

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

*Enrique Guzmán y Valle*

**ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL**

**ESCUELA DE POSGRADO**



**Tesis**

**Evaluación formativa y competencias profesionales en estudiantes de Maestría,  
mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique  
Guzmán y Valle**

**Presentada por**

Sandra Karina MORALES CALDERON

**ASESOR**

Maura Natalia ALFARO SAAVEDRA

**Para optar al Grado Académico de  
Maestro en Ciencias de la Educación  
con Mención en Docencia Universitaria**

**Lima - Perú**

**2021**

**Evaluación formativa y Competencias profesionales en estudiantes de maestría,  
mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique  
Guzmán y Valle**

A Dios, por ser siempre mi fortaleza y guía.

A mis hijas, Alexandra y Flavia, para transmitirles, con el ejemplo, que las personas anhelamos sueños y que tenemos que luchar y sacrificarnos por conseguirlos: alcanzarlos no tiene precio. Deseo que luchen por los suyos, por escoger el camino que les haga felices.

Y a mi esposo, por su apoyo constante en todo este camino.

## **Reconocimientos**

A la Escuela de Posgrado Walter Peñaloza, por impulsarme al conocimiento científico.

A mi asesora, Dra. Maura Natalia Alfaro Saavedra, por su gran aporte y excelente profesionalismo. Por guiarme con sabiduría y exigencia.

## Tabla de contenido

Carátula.....	i
Título .....	ii
Dedicatoria.....	iii
Reconocimientos .....	vi
Tabla de contenido.....	vii
Lista de tablas .....	x
Lista de figuras .....	xi
Resumen .....	xii
Abstract.....	xiii
Introducción.....	xiv
<b>Capítulo I. Planteamiento del Problema .....</b>	<b>16</b>
1.1 Determinación del Problema.....	16
1.2 Formulación del Problema .....	18
1.2.1 Problema general.....	18
1.2.2 Problemas específicos. ....	18
1.3 Objetivos .....	18
1.3.2 Objetivo general. ....	18
1.3.3 Objetivos específicos.....	19
1.4 Importancia y Alcance de la Investigación .....	19
1.4.1 Importancia.....	19
1.4.2 Alcance de la investigación.....	21
1.5 Limitaciones de la Investigación.....	21
<b>Capítulo II. Marco Teórico.....</b>	<b>22</b>
2.1 Antecedentes del Estudio .....	22
2.1.1 Antecedentes nacionales. ....	22

2.1.2 Antecedentes internacionales.....	26
2.2 Bases Teóricas.....	28
2.2.1 Evaluación formativa.....	28
2.2.2 Competencias profesionales.....	53
2.3 Definición de Términos Básicos.....	63
<b>Capítulo III. Hipótesis y Variables .....</b>	<b>65</b>
3.1 Hipótesis .....	65
3.1.1 Hipótesis general.....	65
3.1.2 Hipótesis específicas.....	65
3.2 Variables .....	66
3.3 Operacionalización de Variables Tabla 5.....	66
<b>Capítulo IV. Metodología .....</b>	<b>68</b>
4.1 Enfoque de Investigación.....	68
4.2 Tipo de Investigación.....	68
4.3 Diseño de la Investigación .....	68
4.3.1 Método.....	69
4.4 Población y Muestra.....	69
4.4.1 Población.....	70
4.4.2 Muestra.....	70
4.5 Técnicas e instrumentos de Recolección de Información .....	70
4.6 Tratamiento Estadístico.....	71
<b>Capítulo V. Resultados.....</b>	<b>74</b>
5.1 Validación y Confiabilidad de los Instrumentos.....	74
5.1.1 Validación de Contenido.....	74
5.1.2 Validación de criterio.....	75
5.1.3 Validación de constructo.....	76

5.1.4	Confiabilidad de consistencia interna del instrumento (Homogeneidad Alfa de Cronbach). .....	80
5.2	Presentación y Análisis de los Resultados.....	80
5.2.1	Estadística descriptiva.....	81
5.2.2	Estadística Inferencial. ....	96
5.3	Discusión.....	108
	Conclusiones.....	112
	Recomendaciones .....	114
	Referencias .....	116
	Apéndices .....	125
	Apéndice A. Matriz de Consistencia .....	124
	Apéndice B. Cuestionario: Evaluación Formativa .....	126
	Apéndice C. Cuestionario: Competencias Profesionales .....	128
	Apéndice D. Tabla de Validación del Instrumento .....	130

## Lista de tablas

Tabla 1	Tipos de evaluación socioformativa.....	35
Tabla 2	Principales características de la evaluación socioformativa.....	40
Tabla 3	Técnicas e instrumentos en la Evaluación Formativa .....	48
Tabla 4	Características de un buen instrumento.....	49
Tabla 5	Operacionalización de las variables .....	66
Tabla 6	Distribución de la población.....	70
Tabla 7	Valores de los niveles de validez.....	74
Tabla 8	Prueba binomial de juicio de expertos 01 .....	74
Tabla 9	Prueba binomial de juicio de expertos 02 .....	75
Tabla 10	Prueba binomial de juicio de expertos 03 .....	75
Tabla 11	Prueba binomial de juicio de experto 04 .....	75
Tabla 12	Correlaciones de las dimensiones de la variable Competencias Profesionales...	76
Tabla 13	Determinante de la matriz de correlaciones. ....	77
Tabla 14	Prueba de KMO y Bartlett.....	77
Tabla 15	Prueba estadística de comunalidades.....	77
Tabla 16	Matriz de componentes principales .....	78
Tabla 17	Correlaciones de la variable Evaluación Formativa y dimensiones de Competencias Profesionales. ....	79
Tabla 18	Resumen de procesos de casos .....	80
Tabla 19	Estadístico de Alfa de Cronbach .....	80
Tabla 20	Dimensión Técnica de la variable Competencias Profesionales .....	81
Tabla 21	Dimensión metodológica de la variable Competencias Profesionales .....	82
Tabla 22	Dimensión Humanística de la variable Competencias Profesionales.....	83
Tabla 23	Distribución de la Variable Evaluación Formativa .....	84

Tabla 24	Factor 1 asociado al ítem 24: El docente muestra conocimientos amplios del saber hacer y los transmite .....	85
Tabla 25	Factor 2 asociado al ítem 8: Recibe usted rúbricas para monitorear su aprendizaje en cada asignatura. ....	86
Tabla 26	Factor 3 asociado al ítem 6: Los docentes incentivan a construir su propio conocimiento desarrollando su pensamiento crítico. ....	87
Tabla 27	Factor 4 asociado al ítem 20: Desarrolla sus habilidades del pensamiento a través de los conocimientos .....	88
Tabla 28	Factor 5 asociado al ítem 14: La retroalimentación que recibe se relaciona con los criterios establecidos en la evaluación. ....	89
Tabla 29	Tabla cruzada de distribución de Evaluación Formativa vs Dimensión Técnica. ....	90
Tabla 30	Tabla cruzada de distribución de frecuencia de Evaluación Formativa vs Dimensión Metodológica. ....	91
Tabla 31	Tabla cruzada de distribución de evaluación formativa vs dimensión humanística. ....	93
Tabla 32	Tabla cruzada de distribución de frecuencia Evaluación Formativa vs Competencias Profesionales. ....	94
Tabla 33	Prueba de normalidad. de las variables Competencias Profesionales y Evaluación Formativa. ....	96
Tabla 34	Relación entre evaluación formativa y competencias profesionales. ....	99
Tabla 35	Relación entre evaluación formativa y dimensión técnica .....	101
Tabla 36	Relación entre Evaluación Formativa y Dimensión Metodológica.....	104
Tabla 37	Relación de evaluación formativa vs dimensión humanística.....	106

