar la planificación que se realiza en los sílabos y evaluar los resultados con fines de mejora.
3. Implementar la autoevaluación, la coevaluación y otros modelos y enfoques evaluativos de la educación superior universitaria, que se orientan al desarrollo de capacidades y competencias de los estudiantes de la carrera de Educación Inicial, contribuyendo a una formación autorreguladora y formar personas más autónomas, críticas y reflexivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., & Martínez, R. (2017). La didáctica: Epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formacion Universitaria*, 10(3), 81-92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Ahumada, P. (2005). La evaluación auténtica: Un sistema para la obtención de evidencias y vivencias de los aprendizaje. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 45, 11-24. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100002>
- Angelini Doffo, M. L. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa en la formación docente en inglés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-21. <https://doi.org/> <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22614>
- Anijovich, R., Malbergier, M., & Sigal, C. (2004). *Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad* (Efe (ed.)). <http://imago.yolasite.com/resources/SIGAL> y otros, La evaluación alternativa.pdf
- Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L., & Castejón, F. J. (2019). Percepción de Egresados y Profesorado sobre la Implicación del Alumnado en la Evaluación y la Calificación en Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1). <https://doi.org/10.15366/RIEE2019.12.1.011>
- Consejo Nacional de Educación. (2020). Proyecto Educativo Nacional - PEN 2036. El reto de la ciudadanía plena. En *Repositorio del Ministerio de Educación*. MINEDU. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- De la Fuente, J., & Justicia, F. (2003). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula Abierta*, 2, 82, 161-171. <file:///C:/Users/Nancy/Downloads/Dialnet> <RegulacionDeLaEnsenanzaParaLaAutorregulacionDelApr-1012077> (1).pdf

Evaluación. (2013). *¿Cómo comunicar los resultados de la evaluación de aprendizajes?*

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

<https://www.evaluacion.edusanluis.com.ar/2013/02/como-comunicar-los->

[resultados-de-la.html](https://www.evaluacion.edusanluis.com.ar/2013/02/como-comunicar-los-resultados-de-la.html)

Fernandez, A. (2008). La evaluación de los aprendizajes en la universidad: Nuevos

enfoques. En *Universidad de Alicante*. Universidad Politecnica deValencia.

<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/11478/11418>

Galindo, R. (2012). *La práctica profesional como área para potenciar las competencias*

pedagógicas necesarias para la enseñanza en educación infantil [Universidad

de

León].

[https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2199/tesis_3fa303.PDF?seque](https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2199/tesis_3fa303.PDF?sequence=1)

[nce=1](https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/2199/tesis_3fa303.PDF?sequence=1)

García, A., Aguilera, M., Pérez, M., & Muñoz, G. (2011). Evaluación de los aprendizajes

en el aula. Opiniones y prácticas de docentes de primaria en México. En *Instituto*

Nacional para la Evaluación de la Educación.

<https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/410/P1D410.pdf>

González, M. y Fuentes, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente.

Revista de Educacion, 354, 47-70.

Hamodi, C., Pastor, V. M. L., & Pastor, A. T. L. (2015). Medios, técnicas e instrumentos

de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior.

PerfilesEducativos, 37(147), 146-161. <https://doi.org/10.1016/j.pe.2015.10.004>

Hermoza, L. (2015). La evaluación formativa-colaborativa para la construcción del

aprendizaje en los alumnos de arte y diseño. *Pontificia Universidad Católica del*

Perú

AXIS,

24(46),

47-72.

