



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

**ESCUELA DE POSGRADO**

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN  
PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**Percepción de la evaluación formativa y aprendizaje  
significativo en estudiantes del 1er grado de secundaria  
Institución Educativa Ramón Castilla**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:  
MAESTRO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**AUTOR:**

Acuña Montañez, Julio (ORCID: 0000-0001-9955-2259)

**ASESORA:**

Mgr. Boy Barreto, Ana Maritza (ORCID: 0000-0002-0405-5952)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Evaluación y Aprendizaje

LIMA - PERÚ

2022

## **Dedicatoria**

A Nancy Isabel, mi preciosa, gracias por caminar juntos, aprendiendo, compartiendo, viviendo el presente y construyendo el futuro.

A mis hijos Lucerito y Julio Daniel, para que brillen solos, con luz propia, gracias por compartir su vida dándome momentos de alegría y felicidad, que sigamos juntos todo lo que la vida nos permita.

## **Agradecimiento**

A mi maestra. Boy Barreto Ana Maritza, por su permanente y constante asesoría, gracias por permitirme aprender y construir esta investigación.

A la directora de la IE Ramón Castilla, su apertura permitió la investigación y seguro ayudará a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y la interacción de los docentes.

El autor

## Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
I INTRODUCCIÓN	1
II MARCO TEÓRICO	5
III METODOLOGÍA	22
3.1. Tipo y diseño de investigación	22
3.2. Variables y operacionalización	22
3.3. Población, muestra y muestreo	25
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	26
3.5. Procedimientos	30
3.6. Método de análisis de datos	30
3.7. Aspectos éticos	31
IV RESULTADOS	32
4.1. Estadística descriptiva	32
4.2. Estadística inferencial	40
V DISCUSIÓN	44
VI CONCLUSIONES	51
VII RECOMENDACIONES	52
REFERENCIAS	53
ANEXOS	

## Índice de tablas

Tabla 1	Muestra de estudiantes	26
Tabla 2	Validación del instrumento por expertos	27
Tabla 3	Ficha técnica del instrumento	28
Tabla 4	Estadística de fiabilidad variable evaluación formativa	29
Tabla 5	Estadística de fiabilidad variable aprendizaje significativo	29
Tabla 6	Nivel obtenido de la variable evaluación formativa	32
Tabla 7	Nivel de la dimensión comunicar los criterios de evaluación	33
Tabla 8	Nivel de la dimensión valoración del desempeño	34
Tabla 9	Nivel de la dimensión retroalimentación	35
Tabla 10	Nivel obtenido de la variable aprendizaje significativo	36
Tabla 11	Nivel de la dimensión condiciones para el aprendizaje	37
Tabla 12	Nivel de la dimensión proceso del aprendizaje	38
Tabla 13	Nivel de la dimensión transferencia del aprendizaje	39
Tabla 14	Prueba de correlación entre las variables evaluación formativa y el aprendizaje significativo.	40
Tabla 15	Prueba de correlación entre las dimensiones comunicación de los criterios de evaluación y condiciones de aprendizaje	41
Tabla 16	Prueba de correlación entre las dimensiones valoraciones al desempeño y el proceso de aprendizaje.	42
Tabla 17	Prueba de correlación entre las dimensiones retroalimentación y transferencia de aprendizaje	43

## Índice de Figuras

Figura 1.	Nivel obtenido de la variable evaluación formativa	32
Figura 2.	Nivel de la dimensión comunicar los criterios de evaluación	33
Figura 3.	Nivel de la dimensión valoración del desempeño	34
Figura 4.	Nivel de la dimensión retroalimentación	35
Figura 5.	Nivel obtenido de la variable aprendizaje significativo	36
Figura 6.	Nivel de la dimensión condiciones para el aprendizaje	37
Figura 7.	Nivel de la dimensión proceso del aprendizaje	38
Figura 8.	Nivel de la dimensión transferencia del aprendizaje	39

## Resumen

La investigación titulada, percepción de la evaluación formativa y aprendizaje significativo en estudiantes del 1er grado de secundaria Institución Educativa Ramón Castilla, tuvo como objetivo general establecer la relación entre la percepción que tienen los estudiantes respecto a la evaluación formativa y el aprendizaje significativo. El diseño de investigación es no experimental, transversal ya que los datos que se recolectarán serán en un único momento, se desarrolló en el marco de un estudio de carácter descriptivo y correlacional con una muestra de 35 estudiantes del 1er grado de secundaria. Sobre los resultados de la investigación nos señala que existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo. Las conclusiones nos llevan a determinar que existe una relación directa entre las variables evaluación formativa y el aprendizaje significativo, las conclusiones son similares entre las dimensiones la comunicación de los criterios de evaluación y las condiciones de aprendizaje, así como; entre las valoraciones al desempeño y el proceso de aprendizaje y por último entre la retroalimentación y la transferencia del aprendizaje.

Palabras clave: Evaluación formativa, Aprendizaje significativo Enfoque por competencias.

## **Abstract**

The research entitled, perception of formative evaluation and significant learning in students of the 1st grade of secondary school, Ramón Castilla Educational Institution, had as a general objective to establish the relationship between the perception that students have regarding formative evaluation and their meaningful learning. The research design is non-experimental, cross-sectional since the data that will be collected will be in a single moment, it was developed within the framework of a descriptive and correlational study, it was worked with a sample of 35 students from the 1st grade of secondary school. Regarding the results of the research, he indicates that there is a statistically significant and positive relationship between formative evaluation and meaningful learning. The conclusions lead us to determine that there is a direct relationship between the formative evaluation variables and meaningful learning, the conclusions are similar between the dimensions of communication of evaluation criteria and learning conditions, as well as; between performance appraisals and the learning process and finally between feedback and learning transfer.

Keywords: Formative assessment, Significant learning Competency approach



## **I. INTRODUCCIÓN**

La evaluación formativa según Condemarin y Medina (2014) y Anijovich (2019) es asumida como un proceso organizado, planificado y sistemático en el que los docentes recogen y valoran los productos o actuaciones de los estudiantes para tener acceso a una información relevante respecto al nivel de desarrollo de las competencias en cada uno de sus estudiantes; el propósito de la evaluación formativa, es propiciar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, generando procesos donde ellos pueda aprender desde la evaluación, a partir de la reflexión sobre cómo aprende, qué aprende y qué limitaciones tiene para aprender.

En el contexto nacional el Ministerio de Educación (2016), señala que la evaluación formativa está orientada a fortalecer el aprendizaje de los estudiantes; es decir, una evaluación para el aprendizaje, eso implica que la evaluación se realiza con el propósito de identificar y valorar los avances, logros y dificultades de los estudiantes respecto a sus aprendizajes, con la finalidad de ayudarlos a progresar en el desarrollo de sus competencias, así como; para mejorar la práctica docente reajustándola y adecuando sus estrategias a las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes identificadas a partir de la evaluación formativa.

Así mismo, respecto a la significatividad del aprendizaje, Minedu (2016), señala que un aprendizaje es significativo, cuando parte de situaciones reales o simuladas que responden a los intereses, necesidad y características de aprendizaje de los estudiantes, recogen sus saberes previos y los involucran en el proceso de aprendizaje, logrando generar en ellos, interés y predisposición para aprender.

En el contexto local la pandemia, ha generado en las familias y estudiantes diferentes respuestas respecto al proceso del aprendizaje y la evaluación. En muchos casos las familias expresan su preocupación por apoyar a sus hijos, pero no comprenden las orientaciones, criterios de evaluación y tareas que asignan los profesores, lo que genera situaciones de conflicto o desinterés en el aprendizaje de los estudiantes.

Este tipo de respuesta de las familias frente a los procesos de aprendizaje y la evaluación se ha visto reflejado también en los estudiantes quienes tienen diferentes percepciones sobre el aprendizaje significativo y la evaluación formativa, esas percepciones construidas por el sistema escolar a lo largo de la educación básica en los niveles de inicial, primaria y secundaria se convierten en factores importantes en el desarrollo de su aprendizaje, en algunos casos, son fuentes de apoyo para aprender y responder adecuadamente a los retos pedagógicos y tareas que tienen que desarrollar y en otros casos se convierten en aspectos limitantes para su aprendizaje y mejora de sus propios procesos de aprender a aprender.

La presente investigación buscó adentrarse a reconocer la percepción que tienen los estudiantes del primer año de secundaria de la Institución Educativa Ramón Castilla respecto a la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, dado que era posible que los estudiantes tuvieran una percepción positiva respecto a la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, aunque aún no lograban establecer una relación entre ambas variables y la mejora de sus aprendizajes, pero sí reconocían las características que permiten su desarrollo. El contexto de aprendizaje de los estudiantes es la zona popular y comercial de Caquetá, en el distrito del Rímac de Lima metropolitana, provenientes de familias obreras y principalmente dedicadas al comercio informal.

El desarrollo de competencias en la educación exige a los estudiantes aprender de manera significativa, es decir aprender desde el contexto y la realidad, a través de una articulación adecuada entre los saberes previos del estudiante y los nuevos conocimientos, interviniendo e interactuando en las actividades de enseñanza y aprendizaje que vive cotidianamente en el aula, estos procesos están vinculados con las actividades, tareas, acciones y responsabilidades que asumen los estudiantes para aprender y las percepciones que han construido a lo largo de su educación respecto a ¿qué esperar de sus profesores o profesoras? y, ¿de qué manera tiene que responder a las actividades y tareas que les solicitan? en este contexto las percepciones positivas o negativas respecto a la evaluación formativa y el aprendizaje significativo influyen de alguna manera en sus aprendizajes, por ello se propuso el siguiente problema de investigación, ¿Cuál es la relación que

existe entre la percepción que tienen los estudiantes respecto a la evaluación formativa y el aprendizaje significativo?

Frente a dicho problema general nos planteamos los siguientes problemas específicos, ¿Cómo favorece la comunicación de los criterios de evaluación a las condiciones del aprendizaje? ¿De qué manera las valoraciones al desempeño de los estudiantes se relacionan con el proceso del aprendizaje? ¿Qué relación existe entre retroalimentación con el proceso y transferencia del aprendizaje?

La investigación buscó establecer la relación entre la percepción que tienen los estudiantes respecto a la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, por lo cual el objetivo general que nos propusimos fue, establecer la relación entre la percepción que tienen los estudiantes respecto a la evaluación formativa y el aprendizaje significativo.

Así mismo, los objetivos específicos buscan, describir la relación entre la comunicación sobre los criterios de evaluación con las condiciones del aprendizaje, así como; analizar las implicancias de las valoraciones al desempeño de los estudiantes con la mejora del proceso de aprendizaje y concluir identificando la relación entre la retroalimentación con el proceso y transferencia del aprendizaje.

En este contexto la hipótesis general es una hipótesis nula, Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero. (2018), Espinoza (2018), Hernandez-Sampieri y Mendoza (2018), precisan que una hipótesis nula niega las diferencias entre dos variables y tratan de establecer semejanzas, por lo cual; la hipótesis general señala que la percepción que tienen los estudiantes respecto a la evaluación formativa no influye significativamente en el aprendizaje significativo. A partir de esta hipótesis general nos proponemos hipótesis específicas, la primera señala que la adecuada comunicación sobre los criterios de evaluación mejora las condiciones de aprendizaje de los estudiantes, también se señala que se demuestra una relación positiva entre las valoraciones al desempeño de los estudiantes con la mejora en el proceso del aprendizaje y la existencia de una relación entre la retroalimentación con la transferencia del aprendizaje.

La presente investigación se justifica en el contexto teórico porque nos permite proponer algunas recomendaciones que coadyuve a reestructurar las percepciones respecto a la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, es importante señalar que el enfoque formativo de la evaluación y el aprendizaje significativo pueden ayudar a que se generen en las instituciones educativas condiciones para desarrollar una cultura de evaluación formativa y un aprendizaje desde el contexto y la realidad en la que viven los estudiantes propiciando una cultura evaluativa que mire la evaluación como un proceso que permite aprender y reflexionar sobre el aprendizaje, es decir evaluar para aprender, evaluar para fortalecer el aprendizaje.

En el aspecto práctico y metodológico la investigación se justifica ya que nos permitió señalar recomendaciones respecto al desarrollo de las actividades de aprendizaje y la evaluación formativa, buscando responder a las percepciones de los estudiantes sobre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, de esa manera adecuar y reajustar las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación de los docentes, lo que influirá en una mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

## II. MARCO TEÓRICO

Se han revisado los antecedentes relacionadas a las variables de estudio, como resultado tenemos que en el contexto internacional las investigaciones están orientadas principalmente en el ámbito de la educación superior, pero en estrecha relación con las variables de evaluación formativa y aprendizaje significativo.

En ese contexto, el trabajo de Souto, Jiménez y Navarro (2020) en su investigación sobre la percepción de los estudiantes respecto a los sistemas de evaluación formativa en la educación superior, el cual tenía como objetivo conocer la percepción de los estudiantes respecto a la evaluación formativa, desarrollado a través de un estudio de casos y la aplicación de un cuestionario, implementando una metodología mixta a partir de la aplicación de un cuestionario sobre metodologías y evaluación y, el desarrollo de estudio de casos en una población de 394 estudiantes de la universidad de La Laguna en España. Concluyendo que los estudiantes identificaron como una ventaja relevante el sistema de evaluación formativa en relación con sus aprendizajes.

Segura (2018) en su investigación referida a la evaluación formativa y su función en el trabajo cotidiano presenta como objetivo comprender e interpretar la percepción de los docentes respecto a la función formativa de la evaluación, principalmente de los procesos de realimentación y proalimentación, es una investigación cualitativa – interpretativa dado que se adentra a comprender la propia práctica de los docentes a partir de sus percepciones, con una muestra de 21 docentes de la educación general básica de las regiones de San José del norte y central de Costa Rica y la aplicación de dos instrumentos, uno orientado a la observación de la práctica docente a partir de una observación no participante, y el segundo a través de la entrevista no estructurada y preguntas abiertas para recoger la información desde una perspectiva conversacional. Concluyendo en que los docentes aún no tienen claridad sobre la función formativa de la evaluación de los aprendizajes, así mismo; respecto a los estudiantes se concluye que ellos deben tener un rol más activo y participativo en el proceso de la evaluación formativa.

En el marco de la evaluación formativa, respecto a la retroalimentación y su relación con el proceso de aprendizaje tenemos a Canabal y Margalef (2017), quienes desarrollaron una investigación-acción que enfatizó en los procesos de retroalimentación entre docentes y estudiantes, la metodología requirió de la elaboración de un plan de acción que permitiera realizar la observación, el recojo de datos y cartas de retroalimentación, la muestra fue de 24 docentes del master de docencia universitaria en la Universidad de Granada, España. Obteniendo como resultado el resaltar la importancia de la retroalimentación desde sus múltiples dimensiones orientadas al aprendizaje de los estudiantes.

Sobre el mismo punto referido a la evaluación formativa, Sánchez, Espinoza, Gutiérrez y otros (2020) desarrolla una investigación relacionada a la evaluación formativa en la implementación de los cursos relacionados con la historia, geografía y ciencias sociales en una institución de educación superior de Chile, para determinar la percepción de los docentes respecto a la evaluación formativa tanto desde su concepto como la finalidad, enmarcando la investigación desde la interpretación de la práctica y percepción de los docentes respecto a la evaluación formativa, donde se utilizaron entrevistas semi estructuradas junto con fichas de observación de clases, siendo su muestra 6 escuelas básicas y sus respectivos profesores, concluyendo en que la evaluación formativa es fundamental del proceso de enseñanza y aprendizaje, influyendo en las decisiones pedagógicas sobre qué, cuándo y cómo se enseña.

Chávez y Martínez (2018) desarrollaron un estudio "Evaluate to learn" que buscó caracterizar la enseñanza-evaluación desde la práctica a través de un estudio de corte cualitativo mediante la observación y grabaciones en video de clases de matemáticas la muestra fue de 2 docentes de escuelas primarias en Aguascalientes, México; la metodología de registro fue a través de instrumentos guía, diseñado para este estudio. El resultado de la investigación fue que las tareas libros de texto y otros materiales pueden tener un buen potencial y significatividad, pero es difícil que los docentes mantengan niveles altos de exigencia cognitiva durante el desarrollo de la clase.

En esa misma línea de investigación, Fernandes, Santos, Nascimento, Ribeiro, Ferreira (2019) generan una reflexión sobre la “Learning evaluation” se planteó como objetivo analizar las concepciones de los docentes de educación física respecto a la evaluación del aprendizaje, llevando a la práctica una investigación de campo de carácter cualitativa, aplicando instrumentos como una entrevista estructurada y el análisis temático de Minayo, la muestra fue de ocho docentes de educación física provenientes de una red de escuelas municipales del Brasil, concluyendo en que en los contextos actuales la evaluación adquiere nuevas formas y perspectivas que son importantes para mejorar la práctica pedagógica de los profesionales de la educación física, pero para ello es necesario una percepción global de la complejidad de la evaluación.

Sobre las prácticas de evaluación y sus implicancias en el aprendizaje tenemos la investigación de Giraldo (2019). “Language Assessment Practices and Beliefs” quien se propuso como objetivo examinar las prácticas y creencias de evaluación de sus profesores de idioma a partir de un estudio de casos cualitativo sobre la prácticas de evaluación del lenguaje y sus creencias respecto a la evaluación, la muestra fue de 5 profesores del instituto de idiomas concluyendo que las prácticas de evaluación del lenguaje se desarrollan desde una perspectiva de complejidad y es necesario fortalecer el desarrollo profesional en esos aspectos con base a los hallazgos de dicho estudio.