## Lista de figuras

Figura 1. Características del portafolio.....	47
Figura 2. Niveles de la Dimensión Técnica.....	81
Figura 3. Niveles de la Dimensión metodológica.....	82
Figura 4. Niveles de la Dimensión humanística.....	83
Figura 5. Distribución de la variable evaluación formativa. ....	84
Figura 6. Ítem 24. El docente muestra conocimientos amplios del saber hacer y los transmite.....	85
Figura 7. Recibe usted rúbricas para monitorear sus aprendizajes en cada asignatura. ....	86
Figura 8. Ítem 6. Los docentes incentivan a construir su propio conocimiento desarrollando su pensamiento crítico.....	87
Figura 10. Ítem 14. La retroalimentación que recibe se relaciona con los criterios establecidos en la evaluación. ....	89
Figura 11. Distribución de frecuencia de Dimensión Técnica vs Evaluación Formativa ...	90
Figura 12. Distribución de frecuencia evaluación formativa vs dimensión metodológica..	92
Figura 13. Distribución de frecuencia de dimensión humanística vs Evaluación formativa .....	93
Figura 14. Distribución de la variable Evaluación Formativa vs Competencias Profesionales .....	95
Figura 15. Distribución de frecuencia de la variable Competencias Profesionales.....	97
Figura 16. Distribución de frecuencia de la variable Evaluación Formativa. ....	98
Figura 17. Gráfico de decisiones de la prueba T-student de la relación entre evaluación formativa y competencias profesionales. ....	100
Figura 18. Gráfico de decisiones de la prueba T-student de la relación entre Evaluación Formativa y la Dimensión Técnica. ....	103

Figura 19. Gráfico de decisiones de la prueba T-Student de la relación entre la Evaluación Formativa y la Dimensión Metodológica.....	105
Figura 20. Gráfico de decisiones de la prueba T-student de la relación entre Evaluación Formativa y la Dimensión Humanística.....	107

## Resumen

La actual investigación tuvo como propósito establecer si existe relación entre las variables Evaluación Formativa y Competencias Profesionales a fin de contribuir con el mejoramiento de la calidad educativa. La muestra fue conformada con 60 estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Esta muestra fue no probabilística, de tipo censal; es decir, todos los estudiantes del III ciclo de maestría 2019. El enfoque de la investigación es cuantitativo de tipo descriptivo. Y el diseño de la investigación es correlacional. El instrumento utilizado fue el cuestionario, que constó de 15 ítems para cada variable con una puntuación ordinal. Los resultados indicaron que los estudiantes de maestría reciben una evaluación formativa, a través de una retroalimentación constante, desarrollando el pensamiento crítico y la autorregulación del aprendizaje, que conlleva al desarrollo de competencias profesionales en sus tres dimensiones: técnica, metodológica y humanística. Por tanto, se concluyó que la evaluación formativa se relaciona significativamente con las competencias profesionales en los estudiantes de la Escuela de Posgrado, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**Palabras clave:** evaluación formativa, competencias profesionales, calidad educativa.

## Abstract

The current research aimed at determining whether there is a relation between Formative Assessment and Professional Competencies variables in order to contribute to the improvement of educational quality. The sample was composed of 60 students enrolled in a master degree in tertiary education program of Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán Valle Graduate School. The sample chosen was non-probabilistic of census-type, that is to say, all the students of the III master's degree cycle 2019. The research has a quantitative-descriptive approach and a correlational design. The questionnaire was used as an instrument, comprising 15 items for each variable with an ordinal score. The results showed that master's students receive a formative assessment, through constant feedback, developing critical thinking and self-regulated of learning. This leads to the development of professional competences in its three dimensions: technical, methodological and humanistic. Hence, it was concluded that the formative assessment is significantly related to the professional competencies of the students enrolled in the master degree in tertiary education program of Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**Keywords:** Formative Assessment, Professional Competencies, Educational Quality.

## Introducción

Viviendo la era de la globalización, se busca una educación para enfrentar los desafíos de este siglo, que permita a las personas desenvolverse con éxito en la sociedad. El Proyecto *Tuning América Latina* propone la internacionalización de la educación superior, como un reto que implica analizar los perfiles profesionales, los programas de investigación, la evaluación y la acreditación del programa profesional. Así como formar profesionales que sean altamente competentes en su campo, combinando capacidades para resolver diferentes situaciones del mundo en el que vivimos, con ética y valores.

A nivel nacional, desde el 2019, el sistema educativo peruano viene trabajando con el modelo de Evaluación Formativa desde la educación básica con el fin de retroalimentar al estudiante para que reflexione sobre su proceso de aprendizaje, sus fortalezas, dificultades y, en consecuencia, gestione su aprendizaje de manera autónoma.

Específicamente, en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, materia de la presente investigación de acuerdo con su plan estratégico al 2021 se espera alcanzar un 75 % de carreras profesionales que apliquen un currículo por competencias durante la formación profesional, lo cual implica evaluar formativamente. Es así que la razón del presente estudio es establecer la relación que tiene la Evaluación Formativa en el desarrollo de Competencias Profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Para tal efecto, la investigación se desarrolló teniendo en cuenta los esquemas recomendados por la Escuela de Posgrado de la UNE, por lo que en su estructura consta de: Capítulo I: Planteamiento del problema, que comprende la identificación del problema y la formulación del mismo. Siendo el objetivo general de la presente investigación.

Determinar la relación entre la evaluación formativa y las competencias profesionales en estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

Capítulo II: Bases teóricas. En este apartado, se detalla los antecedentes de estudio, los fundamentos teórico-científicos y conceptuales de diferentes autores, siendo los aportes de Tobón y Bunk los de mayor relevancia en la presente investigación. También se determinan y definen los conceptos básicos.

Capítulo III: Hipótesis y variables. Aquí se plantean las hipótesis, siendo las hipótesis específicas la relación que existe entre evaluación formativa y las dimensiones de las competencias profesionales: técnica, metodológica y humanística. Asimismo, se determinan las variables y la operacionalización de las mismas.

Capítulo IV: Metodología de la investigación. Se señala que el enfoque es cuantitativo de tipo descriptivo y los métodos utilizados. Se determina la población y muestra de estudio que son 60 estudiantes del III ciclo de maestría en Docencia Universitaria de la Escuela de Posgrado de la UNE. Los datos fueron obtenidos por medio de la escala Likert, en la que se utilizó la técnica de la encuesta, siendo el instrumento el cuestionario. Se explica también el tratamiento estadístico y los procedimientos de investigación, así como la selección del instrumento, la validez y confiabilidad de los mismos y, finalmente, se presenta la contrastación de hipótesis.

Capítulo V: Presentación y discusión de resultados, se indica la presentación y análisis de resultados a niveles descriptivo e inferencial de las variables en estudio, y finaliza con la discusión de resultados.

Todo lo anterior permite formular las conclusiones, recomendaciones, referencias e incluir apéndices.

## Capítulo I. Planteamiento del Problema

### 1.1 Determinación del Problema

Plantear el problema no es sino afinar y estructurar más formalmente la idea de investigación (Hernández, 2014). En las últimas décadas, el sector educativo, especialmente el nivel superior, ha tenido grandes cambios con el fin de responder y adecuarse a las demandas actuales. Nuestro país también se ha sumado a ello, lo cual se puede evidenciar en el Proyecto Educativo Nacional al 2021 que ha definido como uno de sus objetivos estratégicos el trabajar por una Educación superior de calidad que se convierta en un factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional. Es por ello que, actualmente, la educación superior viene atravesando un proceso de reforma y cambio con el fin de lograr la renovación del sistema educativo en estrecha vinculación con el desarrollo nacional.