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/12244/12810>

- Hortigüela, D., Pérez, Á., & Abella, V. (2015). Perspectiva del alumnado sobre la evaluación tradicional y la evaluación formativa: contraste de grupos en las mismas asignaturas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 35-48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5122242.pdf> <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=5122242> <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol13num1/art3.pdf>
- Ley Universitaria, Diario oficial El Peruano 29 (2014). <https://diariooficial.elperuano.pe/pdf/0021/ley-universitaria-30220>.
- López, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado*, 20(1), 311-322.
- López, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*, 4(1), 117-130. <https://doi.org/10.25115/psye.v4i1.485>
- López, V, y Pérez, A. (2017). *Buenas prácticas docentes. Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Universidad de León. [file:///C:/Users/Nancy/Downloads/Libro ULE Buenas Prácticas Docentes López-Pastor & Pérez-Pueyo coord. 2017.pdf](file:///C:/Users/Nancy/Downloads/Libro%20ULE%20Buenas%20Pr%C3%A1cticas%20Docentes%20L%C3%B3pez-Pastor%20&%20P%C3%A9rez-Pueyo%20coord.%202017.pdf)
- López, Victor. (2009). Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias. En *Narcea*. Narcea.
- Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. En *Educacion XXI* (Vol. 17, Número 2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>

- Martínez, F. (2012). La Evaluación Formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 17(54), 849-875. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n54/v17n54a8.pdf>
- Méndez, S. M. (Universidad N. A. de M., & Tirado, F. (Universidad N. A. de M. (2016). Pensar históricamente: Una estrategia de evaluación formativa. *Revista Electronica de Investigacion Educativa*, 18(2), 62-78. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/943>
- MINEDU. (2010). Sistema de Evaluación para ser aplicada en los Diseños Curriculares Básicos Nacionales. En *Ministerio de Educación del Peru*. Dirección General de Educación Superior y Técnico Productiva. <https://docplayer.es/80251818-Prof-tirso-hernandez-evaluacion-de-los-aprendizajes.html>
- Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, Pub. L. No. Decreto Supremo N.º 016-2015-MINEDU (2015).
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021 La educación que queremos para el Perú* (B. N. del Perú (ed.)).
- Molina, M., y López, V. (2019). ¿Evaluó cómo me Evaluaron en la Facultad? Transferencia de la Evaluación Formativa y Compartida Viva durante la Formación Inicial del Profesorado a la Práctica como Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 85-101. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.005>
- Morales, J. (2001). La Evaluación: Caracterización General. En *La Evaluación en el Área de Educación Visual y Plástica en la ESO* (p. 37). <http://www.tesisred.net/bitstream/handle/10803/5036/jjma08de16.pdf.PDF?sequence=8>
- Moreno, T. (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la

- evaluación en el aula. En *UAM, Unidad Cuajimalpa*. <https://n9.cl/z4e6m>
- Narváez, M. (s. f.). *Tipos de investigación cuantitativa: Cuáles son y ejemplos*. QuestionPro. Recuperado 19 de noviembre de 2023, de <https://www.questionpro.com/blog/es/tipos-de-investigacion-cuantitativa/>
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80. <https://doi.org/1575-0965>
- Proyecto Tuning - América Latina. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina*. Universidad de Deusto- Universidad de Groningen. <http://tuning.unideusto.org/tuningal>
- Ley General de Educación N° 28044, Comisión Permanente del Congreso de la República 36 (2003). http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf
- Rodríguez, E. (2015). *Evaluación de competencias en el ámbito universitario. Diplomado en Evaluación de aprendizajes*.
- Ruano, C. R. (2003). Más allá de la evaluación por resultados: Planteamientos metodológicos en torno al proceso de autoanálisis institucional y la construcción de indicadores de calidad educativa en el contexto universitario. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 33(1), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie3312948>
- Ruiz, M. (2008). *La evaluación basada en competencias*. http://www.cca.org.mx/profesores/congreso_recursos/descargas/mag_competencias.pdf
- Sánchez, M., y Martínez, A. (2020). *Evaluación del y para el Aprendizaje: Instrumentos y estrategias*. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

- Sans, A. (2008). *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos* (Octaedro (ed.)). Cuadernos de docencia universitaria 2.
<http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/2cuaderno.pdf>
- SUMMA. (2016). *Retroalimentación Formativa* i.
<https://www.summaedu.org/retroalimentacion-formativa/#:~:text=La retroalimentación formativa se trata,el aprendizaje de los estudiantes.>
- UNIKEMIA. (2021). *Top 10 de las principales habilidades para el año 2025*.
<https://unikemia.com/blog/top-10-de-las-principales-habilidades-para-el-ano-2025/>
- Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión. (2018). *DISEÑO CURRICULAR 2009. Adecuado*.UNDAC. Currículo de la Escuela de Formación Profesional de Educación Inicial 2017, Pub. L. No. Resolución N° 0487-2018/O-DFCCE (2018).
- Vargas, G. (2021). *9 preguntas sobre evaluación*.