La investigación de Perez, Clavero, Carbó & Gonzales (2017), “Formative evaluation in the teaching-learning process”, se implementó a través de un diagnóstico en el Departamento de Ciencias Básicas Biomédicas, de una universidad de Cuba, el diseño de la investigación fue documental y de contrastación teórica, se propuso como objetivo reflexionar sobre la aplicación de los docentes de la evaluación formativa en relación con el proceso del aprendizaje, la metodología implicó a revisión documental de actas de reuniones, asignaturas, trabajo metodológico y didáctico en relación a la evaluación y el aprendizaje. Un resultado de la investigación es la necesidad de construir una concepción integradora de la evaluación formativa, dirigido siempre a alcanzar nuevas metas de aprendizaje.

Otro aspecto importante, es el uso de la evaluación en los procesos de aprendizaje, respecto a dicho punto, Muñoz-Restrepo (2017), en su investigación “Rethinking the Uses of Assessment in the Second Language Classroom” se propone como objetivo analizar las estrategias de evaluación que ayuden a integrar la evaluación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, desarrolla una investigación cualitativa y experimental a partir de la implementación de 4 prácticas de evaluación del aprendizaje de los estudiantes y su posterior análisis, concluyendo en que las prácticas de evaluación propuestas fomentan el aprendizaje y la eficacia de la evaluación.

En torno a la evaluación formativa y la importancia de la evaluación entre pares tenemos la investigación de Uebe y Alves (2018) quienes en su trabajo “The Importance Of Peer Assessment & Self Assessment” se plantea como objetivo analizar el aprendizaje basado en proyectos que toma como centro del proceso de aprendizaje a los estudiantes, llevando a cabo una experiencia piloto en el programa de administración, se aplicó como instrumento el cuestionario que permitió recoger información respecto a la muestra que fueron 10 estudiantes, concluyendo en que los estudiantes se sintieron cómodos con el método de evaluación entre pares y la autoevaluación.

Respecto al aprendizaje y la evaluación formativa Fraile, Gil-Izquierdo, Zamorano y Sánchez (2020) en la investigación realizada sobre “Self-regulated learning and formative assessment” se propusieron como objetivo diseñar un contexto de evaluación formativa basado en la autorregulación del aprendizaje de un grupo de estudiantes desarrollando una investigación cuantitativa con la aplicación de dos instrumentos para medir la capacidad de autorregulación y el trabajo de grupo, la muestra fue de 88 estudiantes voluntarios entre los 20 a 52 años de las actividades de física y deporte, concluyendo en que es importante la implementación de prácticas de evaluación formativa basadas en el desarrollo de la capacidad de autorregulación del aprendizaje de los estudiantes teniendo en cuenta los criterios de evaluación, las prácticas de coevaluación y correulación entre pares.



Otra investigación importante sobre el aprendizaje significativo lo presentan Alcántar y Caldera (2018) quienes buscan identificar la percepción de los estudiantes respecto al aprendizaje significativo y las estrategias docentes en el proceso de enseñanza, el cual se desarrolló a través de una investigación con enfoque cuantitativo y diseño no experimental de alcance descriptivo – correlacional con una muestra de 110 estudiantes de universidad pública mexicana y la aplicación de una escala de percepción del aprendizaje significativo con un total de 10 ítems agrupados en 3 factores correlacionados, concluyendo que la percepción de los estudiantes respecto al aprendizaje significativo es de nivel media, dado que los estudiantes no percibían grandes aprendizajes en dicha modalidad.

Affeldt y Fernandez (2018), en su investigación Problem-Based Learning, relacionada con la teoría de organización del aprendizaje, se planteó como objetivo proponer un modelo de enseñanza utilizando el aprendizaje basado en problemas en entornos de aprendizaje que favorezcan la construcción del conocimiento en los estudiantes, desarrolló una investigación cualitativa basada en la observación de las actividades de aprendizaje, recogiendo información sobre las percepciones de los estudiantes a través de entrevistas semiestructuradas, la muestra de estudiantes fue de 2 grupos de diferentes áreas de la carrera de administración, concluyendo en que es necesario adoptar métodos que permitan a los estudiantes lograr un conocimiento profundo desde un contexto y situaciones determinadas.

Catarino, Vasco, Lopes, Silva y Morais (2019), analizan el desarrollo del pensamiento creativo y el aprendizaje cooperativo, su investigación sobre, “Cooperative Learning on Promoting Creative” tenía como objetivo establecer una relación entre el aprendizaje cooperativo con el desarrollo del pensamiento crítico, el diseño de la investigación fue cuasi-experimental a partir de la aplicación de un test de inteligencia ya validado, la muestra fue un grupo de 50 estudiantes subdivididos entre un grupo experimental y otro de control, concluyendo en que se demostró una mejora significativa en la capacidad de pensamiento creativo en estudiantes que participaron regularmente de actividades de aprendizaje cooperativo.

Chiappe y Adame (2018), en su investigación sobre las formas de aprendizaje desde las “Open Educational Practices”, presenta como objetivo plantear una propuesta para maximizar el potencial innovador de las prácticas educacionales abiertas, se implementó con estudiantes que vivenciaron experiencias de aprendizaje y acceso a recursos de manera abierta. Concluyendo que es posible modificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de manera abierta para generar innovación educativa pero para ello, aún es necesario una mayor validación a través de investigaciones.

Esteban-Guitart, Serra, Vila (2017), nos propone un estudio sobre el aprendizaje significativo desde las experiencias de los estudiantes a través de su investigación, “A Qualitative Study on Meaningful Learning Experiences”, tiene como objetivo analizar las experiencias de aprendizaje significativo de estudiantes desde la identificación de 43 experiencias significativas de aprendizaje, con una muestra de 4 estudiantes adolescentes con diferentes condiciones socio económicas y cognitivas, con quienes se documentó su experiencia a través de las técnicas de la fotografía y el diario personal, concluyendo que cualquier aprendizaje que se desarrolla en la escuela se refleja en la experiencia de aprendizaje significativo

En el mismo contexto, sobre la percepción de los estudiantes en relación con la evaluación de los aprendizajes tenemos la investigación de Rodríguez-Espinosa, Restrepo y Luna (2016) relacionado con la percepción que tienen los estudiantes respecto a la evaluación del aprendizaje en ámbitos de educación superior, que buscaba conocer la percepción de los estudiantes respecto a la evaluación del aprendizaje desarrollado por sus docentes, realizándose un estudio descriptivo exploratorio de tipo multidimensional recogiendo la información a través de una encuesta de tipo estructurado con preguntas cerradas, se aplicó la técnica del muestreo aleatorio con un total de 400 estudiantes estratificados por sexo y la condición de las universidades públicas y privadas de la ciudad de Medellín en Colombia. Concluyendo en que la percepción de los estudiantes sobre las prácticas evaluativas de sus docentes es buena, principalmente en el aspecto relacionado a la retroalimentación para el logro de los aprendizajes.

Otra investigación que toma como punto de análisis la percepción de los estudiantes es la de Brandt, Gossler, De Souza, Carvalho, Sousa y De Sousa (2019), quienes buscan analizar las implicancias de la cultura en la escuela y la educación, su trabajo “Perceptions Of Licensing Students About Curriculum Concept” se propuso como objetivo delinear los conceptos de currículo, cultura y cultura escolar desde las percepciones de los estudiantes, desarrollando una investigación de carácter cuantitativo, implementando entrevistas semiestructuradas con preguntas abiertas, la muestra fue un grupo de 8 estudiantes del programa del 7° y 8°. Una conclusión importante se refiere a que los procesos de aprendizaje están relacionados al desempeño docente, las condiciones de aprendizaje y las percepciones sobre el currículo que tienen los docentes y estudiantes.

En el marco del aprendizaje significativo, la investigación de Cabero, Piñero y Reyes (2018), respecto al material educativo multimedia y su relación con las estrategias metacognitivas, se desarrolló en un diseño experimental con una muestra de 274 estudiantes con un grupo de control y otro experimental, concluyendo en que los materiales se validaron obteniendo resultados significativos tanto por parte de los estudiantes como por los docentes, los estudiantes con dificultades en el proceso lector interactuaron de manera adecuada y positiva con los programas tecnológicos, mejorando sus aprendizajes.

En ese mismo contexto de relación del aprendizaje significativo con las condiciones del aprendizaje, la investigación de Santos Llor, et al. (2019) buscaba establecer la percepción de los docentes respecto al uso del material didáctico para el aprendizaje significativo de los estudiantes, se desarrolló una investigación cualitativa con el método hermenéutico interpretativo, aplicando instrumentos de recojo de información como el guion de entrevista a la muestra que fueron docentes de una unidad educativa de la ciudad de Manta en Ecuador, llegando a la conclusión de que si bien los docentes reconocen la utilidad de los materiales didácticos, algunos consideran que la elaboración y preparación de dicho material les produce más trabajo, por ello tienden a manejar recursos puntuales, que a la larga merma su rol de mediador del aprendizaje de los estudiante.

En el ámbito nacional se han revisado los antecedentes relacionadas a las variables de estudio respecto a la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, es necesario señalar que si bien hay una variada investigación sobre el tema a nivel de tesis, es muy limitada y escasa las publicaciones de artículos indexados sobre el tema y menos aún sobre la percepción de los estudiantes respecto a la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, esto ha implicado un mayor esfuerzo en establecer los antecedentes a la investigación en el ámbito nacional.

Respecto a la evaluación formativa, Mollo\_Flores y Medina (2020) en su investigación realizada en el contexto de la pandemia sobre una propuesta pedagógica relacionada con la evaluación formativa, se plantean como objetivo analizar los aspectos significativos de la evaluación para generar una propuesta pedagógica integral, realizando un estudio de carácter hermenéutico a través del análisis de los documentos de planificación curricular de los docentes, las políticas educativas y artículos de investigación, siendo el instrumento aplicado de análisis documental. Concluyendo en que es necesario que los docentes desarrollen una autoconciencia sobre su rol en los procesos de enseñanza aprendizaje a partir de la flexibilidad y adaptación constante, así mismo, se señala que la evaluación formativa permite desarrollar en los estudiantes el pensamiento complejo y reflexivo, generando de esa manera un aprendizaje significativo.

Por otro lado, Rodríguez y Zoila (2020) en su investigación sobre la práctica docente respecto a la evaluación formativa se proponen como objetivo valorar en los docentes su conocimiento y práctica de la evaluación formativa y cómo se implementa dichos conocimientos en las actividades de aprendizaje, desarrollan una investigación cualitativa desde la metodología de la investigación-acción, utilizando como instrumentos los cuestionarios abiertos para los grupos focales y entrevistas a los estudiantes y docentes del nivel secundario de un colegio del distrito de Surquillo en la ciudad de Lima, con una muestra de 6 estudiantes y 6 docentes quienes fueron entrevistados y participaron en los grupos focales, concluyendo que los docentes valoran y promueven la evaluación formativa en su práctica pedagógica, dado que consideran que mejoran los aprendizajes de sus estudiantes, así mismo; en el marco de su práctica pedagógica utilizan instrumentos

de evaluación formativa que propicia la participación de los estudiantes a nivel individual y grupal.

Falcón, Aguilar, Luy y Morillo (2021) presentan una investigación relacionado con la reflexión sobre la evaluación formativa como realidad o buenas intenciones, que tenía como objetivo analizar que provocaba que la difusión sobre la evaluación formativa en documentos oficiales y guías no se plasmará en la práctica docente, dicha investigación se desarrolla desde el paradigma cualitativo-interpretativo con una metodología dialógica con la finalidad de recoger creencias, prejuicios y valores de los entrevistados, se aplicaron instrumentos relacionados a la observación de la práctica, ficha de análisis documental y cuestionario de entrevistas, con una muestra de 8 docentes de una IE del nivel primaria del distrito de San Martín de Porras en la ciudad de Lima. Concluyendo en que los docentes no tienen claridad respecto al propósito de la evaluación formativa y sus aportes al proceso de enseñanza y aprendizaje que despliegan en su práctica pedagógica, lo que genera que en la planificación de la evaluación los docentes tengan limitaciones en el proceso de evaluación formativa y su respectiva planificación.

En el mismo marco de la evaluación formativa, Valdivia y Fernández (2020) desarrollaron una investigación relacionada con la renovación pedagógica, la práctica y la evaluación formativa, cuyo objetivo fue identificar las prácticas de la evaluación formativa con la enseñanza y la comprensión del trabajo docente, se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, descriptivo e interpretativo con un diseño etnográfico a partir del estudio de casos, aplicando como instrumento base las entrevistas abiertas estructuradas y la filmación de la práctica docente, la muestra fueron los docentes del nivel primario de la IE Corazón de Jesús de la ciudad de Puno, desarrollándose 2 entrevistas y la observación no participante de 25 sesiones de aprendizaje. Concluyendo en que, los docentes llevan a cabo los microprocesos de la evaluación formativa relacionados con la recolección de información, el procesamiento de la información, el juicio y la retroalimentación, respecto a la regulación del aprendizaje la intervención de los docentes es ocasional y posterior al proceso del aprendizaje.

Otra investigación respecto a la relación desempeño docente con la evaluación formativa es la de Atoche (2019), quien desarrolló un estudio de tipo no experimental con un diseño correlacional asociativo, aplicando como instrumento un cuestionario de escala ordinal a una muestra de 26 docentes de una institución educativa de la región Piura, el resultado fue que se reconocía una correlación entre la evaluación formativa y el desempeño docente.

Respecto al aprendizaje Medina y Nagamine (2019) desarrollan una investigación sobre la relación del aprendizaje autónomo con la comprensión lectora que tuvo el objetivo identificar la estrategia de aprendizaje autónomo que más incide en la comprensión lectora en estudiantes del nivel secundario, el enfoque de la investigación es cuantitativo y el diseño es correlacional – causal dado que se busca establecer una relación de causa – efecto desde las variables de investigación, los instrumentos utilizados son un cuestionario de estrategias de trabajo autónomo y una rúbrica para evaluar el desempeño de los estudiantes del 5to de secundaria de IE públicas de las regiones de Pasco y Arequipa. Concluyendo en que las estrategias de aprendizaje autónomo se relacionan con la comprensión lectora en estos estudiantes que fueron parte de la muestra, así mismo, se determina que cuando los estudiantes ponen en práctica estrategias para ampliar, organizar, planificar y autoevaluar la información entonces logran una comprensión lectora exitosa.

Así mismo, respecto a la evaluación formativa y los resultados del aprendizaje Pasapera (2020), realizó una investigación que se propuso determinar la relación entre la Evaluación formativa y el resultado de aprendizaje en las áreas de Comunicación y matemática, a través de investigación aplicada, cuantitativa y transversal con un diseño correlacional, no experimental, utilizó como instrumento una ficha de registro a una muestra de 133 estudiantes de instituciones multigrado del nivel primario en la región Piura, obteniendo como resultado que existía una relación alta y moderada entre la evaluación formativa y los resultados de aprendizaje.

Entre las teorías que permiten la fundamentación de la investigación tenemos la propuesta que hacen sobre la evaluación formativa Shepard (2006), y en un marco más amplio respecto a la evaluación del aprendizaje en el cual se enmarca a la evaluación formativa tenemos a Anijovich (2019), Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) y desde la perspectiva de la evaluación auténtica a Condemarin y Medina (2014).

Ravela, Picaroni y Loureiro, señalan que la evaluación formativa tiene por finalidad “movilizar el aprendizaje y es parte de los procesos de enseñar y de aprender, es el puente entre ambos” (2017, p. 147). Por ello, la implementación adecuada de la evaluación formativa genera mejoras en el aprendizaje de los estudiantes a partir de la intervención del docente a través de la retroalimentación o las devoluciones al trabajo de los estudiantes. Citando a (Wiggins, 1998), Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) plantean tres conceptos claves respecto a la evaluación formativa, estos conceptos han sido asumidos como las dimensiones a ser trabajadas en la presente investigación, nos referimos a las valoraciones, las orientaciones y las devoluciones (retroalimentación) cada una de ellas es importante en el desarrollo de la evaluación formativa.

Respecto a las valoraciones señalan que son la expresión de un juicio de valor que dan a conocer los docentes a los estudiantes respecto a sus logros de aprendizaje, a partir de criterios claros y definidos, si los estudiantes comprenden la evaluación formativa, esto le permitirá progresar y perfeccionar su aprendizaje, más allá de un simple medio para obtener notas.

Las valoraciones, son una dimensión importante de la evaluación formativa, ya que; “las hace el propio docente comentando el desempeño o el trabajo del estudiante. Lo importante es que estos comentarios no sean de tono valorativo a nivel de juzgar o colocar una nota, sino descriptivos y dirigidos a que el estudiante comprenda por sí mismo las insuficiencias de su trabajo y el modo de abordarlos” (Ravela, Picaroni y Loureiro, 2017, p. 152). Esta dimensión estaría en línea de lo que señala Anijovich, respecto a que la evaluación formativa tiene como objetivo “ofrecer orientaciones y sugerencia a cada uno de los estudiantes durante el

proceso de aprendizaje” (2019, p. 11), en ese contexto otra dimensión de la investigación es la retroalimentación (denominada devolución), mediante la cual se ofrecen descripciones sobre los avances, progresos y errores recurrentes de los estudiantes en sus aprendizajes, brindándoles oportunidades de mejora, también se presentaría la oportunidad para que los estudiantes aprendan a autoevaluarse, Anijovich (2019), señala que cuando el estudiante genera procesos de autoevaluación, logra advertir sus dificultades y comprensiones, así mismo, dicha retroalimentación generaría un sentido de comunicación e interacción importante Santos y Alves (2020) entre profesores y estudiantes.

La tercera dimensión es la comunicación de los criterios de evaluación, a través de ellas los estudiantes pueden comprender el propósito del aprendizaje y tener conciencia de sus expectativas de logro Anijovich (2019), o como dicen, Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), se realiza una conexión entre lo que pretende desarrollar el docente y lo que comprenden que deben hacer los estudiantes, lo importante es que los docentes tenemos que brindar un mayor número de orientaciones que permita al estudiante desenvolverse de manera adecuada en su proceso de aprendizaje. “Un individuo aprende a pensar y razonar gracias a una gran diversidad de apoyos proporcionados por adultos y pares más conocedores e informados” (Shepard, 2006, p. 18), en el contexto de la escuela, es el docente quien brinda esas orientaciones.