Una de las medidas para lograrlo es el establecimiento del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (Sineace), cuya finalidad es impulsar procesos de evaluación y autoevaluación de la calidad en las instituciones educativas. Así, como certificar las competencias laborales y profesionales, pero a la vez aborda escasamente la evaluación de los aprendizajes, siendo un contenido que a escala mundial cada vez se le brinda mayor relevancia.

Visto lo anterior, resulta claro que la cultura evaluadora, cada vez más común en la educación superior, requiere mayor atención y, por ello, es necesario ampliar su campo de acción. Es prioritario dar especial atención a la evaluación de los aprendizajes considerando un cambio de paradigma al respecto y tomando en cuenta que a través de esta es posible lograr la calidad y excelencia educativa.

El presente trabajo de investigación titulado *Evaluación formativa y competencias profesionales en los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación* se sitúa en el contexto de la Escuela de Posgrado de la mencionada universidad, en la que, actualmente, se está trabajando las asignaturas por competencias, lo que significa que los estudiantes de maestría son evaluados formativamente para desarrollar competencias profesionales.

Por lo expuesto, es preciso saber qué piensan los estudiantes sobre la forma que están siendo evaluados, cómo se sienten con la evaluación formativa que reciben, dónde deberían aprender de sus errores, recibir retroalimentación constante, saber exactamente qué se espera de ellos y cómo van a lograrlo a través de rúbricas, logrando así su autonomía. Realizar trabajos donde desarrollen sus habilidades investigativas combinando los tres saberes: conocer, hacer y ser; es importante saber cómo se sienten cuando la forma de evaluarlos fomenta su pensamiento crítico al evaluarse a sí mismos y evaluar a sus pares, además de trabajar colaborativamente en contextos reales, desarrollando competencias profesionales.

El presente estudio busca extraer una mirada general en forma exploratoria, sobre cómo está funcionando actualmente el sistema de evaluación en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación. Esta realidad amerita explicar la relación entre la evaluación formativa y las competencias profesionales de los estudiantes de maestría de la Universidad Nacional de Educación; de lo contrario, no se podrá determinar en qué medida la evaluación formativa mejora el desarrollo de las competencias profesionales y, en consecuencia, no se podrán asumir las estrategias que logren un eficaz desempeño laboral.

Esta investigación permitirá establecer la relación de las dos variables; para luego recomendar medidas correctivas que buscan superar el problema descrito. De esta forma

desarrollar verdaderamente en los estudiantes de maestría competencias profesionales que les permita desempeñarse con eficiencia y ética en una sociedad competitiva y cambiante.

## **1.2 Formulación del Problema**

### **1.2.1 Problema general.**

¿Cuál es la relación entre evaluación formativa y competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

### **1.2.2 Problemas específicos.**

PE1. ¿Cuál es la relación entre evaluación formativa y la dimensión técnica de las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

PE2. ¿Cuál es la relación entre evaluación formativa y la dimensión metodológica de las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

PE3. ¿Cuál es la relación entre evaluación formativa y la dimensión humanística de las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.2 Objetivo general.**

Determinar la relación entre la evaluación formativa y las competencias profesionales en estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

### **1.3.3 Objetivos específicos.**

OE<sub>1</sub>. Determinar la relación entre la evaluación formativa y la dimensión técnica de las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

OE<sub>2</sub>. Determinar la relación entre la evaluación formativa y la dimensión metodológica de las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

OE<sub>3</sub>. Determinar la relación entre la evaluación formativa y la dimensión humanística de las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

## **1.4 Importancia y Alcance de la Investigación**

### **1.4.1 Importancia.**

Este trabajo es importante porque brinda recomendaciones oportunas para una evaluación formativa con el fin de lograr competencias profesionales en los estudiantes de maestría, logrando personas más eficaces en el mercado laboral. Es decir, profesionales que tienen todos los conocimientos necesarios para desempeñarse de forma competente en contextos reales, con actitudes positivas, ética y demuestran saber conocer, saber hacer y saber ser.

Ortiz (2015) menciona que:

Al diseñar la enseñanza por competencias se debe tener en cuenta que ella implica alinear una multitud de factores. No es posible, por ejemplo, implementarla y al mismo tiempo mantener un sistema de evaluación sumativa orientado hacia

contenidos. También supone que todos los participantes del proceso cuenten con la información necesaria y estén comprometidos. (p.7).

Debemos pasar de una evaluación tradicional basada en conocimientos a una evaluación que busca formar integralmente para resolver problemas en contextos reales.

La presente investigación buscará en forma sistemática describir la aplicación de la evaluación formativa en las sesiones de aprendizaje, por un lado, y el desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes, por el otro; de modo que estos puedan brindar una apreciación de la efectividad del proceso de evaluación en su aprendizaje.

Por tanto, la presente investigación es importante por los siguientes aportes:

**Teórico.** - Esta investigación contribuirá al desarrollo científico dentro del contexto de evaluación formativa, ya que incrementará los estudios sobre la evaluación formativa y sus efectos en las competencias profesionales. En la actualidad, se concibe a la evaluación formativa como el proceso pedagógico que nos lleva a la realización de las metas propuestas. Las calificaciones formativas basadas en el desempeño se alinean de forma más transparente a la retroalimentación y se comunicarán mejor a públicos externos. Por eso, se hace necesaria esta investigación, porque demuestra la eficacia de una evaluación formativa adecuada en el desarrollo de competencias profesionales.

**Práctico.** - Servirá para que los involucrados puedan poner en acción las recomendaciones que aquí se brindan y las optimicen. La investigación servirá para que los representantes y los docentes encargados del proceso educativo tomen mayor conciencia sobre una realidad importante en la formación integral de los futuros profesionales.

**Metodológico.** - Contribuirá a desarrollar la investigación científica, sirviendo de base para futuras investigaciones. Se buscará establecer la relación entre las variables. Los resultados de la presente investigación constituirán un aporte a la formación profesional de

docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Educación. Se trata de realizar una evaluación no solo del desarrollo de competencias profesionales, sino también para el desarrollo de estas.

**Relevancia social.** - Toda investigación siempre constituye un aporte educativo y, en consecuencia, social porque mejora la calidad de vida. El profesional que recibe una evaluación formativa desarrolla verdaderamente competencias profesionales, lo cual le permite estar preparado para responder a las diferentes situaciones que debe ser capaz de resolver de forma eficaz, respondiendo a las necesidades de la sociedad en un mundo cambiante y globalizado.

#### **1.4.2 Alcance de la investigación.**

Los resultados y las conclusiones de la investigación alcanzarán a los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

### **1.5 Limitaciones de la Investigación**

Las limitaciones fueron la escasa información nacional como los antecedentes del tipo de estudio, ya que las tesis de posgrado que se acercan a esta problemática solo contemplan una de las variables; es decir, no se encuentran directamente relacionadas con el estudio sino en forma parcial. Sin embargo, esta limitación se vuelve una gran fortaleza ya que establece este estudio como innovador. Para superar estas limitaciones, fue necesario ubicar aquellas que por lo menos se relacionaban con una variable, tanto a nivel nacional, como internacional.

## Capítulo II. Marco Teórico

### 2.1 Antecedentes del Estudio

Las investigaciones que constituyen los antecedentes desarrollan en alguna medida las variables involucradas en esta investigación.