ANEXOS

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Cuestionario dirigido a docentes

La presente encuesta tiene por finalidad conocer el desarrollo de la evaluación formativa en las asignaturas de didácticas de especialidad de la EFPEI.

Escala:

1. Nadie
2. Casi nadie
3. Casi todos
4. En su totalidad

N°	Ítems	1	2	3	4	5
1	PLANIFICACION Planifico el tipo de evaluación a utilizar en cada sesión de aprendizaje con los estudiantes					
2	Elaboro instrumentos teniendo en cuenta los indicadores de logro propuestos en el silabo de la asignatura.					
3	Considero criterios de evaluación acorde a las características de las actividades asignadas					
4	ESTRATEGIAS Los estudiantes están informados del tipo de evaluación utilizar en cada sesión de aprendizaje					
5	Aplico la evaluación en cada sesión de aprendizaje para a mis estudiantes					
6	Analizo los logros y dificultades resultado de las evaluaciones para mejorar mi práctica evaluativa					
7	Identifico qué aprendizajes son logrados y no logrados y adopto medidas para la siguiente sesión o evaluación.					
8	Cumplo con informar los resultados de la evaluación de manera oportuna a mis estudiantes					
9	Organizo trabajos en grupo y en parejas para consolidar mejor el aprendizaje					
10	Planteo preguntas que permiten al estudiante demostrar su capacidad crítica y reflexiva					
11	AGENTES Mis estudiantes se autoevalúan para reflexionar sobre sus aprendizajes					
12	Aplico la coevaluación para fortalecer el aprendizaje de diversos contenidos					
13	Elaboro diversos instrumentos para cada tipo y agente de evaluación de los aprendizajes					
14	RETROALIMENTACIÓN Comunico los resultados parciales y finales de manera individual a mis estudiantes.					
15	Retroalimentación a cada estudiante después de ser evaluado					
16	Utilizo diversas estrategias de retroalimentación para fortalecer el aprendizaje de mis estudiantes.					
17	Tengo al día mis registros de evaluación en la asignatura a mi cargo					
18	Felicito a mis estudiantes si realizan bien sus tareas.					
19	Retroalimentación después de clases a mis estudiantes que no vienen logrando los aprendizajes esperados					
20	Atiendo a las preguntas de los estudiantes cuando no entienden					

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Cuestionario dirigido a estudiantes

Escala

5. Nadie
6. Casi nadie
7. Casi todos
8. En su totalidad

N°	ÍTEMS	1	2	3	4
1	En el silabo planifican el tipo de evaluación a utilizar en cada sesión de aprendizaje con los estudiantes				
2	Elaboran instrumentos teniendo en cuenta los indicadores de logro propuestos en el silabo de la asignatura				
3	Considera criterios de evaluación acorde a las características de las actividades asignadas				
4	Los estudiantes están informados del tipo de evaluación utilizar en cada sesión de aprendizaje				
5	Aplican la evaluación en cada sesión de aprendizaje				
6	A partir de los resultados de la evaluación, adoptan medidas para la siguiente sesión o evaluación				
7	Cumplen con informar los resultados de la evaluación de manera oportuna a los estudiantes				
8	Comunican los resultados parciales y finales de manera individual a mis estudiantes				
9	Organiza tareas en grupo y en parejas para consolidar mejor el aprendizaje				
10	Plantea preguntas que permiten al estudiante a demostrar su capacidad crítica y reflexiva				
11	Promueve la autoevaluación en los estudiantes que les permita reflexionar sobre sus aprendizajes				
12	Aplica la coevaluación para verificar el desempeño de los estudiantes los aprendizajes cooperativos				
13	Utiliza diversos tipos de instrumentos para las sesiones de aprendizaje				
14	Retroalimentan a cada estudiante después de ser evaluados				
15	Utilizan diversas estrategias de retroalimentan para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes				
16	Cuenta con el registro de evaluación actualizado, de manera que puede informar las notas cuando los estudiantes lo solicitan				
17	Felicita a los estudiantes si realizan bien sus tareas				
18	Retroalimenta después de clases a los estudiantes que no vienen logrado los aprendizajes esperados				
19	Promueve el desarrollo de la autonomía en los estudiantes				
20	Estimula a los estudiantes para mejorar su desempeño				