Por otro lado, Shepard señala que la evaluación formativa “se define como la evaluación llevada a cabo durante el proceso de enseñanza con el fin de mejorar la enseñanza o el aprendizaje” (2006, p. 16), planteando las dos aristas de la evaluación formativa, es decir la que se orienta al docente y al estudiante, dado que su aplicación tiene implicancias tanto en el aprendizaje como en la enseñanza.

Si bien Shepard (2006), no señala dimensiones de la evaluación formativa, precisa algunos puntos centrales en su desarrollo, uno de ellos está referido a la comprensión de los objetivos de aprendizaje por parte del docente y los estudiantes. El otro aspecto o dimensión sería la retroalimentación, el cual facilita el aprendizaje y “es especialmente eficaz cuando dirige su atención a cualidades



particulares del trabajo del estudiante en relación con criterios establecidos y proporciona una guía sobre qué hacer para mejorar” (Shepard, 2006, p. 25), en ese mismo marco también nos señala la necesidad de construir un andamiaje, lo que Anijovich (2019), Ravela, Picaroni y Loureiro (2017) lo señalan como brindar orientaciones, ayudas y apoyos para que el estudiante aprenda a desempeñarse mejor y transitar a otro nivel de logro. Chávez Y Martínez (2018), precisan que la retroalimentación es un aspecto fundamental en el marco de la evaluación formativa.

La evaluación formativa según Condemarin y Medina (2014) y Anijovich (2019) es asumida como un proceso organizado, planificado y sistemático en el que los docentes recogen y valoran los productos o actuaciones de los estudiantes para tener acceso a una información relevante respecto al nivel de desarrollo de las competencias en cada uno de sus estudiantes; la intención de la evaluación formativa, es propiciar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, es decir; una evaluación para el aprendizaje, donde el proceso de evaluación busca que el estudiante pueda aprender desde la evaluación, generando procesos de reflexión sobre cómo aprende, qué aprende y qué limitaciones tiene para aprender.

Condemarin y Medina (2014) señalan que la evaluación auténtica es parte de la evaluación formativa, en ese contexto, algunos de los principios de la evaluación auténtica pueden ser asumidos como dimensiones de la evaluación formativa. Tenemos a la calidad del aprendizaje que según lo expresa Condemarin y Medina (2014), pretende que los estudiantes aprendan a regular sus aprendizajes a través de comprender los procesos en los cuales van desarrollando las actividades y tareas, para ello, es necesario una autoevaluación de lo que realizan reflexionando sobre la calidad de sus producciones o actuaciones a partir de la comprensión de los criterios de evaluación que utiliza el docente en el proceso de aprendizaje y evaluación de sus productos.

Respecto a las condiciones del aprendizaje Condemarin y Medina (2014) señalan que el aprendizaje se desarrolla dentro de un contexto o situación determinada que esté relacionado con la experiencia de los estudiantes, dado que

ellos se valen de sus conocimientos adquiridos y otros recursos cognitivos para responder a esa situación de aprendizaje. Para Condemarin y Medina (2014), el aprendizaje es un proceso multidimensional que se desarrolla en mejor calidad y efectividad cuando es colaborativo y genera la participación de los docentes, estudiantes, compañeros en distintos roles y situaciones de colaboración. Por último, tenemos a la retroalimentación, respecto a ello, Condemarin y Medina (2014), señalan que cuando el producto de la evaluación es una nota emitido por otro y sin ningún tipo de retroalimentación, entonces, los estudiantes no tendrán claro con qué criterios de evaluación fue valorado y corregido su trabajo, qué esperaba el docente que fuera capaz de realizar y lo más importante el estudiante no reconocerá sus logros, avances y necesidades de mejora en su aprendizaje, lo cual redundará en un aprendizaje mecánico y repetitivo de baja calidad en el desarrollo de sus competencias.

Particularmente, asumimos la evaluación formativa como un proceso organizado, planificado y sistemático Minedu (2016), en el que los docentes comunican, valoran y retroalimentan a los estudiantes sobre el proceso del aprendizaje y el nivel de desarrollo de las competencias, describiendo los avances, logros y limitaciones que presenta el estudiante respecto a su aprendizaje. La evaluación formativa se desarrolla a través del análisis de evidencias, la retroalimentación y las orientaciones que se brindan para propiciar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, es decir; una evaluación para el aprendizaje, donde el proceso de evaluación busca que el estudiante pueda aprender desde la evaluación, generando reflexión sobre cómo aprende, qué aprende y qué limitaciones tiene para aprender.

Respecto al aprendizaje significativo Schunk, citado por Chávez y Rodríguez (2017), señala que cuando este aprendizaje está relacionado con experiencias relevantes para la persona que aprende, entonces; “El aprendizaje significativo contrasta con el que no lo es, el que no lleva a los aprendices a involucrarse en su aprendizaje, que es iniciado por otros, que no influye en diversos aspectos de los aprendices y que no es evaluado por ellos de acuerdo con si satisface sus

necesidades” (2012, p. 355), esto implica que para que un aprendizaje sea significativo tiene que propiciar en el estudiante condiciones cognitivas para establecer una relación entre lo que ya sabe, saberes previos, con el nuevo saber, interactuando directamente en su proceso de aprendizaje y utilizando su nuevo saber en otras situación diferente o parecida. Estas condiciones para el aprendizaje significativo requieren que los nuevos conocimientos sean incorporados a las estructuras cognitivas del sujeto que aprende a partir de los conocimientos previos relevantes que tiene el aprendiz, tal como lo señala, da Silva (2020),

El aprendizaje significativo está vinculado al aprendizaje profundo, al aprendizaje complejo, Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), Raynaudo y Peralta (2017), Martínez, Tobón y López (2019), señalan que cuando la formación está basada en competencias se constituye en una propuesta que parte del aprendizaje significativo y se orienta a la formación humana integral como condición esencial de todo proyecto pedagógico, podemos señalar entonces, que las competencias vistas como estructuras cognitivas complejas se van modificando y desarrollando a partir de experiencias de aprendizaje que propician asociaciones y relaciones progresivas de complejidad.

En esa misma visión del aprendizaje Vygotsky, citado por Nieva y Martínez, cuando se refiere al aprendizaje señala que este se desarrolla a través de un acto de pensamiento complejo y genuino que exige al estudiante un aprendizaje desde su contexto y realidad, que trasciende la mera transmisión de conocimientos y lo traslada a un aprendizaje que propicia su desarrollo y evolución de las funciones intelectuales, “el aprendizaje es significativo y desarrollador por la actividad simbólica y el significado personal (sentido) que adquiere y constituye un nuevo aprendizaje”(2019, p.5). Lo que Shepard (2006) señalaría como una aproximación profunda al aprendizaje, frente a aproximaciones superficiales centradas en la memorización de hechos o información aislada y sin ningún de relación o conexiones.

En cuanto a las dimensiones del aprendizaje significativo podemos señalar tres principales dimensiones, la primera tiene que ver con las condiciones del

aprendizaje, la segunda con la participación activa del aprendiz en el proceso del aprendizaje y la tercera con la transferencia de lo aprendido a una nueva situación.

La dimensión relacionada con las condiciones del aprendizaje se refiere a la significatividad de las situaciones, materiales de aprendizaje, los saberes previos y la actitud positiva para aprender. Respecto a los saberes previos se refiere a la relación o conexión de lo que sabemos con un nuevo saber o conocimiento, Shepard precisa que “el proceso del aprendizaje puede concebirse como lo que hacemos para conectar e integrar una nueva comprensión con el conocimiento existente” (Shepard ,2006, p. 24), dado que, para aprender es necesario establecer esas conexiones entre las estructuras previas de conocimiento y la nueva información, es decir; relacionar las nuevas ideas o conocimientos con conocimientos similares que hemos conservado en la memoria.

Respecto a esta significatividad del aprendizaje Giest, señala que “Además, (Vygotsky) descubrió que la actividad humana es de naturaleza tanto histórico-cultural como social. Es un concepto clave para comprender y explicar la naturaleza humana” (2018, p. 344), estableciendo en ese caso que el aprendizaje significativo y profundo se desarrolla en interrelación con el contexto y la cultura del sujeto que aprende. Además, que es necesario contar con material educativo significativo según da Silva (2020), haciendo referencia a Ausubel, señala que una de las condiciones para el aprendizaje significativo es contar con un material didáctico apropiado y potencialmente significativo, que responde al contexto y realidad de los estudiantes.

Según Agra, Formiga, Oliveira, Costa, Fernandes y Nóbrega un aspecto importante para el aprendizaje significativo son los saberes previos, “El punto central de reflexión en la teoría de Ausubel es de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante es lo que el estudiante sabe previamente; Aspecto considerado punto de partida para el aprendizaje” (2018, p. 249).

La segunda dimensión está relacionada con la participación en el aprendizaje, en ese contexto Schunk, citado por Chávez y Rodríguez (2017) señala que el aprendizaje requiere la participación activa de los aprendices, combinada con la autocrítica y la autoevaluación, así como con la creencia de que es importante, el estudiante tiene que interactuar con el objeto de aprendizaje, manipularlo, sentirlo cercano a su realidad y construir colaborativamente su aprendizaje, es decir tiene que participar activamente en la construcción de su saber.

Una tercera dimensión está relacionada con el uso del conocimiento adquirido, con la transferencia, para Shepard (2006), la transferencia se refiere a la capacidad de utilizar nuestro conocimiento en contextos nuevos. La transferencia es obviamente una meta de aprendizaje. ¿De qué sirve el conocimiento si no podemos acceder a él o no podemos aplicarlo?, por ello, es importante que las evaluaciones, tareas o actividades que los docentes solicitan a los estudiantes, estén directamente relacionado con lo trabajado en las actividades de aprendizaje, de esta manera se garantizará una relación entre lo que se trabaja, lo que se solicita hacer al estudiante (transferencia) y lo que se evaluará como resultado de su aprendizaje.

Concluyendo, asumimos el aprendizaje significativo como un proceso que requiere de situaciones relevantes, contextualizadas y situadas en el saber del estudiante coincidiendo con Condemarin y Medina (2014), Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), Giest (2018), debo señalar que es necesario que el estudiante aprenda desde su contexto y realidad, recuperando sus saberes previos produciendo conexiones entre lo que conoce y el nuevo conocimiento, para que el aprendizaje sea significativo, además; es necesario que el estudiante interactúe en el proceso de aprendizaje y transfiera lo aprendido a una nueva situación, lo cual exige una estrecha relación entre el aprendizaje significativo y la evaluación formativa.

### **III. METODOLOGÍA**

#### **3.1. Tipo y diseño de investigación**

Según su finalidad la presente investigación es aplicada ya que como lo señala Ñaupas, Valdivia, Palacios y Romero (2018), formularemos problemas e hipótesis de trabajo que nos permitirán resolver o responder a problemáticas educativas que favorezcan el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes.

El diseño de investigación es no experimental, dado que como dicen Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), esta se realiza sin manipular, ni influenciar de manera deliberada las variables, así mismo; es transversal ya que los datos que se recolectarán serán en un único momento y con el propósito de describir y establecer las posibles interrelaciones entre una y otra variable (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018), se desarrolla en el marco de un estudio de carácter descriptivo y correlacional, tomando como referente la propuesta que nos señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el estudio es descriptivo dado que pretende recolectar información respecto a las variables y sus dimensiones, pero a la vez es correlacional ya que pretende establecer la relación entre dos variables y sus dimensiones.

#### **3.2. Variables y operacionalización**

Variable 1: Evaluación formativa

Dimensiones

1. Comunicar los criterios de evaluación
2. Valoraciones del desempeño
3. Retroalimentación

Definición conceptual. El Currículo Nacional de Educación Básica, Minedu (2016) nos señala que la evaluación formativa es asumida como un proceso organizado, planificado y sistemático en el que los docentes recogen y valoran los productos o actuaciones de los estudiantes para tener acceso a información respecto al nivel de desarrollo de las competencias en cada uno de sus estudiantes para posteriormente brindarles una retroalimentación adecuada, la intención de la

evaluación formativa es propiciar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, es decir; una evaluación para el aprendizaje, Condemarin y Medina (2014) donde el proceso de evaluación busca que el estudiante pueda aprender desde la evaluación, generando procesos de reflexión sobre cómo aprende, qué aprende y qué limitaciones tiene para aprender.

Definición operacional. Operacionalmente se aplicará una escala de Likert, que contiene 3 dimensiones, 6 indicadores representados en 12 ítems.

Definición conceptual, dimensión comunicar los criterios de evaluación. Anijovich (2019), Ravela et ál. (2019), señalan que comunicar los criterios de evaluación implica que los docentes tienen que explicar y explicitar los criterios de evaluación que utilizarán para valorar los aprendizajes de los estudiantes, de esa manera se reduce la incertidumbre y los estudiantes conocen con claridad las exigencias, características y condiciones del trabajo que desarrollarán.

Definición operacional. Operacionalmente se aplicará una escala de Likert, que contiene 2 indicadores representados en 4 ítems.

Definición conceptual, dimensión valoración del desempeño. Respecto a esta dimensión, Ravela et ál. (2019), Minedu (2016), señalan que las valoraciones expresan un juicio de valor del docente respecto a la actuación o desempeño del estudiante, los docentes describen lo que el estudiante es capaz de hacer a partir del análisis de las evidencias de aprendizaje. Con esas valoraciones los estudiantes reconocen sus logros, avances y limitaciones, esta comprensión de su quehacer en las actividades, los ayuda a mejorar y autorregular su aprendizaje.

Definición operacional. Operacionalmente se aplicará una escala de Likert, que contiene 2 indicadores representados en 4 ítems.

Definición conceptual, dimensión retroalimentación. Desde el Ministerio de Educación del Perú, se asume la retroalimentación como un proceso que “consiste en devolver al estudiante información que describa sus logros o progresos en

relación con los niveles esperados para cada competencia. Esta información le permite comparar lo que debió hacer y lo que intentó lograr con lo que efectivamente hizo. Además, debe basarse en criterios claros y compartidos, ofrecer modelos de trabajo o procedimientos para que el estudiante revise o corrija” (Minedu, 2016, p.180).

Definición operacional. Operacionalmente se aplicará una escala de Likert, que contiene 2 indicadores representados en 4 ítems.

Variable 2: Aprendizaje significativo

Dimensiones

1. Condiciones para el aprendizaje
2. Proceso del aprendizaje
3. Transferencia del aprendizaje

Definición conceptual. Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo se desarrolla a partir de que: “nuevas ideas expresadas de una manera simbólica (la tarea de aprendizaje) se relacionan de una manera no arbitraria y no literal con aquello que ya sabe el estudiante (su estructura cognitiva en relación a un campo particular) y que el producto de esta interacción activa e integradora es la aparición de un nuevo significado que refleja la naturaleza sustancial y denotativa de este producto interactivo” (p.122). Este aprendizaje requiere a la vez de la comprensión de todo el proceso educativo y por ende de la evaluación que es parte del aprendizaje.

Definición operacional. Operacionalmente se aplicará una escala de Likert, que contiene 3 dimensiones, 6 indicadores representados en 12 ítems.

Definición conceptual, dimensión variable condiciones para el aprendizaje. Ausubel (2002), señala que, en el proceso del aprendizaje, las condiciones básicas para su buen desarrollo son la actitud para aprender, la significatividad y potencialidad de la situación y material de aprendizaje y los saberes previos de los estudiantes, estas condiciones deben garantizarse antes de iniciar cualquier proceso de aprendizaje.



Definición operacional. Operacionalmente se aplicará una escala de Likert, que contiene 3 indicadores representados en 6 ítems.

Definición conceptual, dimensión proceso del aprendizaje. Esta dimensión se define desde la perspectiva de Ausubel (2002) y Shepard (2006) quienes señalan que los estudiantes deben intervenir e interactuar en su proceso de aprendizaje, en dicho proceso el estudiante manipula, maneja observa, experimenta, analiza el objeto de estudio, es decir que el estudiante aprende con los diversos apoyos que le brinda el docente y las interacciones con sus pares.

Definición operacional. Operacionalmente se aplicará una escala de Likert, que contiene 2 indicador representados en 3 ítems.

Definición conceptual, dimensión transferencia del aprendizaje. En ese punto, Ausubel (2002) señala que la transferencia del aprendizaje implica que el estudiante pueda demostrar lo aprendido en una nueva situación o problema de aprendizaje, esa transferencia del aprendizaje le permitirá modificar su estructura cognitiva y desarrollar más sus aprendizajes.

Definición operacional. Operacionalmente se aplicará una escala de Likert, que contiene 1 indicador representados en 3 ítems.

### **3.3. Población, muestra y muestreo**

Respecto a la población, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), señalan que éste es el conjunto de individuos que están involucrados en el caso de investigación específica, por lo cual la población es el total de estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa Ramón Castilla, del distrito del Rímac – Lima, siendo un total de 224 estudiantes. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la muestra, es un subgrupo de la población del cual nos interesa recolectar información y datos pertinentes, la selección de la muestra es no probabilística y el método de selección es un muestreo intencional dado que decidimos trabajar con los estudiantes del 1ero de secundaria, un total de 35 estudiantes, de los cuales 17

son del 1ero de secundaria sección A y, 18 de la sección B. La unidad de análisis es entonces, los estudiantes del 1er año de secundaria, clasificados según sexo, el cual se observa en la tabla 1:

Tabla 1

Muestra de estudiante

<b>Sección</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Total</b>
<b>1er grado A</b>	10	12	22
<b>1er grado B</b>	8	5	13
<b>Total</b>	18	17	35

Fuente: Recolección de información

Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión:

1. Participan los estudiantes del 1er grado de secundaria secciones A y B
2. Estudiantes que responden al cuestionario virtual
3. Estudiantes que cuentan con el consentimiento informado de un familiar adulto o tutor.