Hernández y Mendoza (2019) señalan que “con la finalidad de concretar la idea de investigación es indispensable revisar estudios e investigaciones anteriores, especialmente si uno no es experto en el tema” (p.28).

#### 2.1.1 Antecedentes nacionales.

Agüero (2016) desarrolla la tesis titulada *Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en la asignatura de dibujo y diseño gráfico de los estudiantes de la Escuela de Ingeniería Industrial de la Universidad de San Martín de Porres* para optar al grado de Doctor. En su investigación no experimental plantea como objetivo general determinar la relación entre la evaluación formativa y el aprendizaje por competencias en la asignatura de Dibujo y Diseño Gráfico de los estudiantes de la Escuela de Ingeniería Industrial de la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de San Martín de Porres, año 2015. La población involucrada estuvo conformada por todos los estudiantes del II ciclo, por lo tanto, la muestra fue de tipo censal. Para este caso, se trabajó con toda la población de 140 estudiantes. Agüero concluye que se encontró una relación significativa entre la evaluación formativa y el aprendizaje por competencias como lo evidencia el valor de Rho de Spearman (0,556; Sig. = 0,049) que es estadísticamente significativo al nivel de  $p < 0,05$ . Concluye, por lo tanto, que a mayor evaluación formativa, mayor es la tendencia a un aprendizaje por competencias en los estudiantes universitarios de la muestra investigada.

Acepta la hipótesis porque se encontró una relación significativa entre la evaluación

formativa y el aprendizaje de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de la asignatura de Dibujo y Diseño Gráfico. Es decir, a mayor evaluación formativa mayor es el logro de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales.

Respecto a la variable: Evaluación formativa, se aprecia que el 67,1 % del total de estudiantes encuestados dan una apreciación de que se aplica casi siempre en la autoevaluación; el 67,9 % establece que se aplica casi siempre la coevaluación y el 68,6 % establece que se aplica la heteroevaluación, dentro de su proceso de aprendizaje por competencias. Lo que evidencia una fuerte relación con los resultados obtenidos en la prueba de competencias, porque se llegó al nivel del 75,7 % de buen rendimiento en lo conceptual, de 34,3 % en lo procedimental y del 73,6 % en lo actitudinal. La evaluación formativa y el aprendizaje por competencias están estrechamente relacionados, considerando que cuando los estudiantes reciben una mayor evaluación formativa, es también mayor su predisposición a un aprendizaje por competencias.

Ortega (2015) presentó su investigación titulada *La evaluación formativa aplicada por los docentes del área de ciencia, tecnología y ambiente en el distrito de Hunter, Arequipa*, para optar al grado de Magíster por la universidad Cayetano Heredia, tomando una muestra censal no probabilística de 95 docentes. Los datos fueron obtenidos por medio de la escala Likert, en la que se utilizó la técnica de la encuesta, cuya elaboración fue realizada por el investigador planteando afirmaciones actitudinales y de opciones múltiples, con la finalidad de identificar el nivel de utilización que tuvo la evaluación formativa durante la labor educativa. La investigación fue enmarcada metodológicamente de tipo básico, nivel descriptivo, con diseño no experimental de corte transversal. Su objetivo general fue determinar el nivel de aplicación de la evaluación formativa de los docentes del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente en el distrito de Hunter, Arequipa.

Los principales hallazgos de la investigación apuntaron hacia la aplicación de la

evaluación formativa durante la labor docente, cuyos resultados fueron de un nivel alto (60,00 %); buscando regular y orientar la enseñanza-aprendizaje en forma continua e innovadora, tomando medidas de retroalimentaciones durante el acto didáctico; lo que denota el compromiso docente por favorecer la adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades en los estudiantes, tratando de mejorar la calidad educativa. El autor concluye que: Existe predominancia de docentes del área de Ciencia y Tecnología que aplican evaluación formativa en su labor didáctica, dado que el 60 % de los mismos la realizan.

Villafranca (2018), en su tesis titulada *Conocimiento de la evaluación formativa y la capacidad de elaboración de rúbricas de los docentes de la red 16 Ugel-02*, para optar al grado de Maestro, tiene como objetivo determinar la relación del conocimiento de la evaluación formativa y la capacidad de elaboración de rúbricas de los docentes de la Red 16 de la Ugel-02 2018. El diseño es no experimental, de corte transversal y descriptivo correlacional. La población fue 100 maestros de la Red 16 de la Ugel 02. La técnica utilizada para medir la evaluación formativa fue la encuesta y el instrumento el cuestionario de evaluación formativa. Villafranca concluye: Se confirma que existe relación entre el conocimiento de la evaluación formativa, reguladora, procesual, continua, retroalimentadora y la capacidad de elaboración de rúbricas de los docentes de la Red 16 de la Ugel 02, 2018, lo cual permite señalar que es significativa. Por lo tanto, se puede afirmar que existe relación moderada entre la hipótesis nula y la hipótesis alterna.

Mosquera (2019), en su tesis titulada *Educación científica y competencias profesionales de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado José Carlos Mariátegui de Lima*, para optar al grado de maestría, tuvo por objetivo determinar la relación que existe entre la educación científica y las competencias profesionales de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado

José Carlos Mariátegui de Lima. Para tal efecto, realizó una investigación de enfoque cuantitativo, de tipo correlacional con diseño no experimental de corte transversal, la muestra fue no probabilística de 30 estudiantes a quienes se les aplicó el cuestionario de la educación científica y el cuestionario de las competencias profesionales. Se concluyó que existe relación significativa entre la educación científica y las competencias profesionales de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado José Carlos Mariátegui de Lima. Determinado por el Rho de Spearman = 0,893, frente al grado de significación  $p < 0,05$ . Por lo tanto, a mejor educación científica, mejores competencias profesionales.

Ulloa (2017), en su tesis titulada *Relación entre las competencias laborales del personal directivo y las competencias laborales del personal docente de la Institución Educativa N° 129 “Yamaguchi” del distrito de Santa Anita – año 2013*, para optar al grado de Magíster, tuvo como objetivo general determinar la relación entre las competencias laborales del personal directivo con las competencias laborales del personal docente de la institución educativa 129 “Yamaguchi” del distrito de Santa Anita – Año 2013. La investigación se realizó sobre una población de 55 docentes. La muestra fue censal, es decir se tomó a todos los elementos de la población como muestra, los datos fueron recogidos por medio de una encuesta y procesados por el programa estadístico SPSS 22. La investigación es de tipo aplicada y de diseño no experimental de corte transversal, de nivel descriptivo-correlacional. Se concluyó afirmando que existe una relación significativa positiva media entre las competencias laborales del personal directivo con las competencias laborales del personal docente de la Institución Educativa 129, Yamaguchi del distrito de Santa Anita, 2013.