**DATOS - CUESTIONARIO
DIRIGIDO A DOCENTES**

	PLANIFICACIÓN			ESTRATEGIAS						AGENTES			RETROALIMENTACIÓN												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18						19	20
SUJETOS	Planifico el tipo de evaluación a utilizar en cada sesión de aprendizaje con los estudiantes	Elaboro instrumentos teniendo en cuenta los indicadores de logro propuestos en el silabo de la	Considero criterios de evaluación acorde a las actividades asignadas.	Los estudiantes están informados del tipo de evaluación utilizar en cada sesión de aprendizaje	Aplico la evaluación en cada sesión de aprendizaje a mis estudiantes	Analizo los logros y dificultades resultado de las evaluaciones para mejorar mi práctica evaluativa	Identifico qué aprendizajes son logrados y no logrados y adopto medidas para la siguiente sesión o	Cumplo con informar los resultados de la evaluación de manera oportuna a mis estudiantes	Organizo trabajos en grupo y en parejas para consolidar mejor el aprendizaje	Planteo preguntas que permiten al estudiante a demostrar su capacidad crítica y reflexiva	Mis estudiantes se autoevalúan para reflexionar sobre sus aprendizajes	Aplico la coevaluación para fortalecer el aprendizaje de diversos contenidos	Elaboro diversos instrumentos para cada tipo y agente de evaluación de los aprendizajes	Comunico los resultados parciales y finales de manera individual a mis estudiantes	Retroalimento a cada estudiante después de ser evaluado	Utilizo diversas estrategias de retroalimentación para fortalecer el aprendizaje de mis estudiantes	Tengo al día mis registros de evaluación en la asignatura a mi cargo	Felicito a mis estudiantes si realizan bien sus tareas	Retroalimento después de clases a mis estudiantes que no vienen logrado los aprendizajes esperados	Usualmente los estudiantes preguntan cuando no entienden	PROMEDIO PLANIFICACIÓN	PROMEDIO ESTRATEGIAS	PROMEDIO AGENTES	PROMEDIO RETROALIMENTACION	PROMEDIO GENERAL
1	5	5	3	4	5	4	4	4	5	4	3	4	3	5	5	4	4	5	4	5	4.33	4.29	3.33	4.57	4.25
2	5	5	4	4	4	3	3	3	5	4	3	3	5	4	5	4	5	3	3	4.67	3.71	3.67	4.14	4	
3	5	4	2	5	5	3	3	4	5	5	3	2	1	3	3	4	4	5	4	5	3.67	4.29	2.00	4.00	3.75
4	4	4	4	5	4	3	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	4	3	3	4.00	3.86	3.33	3.57	3.70	