Criterios de exclusión:

1. No participan los estudiantes de otros grados
2. No participan estudiantes del 1er grado secciones A y B que no cuentan con el consentimiento informado de un familiar adulto o tutor.
3. No participan docentes, directivos ni personal administrativo

### **3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Técnica

La técnica es la encuesta que según Ñaupás, et ál. (2018), consiste en establecer un conjunto sistemático de preguntas o afirmaciones relacionados con las variables, dimensiones e indicadores que se investiga.

## Instrumento

El instrumento que nos permitirá recoger la información pertinente es el cuestionario, en ese contexto; Hernández-Sampieri y Mendoza, señalan que para recolectar los datos es necesario aplicar “uno o varios instrumentos de medición para recabar la información pertinente de las variables del estudio” (2018, p. 226). En el caso específico de la investigación, el instrumento es un cuestionario que se expresa en la escala de Likert, según Matas (2018), este es un instrumento donde el encuestado indica si está de acuerdo o en desacuerdo con la afirmación, proposición, pregunta o reactivo que se le presentará.

Tanto Ñaupás et ál., (2018), Hernández et ál., (2018) y Matas (2018) señalan que la confiabilidad de la escala aumenta cuando las alternativas se incrementan, por lo cual se opta por un instrumento de 5 alternativas para marcar:

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- Ni de acuerdo, ni en desacuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

## Validez del instrumento

Para la validación del instrumento se acudió a expertos que han participado en la revisión, análisis y validación del instrumento de evaluación, los mismos que cuentan con experiencia comprobada en los temas educativos y el dominio del campo temático de las variables analizadas, a continuación, se presentan los datos principales de los expertos consultados:

Tabla 2

Validación del instrumento por expertos

<b>Nombres y apellidos</b>	<b>Grado y mención</b>
Mg. Nancy Isabel Dueñas Luca	Magister en Gestión Educativa

Mg. Marco Antonio Rodríguez Huamán	Magister en Docencia e investigación universitaria
Mg. Edwin Cárdenas Vargas	Magister en Docencia en el Nivel Superior
Mg. Richard Moisés Salinas Gómez	Magister en investigación y docencia
Mg. Ángela Bardales García	Magister en Psicología Educativa

Fuente: Recolección de información

Tabla 3

Ficha técnica del instrumento

Datos generales	
Título:	Percepción de los estudiantes sobre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo
Autor:	Julio Acuña Montañez
Validación:	Validación de expertos
Administración:	Individual
Duración:	60 minutos
Significación:	El cuestionario está referido a establecer la percepción de los estudiantes sobre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo.
Estructura	La escala consta de 24 ítems, de los cuales 12 corresponden a la variable Evaluación formativa que integra las dimensiones de comunicar los criterios de evaluación, valoraciones del desempeño y retroalimentación. Para la variable aprendizaje significativo de ha considerado 12 ítems que corresponde a las dimensiones condiciones para el aprendizaje, proceso de aprendizaje y transferencia del aprendizaje, con 5 alternativas de opción múltiple de tipo escala de Likert: Muy de acuerdo (1), De acuerdo (2), Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3), En desacuerdo (4) y Muy en desacuerdo (5)

Fuente: Recolección de información

## Confiabilidad del instrumento

La tabla de estadísticas de fiabilidad brindo los valores del alfa de Cronbach, el cual fue de 0,842 para la variable de evaluación formativa, mientras que para la variable aprendizaje significativo se tuvo un valor de 0,793. Conforme a Maese, Alvarado, Valles y Báez (2016), el valor mínimo para la aceptabilidad de un cuestionario basado en el alfa de Cronbach es de 0,7; por tanto, se confirma la fiabilidad del instrumento.

- Análisis de la confiabilidad para datos politómicos

Se comprobó la fiabilidad del instrumento mediante el Alfa de Cronbach, para lo cual se aplicó una prueba piloto a un grupo de estudiantes con las mismas características (1er año y de IE pública). El cuestionario fue estructurado con 24 ítems, aplicado de forma virtual y de manera individual a cada estudiante mediante un formulario de Google cuyo link de acceso fue enviado a 9 estudiantes mediante un muestreo no probabilístico.

### Resultados de la confiabilidad

Tabla 4

#### Estadísticas de fiabilidad de Evaluación formativa

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados	N° de elementos
.842	.840	12

Fuente: Recolección de información

Tabla 5

#### Estadísticas de fiabilidad del aprendizaje significativo

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N° de elementos
.793	12

Fuente: Recolección de información

### **3.5. Procedimientos**

Para la aplicación el instrumento que nos permitió recoger la información se cuenta con la carta de presentación institucional (Universidad César Vallejo) para formalizar el pedido de aplicación y recojo de información, el mismo que se trasladó a la directora de la institución educativa Ramón Castilla, profesora Sylvia Juárez Mendoza informándole de la investigación, objetivos y propósitos del recojo de información solicitándole su autorización, la misma que fue respondida formalmente autorizando la aplicación del instrumento de recojo de información. Para la aplicación del instrumento de recojo de información con los estudiantes, se contó con el consentimiento informado de sus familiares o el adulto encargado del estudiante.

### **3.6. Método de análisis de datos**

Para el análisis de datos se implementó el cuestionario a través de un formulario de Google, el cual nos permitió descargar toda la información en un paquete de la hoja de cálculo Excel, para proceder a codificar las respuestas emitidas por los estudiantes, la codificación se realizó tomando en cuenta las recomendaciones que señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), quienes señalan que al ser afirmaciones favorables o positivas, las escalas se codificaran de la siguiente manera; (5) Muy de acuerdo, (4) De acuerdo, (3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo, (2) En desacuerdo, (1) Muy en desacuerdo (p. 276), así mismo; a través del Excel se obtuvieron gráficos y figuras respecto a algunas de las dimensiones de las variables de investigación, estos gráficos y figuras permiten el análisis estadístico descriptivo.

Un segundo proceso ha sido el tratamiento de la información a través del programa SPSS V.25 mediante el cual se obtuvo información sobre la correlación entre la variable evaluación formativa con la variable aprendizaje significativo, para lo cual utilizamos el coeficiente de correlación de Spearman y Kendall que según lo que señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), nos permite establecer una correlación para variables en un nivel de medición ordinal, dicho tratamiento de la información nos permitió analizar los resultados y precisar los logros de la investigación respecto a las variables e hipótesis planteadas.

### **3.7. Aspectos éticos**

Esta es una investigación que respeta los principios de ética en investigación de la Universidad César Vallejo (2020), y, por ende, la Escuela de postgrado y el Programa Académico de Maestría en Psicología Educativa, a través de este trabajo hemos asumido y puesto en práctica los principios de la autonomía, justicia, libertad, probidad y respeto a la propiedad intelectual, esta es una investigación que pone en práctica dichos valores éticos. Respecto a la autonomía se ha desarrollado dos procesos que permiten garantizar la participación libre y autónoma de los involucrados, el primero es a nivel institucional a través del consentimiento informado a la directora de la institución educativa, los padres de familia o tutores de los estudiantes del 1er grado de secundaria involucrados en la investigación. El segundo nivel de autonomía es que los estudiantes fueron informados que tenían la decisión de participar o no participar, además de conservar su confidencialidad y el anonimato de la información que proporcionaron.

En cuanto al principio de justicia, debe señalarse que la investigación, es inclusiva, articuladora e intercultural respetando los derechos del niño y adolescente respecto a su decisión de participación libre y voluntaria. El principio de justicia es asumido según lo señala la Universidad César Vallejo, como, “el trato igualitario y respetuoso a los participantes de la investigación, sin ningún tipo de exclusión alguna” (2020, p. 5).

## IV. RESULTADOS

### 4.1 Estadística descriptiva

Tabla 6

Nivel obtenido de la variable evaluación formativa

Evaluación formativa	f	Puntaje %
Muy de acuerdo	182	43.33
De acuerdo	200	47.62
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	27	6.43
En desacuerdo	6	1.43
Muy en desacuerdo	5	1.19
TOTAL	420	100

Fuente: Recolección de información

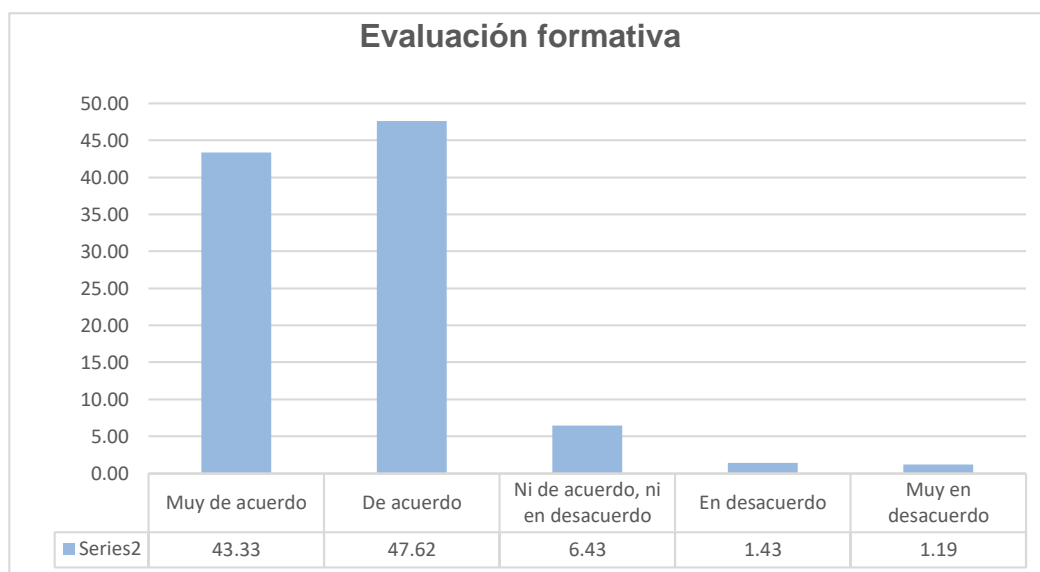


Figura 1 nivel obtenido de la variable evaluación formativa

Fuente: tabla 6 y recolección de información

#### Análisis:

En la tabla 6 y figura 1, se identifica que para la variable evaluación formativa en estudiantes del 1er grado de secundaria de la institución educativa Ramón Castilla, el 43.33% está muy de acuerdo con las afirmaciones planteadas, mientras que el 47.62% se muestra de acuerdo, sólo un 6.43% señala no estar de acuerdo ni en desacuerdo, un 1.43% está en desacuerdo y el 1.19% muy en desacuerdo. En general, se observa que un alto porcentaje de estudiantes, el 90.95%; se encuentra muy de acuerdo o de acuerdo con las afirmaciones planteadas respecto a la evaluación formativa.



Tabla 7

Nivel de la dimensión comunicar los criterios de evaluación

Comunicar la evaluación	f	Puntaje %
Muy de acuerdo	71	50.71
De acuerdo	58	41.43
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	8	5.71
En desacuerdo	1	0.71
Muy en desacuerdo	2	1.43
TOTAL	140	100

Fuente: Recolección de información

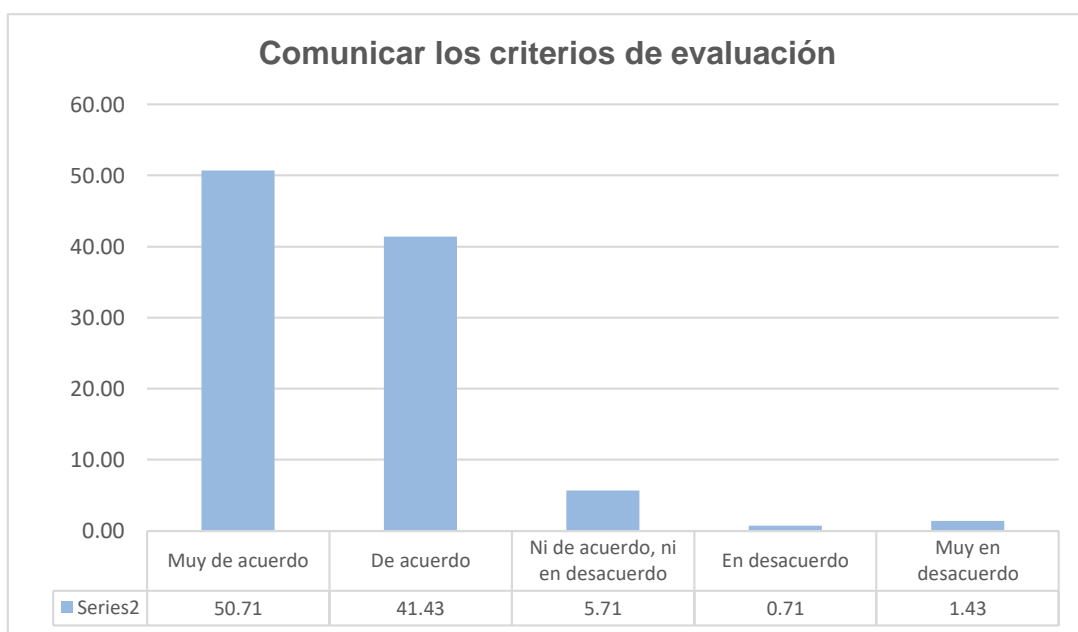


Figura 2 nivel de la dimensión comunicar los criterios de evaluación

Fuente: tabla 7 y recolección de información

**Análisis:**

En la tabla 7 y figura 2, se identifica que respecto a la dimensión comunicar los criterios de evaluación el 50.71% de estudiantes está muy de acuerdo con las afirmaciones planteadas, mientras que el 41.43% se muestra de acuerdo, sólo un 5.71% señala no estar de acuerdo ni en desacuerdo, un 0.71% está en desacuerdo y el 1.43% muy en desacuerdo. En general, se observa que un alto porcentaje de estudiantes, el 92.14%; se encuentra muy de acuerdo o de acuerdo con las afirmaciones planteadas respecto a la comunicación de los criterios de evaluación.

Tabla 8

Nivel de la dimensión valoración del desempeño

Valoración del desempeño	f	Puntaje %
Muy de acuerdo	56	40.00
De acuerdo	62	44.29
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	14	10.00
En desacuerdo	5	3.57
Muy en desacuerdo	3	2.14
TOTAL	140	100

Fuente: Recolección de información

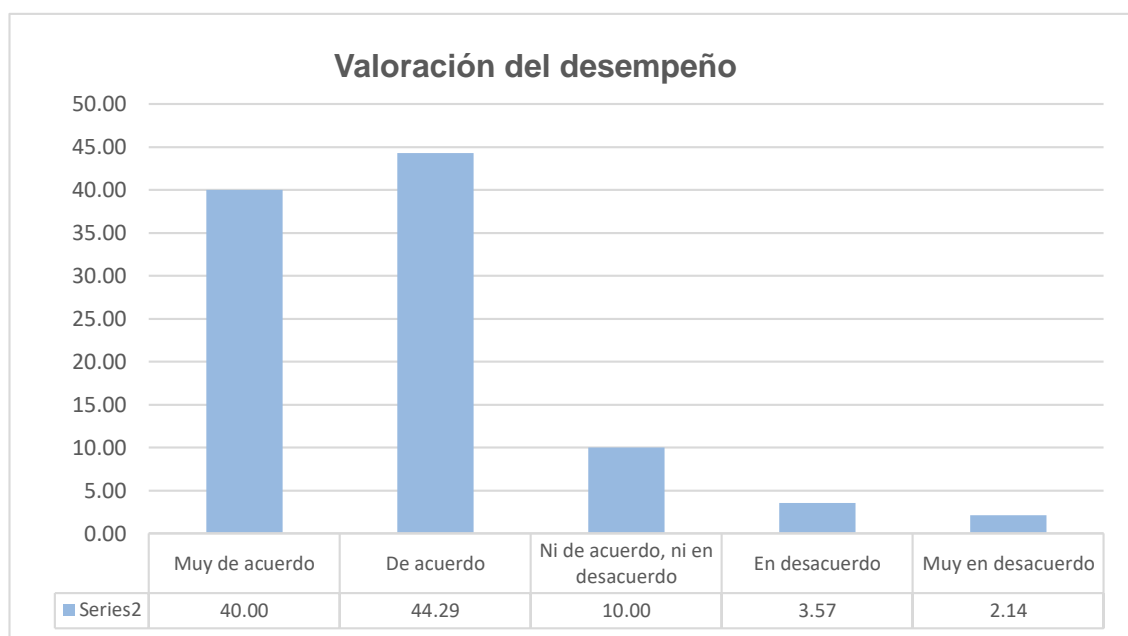


Figura 3 nivel de la dimensión valoración del desempeño

Fuente: tabla 8 y recolección de información

**Análisis:**

En la tabla 8 y figura 3, se identifica que respecto a la dimensión valoración del desempeño el 40% de estudiantes está muy de acuerdo con las afirmaciones planteadas, mientras que el 44.29% se muestra de acuerdo, un 10.00% señala no estar de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 3.57% está en desacuerdo y el 2.14% muy en desacuerdo. En general, se observa que un alto porcentaje de estudiantes, el 84.29%; se encuentra muy de acuerdo o de acuerdo con las afirmaciones planteadas respecto a la valoración del desempeño.