### **2.1.2 Antecedentes internacionales.**

Aguilar (2015), en su investigación *Las competencias del profesor bimodal en la educación superior. El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)*, para optar al grado de doctor, planteó como propósito identificar el perfil ideal que requiere el profesor universitario y determinar las competencias transversales y específicas que poseen los profesores bimodales de la UTPL y el nivel de dominio de cada una de ellas; a fin de promover el desarrollo de aquellas que no han alcanzado un nivel adecuado. La investigación se desarrolló con una metodología descriptiva y carácter exploratorio. Para el estudio empírico se diseñó y validó un cuestionario "ad hoc", estructurado en dos partes: la primera, dirigida a obtener información personal, académica y laboral de los profesores bimodales y la segunda, la autoevaluación, para determinar, desde su percepción, las competencias que tienen y el nivel de dominio alcanzado en cada una de ellas. La autoevaluación incluye las 20 competencias, que se especifican en 114 indicadores, con una escala de 5 niveles de dominio. La validez de contenido se determinó a partir del juicio de expertos. La fiabilidad con el Alpha de Cronbach. El cuestionario se aplicó a 403 profesores bimodales. Se llegó a la siguiente conclusión, de las 16 competencias específicas incluidas en el perfil, no existen porcentajes significativos de profesores que alcancen el nivel de excelencia, solo en 5 de ellas, los porcentajes más altos logran el nivel bueno. Con esta investigación se aporta una radiografía del nivel de logro de las competencias del profesorado bimodal de la UTPL, radiografía que nos demostró que a través de la autorreflexión y autoevaluación los profesores son capaces de reconocer sus fortalezas y limitaciones que advierten en su desarrollo profesional.

Hamodi (2014), en su tesis titulada *La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de caso*, que fue sustentada en la Universidad de Valladolid para optar al grado de Doctora, indicó que el objetivo de estudio de su tesis

doctoral fue doble: analizar el uso de los sistemas de evaluación del aprendizaje del alumnado que se utilizan en la Educación Superior y conocer la valoración de los estudiantes, egresados/as y profesores/as sobre los sistemas de evaluación formativa y compartida. Ambos objetivos se han desglosado en diferentes preguntas de investigación que centraron su atención en el estudio de un caso en concreto: la Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid, España). Una vez iniciado el trabajo emergió un nuevo objetivo: reconstruir la intrahistoria de la Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria (líneas de trabajo, publicaciones, etc.), como antecedente de la investigación. Metodológicamente, se trata de un estudio de caso utilizando tres técnicas de investigación en función del objetivo a alcanzar: (1) encuestas a alumnos, egresados y profesores; (2) grupos de discusión a alumnos, egresados y profesores; (3) análisis de documentos pertenecientes a la “Red de Evaluación Formativa y Compartida en Docencia Universitaria”. Los principales resultados indican que en la Escuela de Magisterio de Segovia los sistemas de evaluación utilizados son mayoritariamente “tradicionales” y “eclecticos”. La evaluación formativa se utiliza algunas veces, pero la compartida muy pocas. Las percepciones son, en la mayoría de los casos, significativamente diferentes en función del colectivo de pertenencia: el profesorado considera que se utilizan sistemas de evaluación formativa y compartida en más ocasiones que lo que percibe el alumnado y los egresados. Estos dos últimos colectivos muestran resultados similares entre sí. La valoración de los sistemas de evaluación formativa y compartida es positiva para los tres colectivos, sobre todo para los egresados. Los resultados ponen de manifiesto diferentes ventajas, el alumnado desarrolla un aprendizaje más profundo, fomenta la autorregulación de los errores, permite obtener un mejor rendimiento académico, fomenta la capacidad crítica y de reflexión, es más coherente con las exigencias del EEES sobre la evaluación de competencias y permite al profesorado de

FIP mostrar con el ejemplo diferentes sistemas de evaluación alternativos a los tradicionales. Aunque también son señalados diversos inconvenientes: implica mayor tiempo y carga de trabajo y que se necesita un proceso de adaptación, tanto para el alumnado como para los docentes.

## **2.2 Bases Teóricas**

### **2.2.1 Evaluación formativa.**

De acuerdo con Cano (2008), es necesario cambiar y mejorar los procesos de evaluación que nos lleven a lograr el desarrollo de competencias profesionales para cada especialidad y no solo la metodología o el currículo.

Para entender la evaluación, debemos revisar cómo ha evolucionado el término evaluación.

#### *2.2.1.1. Teorías sobre evaluación.*

Con respecto al desarrollo teórico de la evaluación del aprendizaje, las primeras reflexiones y formalizaciones se dieron desde el conductismo, especialmente con Tyler.

##### *2.2.1.1.1 El modelo Tyleriano.*

Este modelo, que se manifiesta en los años 30 y 40, consiste en contrastar los resultados con los objetivos que se plantearon en un lapso determinado. Es un modelo de evaluación cuantitativa, ya que su finalidad es medir los resultados finales.

Pimienta (2008) sostiene que el modelo Tyleriano fue el primero de un sistema de evaluación en educación, exclusivo para evaluar los objetivos; es decir, los resultados usando metodologías cuantitativas que determinan lo que logró aprender una persona.

Beck, Levinson y Irons (2009) nos dicen que esta evaluación es considerada más exacta ya que es obtenida matemáticamente. Es aplicada de forma condicionada; es decir, de acuerdo con los resultados, la persona recibe un estímulo o castigo.

En este marco, Bloom (1956) señala que se plantea la evaluación como la coherencia entre los objetivos y los resultados. La evaluación es “esencialmente el proceso de determinar en qué medida los objetivos educativos eran logrados por el programa del currículum y la enseñanza” (Bloom, 1956, p.23).

#### *2.2.1.1.2 Modelo del método científico de Suchman.*

Este método se basa en la utilización del método experimental. Suchman fue un científico investigador que sostenía que el resultado final de una evaluación debía estar basado en el método científico (Pimienta, 2008).

Según explica Saavedra (2004), Schuman utiliza el método científico con el fin de cimentar la evaluación en situaciones prácticas a partir de criterios establecidos de acuerdo con el contexto, así explica la investigación educativa y la diferencia de la evaluación, ya que esta emite juicios de valor; sin embargo, la investigación resulta de los procedimientos para recoger y analizar los datos con los que se puede demostrar el valor de un aprendizaje. Esta evaluación es continua y permite observar lo que se aprende y cómo lo hace la persona.

#### *2.2.1.1.3 El modelo orientado a la planeación, de Cronbach.*

Con este método se abre las puertas a la evaluación cualitativa. Pimienta (2008) nos dice que para Cronbach es de suma importancia el contexto al momento de planificar situaciones evaluativas del aprendizaje. La evaluación se basa en recoger toda la información posible para retroalimentar y corregir los errores, teniendo en cuenta el

contexto real de los estudiantes. Podemos ver en este modelo que ya se utilizaba el término cualitativo en educación, al que en la actualidad se está dando prioridad.

#### *2.2.1.1.4 Modelo CIPP, de Stufflebeam.*

CIPP – que significa Contexto, Input, Proceso, Producto- fue creado como respuesta a las necesidades educativas en los años 60. Según Pimienta (2008), este modelo se basa en el contexto, la realidad del estudiante, lo que tiene que saber al iniciar su aprendizaje, para poder ayudarlo en el proceso de este, obteniendo de esta forma el producto o resultado esperado. Este modelo busca enfatizar el reforzamiento durante el proceso, para ayudar al evaluado a lograr lo que se ha propuesto. Es un modelo que ya nos indicaba muchos de los aspectos de la hoy evaluación formativa.

#### *2.2.1.1.5 Modelo centrado en el cliente, de Stake.*

Pimienta (2008) refiere que el propio Stake lo llamó modelo de evaluación “Respondente”, porque responde a los problemas reales que viven docentes y estudiantes al desarrollar un programa educativo. Se centra en el sujeto que aprende, es decir el cliente, y negocia con él para llegar a su satisfacción que es cuando logra los aprendizajes esperados. La evaluación tiene sentido cuando emite juicios de valor.

Stufflebeam y Shinkfield (1987) mencionan que:

Las evaluaciones tienen que ayudar a las audiencias a observar y mejorar lo que están haciendo. Los evaluadores deben escribir programas en relación tanto con los antecedentes y las operaciones como en los resultados. Los efectos secundarios y los logros accidentales deberían ser tan estudiados como los resultados buscados.