DATOS - CUESTIONARIO DIRIGIDO A ESTUDIANTES

Sujetos	PLANIFICACIÓN			ESTRATEGIAS							AGENTES			RETROALIMENTACIÓN							PROMEDIO PLANIFICACIÓN	PROMEDIO ESTRATEGIAS	PROMEDIO AGENTES	PROMEDIO RETROALIMENTACIÓN	PROMEDIO GENERAL
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20					
1	3	4	3	4	3	3	2	2	4	4	3	3	4	4	3	4	4	2	3	3	3.33	3.14	3.33	3.29	3.25
2	4	3	3	3	2	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3.33	3.14	3.33	3.71	3.4
3	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2.67	2.29	2.67	2.00	2.3
4	3	3	3	2	3	2	2	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3.00	2.29	3.00	2.71	2.65
5	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	2	2	2	3	1	4	4	3.67	3.29	3.00	2.57	3.05
6	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3.33	2.86	2.33	3.14	2.95
7	3	3	3	4	4	4	2	4	3	2	4	2	3	4	2	3	2	3	3	2	3.00	3.29	3.00	2.71	3
8	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3.00	3.00	3.00	3.00	3
9	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	4	3.67	3.71	4.00	3.29	3.6
10	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4.00	4.00	4.00	4.00	4
11	4	3	4	3	4	3	3	2	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3.67	3.29	4.00	3.43	3.5
12	3	4	4	3	3	2	2	1	3	4	3	4	4	3	4	4	2	3	4	4	3.67	2.57	3.67	3.43	3.2
13	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3.00	3.00	3.00	3.00	3
14	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4.00	4.00	4.00	4.00	4
15	3	4	2	1	3	3	3	1	3	4	3	3	3	1	1	4	3	3	4	3	3.00	2.57	3.00	2.71	2.75
16	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3.00	3.29	3.00	3.00	3.1
17	3	3	2	3	2	3	2	4	4	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	2.67	3.00	2.33	2.86	2.8
18	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3.33	3.00	3.00	3.00	3.05
19	4	3	3	4	4	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	3.33	3.71	3.67	3.86	3.7
20	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4.00	4.00	4.00	4.00	4
21	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3.00	3.57	4.00	3.71	3.6
22	4	3	2	3	4	3	2	4	3	4	4	3	4	4	2	4	3	3	4	4	3.00	3.29	3.67	3.43	3.35
23	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3.00	3.00	3.00	3.29	3.1
24	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	3	1.67	1.00	1.00	1.43	1.25
25	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	4.00	4.00	4.00	3.57	3.85
26	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	2	4	2.33	2.00	2.33	2.43	2.25
27	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	4	2	4.00	4.00	3.00	3.43	3.65
28	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	3	4	3.33	4.00	4.00	3.57	3.75

29	3	3	4	4	3	2	2	2	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3.33	3.00	3.00	3.14	3.1
30	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4.00	4.00	4.00	3.71	3.9
31	4	4	4	4	4	3	1	1	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4.00	3.00	3.67	3.57	3.45
32	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3.67	4.00	4.00	4.00	3.95
33	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4.00	4.00	4.00	4.00	4
34	3	2	3	4	3	1	1	3	3	3	3	1	2	2	4	3	2	4	3	4	2.67	2.57	2.00	3.14	2.7
35	4	4	3	3	4	3	2	2	4	3	3	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3.67	3.00	3.00	3.29	3.2
36	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4.00	4.00	4.00	4.00	4
37	3	4	3	4	3	3	2	2	4	4	3	3	4	4	3	4	4	2	3	3	3.33	3.14	3.33	3.29	3.25
38	4	3	3	3	2	4	3	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	4	3.33	3.14	3.33	3.71	3.4
39	2	3	3	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2.67	2.29	2.67	2.00	2.3
40	3	3	3	2	3	2	2	1	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3.00	2.29	3.00	2.71	2.65
41	4	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	2	2	2	3	1	4	4	3.67	3.29	3.00	2.57	3.05
42	4	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	3.33	2.86	2.33	3.14	2.95
43	3	3	3	4	4	4	2	4	3	2	4	2	3	4	2	3	2	3	3	2	3.00	3.29	3.00	2.71	3
44	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3.00	3.00	3.00	3.00	3
45	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	3	3	3	4	3.67	3.71	4.00	3.29	3.6
46	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4.00	4.00	4.00	4.00	4
47	4	3	4	3	4	3	3	2	4	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	3.67	3.29	4.00	3.43	3.5
48	3	4	4	3	3	2	2	1	3	4	3	4	4	3	4	4	2	3	4	4	3.67	2.57	3.67	3.43	3.2