Tabla 9

Nivel de la dimensión retroalimentación

Retroalimentación	f	Puntaje %
Muy de acuerdo	55	39.29
De acuerdo	80	57.14
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	5	3.57
En desacuerdo	0	
Muy en desacuerdo	0	
TOTAL	140	100

Fuente: Recolección de información

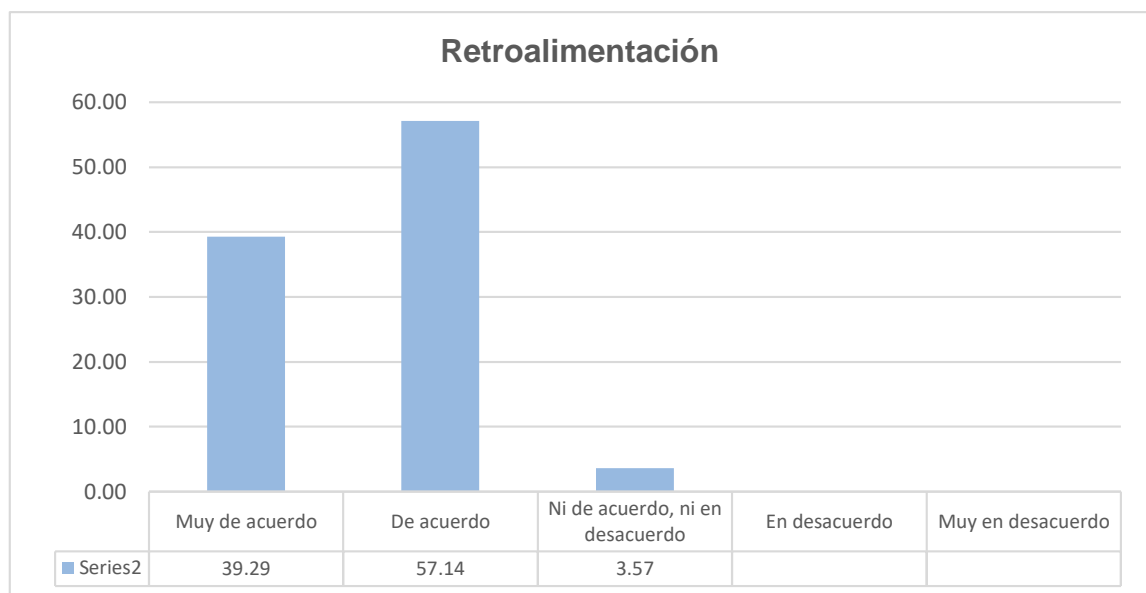


Figura 4 nivel de la dimensión retroalimentación

Fuente: tabla 9 y recolección de información

**Análisis:**

En la tabla 9 y figura 4, se identifica que respecto a la dimensión retroalimentación el 39.29% de estudiantes está muy de acuerdo con las afirmaciones planteadas, mientras que el 57.14% se muestra de acuerdo, un 3.57% señala no estar de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que no hay estudiantes que señalen estar en desacuerdo o muy en desacuerdo. En general, se observa que un alto porcentaje de estudiantes, el 96.43%; se encuentra muy de acuerdo o de acuerdo con las afirmaciones planteadas respecto a la retroalimentación.

Tabla 10

Nivel obtenido de la variable aprendizaje significativo

Aprendizaje significativo	f	Puntaje %
Muy de acuerdo	131	31.19
De acuerdo	243	57.86
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	37	8.81
En desacuerdo	7	1.67
Muy en desacuerdo	2	0.48
TOTAL	420	100

Fuente: Recolección de información

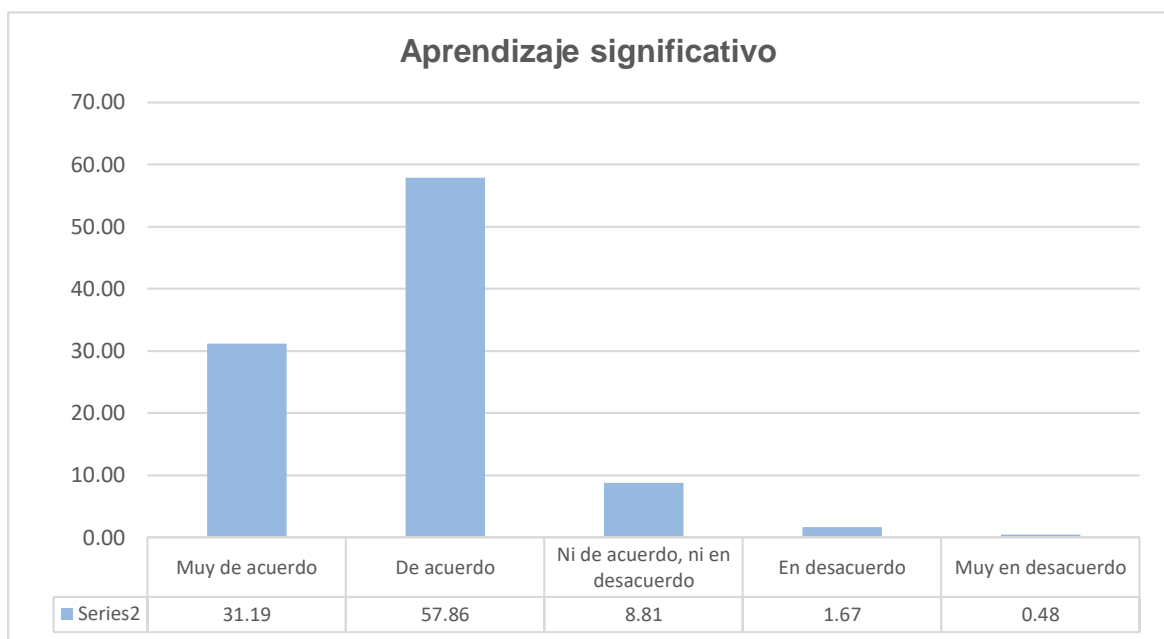


Figura 5 nivel obtenido de la variable aprendizaje significativo

Fuente: tabla 10 y recolección de información

**Análisis:**

En la tabla 10 y figura 5, se identifica que para la variable aprendizaje significativo el 31.19% de estudiantes está muy de acuerdo con las afirmaciones planteadas, mientras que el 57.86% se muestra de acuerdo, mientras que el 8.81% señala no estar de acuerdo ni en desacuerdo, un 1.67% está en desacuerdo y el 0.48% muy en desacuerdo. En general, se observa que un alto porcentaje de estudiantes, el 89.05%; se encuentra muy de acuerdo o de acuerdo con las afirmaciones planteadas respecto al aprendizaje significativo.

Tabla 11

Nivel de la dimensión condiciones para el aprendizaje

Condiciones para el aprendizaje	f	Puntaje %
Muy de acuerdo	67	31.90
De acuerdo	121	57.62
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	18	8.57
En desacuerdo	4	1.90
Muy en desacuerdo	0	
TOTAL	210	100.00

Fuente: Recolección de información

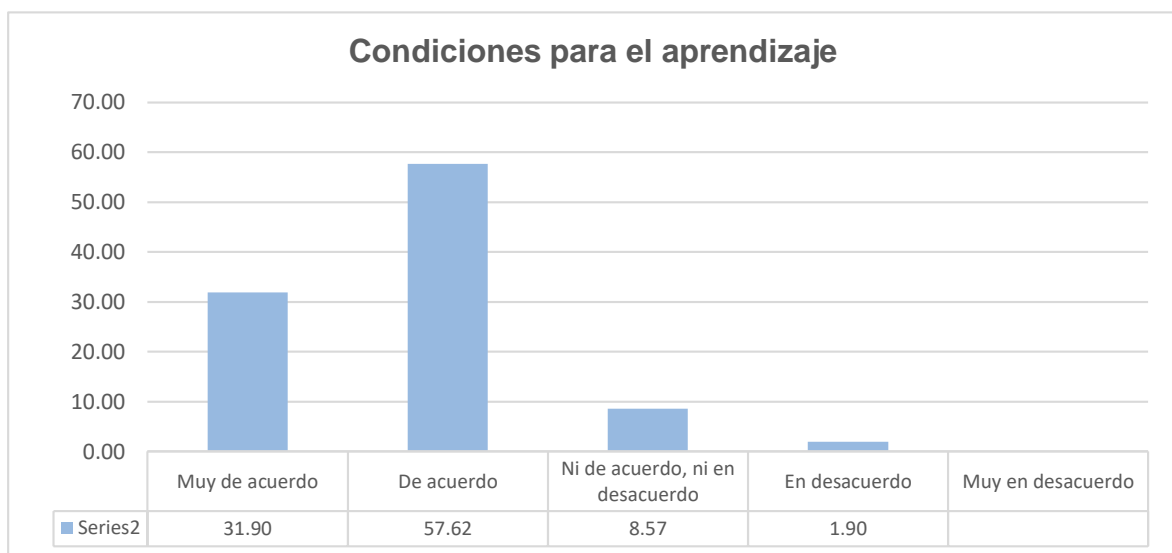


Figura 6 nivel de la dimensión condiciones para el aprendizaje

Fuente: tabla 11 y recolección de información

**Análisis:**

En la tabla 11 y figura 6, se identifica que respecto a la dimensión condiciones para el aprendizaje, el 31.90% de estudiantes está muy de acuerdo con las afirmaciones planteadas, mientras que el 57.62% se muestra de acuerdo, un 8.57% señala no estar de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 1.90% de estudiantes señalen estar en desacuerdo, no se presentan estudiantes que están muy en desacuerdo. En general, se observa que un alto porcentaje de estudiantes, el 89.52%; se encuentra muy de acuerdo o de acuerdo con las afirmaciones planteadas respecto a las condiciones de aprendizaje.

Tabla 12

Nivel de la dimensión proceso del aprendizaje

Proceso del aprendizaje	f	Puntaje %
Muy de acuerdo	31	29.52
De acuerdo	55	52.38
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	16	15.24
En desacuerdo	1	0.95
Muy en desacuerdo	2	1.90
TOTAL	105	100.00

Fuente: Recolección de información

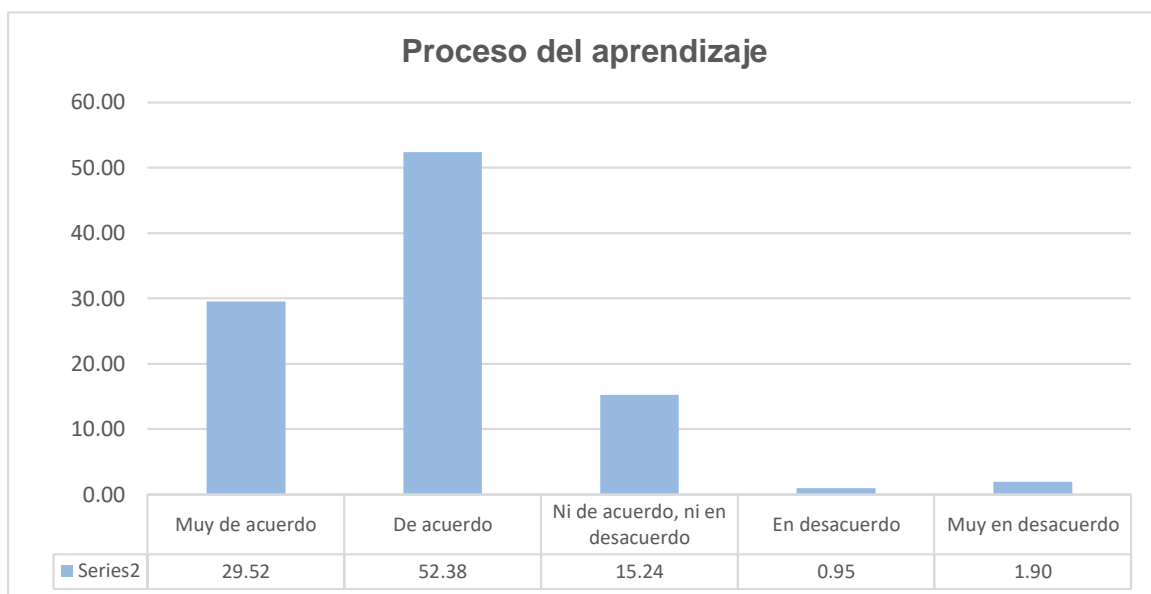


Figura 7 nivel de la dimensión proceso del aprendizaje

Fuente: tabla 12 y recolección de información

### Análisis:

En la tabla 12 y figura 7, se identifica que respecto a la dimensión proceso del aprendizaje, el 29.52% de estudiantes está muy de acuerdo con las afirmaciones planteadas, mientras que el 52.38% se muestra de acuerdo, un 15.24% señala no estar de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 0.95% de estudiantes señalen estar en desacuerdo y 1.90% están muy en desacuerdo. En general, se observa que un alto porcentaje de estudiantes, el 81.90%; se encuentra muy de acuerdo o de acuerdo con las afirmaciones planteadas respecto al proceso del aprendizaje.

Tabla 13

Nivel de la dimensión transferencia del aprendizaje

Transferencia del aprendizaje	f	Puntaje %
Muy de acuerdo	33	31.43
De acuerdo	67	63.81
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	2.86
En desacuerdo	2	1.90
Muy en desacuerdo	0	
TOTAL	105	100.00

Fuente: Recolección de información

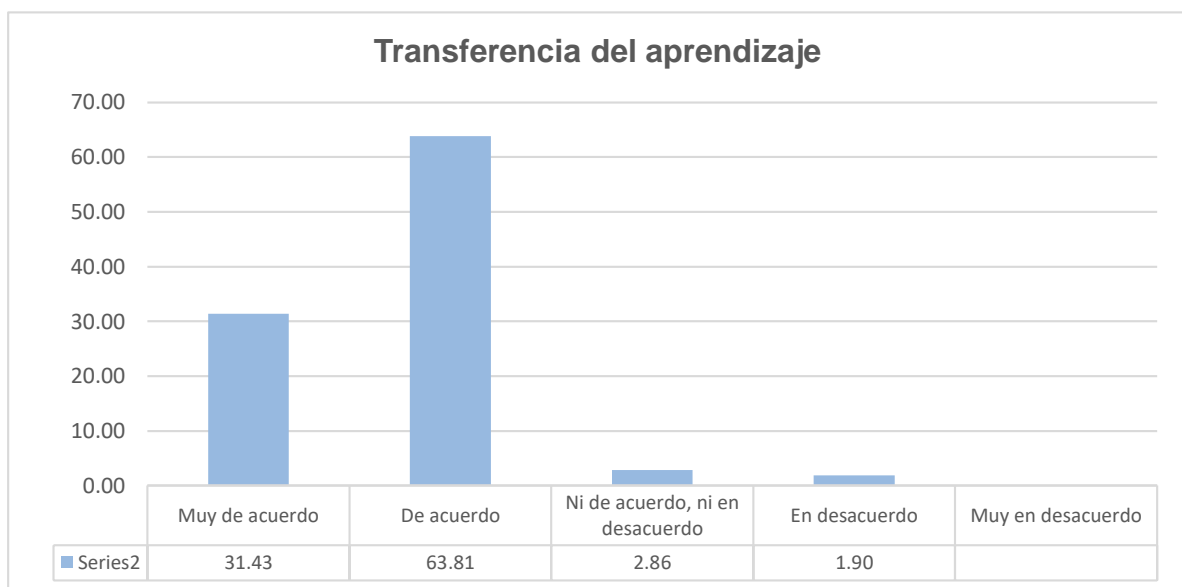


Figura 8 nivel de la dimensión transferencia del aprendizaje

Fuente: tabla 13 y recolección de información

**Análisis:**

En la tabla 13 y figura 8, se identifica que respecto a la dimensión transferencia del aprendizaje, el 31.43% de estudiantes está muy de acuerdo con las afirmaciones planteadas, mientras que el 63.81% se muestra de acuerdo, un 2.86% señala no estar de acuerdo ni en desacuerdo, mientras que el 1.90% de estudiantes señalen estar en desacuerdo, no se presentan estudiantes que están muy en desacuerdo. En general, se observa que un alto porcentaje de estudiantes, el 95.24%; se encuentra muy de acuerdo o de acuerdo con las afirmaciones planteadas respecto a la transferencia del aprendizaje.

## 4.2. Estadística inferencial

Los criterios de aceptabilidad para la prueba de correlación de Spearman, será con las hipótesis planteadas según los objetivos general y específicos tal como lo señalan, Roy, Rivas, Pérez & Palacios, (2019). Considerando que el valor de  $p = 0,05$ , entonces si el valor de significancia de la prueba es inferior al valor de  $p$ , entonces se aceptará la  $H_1$ ; mientras que, si el valor de significancia de la prueba es superior al valor de  $p$ , entonces se aceptará la  $H_0$ .

Para hallar el valor si el valor de correlación es positivo (relación directa) o negativo (relación inversa), se analizarán los signos del coeficiente de correlación de cada prueba (Reguant, Vila y Torrado 2018).

Por otro lado, para hallar el grado de relación existente entre las variables y dimensiones evaluadas, se analizará el valor de correlación según niveles de confiabilidad, donde si el valor es 0 no existe correlación, si el valor esta entre 0,01 a 0,10 la relación débil, si el valor esta entre 0,11 a 0,30 la relación será baja, si el valor esta entre 0,31 a 0,50 la relación será media, si el valor está entre 0,51 a 0,75 la relación será moderada y si el valor esta entre 0,76 a 1 la relación será alta (Hernández et ál., 2018).

### Objetivo general

$H_0$ : No existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo.

$H_1$ : Existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo.

Tabla 14.

Prueba de correlación entre las variables evaluación formativa y el aprendizaje significativo.

		Evaluación formativa	Aprendizaje significativo
Rho de Spearman	Evaluación formativa	1,000	,603*
		.	,000
		35	35



Aprendizaje significativo	Coefficiente de correlación	,603*	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	35	35

Fuente: Recolección de información

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la Tabla 14 se muestran los resultados a través de la prueba de correlación de Spearman, allí se evidencia una relación significativa ( $p < 0.05$ ) y directa ( $\rho = 0,603$ ) entre las variables evaluación formativa y aprendizaje significativo en estudiantes del 1er grado de secundaria de la institución educativa Ramón Castilla, por lo cual se acepta la H1.