Los evaluadores tienen que evitar la presentación de conclusiones resumidas, pero en su lugar necesitan recopilar, analizar y reflejar juicios de una amplia gama de

gente interesada en el objeto de la evaluación. Los experimentos y los test regularizados a menudo resultan inadecuados o insuficientes para satisfacer los propósitos de una evaluación y frecuentemente deben sustituirse o completarse con una variedad de métodos, incluyendo los soft y los subjetivos. (p.238).

#### *2.2.1.1.6 Modelo iluminativo y holístico.*

Aparece en 1972, por Parlett y Hamilton. Saavedra (2004) nos dice que esta evaluación va a centrarse en tres fases que se relacionan directamente con el proceso.

- La fase de observación, donde se investiga todos los datos y aspectos que pueden afectar lo que se va a aprender.
- La fase de investigación, que consiste en seleccionar y plantear las situaciones de aprendizaje verdaderamente importantes y sobre todo de acuerdo al contexto.
- La fase de explicación, en la que los principios generales y la organización del programa que se quería aprender se exponen para tomar decisiones de acuerdo con los resultados, se analizan las causas y los efectos para poder mejorar.
- Como se puede apreciar en este tipo de evaluación global, que abarca todos los aspectos de la persona que aprende, busca mejorar el proceso, atendiendo a la parte cualitativa.

#### *2.2.1.1.7 Modelo de evaluación orientada hacia el consumidor de Scriven.*

Una de las aportaciones importantes de Scriven ha sido la diferenciación entre evaluación formativa y sumativa. Pimienta (2008) nos dice que este método está centrado en las necesidades del consumidor; es decir, el docente debe ponerse en el lugar del estudiante que es el consumidor y satisfacer todas sus necesidades para poder lograr la satisfacción, que vendrían a ser los aprendizajes. Este modelo, conocido como el formativo, explica que la evaluación formativa viene a ser todas las acciones del evaluador

para mejorar los procesos y lograr los aprendizajes, a diferencia de la sumativa que realiza la toma de decisiones al final del proceso.

Ya desde los años 60 Scriven nos trae una visión de la evaluación formativa, materia de esta investigación, dando relevancia y protagonismo al estudiante que viene a ser el consumidor.

#### *2.2.1.1.8 Modelo constructivista de la evaluación.*

Pérez, Martínez, Triana y Garza (2015) afirmaron que, actualmente, además del enfoque holístico, el énfasis se hace desde lo social cognitivo-constructivista. La evaluación busca el desarrollo del ser humano de forma integral, siendo base en el proceso para lograr los aprendizajes previstos en el currículo, construyendo saberes en contextos reales, descubriendo errores y mejorándolos. Esta evaluación va de la mano con el enfoque socioformativo, buscando el logro de las competencias en sus tres saberes (conocer, ser y hacer), dentro de un contexto sociocultural y resaltando el valor de la persona.

#### *2.2.1.2 Tipos de evaluación.*

Los tipos de evaluación pueden ser: diagnóstica, de proceso y sumativa. Sin embargo, a pesar de que las tres cumplen funciones distintas, no son opuestas, sino que se complementan para lograr evaluar de la mejor manera el proceso de enseñanza.

La evaluación, en su totalidad, dependerá mucho de la realidad del contexto al momento de aplicarla y cómo se haya considerado en relación con los objetivos. En general, los tres tipos de evaluación son necesarios y se complementan, siendo necesarios e indispensables para lograr una formación holística e integral.

Para este estudio, en los tipos de evaluación se ha tomado los aportes de Pimienta.

#### *2.2.1.2.1 Evaluación diagnóstica.*

Pimienta (2018) nos dice que la evaluación diagnóstica no solo debe consistir en un examen para evaluar la parte de conocimientos, sino que es necesario conocer más del estudiante para poder entender las razones por las que su proceso de enseñanza-aprendizaje podrían verse afectados; por ejemplo, la creación de un portafolio que contenga los datos personales, exámenes médicos, entrevistas a los padres, entrevistas al propio estudiante, entre otros, que pueda brindarnos información del estudiante que tendremos con nosotros.

Esto también es apoyado por Santos (1995), quien afirma que:

A través de la evaluación diagnóstica se puede saber cuál es el estado cognoscitivo y actitudinal de los estudiantes. Permite ajustar la acción a las características de los estudiantes. Es una radiografía que facilita el aprendizaje significativo y relevante, ya que parte del conocimiento de la situación previa, de las actitudes y expectativas de los estudiantes. (p.166).

#### *2.2.1.2.2 Evaluación de proceso.*

Si queremos lograr las competencias, debemos realizar una evaluación que se demuestre con evidencias de los resultados. La evaluación de proceso se basa en demostrar el saber conocer, hacer y ser a través de evidencias que demuestren los resultados que se esperan.

Pimienta (2008) afirmó que:

La evaluación formativa se dirige fundamentalmente a la mejora de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, por lo que las decisiones a tomar podrían ser la reestructuración de los contenidos, la reconceptualización de la metodología didáctica, la intervención para mejorar el clima institucional, la plática con los

familiares y si el contexto lo permite, hasta la visita a la casa de los educandos, es decir, todo aquello que contribuya a que los procesos de construcción del conocimiento de los estudiantes mejoren. (p.34).

De acuerdo con el autor, la evaluación formativa busca mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en todo su conjunto; es decir, posiblemente, se debe reestructurar los contenidos, cambiar de estrategias o metodologías, ver la persona, sus problemas, la familia, el contexto de la sociedad, todo lo que de una u otra manera pueda influir en el proceso de aprendizaje.

#### *2.1.2.2.3 Evaluación sumativa.*

Tipo de evaluación que valora la parte final de un proceso, estableciendo calificaciones.

Al respecto, Pimenta (2018) dijo:

Su objetivo es determinar el valor final de un proceso y no tiene intención de mejorar lo evaluado en forma inmediata, sino para sucesivos procesos o productos, además está dirigida fundamentalmente a la toma de decisiones finales, como seleccionar estudiantes en un examen de ingreso a una institución educativa, promover o no a los estudiantes a un grado inmediato superior. (p.34).

Así también, Rosales (2014) afirmó que la evaluación sumativa elige la forma en la cual se juzga el logro de las metas propuestas en un periodo determinado y sirve de base para certificar desempeños y establecer calificaciones. La evaluación sumativa servirá para dar un valor final al aprendizaje de cada estudiante, certificándolo de acuerdo con los desempeños logrados en un tiempo determinado: unidad, bimestre, trimestre, semestre, año, ciclo, etc. Con la evaluación sumativa, se determina hasta dónde se han logrado los

objetivos, qué dominan los estudiantes, quiénes deben ser promovidos y la nota que merecen.

De acuerdo con el Portal Educar Chile (2019), referirnos a la evaluación formativa incluye partir de la evaluación diagnóstica y trabajar junto a la evaluación sumativa, ya que son las funciones de la evaluación. Cabe mencionar que la evaluación es un único proceso solo que tomará diferentes funciones de acuerdo con lo que se desea alcanzar.

Tobón (2017) divide la evaluación socioformativa en los siguientes tipos:

- Evaluación de diagnóstico
- Evaluación continua
- Evaluación sumativa o de acreditación
- Evaluación para la certificación.