DATOS CALIFICACIONES CURRÍCULO 2009

ESTUDIANTES DEL CURRÍCULO 2009	V	VI	VI	VII	VII	PROMEDIO DIDÁCTICAS	NIVEL
	18 A	18 B	18 B	19 A	19 A		
	<i>Didáctica del lenguaje y la Expresión Oral</i>	<i>Didáctica de la Lectoescritura</i>	<i>Didáctica de las Ciencias Naturales</i>	<i>Didáctica de la Matemática</i>	<i>Didáctica de las Ciencias Sociales y Religión</i>		
	Utiliza estrategias pedagógicas que le permiten promover habilidades lingüísticas para desarrollar el lenguaje y la expresión oral del niño menor de seis años teniendo en cuenta las bases teóricas científicas que la	La asignatura es de naturaleza teórico- aplicativo, tiene como propósito desarrollar en los estudiantes competencias necesarias para diseñar y aplicar en niños menores de 6 años, estrategias didácticas relacionadas con la iniciación del aprendizaje de la lectura y escritura Comprende: Bases	Diseña y aplica estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento científico de los niños y niñas menores de seis años, relacionadas al cuidado del cuerpo humano y conservación de la salud, seres vivientes y mundo físico y la educación ambiental en educación	Diseña y aplica estrategias didácticas para el aprendizaje de la matemática en niños menores de 6 años de edad, teniendo en cuenta las bases teóricas científicas, haciendo uso de los recursos educativos y promoviendo e interrelacionándose	Diseña y ejecuta estrategias didácticas de ciencias sociales y religión para el desarrollo de capacidades personales, sociales y religiosas de los niños y niñas menores de 6 años, con pertinencia, creatividad y fundamento pedagógico.		
1	12	12	12	13	16	13	BAJO
2	13	12	13	14	15	13.4	BAJO
3	14	14	15	15	15	14.6	BAJO
4	13	12	15	15	15	14	BAJO
5	12	11	13	12	16	12.8	BAJO
6	10		13	11	15	12.25	BAJO
7	15	15	16	16	16	15.6	ALTO
8	14	11	16	13	15	13.8	BAJO
9	14	8	14	11	13	12	BAJO
10	15	14	15	15	16	15	ALTO
11	14	14	15	15	15	14.6	BAJO
12	12	9	14	11	16	12.4	BAJO
13	15	13	16	14	15	14.6	BAJO
14	15	16	16	15	17	15.8	ALTO
15	12	14	13	15	14	13.6	BAJO
16	12	12	12	14	14	12.8	BAJO
17	13	14	16	15	15	14.6	BAJO
MEDIA	13.2	12.3	14.4	13.8	15.1	13.8	BAJO

DATOS CALIFICACIONES CURRÍCULO 2017

ESTUDIANTES DEL CURRÍCULO 2017	V	VI	PROMEDIO	NIVEL
	19 A	19 B		
	<i>Didáctica del lenguaje y la Expresión Oral</i>	<i>Didáctica de la Lectoescritura</i>		
	Aplica estrategias didácticas que le permiten desarrollar el lenguaje y la expresión oral del niño menor de seis años teniendo en cuenta las bases teóricas científicas que la respaldan, valorando su importancia	Diseña y aplica estrategias didácticas y de evaluación para el aprendizaje de la lectoescritura, en niños menores de 6 años de edad, teniendo en cuenta las bases teóricas de la lectura y escritura, uso de los recursos adecuados; promoviendo constantemente la relación afectiva docente-niño		
1	15	13	14	BAJO
2	16	15	15.5	ALTO
3	15	13	14	BAJO
4	16	14	15	ALTO
5	16	13	14.5	BAJO
6	16	13	14.5	BAJO
7	15	10	12.5	BAJO
8	15	13	14	BAJO
9	17	13	15	ALTO
10	13	12	12.5	BAJO
11	16	14	15	ALTO
12	12	11	11.5	BAJO
13	15	12	13.5	BAJO
14	15	13	14	BAJO
15	14	12	13	BAJO
16	16	15	15.5	ALTO
17	12	12	12	BAJO
18	13	11	12	BAJO
19	12	11	11.5	BAJO
20	14	11	12.5	BAJO
21	14	11	12.5	BAJO
22	15	14	14.5	BAJO
23	13	11	12	BAJO