### **Contrastación del objetivo e hipótesis específico 1**

H0: No existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre la comunicación de los criterios de evaluación y las condiciones de aprendizaje.

H1: Existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre la comunicación de los criterios de evaluación y las condiciones de aprendizaje.

Tabla 15

Prueba de correlación entre las dimensiones comunicación de los criterios de evaluación y condiciones de aprendizaje.

			Comunicación de los criterios de evaluación	Condiciones de aprendizaje
Rho de Spearman	Comunicación de los criterios de evaluación	Coefficiente de correlación	1,000	,398*
		Sig. (bilateral)	.	,018
		N	35	35
	Condiciones de aprendizaje	Coefficiente de correlación	,398*	1,000
Sig. (bilateral)		,018	.	
N		35	35	

Fuente: Recolección de información

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la Tabla 15 se muestran los resultados a través de la prueba de correlación de Spearman, allí se evidencia una relación significativa ( $p < 0.05$ ) y directa ( $\rho = 0,398$ ) entre las dimensiones comunicación de los criterios de evaluación y las condiciones de aprendizaje en estudiantes del 1er grado de secundaria de la institución educativa Ramón Castilla, por lo cual se acepta la H1.

### **Contrastación del objetivo e hipótesis específico 2**

H0: No existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre las valoraciones al desempeño y el proceso del aprendizaje.

H1: Existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre las valoraciones al desempeño y el proceso de aprendizaje.

Tabla 16

Prueba de correlación entre las dimensiones valoraciones al desempeño y el proceso de aprendizaje.

		Valoraciones al desempeño	Proceso de aprendizaje
Rho de Spearman	Valoraciones al desempeño	Coefficiente de correlación	,526**
		Sig. (bilateral)	,001
		N	35
	Proceso de aprendizaje	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,001
		N	35

Fuente: Recolección de información

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la Tabla 16 se muestran los resultados a través de la prueba de correlación de Spearman, allí se evidencia una relación significativa ( $p < 0.05$ ) y directa ( $\rho = 0,526$ ) entre las dimensiones valoraciones al desempeño y el proceso de aprendizaje en estudiantes del 1er grado de secundaria de la institución educativa Ramón Castilla, por lo cual se acepta la H1.

### **Contrastación del objetivo e hipótesis específico 3**

H0: No existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre la retroalimentación y la transferencia del aprendizaje.

H1: Existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre la retroalimentación y la transferencia del aprendizaje.

Tabla 17

Prueba de correlación entre las dimensiones retroalimentación y transferencia del aprendizaje.

			Retroalimentación	transferencia del aprendizaje
Rho de Spearman	Retroalimentación	Coeficiente de correlación	1,000	,575
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	35	35
	Transferencia del aprendizaje	Coeficiente de correlación	,575	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	35	35

Fuente: Recolección de información

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

En la Tabla 17 se muestran los resultados a través de la prueba de correlación de Spearman, allí se evidencia una relación significativa ( $p < 0.05$ ) y directa ( $\rho = 0,575$ ) entre las dimensiones retroalimentación y transferencia del aprendizaje en estudiantes del 1er grado de secundaria de la institución educativa Ramón Castilla, por lo cual se acepta la H1.

## V. DISCUSIÓN

La presente investigación buscó establecer la relación entre la percepción que tienen los estudiantes del 1er grado de secundaria de la institución educativa Ramón Castilla respecto a la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, el cual quedó demostrada a través de la investigación que concluyó en que existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo.

Estos resultados están en estrecha relación con los que señala Anijovich (2019), quien precisa que la evaluación, el proceso de enseñanza y el aprendizaje son indisociables, es decir que dichos procesos mantienen una integración tanto en el quehacer del docente como en la percepción del estudiante, Condemarín y Medina (2014), nos plantea una visión de la evaluación que contribuye a regular el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, Pasapera en su investigación respecto a la evaluación formativa y los resultados del aprendizaje corrobora los resultados de la presente investigación ya que señala que concluye en que “existía una relación alta y moderada entre la evaluación formativa y los resultados del aprendizaje” (2020, p.41) y que la interacción en el marco de la evaluación formativa producía un mejoramiento en los niveles de aprendizaje logrado de los estudiantes. en ese mismo contexto Atoche (2019), concluye en su investigación que hay una correlación directa entre evaluación formativa y desempeño docente,

Los resultados de estas investigaciones, van en el marco de lo que nos propone Ravela, Picaroni y Loureiro (2017), al señalar que el rol de la evaluación formativa es de servir como puente entre la enseñanza y el aprendizaje y que dicho proceso está orientado a lograr algo en los estudiantes, ese “algo” es el aprendizaje, el cual fortalecemos, valoramos y generamos propuestas para su mejora continua a través de la evaluación formativa. Ravela, et ál (2017) precisa que la evaluación formativa ayuda a verificar y fortalecer el aprendizaje significativo, un aprendizaje profundo que permite a los estudiantes actuar frente a situaciones reales de su vida cotidiana y problemas escolares, planteados como retos en su educación.

Por último, también es necesario señalar que los resultados obtenidos respecto a la relación entre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo en la presente investigación, se corroboran con la conclusión de la investigación de Pérez, Clavero, Carbó y Gonzáles (2017) quienes señalan que es necesario construir en los docentes una concepción integradora de la evaluación formativa, que siempre esté relacionada con el aprendizaje y su mejora permanente. En ese mismo contexto, Joya (2020), señala que los docentes utilizan herramientas para la evaluación formativa en su práctica de enseñanza porque mejora los aprendizajes de los estudiantes y a la vez se mantienen como una actividad permanente de los procesos de enseñar y aprender.

Respecto al primer objetivo específico se propuso, describir la relación entre la comunicación sobre los criterios de evaluación con las condiciones del aprendizaje, los resultados obtenidos nos señalan que existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre la comunicación de los criterios de evaluación y las condiciones de aprendizaje, dos dimensiones importantes en el desarrollo de la evaluación formativa (comunicación de los criterios de evaluación) y el aprendizaje significativo (condiciones del aprendizaje).

Estos resultados se corroboran con las conclusiones que plantean Cordero y Dumrauf quienes en su investigación sobre las ideas previas y los saberes de los estudiantes, señalan que es importante vincular los aprendizajes de los estudiantes con sus saberes previos y que es un error de los docentes enseñar los “conocimientos científicos con independencia de los estudiantes” (2017, p.7), así mismo, establecen una relación del aprendizaje con los saberes previos señalando que “ Los y las estudiantes no separan ambas formas de conocimiento (conocimiento científico de sus ideas), dado que no las diferencia conceptualmente”(2017, p.7).

En este mismo contexto respecto a las condiciones del aprendizaje, Santos et ál. (2019), en la investigación que desarrolla sobre los materiales didácticos en relación con el aprendizaje significativo señala la importancia de los conceptos y saberes previos ya que los estudiantes se enfrentan a los conceptos y nuevos

conocimientos desde sus conjeturas, juicios de valor y la creación propia de conceptos buscando darles significado a las cosas, pero desde sus saberes e ideas previas.

Respecto a la dimensión referida a la evaluación formativa que señala la necesidad de dar a conocer a los estudiantes los criterios de evaluación previo al desarrollo de las actividades de aprendizaje, Ravela et ál. (2017), señala que explicitar los criterios y explicarlos a los estudiantes que serán evaluados es un paso necesario para generar un proceso de enseñanza y aprendizaje justo y eficaz, es que de esa manera los estudiantes conocen previamente los criterios con los cuales serán evaluados, generando condiciones favorables para su aprendizaje . para Ravela et ál. “La especificación de criterios reduce la incertidumbre de los estudiantes y elimina la posibilidad de generar malas interpretaciones respecto a lo que se espera de ellos y diluye la opacidad en el proceso de enseñanza.” (2017, p.16)

Respecto al mismo tema Anijovich (2019) señala que la evaluación debe ofrecer información respecto al proceso del aprendizaje y no sólo de sus resultados, cuando el estudiante comprende las condiciones de su aprendizaje entonces tendrá la posibilidad de tomar sus propias decisiones respecto a la ruta de aprendizaje que desplegará. Los docentes tienen que dar a conocer los criterios con los cuales revisarán y corregirán los trabajos de los estudiantes, los estudiantes los conocerán previamente y ese conocimiento de los criterios de evaluación les permitirá ser capaces de responder con calidad y pertinencia al trabajo encomendado.

Por otro lado, la investigación de Sánchez et ál. (2020) corrobora los resultados de nuestra investigación ya que señala que la evaluación requiere de una secuencia de acciones y esa secuencia de acciones debe ser conocida por los estudiantes, principalmente respecto a cómo y con qué será evaluado. Valdivia y Fernández (2020), también señalan que los estudiantes deben intervenir en proceso de autoevaluación, evaluación por los pares y coevaluación, esto implicaría una mejora en el aprendizaje, tanto en el proceso como en el resultado del mismo.

Esta relación estadísticamente significativa y positiva entre la comunicación de los criterios de evaluación y las condiciones de aprendizaje, está corroborada también con la investigación de Santos et ál. (2019), quien establece una relación entre el material didáctico y el aprendizaje significativo, hay que recordar que una de las condiciones para el aprendizaje es la significatividad del material o recursos que proporcionaremos a los estudiantes. respecto a ello, la conclusión de la investigación de Santos et ál. (2019) es que, si bien los docentes reconocen la potencialidad y significatividad de los materiales en el aprendizaje, en algunos casos los docentes no consideran elaborar material porque les produce más trabajo, tendiendo a utilizar material puntual que no necesariamente es significativo para los estudiantes y por ende disminuye o limita su rol mediador del aprendizaje con los estudiantes.

Otras investigaciones que corroboran la importancia de generar condiciones favorables para el aprendizaje en relación con los criterios de evaluación son los de Cabero, Piñero y Reyes (2018) quienes mostraron que estudiantes con dificultades en el proceso lector mejoraron sus aprendizajes gracias a la potencialidad y significatividad de los recursos digitales que ellos les proporcionaron, lo cual nos permite afirmar que la relación señalada es positiva para el aprendizaje de los estudiantes. En ese mismo marco de reflexión y análisis Chávez y Martínez (2018) señalan que, si bien los materiales y tareas pueden tener un alto potencial, dependen también de cómo conducirán los maestros los procesos de enseñanza aprendizaje, estableciendo una relación entre los recursos y materiales y las estrategias pedagógicas y metodológicas de los docentes.

El segundo objetivo específico fue analizar las implicancias de las valoraciones al desempeño de los estudiantes con la mejora del proceso de aprendizaje, los resultados obtenidos nos muestran que existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre las valoraciones al desempeño y el proceso de aprendizaje. El grado de correlación entre ambas dimensiones es moderado, debido a que el coeficiente de correlación (0,526) se encuentra entre 0,51 a 0,75.

Estos resultados se corroboran con las investigaciones realizadas por Pérez et ál. (2017) quienes en su investigación sobre la Formative evaluation, señalan que si los estudiantes conocen los resultados inmediatos de los procesos, esto incrementa su autoestudio, autocontrol y autorregulación en el aprendizaje. Esto implica que si los estudiantes conocen las valoraciones de sus desempeños que hacen sus docentes, entonces los estudiantes desarrollarán mecanismos de autorregulación que estarán orientados a alcanzar nuevas metas de aprendizaje.

Por otro lado, Medina y Nagamide (2019), en su investigación sobre el aprendizaje autónomo y la comprensión lectora, confirman los resultados obtenidos en este objetivo dos, estableciendo una relación entre la valoración del desempeño, la autoevaluación y la mejora de los procesos de aprendizaje, ellos señalan que cuando los estudiantes autoevalúan sus aprendizajes y participan en el aula entonces, su comprensión lectora mejora.

También se coincide en resultados específicos respecto a unos ítems formulados al interior de las dimensiones correspondientes a este segundo objetivo, cuando se les consulta a los estudiantes respecto a si les agrada participar en la evaluación del trabajo de sus compañeros, el 5.6 % señala que está en desacuerdo y el 8.35 muy en desacuerdo, esto posiblemente se deba a que los estudiantes aún no comprenden el valor de la autoevaluación y coevaluación. Respecto a ese punto, Souto et ál. señalan que “las reticencias del alumnado a la hora de autoevaluarse y evaluar a sus compañeros han tenido que ver con la calificación, no con la evaluación propiamente dicha” (2020, p.20). en ese mismo tono Fernández y Santos (2019), señalan que esto se debe a que aún no se comprende la evaluación y todas sus posibilidades respecto al propio aprendizaje de los estudiantes, pero Carranza y Caldera, amplían el análisis de estos resultados y señalan que es posible que “todavía los profesores adolecen de competencias suficientes para generar oportunidades de aprendizaje que ayuden a los alumnos a cuestionarse respecto a lo que ya conoce...” (2018, p.82).

Ravela et ál. (2017), señala que el docente se ubica en una doble condición de entrenador y jurado asumiendo roles diferentes respecto a la evaluación y por



ello es necesario que sus afirmaciones valorativas sobre un grupo determinado de estudiantes pueden ayudarles a estos a mejorar sus aprendizajes y establecer una ruta clara de acción frente a las tareas y retos cognitivos que les proporcionan sus profesores.

Finalmente, el tercer objetivo específico buscó identificar la relación entre la retroalimentación con el proceso y transferencia del aprendizaje, de acuerdo a los resultados se ha establecido que existe una relación estadísticamente significativa y positiva entre la retroalimentación y la transferencia del aprendizaje.

Estos resultados se corroboran con la investigación de Chávez y Martínez (2018), quienes señalan que una constante y abundante retroalimentación es un elemento fundamental pero no suficiente para la evaluación formativa, es que la retroalimentación debe articularse con los procesos de metacognición y transferencia de aprendizaje, de esa manera se logrará consolidar los aprendizajes de los estudiantes.

En esta misma línea de corroboración de los resultados obtenidos tenemos la investigación de Cabanal y Margalef (2017), quienes en su investigación respecto al Feedback, reconoce la relevancia e importancia de la retroalimentación en relación con el proceso de aprendizaje resaltando su importancia desde las múltiples dimensiones orientadas al aprendizaje.

Otra investigación importante respecto a la relación de la retroalimentación con el aprendizaje y la transferencia de los conocimientos adquiridos es la de Santos y Alves, quienes señalan que la importancia de la retroalimentación puede llevar a los estudiantes a un aprendizaje autónomo. “El uso de la retroalimentación adecuada puede ayudar al estudiante a asumirse a sí mismo, como un aprendiz autónomo, construyendo y utilizando su proceso metacognitivo y de autoevaluación en su aprendizaje” (2020, p.1378). la retroalimentación entonces, permitiría que los estudiantes comprendan sus propios procesos de aprendizaje, reconozcan sus fortalezas, debilidades y de esa manera reduzcan sus dificultades de aprendizaje.

Así mismo, Ravela et ál. corrobora que la retroalimentación permite entregar a los estudiantes una información detallada y específica sobre los resultados de su aprendizaje. “Lo importante es que estos comentarios no sean de tono valorativo, sino descriptivos y dirigidos a que el estudiante comprenda por sí mismo la insuficiencia de su trabajo y el modo de abordarlos” (2017, p.152). En ese mismo contexto Anijovich (2019), señala que, a través de las interacciones formativas dialogadas, los docentes pueden abordar la retroalimentación de manera adecuada y pertinente, con el propósito de “articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos y los criterios de evaluación, favoreciendo el desarrollo de la autonomía del estudiantado” (p.29). Podemos señalar entonces que la relación entre retroalimentación y la transferencia de los aprendizajes es altamente positiva y propicia la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, pero fundamentalmente aporta al desarrollo progresivo de la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes.

## **VI. CONCLUSIONES**

PRIMERA: Se determinó que existe una relación directa entre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo en estudiantes del 1er grado de secundaria de la institución educativa Ramón Castilla.

SEGUNDA: Se determinó que existe una relación directa entre las dimensiones relacionadas con la comunicación de los criterios de evaluación y las condiciones de aprendizaje en estudiantes del 1er grado de secundaria de la institución educativa Ramón Castilla.

TERCERA: Se determinó que existe una relación directa entre las dimensiones relacionadas con las valoraciones al desempeño y el proceso de aprendizaje en estudiantes del 1er grado de secundaria de la institución educativa Ramón Castilla.

CUARTA: Se determinó que existe una relación directa entre las dimensiones relacionadas con la retroalimentación y la transferencia del aprendizaje en estudiantes del 1er grado de secundaria de la institución educativa Ramón Castilla.

## **VII. RECOMENDACIONES**

Se recomienda al equipo directivo de la institución educativa Ramón Castilla implementar un proceso de formación docente que permita reflexionar sobre los resultados de la investigación, incidiendo principalmente en aquellos aspectos donde la percepción de los estudiantes es neutra o negativa.

Se sugiere a los docentes incorporar a su práctica pedagógica las orientaciones de la evaluación formativa, reconociendo que la evaluación no puede ser fija ni homogénea, sino, más bien; variable y específica según las características y necesidades de aprendizaje de sus estudiantes.

Se recomienda a los docentes tener en cuenta la estrecha relación que se establece entre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, estos resultados son importantes para orientar su mediación en el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Así mismo, a los docentes se les recomienda realizar evaluaciones posteriores al periodo de confinamiento para una implementación adecuada y la mejora de los procesos de evaluación y aprendizaje significativo de los estudiantes.

A los futuros investigadores se recomienda ampliar la muestra de participantes en estudios posteriores, para determinar con una población más representativa el tipo de relación que existe entre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo.

Así mismo, se recomienda que las siguientes investigaciones permitan establecer comparaciones no solo en instituciones privadas, sino también en instituciones públicas cuyas políticas de gestión del aprendizaje pueden mostrar mayores o menores valores de significancia para los procesos de evaluación formativa y el aprendizaje significativo.