**Tabla 1**  
*Tipos de evaluación socioformativa*

Aspecto	Evaluación de diagnóstico	Evaluación continua	Evaluación sumativa o de acreditación	Evaluación para la certificación
Fin	Determinar los avances en la formación integral, con logros y necesidades de apoyo.	Formar el talento y buscar el mejoramiento o. Corregir errores e implementar acciones de apoyo.	Determinar de manera formal el nivel de logro de las metas esperadas y decidir sobre la continuidad, promoción, repetición o terminación de la formación. Brindar sugerencias para mejorar.	Determinar la idoneidad para desempeñar un conjunto de acciones. Brindar sugerencias para mejorar o continuar el desarrollo del talento.
Tipo de informe	Informal lo formal	Informal	Formal	Formal
Momento de aplicación	En cualquier momento	Durante la formación	Durante la formación y al final	Al final de la formación
Responsable	El docente, los estudiantes, la familia y la sociedad	Los estudiantes, el docente, la familia y la sociedad.	El docente	Una institución acreditada para certificar. Un evaluador certificado.

*Nota.* Tomado de *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*, por Tobón, 2017.

En la socioformación, cada uno de los tipos de evaluación explicados tiene un componente formativo relacionado con el mejoramiento continuo y el desarrollo del talento. Por consiguiente, en la socioformación, la evaluación formativa no es un tipo de evaluación sino la esencia de toda la evaluación (Tobón, 2017).

#### 2.2.1.3 Conceptualización de evaluación formativa.

La evaluación formativa es un término que fue introducido por Scriven en el año 1967, para referirse a los procedimientos utilizados por los docentes con la finalidad de adaptar sus procesos didácticos a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en los alumnos.

Cano (2008) manifestó que es necesario evaluar todo el proceso para obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades. Es importante desarrollar en los estudiantes la capacidad de autorregulación del propio proceso de aprendizaje haciendo reflexionar a los docentes sobre su rol de facilitadores del aprendizaje, que se puede resumir en brindar retroalimentación que ayude a los estudiantes a aprender y, por otro lado, establecer estrategias que lo ayuden a tomar conciencia de qué aprende y cómo lo hace. Propiciar procesos de autoevaluación y evaluación entre pares, estableciendo relaciones entre las actividades y los desempeños propuestos. Elaborar portafolios con el fin de mejorar la autorregulación.

Pimienta (2008) dijo que “evaluar los aprendizajes de los estudiantes implica enjuiciar sistemáticamente el mérito y/o valía de las competencias adquiridas por ellos en un contexto específico” (p.26).

Esto se considera muy certero toda vez que, si bien es cierto se evalúa el desarrollo de competencias, estas son planificadas en momentos y periodos determinados dentro de un contexto real para el estudiante.

Tobón (2013) afirmó:

La evaluación como valoración consiste en un proceso de retroalimentación y reflexión para el desarrollo y mejoramiento de las competencias, teniendo en cuenta el diagnóstico, el seguimiento continuo y considerando unos criterios consensuados, a partir de lo cual se toman decisiones sobre estrategias docentes, estrategias de aprendizaje, recursos, políticas institucionales y políticas sociales. (p.321).

Tobón (2017) dijo que la evaluación socioformativa es un nuevo enfoque de la evaluación que está centrado en desarrollar y mejorar las capacidades de las personas para afrontar los retos de la sociedad del conocimiento, mediante la solución de problemas del contexto y la colaboración. La evaluación socioformativa es un proceso basado en la retroalimentación continua a los estudiantes para que aprendan a resolver problemas de su entorno y desarrollen las competencias necesarias para una sociedad llamada del conocimiento, mediante la auto, co y heterovaloración.

La guía de evaluación formativa de Chile (2016) aportó:

Estudios internacionales en educación señalan que uno de los aspectos más efectivos para la mejora de los aprendizajes es el uso de las evaluaciones formativas. También existe consenso en que estas evaluaciones juegan un rol clave para potenciar un aprendizaje profundo a nivel cognitivo, interpersonal e intrapersonal. (p.12).

De acuerdo con Condemarín y Medina (2000), la evaluación formativa es un proceso que consiste en retroalimentar los aprendizajes, logrando que el estudiante regule su aprendizaje. De esta forma, docentes y estudiantes pueden ajustar la progresión de los aprendizajes y adecuar las actividades de aprendizaje de acuerdo con sus necesidades.

La guía de evaluación formativa (2016) indicó:

La evaluación formativa es un proceso en el cual se comparten metas de aprendizaje y evalúan constantemente los avances en relación con lo que se espera. Esto se hace con el propósito de determinar la mejor forma de continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje según las necesidades de cada curso. La evaluación formativa orienta el proceso y toma decisiones oportunas que den más y mejores frutos a los estudiantes. (p.11).

Y, en este proceso, busca responder a las siguientes preguntas:

**¿Hacia dónde vamos?** ¿Hacia dónde deben ir los estudiantes y cómo el docente los puede guiar? Para esto es fundamental establecer metas de aprendizaje claras y definidas. Indicando los desempeños que se esperan alcanzar, promoviendo la comprensión de las metas de aprendizaje de parte de todos los alumnos. De esta manera, todos los participantes de una clase saben dónde comienzan para ir avanzando en el proceso. Es importante considerar que todos los saberes previos que los estudiantes traigan consigo servirán como base para construir los nuevos aprendizajes.

**¿Dónde estamos?** Para responder a esta pregunta se debe conocer y aplicar técnicas que nos brinden información oportuna sobre cómo se encuentran los estudiantes con referencia al logro de aprendizajes. Para esto, es necesario conocer los trayectos y niveles de logro, analizando los errores de los estudiantes e interpretando los resultados en base a los objetivos planteados. La evaluación formativa debe entregar información durante el proceso, con el fin de identificar a los estudiantes que requieren más ayuda y retroalimentar oportunamente.

La evaluación formativa es utilizada como una herramienta para aprender, porque fomenta el rol activo del estudiante a través de la retroalimentación efectiva, la evaluación entre pares y la autoevaluación. En este sentido, todos los actores de una clase son parte y

protagonistas de este proceso de evaluación y todos tienen las mismas oportunidades de aprender, pero también de enseñar. Finalmente, la pregunta:

**¿Cómo podemos seguir avanzando?** Espera entregar retroalimentación efectiva sobre cómo los estudiantes pueden continuar y cómo el docente los puede guiar en sus próximos desafíos de aprendizaje. Para esto es necesario que el docente:

- Realice una reflexión crítica sobre la propia práctica.
- Maneje diversas estrategias para centrar la enseñanza a las necesidades de los estudiantes.
- Use estrategias que promuevan la colaboración entre estudiantes.
- Use estrategias que desarrolle la autoeficacia haciendo responsables a los estudiantes de su propio aprendizaje.
- Compartiendo experiencias exitosas entre los colegas.

#### *2.2.1.4 Características de la evaluación formativa.*

De acuerdo con Tobón (2017), la evaluación formativa retroalimenta de forma cualitativa y cuantitativa. Reconoce las potencialidades, las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante; y está basada en los desempeños propuestos y las evidencias de los resultados que se esperan. El autor manifestó que la evaluación formativa debe ser parte de problemas del contexto, logrando obtener productos que sean analizados mediante instrumentos.

Además, se debe trabajar colaborativamente y compartir las experiencias con los pares.

**Tabla 2***Principales características de la evaluación socioformativa.*

<b>Características de la evaluación socioformativa</b>
<b>Problemas</b> Se abordan problemas del contexto.
<b>Productos</b> Se evalúa el desempeño mediante productos pertinentes.
<b>Instrumentos</b> Los productos se analizan con instrumentos concretos, como las rúbricas.
<b>Colaboración</b> Se trabaja con otros para desarrollar el talento y mejorar el desempeño.
<b>Niveles de dominio</b> Se busca que las personas logren niveles cada vez mayores de actuación frente a los problemas.
<b>Socialización</b> Se comparten las experiencias y logros con pares, la familia y otras personas.