24	14	10	12	BAJO
25	16	16	16	ALTO
26	16	14	15	ALTO
27	15	10	12.5	BAJO
28	16	13	14.5	BAJO
29	11	10	10.5	DEFICIENTE
30	15	14	14.5	BAJO
31	15	12	13.5	BAJO
PROMEDIO	14.5.	12.5	13.5	BAJO

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ficha de validación de instrumento de investigación: Juicio de Experto
**“La evaluación formativa y el logro de las competencias en las asignaturas
de didácticas de especialidad de los estudiantes del Programa de Educación Inicial - UNDAC 2019”**
Cuestionario dirigido a docentes ○

Indicaciones para la evaluación

INDICADORES: ÍTEMES							Pertinencia		Consistencia		Claridad		Observaciones y sugerencias
							SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. Planifico el tipo de evaluación a utilizar en cada sesión de aprendizaje con los estudiantes							X		X		X		
2. Elaboro instrumentos teniendo en cuenta los indicadores de logro propuestos en el sílabo de la asignatura.							X		X		X		
3. Considero criterios de evaluación acorde a las características de las actividades asignadas							X		X		X		
4. Los estudiantes están informados del tipo de evaluación utilizar en cada sesión de aprendizaje							X		X		X		
5. Aplico la evaluación en cada sesión de aprendizaje para a mis estudiantes							X		X		X		
6. Analizo los logros y dificultades resultado de las evaluaciones para mejorar mi práctica evaluativa							X		X		X		
7. Identifico qué aprendizajes son logrados y no logrados y adopto medidas para la siguiente sesión o evaluación.							X		X		X		
8. Cumpro con informar los resultados de la evaluación de manera oportuna a mis estudiantes							X		X		X		
9. Organizo trabajos en grupo y en parejas para consolidar mejor el aprendizaje							X		X		X		
10. Planteo preguntas que permiten al estudiante demostrar su capacidad crítica y reflexiva							X		X		X		

Observaciones [Precisar si hay deficiencia]

Opinión de aplicabilidad Aplicado Aplicada después de corregir No aplicado

Pertinencia: El instrumento responde al momento oportuno y más adecuado

Consistencia: Los ítems están basados en los aspectos teórico científico.

Claridad: Los ítems están formulados con lenguaje apropiado.

Nota: Información y de los ítems y de las observaciones de la ficha de valoración.

Nombres y apellidos	Nancy Marival CUYUBAMBA ZEVALLOS	DNI N°	04089176
Universidad donde trabaja	UNDAC	N° Celular	984602832
Título profesional de especialidad	Licenciada En Educación Inicial		
Grado académico	Doctor		
Mención	Ciencias De La Educación		



Dra. Nancy M. CUYUBAMBA ZEVALLOS

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ficha de validación de instrumento de investigación: juicio de Experto
"La evaluación formativa y el logro de las competencias en las asignaturas
de didácticas de especialidad de los estudiantes del Programa de Educación inicial - UNDAC 2019"
Cuestionario dirigido a docentes

Indicaciones para la evaluación

Estimado docente. Luego de una vigorosa evaluación de los ítems. Usted tiene la facultad de evaluar cada una de las preguntas marcando con un "x" así mismo la corrección de los ítems, indicando sus observaciones agradezco su aprobación y su gentil colaboración.