## **REFERENCIAS**

- Agra, G., Formiga, N.S., Oliveira, P.S.D., Costa, M.M.L., Fernandes, M.D.G.M. y Nóbrega, M.M.L.D. (2019). Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory. *Revista brasileira de enfermagem*, 72, 248-255. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*, Primera edición. Chile: SUMMA
- Atoche, A.L.C. 2019. Evaluación formativa y desempeño docente en una institución educativa, Querecotillo – 2018. Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Educación con Mención en Administración de la Educación, Universidad César Vallejo, Escuela de posgrado. Piura. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/39732>
- Ausubel, D. P. 2002. *Adquisición y retención del conocimiento una perspectiva cognitiva*. Ediciones Paidós Ibérica
- Affeldt, F. S., Fernandez, F.F. (2018). Problem-Based Learning: um modelo para o ensino e a aprendizagem de Teorias Organizacionais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13 (1), 436-450. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619866305020>
- Brandt, A. G., Gossler, R. da S. F. L., De Souza, F. S. R., Carvalho, do N. F.L. S., Sousa, M.N.R., De Sousa, M.J. (2019). Perceptions Of Licensing Students About Curriculum Concept: Implications Of Culture And School Culture In Education. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 23 (1), 175-201. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766239010>
- Cabero, A. J., Piñero, V. R. y Reyes, R. M. M. (2018). Material educativo multimedia para el aumento de estrategias metacognitivas de comprensión lectora. *Perfiles educativos*, 40(159), 144-159.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982018000100144&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000100144&lng=es&tlng=es)

Canabal, C. y Margalef, L. (2017). The Feedback: a key to learning-oriented assessment. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (2), 149-170.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>

Catarino, P., Vasco, P., Lopes, J., Silva, H., y Morais, E. (2019). Cooperative Learning on Promoting Creative Thinking and Mathematical Creativity in Higher Education. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 (3), 5-22.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55166997001>

Carranza, A. M. del R., Caldera, M. J. F. (2018). Percepción de los Estudiantes sobre el Aprendizaje Significativo y Estrategias de Enseñanza en el Blended Learning. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(1). <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.005>

Chiappe, A., Adame, S. I. (2018). Open Educational Practices: a learning way beyond free access knowledge. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26 (98), 213-230.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399562883010>

Condemarin, M., Medina, A. (2014). Evaluación auténtica del lenguaje y la comunicación, CEPE.

Cohen. N., Gómez. R. G. (2019) *Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños*. 1a ed. Editorial Teseo.

Cordero, S., & Dumrauf, A. G. (2017). Enseñanza de las Ciencias Naturales, ideas previas y saberes de estudiantes: su consideración y abordaje en las

situaciones didácticas. *Trayectorias Universitarias*, 3(5), 03-10.  
<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/64432>

Chávez, R. Y., & Martínez, R. F. (2018). Evaluate to learn: Make the task more complex for students. *Educación matemática*, 30(3), 211-246. <https://doi.org/10.24844/em3003.09>

Chaves B. R., Rodríguez, M. L. (2017). Aprendizaje autorregulado en la teoría sociocognitiva: Marco conceptual y posibles líneas de investigación. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 12(2), 47-71. <https://doi.org/10.15359/rep.12-2.3>

da Silva, JB (2020). David Ausubel's Theory of Meaningful Learning: an analysis of the necessary conditions, 9 (4), 3. <https://orcid.org/0000-0003-3556-9881>

Espinosa, F. E.E. (2018). "Hypothesis in research" p. 122-139 2018 MENDIVE Vol. 16 No. 1 (enero-marzo), <http://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/1197>

Esteban-Guitart, M., Serra, J.M., & Vila, I. (2017). Informationalism and informalization of learnings in 21st century. A qualitative study on meaningful learning experiences. *Social and Education History* 6(1), 1-25. <http://dx.doi.org/10.17583/hse.2017.2111>

Falcón, Y., Aguilar-Hernando, J., Luy-Montejo, C., Morillo-Flores, J. (2021). La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1041. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n1.1041>

Fernandes, M.P.R., Santos. M.A.B., Nascimento, K.F., Ribeiro, M. de C.M., Ferreira, H.S. (2019). Learning evaluation: reflections of physical Education teachers in the basic education. *Revista en línea de Política e Gestão Educacional*, 23 (2), 306-320. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637766241005>

- Fraile, J., Gil-Izquierdo, M., Zamorano-Sande, D., & Sánchez-Iglesias, I. (2020). Self-regulated learning and formative assessment process on group work. *RELIEVE*, 26(1), art. M5. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Giraldo, F. (2019). Language Assessment Practices and Beliefs: Implications for Language Assessment Literacy. *HOW*, 26 (1), 35-61. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499462432003>
- Giest, H. (2018). Vygotsky's Defectology: A Misleading Term for a Great Conception. *Educação*, 41 (3), 334-346. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84860202004>
- Hernández-Sampieri, R., Mendoza, T.C.P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana Editores.
- Joya, R. M. Z. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Scientific*, 5(16),179-193, e-ISSN: 2542-2987. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>
- Mollo-Flores, M., & Medina-Zuta, P. (2020). La evaluación formativa: hacia una propuesta pedagógica integral en tiempos de pandemia. *Maestro Y Sociedad*, 17(4), 635-651. <http://maestroysociedad.uo.edu.cu>
- Medina, D., Nagamine, M. (2019). Estrategias de aprendizaje autónomo en la comprensión lectora de estudiantes de secundaria. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 134-159. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.276>



Minedu. (2016). Ministerio de Educación del Perú, Currículo Nacional de Educación Básica.

Muñoz-Restrepo, Ana (2017). Rethinking the Uses of Assessment in the Second Language Classroom. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 115-132.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281052678006>

Nieva, C. J. A., & Martínez C. O. (2019). Confluencias y rupturas entre el aprendizaje significativo de Ausubel y el aprendizaje desarrollador desde la perspectiva del enfoque histórico cultural de L. S. Vigotsky. *Revista Cubana de Educación Superior*, 38(1), e9.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142019000100009&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000100009&lng=es&tlng=es).

Ñaupas. P. H, Valdivia, D. M.R, Palacios. V. J, Romero, D. H.E (2018). Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis. 5a. Edición. Bogotá: Ediciones de la U.

Maese, N. J. de D., Alvarado, I. A., Valles R. D. J., & Báez L. Y. A. (2016). Coeficiente alfa de Cronbach para medir la fiabilidad de un cuestionario difuso. *Cultura Científica Y Tecnológica*, (59).  
<http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/1455>

Pasapera, C.E. 2020. Evaluación formativa y resultados en el área de matemática y comunicación desde la perspectiva de los estudiantes de primaria de las instituciones multigrado de "Frías" – 2019 Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Educación con Mención en Administración de la Educación, Universidad César Vallejo, Escuela de posgrado. Piura.  
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/61617>

- Pérez, P. M. Clavero, J.O. Carbó, A. J. & González, F. M. (2017). Formative evaluation in the teaching-learning process. EDUMECENTRO, 9(3),263-283. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742017000300017](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742017000300017)
- Ravela, P., Picaroni, B., Loureiro, G. (2017). ¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Grupo Magro editores.
- Raynaudo, G. y Peralta, O. (2017). Conceptual change: a glance from the theories of Piaget and Vygotsky. Liberabit , 23 (1), 110-122. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.10>
- Reguant, M., Vilà, R., & Torrado, M. (2018). La relación entre dos variables según la escala de medición con SPSS. REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 11(2), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7396395>
- Rodríguez-Espinosa, H., Restrepo-Betancur, L. F., Luna-Cabrera, G Cristina (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. Revista Electrónica Educare, 20 (3), 1-17. ISSN:. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18> URL: <http://www.una.ac.cr/educare>
- Roy, G.I. Rivas, R. R., Pérez, R. M., & Palacios, C.L. (2019). Correlación: no toda correlación implica causalidad. Revista Alergia México, 66(3), 354-360. <https://doi.org/10.29262/ram.v66i3.651>
- Santos, T. de J. C. P, & Alves, M.P. (2020). For an emancipatory evaluation: mediation through dialogue. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 15 (3), 1374-1389. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619865690020>

- Santos, L. C. E., Santos L.C.P., Vélez, P.H.J.J., Cevallos A. A., Zamora L. M.V. (2019). Uso de los materiales didácticos en el aprendizaje significativo de los estudiantes Educación Básica. *Dominio de las Ciencias*, [S.l.], v. 5, n. 3, p. 774-783. ISSN 2477-8818. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i3.964>
- Sánchez, S. G., Espinoza, C. T., Gutiérrez, N. N., Letelier, C. O., Vergara, K. M., Moraga, O. R., Muñoz, V. P. (2020). La evaluación formativa en la enseñanza de historia, geografía y ciencias sociales. *Papeles De Trabajo. Centro De Estudios Interdisciplinarios En Etnolingüística Y Antropología Socio-Cultural*, (40), 20–34. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i40.176>
- Souto, S. R., Jiménez, J. F., Navarro, A. V. (2020). La Percepción de los Estudiantes sobre los Sistemas de Evaluación Formativa Aplicados en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 13(1), 11–39. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.1.001>
- Segura, C. M. A. (2018). La función formativa de la evaluación en el trabajo escolar cotidiano. *Revista Educación*, vol. 42, núm. 1, Universidad de Costa Rica, Costa Rica, <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22743>
- Shepard, L. A. 2006, *La evaluación en el aula*. 4ª Edición. Editado por Robert L. Brennan ACE/ Praeger Westport.
- Martínez, I. J. E. Tobón, S. López, E. (2019). Currículo: un análisis desde un enfoque socioformativo. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10 (18), 43-63. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521658238004>
- Muñoz-Restrepo, A. (2017). Rethinking the Uses of Assessment in the Second Language Classroom. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 9(19), 115–132. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.ruas>

Universidad César Vallejo. (2020). Código de ética en investigación de la Universidad César Vallejo, Resolución de Consejo Universitario N°0262-2020-UCV.

Uebe. M.A.F., Alves, A. C., (2018). The Importance Of Peer Assessment & Self Assessment In Pbl Applied To An Administration Course. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 13 (1), 451-467. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619866305021>

Valdivia, Y. S. V., y Fernández, G. M. E. C. (2020). La evaluación formativa en un contexto de renovación pedagógica: Prácticas al servicio del éxito. Revista Actualidades Investigativas en Educación. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v20i1.40159>

## **ANEXOS**

**ANEXO 1: Matriz de consistencia**

<b>PROBLEMA</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>HIPÓTESIS</b>	<b>VARIABLES</b>	<b>POBLACIÓN Y MUESTRA</b>	<b>DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b>
<p>¿Cuál es la relación que existe entre la percepción que tienen los estudiantes respecto a la evaluación formativa y el aprendizaje significativo?</p> <p><b>Problemas específicos</b></p> <p>1. ¿Cómo favorece la comunicación</p>	<p><b>Objetivo general</b></p> <p>Establecer la relación entre la percepción que tienen los estudiantes respecto a la evaluación formativa y su aprendizaje significativo</p> <p><b>Objetivos específicos</b></p> <p>1. Describir la relación entre la comunicación de los criterios de evaluación con las condiciones del aprendizaje</p>	<p><b>Hipótesis general</b></p> <p>La percepción que tienen los estudiantes respecto a la evaluación formativa influye significativamente en el aprendizaje significativo</p> <p><b>Hipótesis nula</b></p> <p>La percepción que tienen los estudiantes respecto a la evaluación formativa no influye significativamente en el aprendizaje significativo</p> <p><b>Hipótesis específicas:</b></p> <p>1. La adecuada comunicación de los criterios de evaluación mejora las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>2. Se demuestra una relación positiva entre las valoraciones al desempeño de los estudiantes con la</p>	<p><b>Variable independiente</b></p> <p>Evaluación formativa</p> <p><b>Variable dependiente</b></p> <p>Aprendizaje significativo</p>	<p>Respecto a la población, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), señalan que éste es el conjunto de individuos que están involucrados en el caso de la investigación específica, por lo cual la población es el total de estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa Ramón Castilla siendo un total de 224 estudiantes. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la muestra, es un subgrupo de la población</p>	<p>El diseño de investigación se desarrolla en el marco de un estudio de carácter descriptivo y correlacional, tomando como referente la propuesta que nos señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el estudio es descriptivo dado que pretende recolectar información respecto a las variables y sus dimensiones, pero a la vez es correlacional ya que pretende establecer la relación entre dos variables y sus dimensiones, en este contexto, la investigación</p>

de los criterios de evaluación a las condiciones del aprendizaje?	2. Analizar las implicancias de las valoraciones al desempeño de los estudiantes con la mejora del proceso de aprendizaje	mejora en el proceso del aprendizaje  3. Se demuestra la existencia de una relación entre la retroalimentación con la transferencia del aprendizaje	del cual nos interesa recolectar información y datos pertinentes, la selección de la muestra es no probabilística y el método de selección es un muestreo intencional dado que decidimos trabajar con los estudiantes del 1ero de secundaria, un total de 35 estudiantes, de los cuales 22 son de la sección A y 13 de la sección B. La unidad de análisis es entonces, los estudiantes del 1er año de secundaria, clasificados según sección y sexo.	correlacional permitirá conocer el grado de correlación entre una y otra variable.  Variable 1: Evaluación formativa Dimensiones <ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicar los criterios de evaluación</li> <li>• Valoraciones del desempeño.</li> <li>• Retroalimentación</li> </ul> Variable 2: Aprendizaje significativo Dimensiones <ul style="list-style-type: none"> <li>• Condiciones para el aprendizaje</li> <li>• Proceso del aprendizaje</li> <li>• Transferencia del aprendizaje</li> </ul>
2. ¿De qué manera las valoraciones al desempeño de los estudiantes se relacionan con el proceso del aprendizaje?	3. Identificar la relación entre la retroalimentación con el proceso y transferencia del aprendizaje.	<p><b>Hipótesis específicas nula:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La comunicación de los criterios de evaluación no incide en las condiciones de aprendizaje de los estudiantes.</li> <li>2. Las valoraciones al desempeño de los estudiantes no están relacionadas con la mejora en el proceso del aprendizaje</li> <li>3. Las actividades de retroalimentación no están relacionadas con la transferencia del aprendizaje</li> </ol>		
3. ¿Qué relación existe entre retroalimentación con el proceso y transferencia del aprendizaje?				

Fuente: Recolección de información

**ANEXO 2: Matriz de operacionalización de la variable**

<b>Variable</b>	<b>Definición conceptual</b>	<b>Definición operacional</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>	<b>Escala de medición</b>
Evaluación formativa	El Currículo Nacional de Educación Básica, Minedu (2016) señala que la evaluación formativa es asumida como un proceso organizado, planificado y sistemático en el que los docentes recogen y valoran los productos o actuaciones de los estudiantes para tener acceso a información respecto al nivel de desarrollo de las competencias en cada uno de sus estudiantes para posteriormente brindarles una retroalimentación adecuada, la intención de la evaluación formativa es propiciar la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, es decir; una evaluación para el aprendizaje, Condemarin y Medina (2014) donde el proceso de evaluación busca que el estudiante pueda aprender desde la evaluación, generando procesos de reflexión sobre cómo aprende, qué aprende y qué limitaciones tiene para aprender.	Para establecer las percepciones que tienen los estudiantes respecto a la evaluación formativa utilizaremos la técnica de la encuesta a través de un cuestionario de opción múltiple (escala de Likert) que nos permitirá establecer las percepciones de los estudiantes respecto a la valoración que tienen sobre la evaluación formativa.	Comunicar los criterios de evaluación	Criterios de evaluación Aprendizajes a demostrar	1 - 2 3 - 4	Escala Ordinal
			Valoraciones del desempeño	Descripciones de logros y dificultades Autoevaluación	5 - 6 7 - 8	
			Retroalimentación	Devoluciones docentes Modelado o ejemplos	9 - 10 11 - 12	
	Según Ausubel (2002), el aprendizaje significativo se desarrolla a partir de que: "nuevas ideas expresadas de una	Respecto al aprendizaje significativo es importante que se		Actitud para el aprendizaje	1 - 2	



Aprendizaje significativo	manera simbólica (la tarea de aprendizaje) se relacionan de una manera no arbitraria y no literal con aquello que ya sabe el estudiante (su estructura cognitiva en relación a un campo particular) y que el producto de esta interacción activa e integradora es la aparición de un nuevo significado que refleja la naturaleza sustancial y denotativa de este producto interactivo” (p.122). Este aprendizaje requiere a la vez de la comprensión de todo el proceso educativo y por ende de la evaluación que es parte del aprendizaje.	tengan en cuenta el proceso que implica aprender significativamente, desde la vinculación de los saberes previos, la interacción con el aprendizaje y la transferencia de dichos aprendizajes a situaciones nuevas y diferentes a las trabajadas en el aula. Para ello, utilizaremos la técnica de la encuesta a través de un cuestionario de opción múltiple (escala de Likert) que nos permitirá establecer las percepciones de los estudiantes respecto al aprendizaje significativo.	Condiciones para el aprendizaje	Situación material significativo	y	3 – 4	Escala Ordinal	
					Saberes previos			5- 6
				Proceso del aprendizaje	Interacción con el objeto de estudio			7-8
					Interacción entre pares			9
			Transferencia del aprendizaje	Actividades o tareas	o	10- 11 -12		

---

Fuente: Recolección de información

### ANEXO 3: Instrumento de investigación

#### Cuestionario Percepción de los estudiantes sobre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo

##### Datos Generales:

Institución Educativa: RAMÓN CASTILLA

Grado: 1ero

##### Estimado/a estudiante:

El siguiente cuestionario es de mucha importancia y utilidad para mejorar las actividades de enseñanza que se desarrollan en tu aprendizaje. Te pedimos por favor, leas con mucha atención cada uno de las afirmaciones que te presentamos y marques la que tú consideres corresponde a la percepción que tiene sobre ese tema:

A continuación, encontrarás afirmaciones (indicadores) los cuales leerás con atención y marcarás según las siguientes orientaciones:

<b>MUY DE ACUERDO</b>	<b>DE ACUERDO</b>	<b>NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO</b>	<b>EN DESACUERDO</b>	<b>MUY EN DESACUERDO</b>
<b>Muy de acuerdo</b> con la afirmación que se presenta	<b>De acuerdo</b> con la afirmación que se presenta	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	<b>En desacuerdo</b> con la afirmación que se presenta	<b>Muy en desacuerdo</b> con la afirmación que se presenta

<b>Comunicar los criterios de evaluación</b>						
<b>ÍTEMS</b>	<b>MUY DE ACUERDO</b>	<b>DE ACUERDO</b>	<b>NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO</b>	<b>EN DESACUERDO</b>	<b>MUY EN DESACUERDO</b>	
Conocer los criterios de evaluación de las tareas o actividades me orienta a realizar un buen trabajo.						
Conocer los criterios de evaluación me permite utilizar mejor mis estrategias para resolver las tareas y elaborar los productos.						
Resuelvo mejor una actividad o tarea cuando comprendo el problema que me proponen resolver o enfrentar.						
Resuelvo mejor una actividad o tarea cuando mi profesor/a me explica cuáles son las características de la evidencia de aprendizaje a presentar						

<b>Valoraciones del desempeño</b>					
<b>ÍTEMS</b>	<b>MUY DE ACUERDO</b>	<b>DE ACUERDO</b>	<b>NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO</b>	<b>EN DESACUERDO</b>	<b>MUY EN DESACUERDO</b>
Me siento mejor cuando mis docentes reconocen mis logros y fortalezas en el aprendizaje.					
Respondo mejor cuando recibo orientaciones de mi profesor sobre en qué aspectos debo mejorar para la próxima oportunidad					
Aprendo más cuando participo en mi propia evaluación					
Me agrada participar en la evaluación de los trabajos de mis compañeros					
<b>Retroalimentación</b>					
<b>ÍTEMS</b>	<b>MUY DE ACUERDO</b>	<b>DE ACUERDO</b>	<b>NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO</b>	<b>EN DESACUERDO</b>	<b>MUY EN DESACUERDO</b>
Me ayuda a mejorar mis aprendizajes cuando mis profesores me devuelven mi evaluación explicando mis logros y avances					
Me ayuda a mejorar mis aprendizajes cuando mis profesores me hacen preguntas que me permite identificar en qué tengo que mejorar o corregir					
Reflexionar sobre mis actividades, tareas o exámenes me ayuda a mejorar mis aprendizajes					
Mejoro mi aprendizaje cuando los profesores me brindas modelos o ejemplos antes de realizar las tareas o actividades.					
<b>Condiciones para el aprendizaje</b>					
<b>ÍTEMS</b>	<b>MUY DE ACUERDO</b>	<b>DE ACUERDO</b>	<b>NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO</b>	<b>EN DESACUERDO</b>	<b>MUY EN DESACUERDO</b>
Me siento motivado/a cuando las actividades que me proponen toman en cuenta la comunidad donde vivo y lo que conozco.					
Aprendo mejor cuando desde el inicio estoy motivado para aprender y atender las orientaciones de mis profesores.					
Respondo mejor cuando las actividades, tareas o evaluación se					

refiere a situaciones y casos de la vida real.					
Comprendo mejor las actividades cuando el material de trabajo presenta información y gráficos que motivan mi aprendizaje.					
Comprendo mejor las actividades cuando se toma en cuenta mis conocimientos y saberes previos sobre el tema.					
Comprendo mejor cuando relaciono lo que conozco y mis saberes con los nuevos conocimientos del tema a tratar.					

### Proceso del aprendizaje

ÍTEMS	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
Aprendo mejor cuando manipulo objetos, reviso fuentes y estoy en contacto con los materiales de estudio					
Respondo mejor a mis actividades o tareas cuando yo puedo tomar decisiones de cómo elaborarlos..					
Aprendo mejor cuando puedo intercambiar opiniones e ideas con mis compañeros					

### Transferencia del aprendizaje

ÍTEMS	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	NI DE ACUERDO, NI EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	MUY EN DESACUERDO
Respondo mejor a las actividades o tareas posteriores cuando me permite poner en práctica lo que he aprendido					
Comprendo mejor cuando utilizo lo aprendido en una nueva actividad o tarea					
Respondo mejor a las tareas cuando están relacionadas con la experiencia de aprendizaje anterior.					

## Ficha técnica del instrumento

---

Datos generales	
Título:	Percepción de los estudiantes sobre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo
Autor:	Julio Acuña Montañez
Validación:	Validación de expertos
Administración:	Individual
Duración:	60 minutos
Significación:	El cuestionario está referido a establecer la percepción de los estudiantes sobre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo.
Estructura	La escala consta de 24 ítems, de los cuales 12 corresponden a la variable Evaluación formativa que integra las dimensiones de comunicar los criterios de evaluación, valoraciones del desempeño y retroalimentación. Para la variable aprendizaje significativo de ha considerado 12 ítems que corresponde a las dimensiones condiciones para el aprendizaje, proceso de aprendizaje y transferencia del aprendizaje, con 5 alternativas de opción múltiple de tipo escala de Likert: Muy de acuerdo (5), De acuerdo (4), Ni de acuerdo, ni en desacuerdo (3), En desacuerdo (2) y muy en desacuerdo (1)

---

Fuente: Recolección de información

## ANEXO 4: Autorización consentimiento informado



**INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°3010 "RAMÓN CASTILLA"**  
UGEL 02 – RÍMAC



*"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"*

Lima, 15 de octubre de 2021

OFICIO N° 081- 2021 /IE 3010RC

Señora:

LUZ ANGELICA CHICAMA BECERRA  
Coordinadora General de Programas de Posgrado Semipresenciales  
Universidad Cesar Vallejo.

**ASUNTO: APROBACIÓN DE INTERVENCIÓN**  
**REF: Carta P. 508-2021-UCV-EPG-SP**

Tengo el agrado de dirigirme a usted a nombre de la comunidad Castellense para extenderle un cordial saludo, con referencia a su solicitud sobre el trabajo de investigación de Tesis del Sr. Julio Acuña Montañez programa de posgrado MAESTRIA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA nos complace atender el requerimiento ya que es un tema pedagógico de suma importancia y que además al proporcionarnos los resultados del estudio nos servirá para orientar las estrategias de enseñanza-aprendizaje con la plana docente de nuestra Institución. Por lo expuesto, queda **ACEPTADA LA SOLICITUD.**

Hago propicia la oportunidad para deseárselo salud, bienestar y fortaleza en este tiempo de Pandemia.

  
Dra. Sylvia Juárez Mendoza  
DIRECTORA

D/sdjm

Jr. Manco Inca 342 – Catilla Baja - Rímac  
correo: [masadepartes@3010rc.edu.pe](mailto:masadepartes@3010rc.edu.pe)

## **ANEXO 5: Consentimiento informado**

### **Estimado padre/madre o apoderado**

Soy estudiante de la Escuela de Postgrado de la Universidad Cesar Vallejo y estoy llevando a cabo un estudio sobre “Percepción de la evaluación formativa y aprendizaje significativo en estudiantes del 1er grado de secundaria – Institución Educativa Ramón Castilla” como requisito para obtener mi grado de maestro(a) en Psicología Educativa. El objetivo del estudio es determinar la relación que existe entre la percepción de los estudiantes sobre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, el mismo que cuenta con la autorización de la dirección de la Institución Educativa, por lo cual; solicito su autorización para que su hijo(a) participe voluntariamente en este estudio.

El estudio consiste aplicar un cuestionario que contiene 24 ítems, el mismo que se aplicará de manera virtual y al estudiante le tomará contestarlo aproximadamente 30 minutos. El proceso será estrictamente confidencial y anónimo.

La participación es voluntaria. Usted y su hijo(a) tienen el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo, ni recibirá ninguna compensación por participar. Los resultados grupales estarán disponibles en la dirección de la Institución Educativa si así desea solicitarlos.

Si autoriza y otorga su consentimiento para que su hijo participe, por favor debe llenar la autorización y devolver a la persona que lo solicita.

Atte.



**Julio Acuña Montañez**

## **AUTORIZACIÓN**

He leído el procedimiento descrito arriba, el investigador ha explicado el estudio, detallando las características del mismo. Voluntariamente doy mi consentimiento para que mi hijo (a) .....  
..... participe en el estudio del Lic. Julio Acuña Montañez, en su proyecto de investigación “Percepción de la evaluación formativa y aprendizaje significativo en estudiantes del 1er grado de secundaria – Institución Educativa Ramón Castilla”

Firma del padre / madre / apoderado





**JULIO ACUÑA** <rayoillapa@gmail.com>  
para sylvia.juarez

vie, 15 oct, 14:43

Mg.  
SILVIA JUÁREZ MENDOZA  
DIRECTORA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 3010 RAMÓN CASTILLA

Reciba un cordial saludo, la presente es para solicitarle autorización para la aplicación de un instrumento de recojo de información en el marco de la investigación de tesis conducente a la obtención del grado de MAESTRO, el cual me encuentro desarrollando en el trabajo de investigación (tesis) titulado:  
PERCEPCIÓN DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN ESTUDIANTES DEL 1ER GRADO DE SECUNDARIA –IE RAMÓN CASTILLA.

La encuesta se aplicará en línea a través de un formulario google, sin necesidad de la presencialidad de los estudiantes, es anónima y resguarda los derechos del niño y el adolescente tanto en su privacidad como en la preservación y resguardo de la información que se obtenga. Así mismo, para la aplicación de dicha encuesta se solicitará la autorización de los padres de familia, tutores o cuidadores de dichos menores, de tal grado que en todo momento resguardamos el consentimiento informado para su participación.

Adjunto al presente los siguientes documentos:

- Carta de presentación de la Universidad César Vallejo - Carta P. 508-2021-UCV-EPG-SP.
- Encuesta validada que se aplicará a los estudiantes.

Quedo agradecido por su amable atención y apoyo a la presente investigación, esperando su autorización escrita para el pedido solicitado.

Atte.

Julio Acuña Montañez  
DNI 09414608

## 2 archivos adjuntos



## ANEXO 6: Resultado del piloto: Confiabilidad del instrumento

La tabla de estadísticas de fiabilidad brindo los valores del alfa de Cronbach, el cual fue de 0,842 para la variable de evaluación formativa, mientras que para la variable aprendizaje significativo se tuvo un valor de 0,793. Conforme a Maese, Alvarado, Valles y Báez (2016), el valor mínimo para la aceptabilidad de un cuestionario basado en el alfa de Cronbach es de 0,7; por tanto, se confirma la fiabilidad del instrumento.

Resultados de la confiabilidad

Tabla

Estadísticas de fiabilidad variable evaluación formativa

<u>Estadísticas de fiabilidad</u>		
<u>Alfa de Cronbach</u>	<u>Alfa de Cronbach basada en elementos estandarizados</u>	<u>N° de elementos</u>
<u>.842</u>	<u>.840</u>	<u>12</u>

Fuente: Recolección de información

Tabla

Estadísticas de fiabilidad variable aprendizaje significativo

<u>Estadísticas de fiabilidad</u>	
<u>Alfa de Cronbach</u>	<u>N° de elementos</u>
<u>.793</u>	<u>12</u>

Fuente: Recolección de información

## ANEXO 7: Criterios de los jueces - Validez del instrumento

Certificados de validez (firmados por expertos)



### Observaciones:

Luego de la revisar y analizar los documentos de la carpeta para validar los instrumentos de medición, vista la definición conceptual de las variables y dimensiones, la matriz de operacionalización de la variable y la matriz del cuestionario percepción de los estudiantes sobre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, se determina que cuenta con suficiencia, puesto que la variable, sus dimensiones e ítems reflejan una visión global de lo que se pretende medir, la formulación de los ítems es adecuada y pertinente ya que permite recoger la información relacionada a la variable de estudio.

Opinión de aplicabilidad:      Aplicable []      Aplicable después de corregir [  ]      No aplicable [  ]

Apellidos y nombres del juez validador: **Mg. Edwin Cárdenas Vargas**

DNI: 10417129

Especialidad del validador: **Magister en Docencia en el Nivel Superior**

02 de octubre del 2021

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.  
<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar el componente o dimensión específica del constructo  
<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Mag. Edwin Cardenas Vargas  
DNI 10417129

**Observaciones** (precisar si hay suficiencia):

Luego de la revisión y análisis de los documentos de la presente carpeta, que corresponden a la definición conceptual de las variables y dimensiones, la matriz de operacionalización de la variable y la matriz del cuestionario percepción de los estudiantes sobre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, se determina que cuenta con suficiencia, puesto que la variable, sus dimensiones e ítems reflejan una visión global de lo que se pretende medir, la formulación de los ítems es adecuada y pertinente ya que permite recoger con claridad la información relacionada a la variable de estudio.

**Opinión de aplicabilidad:**      **Aplicable [ X ]**      Aplicable después de corregir [ ]      No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador: **Mg. Nancy Isabel Dueñas Luca**

**DNI: 21464794**

Especialidad del validador: **Magister en Gestión Educativa**

**02 de octubre del 2021**

<sup>1</sup>**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



---

**Firma del Experto Informante**

**Observaciones** (precisar si hay suficiencia):

Luego de la revisión y análisis de los documentos para validar los instrumentos de medición, como; la definición conceptual de las variables y dimensiones, la matriz de operacionalización de la variable y la matriz del cuestionario percepción de los estudiantes sobre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, se determina que cuenta con suficiencia, puesto que la variable, sus dimensiones e ítems reflejan una visión global de lo que se pretende medir, la formulación de los ítems es adecuada y pertinente ya que permite recoger la información relacionada a la variable de estudio.

**Opinión de aplicabilidad:**      **Aplicable [ X ]**      Aplicable después de corregir [ ]      No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador: **Mg. Marco Antonio Rodríguez Huamán**

**DNI: 09611836**

Especialidad del validador: **Magister en Docencia e investigación universitaria**

02 de octubre del 2021

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



-----  
**Firma del Experto Informante**

**Observaciones:**

Luego de la revisar y analizar los documentos de la carpeta para validar los instrumentos de medición, vista la definición conceptual de las variables y dimensiones, la matriz de ~~operacionalización~~ de la variable y la matriz del cuestionario percepción de los estudiantes sobre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, se determina que cuenta con suficiencia, puesto que la variable, sus dimensiones e ítems reflejan una visión global de lo que se pretende medir, la formulación de los ítems es adecuada y pertinente ya que permite recoger la información relacionada a la variable de estudio.

Opinión de aplicabilidad:      Aplicable []      Aplicable después de corregir [  ]      No aplicable [  ]

Apellidos y nombres del juez validador: **Mg. Richard Moisés Salinas Gómez**      DNI: **29468690**

Especialidad del validador: **Magister en INVESTIGACION Y DOCENCIA**

22 de octubre del 2021

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar el componente o dimensión específicos del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Firma del Experto Informante

**Observaciones** (precisar si hay suficiencia):

Luego de la revisión y análisis de los documentos de la presente carpeta, que corresponden a la definición conceptual de las variables y dimensiones, la matriz de operacionalización de la variable y la matriz del cuestionario percepción de los estudiantes sobre la evaluación formativa y el aprendizaje significativo, se determina que cuenta con suficiencia, puesto que la variable, sus dimensiones e ítems reflejan una visión global de lo que se pretende medir, la formulación de los ítems es adecuada y pertinente ya que permite recoger con claridad la información relacionada a la variable de estudio.

**Opinión de aplicabilidad:**      **Aplicable [ X ]**      Aplicable después de corregir [ ]      No aplicable [ ]

Apellidos y nombres del juez validador: **Mg. Angela Bardales García**      |      **DNI: 00094620**

Especialidad del validador: **Magister en Psicología Educativa**

**22 de octubre del 2021**

<sup>1</sup>Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

<sup>2</sup>Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

<sup>3</sup>Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

**Nota:** Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



-----  
**Firma del Experto Informante**



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**AUTORIZACIÓN DE LA ORGANIZACIÓN PARA PUBLICAR SU IDENTIDAD EN  
LOS RESULTADOS DE LAS INVESTIGACIONES**

Datos Generales

Nombre de la Organización:	RUC:
INSTITUCION EDUCATIVA RAMON CASTILLA	
Nombre del Titular o Representante legal:	
SYLVIA DINA JUAREZ MENDOZA	
Nombres y Apellidos	DNI:
SYLVIA DINA JUAREZ MENDOZA	08878558

Consentimiento:

De conformidad con lo establecido en el artículo 7°, literal "F" del Código de Ética en Investigación de la Universidad César Vallejo <sup>(1)</sup>, autorizo [ X ], no autorizo [ ] publicar LA IDENTIDAD DE LA ORGANIZACIÓN, en la cual se lleva a cabo la investigación:

Nombre del Trabajo de Investigación	
Percepción de la evaluación formativa y aprendizaje significativo en estudiantes del 1er grado de secundaria Institución Educativa Ramón Castilla	
Nombre del Programa Académico:	
Psicología Educativa	
Autor: Nombres y Apellidos	DNI:
Julio Acuña Montañez	09414608

En caso de autorizarse, soy consciente que la investigación será alojada en el Repositorio Institucional de la UCV, la misma que será de acceso abierto para los usuarios y podrá ser referenciada en futuras investigaciones, dejando en claro que los derechos de propiedad intelectual corresponden exclusivamente al autor (a) del estudio.

Lugar y Fecha: Lima 03 de enero del 2022

  
  
D.C. SYLVIA DINA JUAREZ MENDOZA  
DIRECTORA

Firma: \_\_\_\_\_

*(Titular o Representante legal de la Institución)*