INDICADORES: ÍTEMES	Pertinencia		Consistencia		Claridad		Observaciones y sugerencias
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. Planifico el tipo de evaluación a utilizar en cada sesión de aprendizaje con los estudiantes	X		X		X		
2. Elaboro instrumentos teniendo en cuenta los indicadores de logro propuestos en el sílabo de la asignatura.	X		X		X		
3. Considero criterios de evaluación acorde a las características de las actividades asignadas	X		X		X		
4. Los estudiantes están informados del tipo de evaluación utilizar en cada sesión de aprendizaje	X		X		X		
5. Aplico la evaluación en cada sesión de aprendizaje para a mis estudiantes	X		X		X		
6. Analizo los logros y dificultades resultado de las evaluaciones para mejorar mi práctica evaluativa	X		X		X		
7. Identifico qué aprendizajes son logrados y no logrados y adopto medidas para la siguiente sesión o evaluación.	X		X		X		
8. Cumpló con informar los resultados de la evaluación de manera oportuna a mis estudiantes	X		X		X		
9. Organizo trabajos en grupo y en parejas para consolidar mejor el aprendizaje	X		X		X		
10. Planteo preguntas que permiten al estudiante demostrar su capacidad crítica y reflexiva	X		X		X		

Observaciones [Precisar si hay deficiencia]

Opinión de aplicabilidad Aplicado Aplicada después de corregir No aplicado

Pertinencia: El instrumento responde al momento oportuno y más adecuado

Consistencia: Los ítems están basados en los aspectos teórico científico.

Claridad: Los ítems están formulados con lenguaje apropiado.

Nota: Información y de los ítems y de las observaciones de la ficha de valoración.

Nombres y apellidos	Hugo Marcelino, MAYTA QUISPE	DNI N°	40387777
Institución donde trabaja	Agropecuaria 114	N° Celular	963632031
Título profesional de especialidad	Filosofía Y Ciencias Sociales		
Grado académico	Maestro		
Mención	Docencia Universitaria		


 Mg. Hugo MAYTA QUISPE

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Ficha de validación de instrumento de investigación: Juicio de Experto
**“La evaluación formativa y el logro de las competencias en las asignaturas
de didácticas de especialidad de los estudiantes del Programa de Educación inicial - UNDAC 2019”**
Cuestionario dirigido a docentes

Indicaciones para la evaluación

Estimado docente. Luego de una vigorosa evaluación de los ítems. Usted tiene la facultad de evaluar cada una de las preguntas marcando con un “x” así mismo la corrección de los ítems, indicando sus observaciones agradezco su aprobación y su gentil colaboración.							
INDICADORES: ÍTEMES	Pertinencia		Consistencia		Claridad		Observaciones y sugerencias
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1. Planifico el tipo de evaluación a utilizar en cada sesión de aprendizaje con los estudiantes	X		X			X	
2. Elaboro instrumentos teniendo en cuenta los indicadores de logro propuestos en el sílabo de la asignatura.	X		X			X	
3. Considero criterios de evaluación acorde a las características de las actividades asignadas	X		X			X	
4. Los estudiantes están informados del tipo de evaluación utilizar en cada sesión de aprendizaje	X		X			X	
5. Aplico la evaluación en cada sesión de aprendizaje para a mis estudiantes	X		X			X	
6. Analizo los logros y dificultades resultado de las evaluaciones para mejorar mi práctica evaluativa	X		X			X	
7. Identifico qué aprendizajes son logrados y no logrados y adopto medidas para la siguiente sesión o evaluación.	X		X			X	
8. Cumplo con informar los resultados de la evaluación de manera oportuna a mis estudiantes	X		X			X	
9. Organizo trabajos en grupo y en parejas para consolidar mejor el aprendizaje	X		X			X	
10. Planteo preguntas que permiten al estudiante demostrar su capacidad crítica y reflexiva	X		X			X	

Observaciones [Precisar si hay deficiencia]

Opinión de aplicabilidad Aplicado Aplicada después de corregir No aplicado

Pertinencia: El instrumento responde al momento oportuno y más adecuado

Consistencia: Los ítems están basados en los aspectos teórico científico.

Claridad: Los ítems están formulados con lenguaje apropiado.

Nota: Información y de los ítems y de las observaciones de la ficha de valoración.

Nombres y apellidos	Cecilia PEREZ SANTIVÁNEZ	DNI N°	04014091
Universidad donde trabaja	UNDAC	N° Celular	968877859
Título profesional de especialidad	Licenciada En Educación Inicial		
Grado académico	Maestro		
Mención	Ciencias De La Educación		


Mg. Cecilia PEREZ SANTIVÁNEZ