*Nota.* Tomado de *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*, por Tobón, 2017.

Cano (2008) señala que la evaluación debe ser siempre una oportunidad de aprendizaje y no debe ser utilizada para seleccionar a quien tenga ciertas competencias, sino para, mediante las diversas estrategias y retroalimentación, fomentar dichas competencias en todos los estudiantes. La evaluación formativa exige utilizar una diversidad de instrumentos para poder llegar a todos los agentes educativos. Tenemos que tomar muestras del trabajo de los estudiantes y utilizar la observación como estrategia para recoger información sistemática. Esta puede acompañarse de registros como rúbricas y escalas; pero, en todos los casos, debe brindar información sobre el progreso en el desarrollo de las competencias, señalando el camino que debe seguir hasta lograrlas.

Así también, la autora indicó que la evaluación debe ser totalmente coherente con el resto de elementos del diseño formativo, utilizando experiencias metodológicas coherentes con los diseños por competencias, como las simulaciones y los proyectos que llevan asociadas actividades que se pueden evaluar formativamente desarrollando competencias.

De acuerdo con la autora, la evaluación debe servir para que los estudiantes conozcan cuál es su nivel de logro en las competencias a desarrollar. Debe brindar información para saber cómo resolver las tareas y qué puntos fuertes deben potenciar, así como lo que deben mejorar para dar solución a situaciones. Este proceso de

autorregulación es esencial para seguir aprendiendo y constituye, en sí mismo, una competencia clave.

Álvarez y Luna (2011) indicaron características de la evaluación formativa:

- Los criterios y procedimientos de evaluación son flexibles y conocidos por los estudiantes.
- Los participantes son actores directos de su evaluación.
- El estudiante puede conocer sus logros y dificultades.
- Brinda información sobre los procesos a partir de los criterios a evaluar.
- Permite guiar a los estudiantes para que se autorregulen brindando retroalimentación en todo momento.

#### *2.2.1.5 Procesos de enseñanza- aprendizaje que promueve la evaluación formativa.*

La Guía de Evaluación Formativa (2016) indicó:

- Es necesario plantear los objetivos para el proceso de aprendizaje.
- Se deben tener claras las metas que se deben lograr en un tiempo determinado.
- Los estudiantes autorregulan su aprendizaje siendo responsables del mismo.
- Las evaluaciones sirven para que el estudiante pueda solicitar la retroalimentación necesaria o el docente pueda cambiar las estrategias que no están funcionando.
- Señala el camino para llegar a las metas, mediante herramientas e instrumentos que le indican cómo y por dónde debe llegar a la meta. De esta forma, el estudiante se sentirá motivado con sus progresos, ya que se dará cuenta que cada vez está más cerca de lograrlas.

- Motiva la autoevaluación y el trabajo colaborativo entre estudiantes, ya que pueden apoyarse en temas que ya han logrado, además de desarrollar el pensamiento crítico para dar aportes y sugerencias al aprendizaje de sus compañeros.
- Requiere retroalimentación perenne. Con la retroalimentación continua se llega al logro del desarrollo de las competencias, ya que permite a los estudiantes superar sus dificultades y sobre todo darse cuenta en qué están fallando.
- Es individual y cualitativa. La evaluación formativa considera al estudiante de forma personalizada, toma en cuenta su contexto, sus fortalezas y debilidades, cómo ha iniciado y los esfuerzos en el proceso para lograr los aprendizajes.
- Los estudiantes potencian la reflexión y autocrítica al sentirse partícipes de su propio aprendizaje, desarrollan el pensamiento crítico a partir de la reflexión de sus logros y dificultades. Asimismo, ponen en práctica la autocrítica para mejorar.

#### *2.2.1.6 Dimensiones de la evaluación formativa.*

Conuerdo con Tobón y Cano, quienes indican que la evaluación formativa está íntimamente relacionada con la autorregulación y la retroalimentación en todo el proceso de aprendizaje mediante diferentes instrumentos que permitan a docentes y estudiantes orientar, procesar y producir aprendizajes con el fin de lograr los desempeños propuestos, para el desarrollo de competencias.

En ese sentido, se detalla las dimensiones de la evaluación formativa.

##### *2.2.1.6.1 Dimensión reguladora.*

Cano (2008) señaló que la evaluación formativa permite que el estudiante pueda autorregular lo que aprende, de esta forma logra identificar sus aciertos y errores. Es muy importante que el estudiante se autoevalúe para reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Totalmente de acuerdo con la autora, lograr la autorregulación en los estudiantes les va a permitir mejorar y desarrollar competencias.

De acuerdo con Condemarín y Medina (2000), la evaluación formativa es un proceso que requiere que el estudiante se dé cuenta de cómo está aprendiendo, qué ha logrado y qué aún le falta, logrando así su autoaprendizaje. Según los autores, cuando el docente involucra a sus alumnos en el proceso de evaluación, propicia que ellos aprendan a regular sus procesos de aprendizaje.

La evaluación formativa puede realizarse en los diferentes tipos de evaluación.

**Autoevaluación.** - Totalmente de acuerdo con Tobón (2016), la autoevaluación es poder aprender a partir de lo que uno mismo está haciendo. Los estudiantes deben poder aprender a evaluar su propia práctica para reflexionar y mejorar los aprendizajes.

El autor indicó que el estudiante debe participar activamente evaluando su propio aprendizaje y todo lo que pueda ser parte de él. Esto es importante ya que la autoevaluación potencia en los estudiantes su pensamiento crítico, autonomía y motivación al ofrecerle diversas formas y caminos para llegar a las metas.

Moreno (2016) afirmó que, cuando la autoevaluación es constante, los resultados son positivos en la mejora de los aprendizajes. Compromete al estudiante con el logro de los desempeños que debe alcanzar, haciéndose más responsable para alcanzar los propósitos de aprendizaje. Requiere que el estudiante sea honesto al evaluar lo que ya logró y lo que aún le falta. De acuerdo con el autor, es importante el monitoreo constante de los aprendizajes desarrollando la autoevaluación.

**Coevaluación.** - Tobón (2017) indicó que el aprendizaje debe darse en un entorno colaborativo, mediante el cual todos se apoyan entre sí y aprenden unos de otros. De acuerdo con Tobón, es importante que los estudiantes trabajen de forma colaborativa para el logro de las metas propuestas.

Villardón (2006) afirmó que la evaluación entre pares durante el proceso de aprendizaje ayuda, tanto a los que evalúan el trabajo, como a los que reciben las sugerencias de los compañeros, a través del desarrollo del pensamiento crítico. Esta evaluación permite a los docentes tener un valioso aporte desde otro contexto, gracias a las valoraciones de los estudiantes.

Por su parte, Jiménez (2006) consideró que la coevaluación es importante para socializar lo aprendido, valorando los trabajos y aprendizajes de los demás, dando aportes y sugerencias en el momento indicado, para una retroalimentación oportuna que lleve al logro de los objetivos planteados. El autor indicó que, de esta manera, los propios estudiantes aportan a la evaluación formativa de una forma colaborativa.

Por otro lado, Moreno (2016) indicó que “muchas formas de evaluación de pares son ineficaces. Esto ocurre cuando los propios compañeros del alumno son empleados como asesores sustitutos para producir calificaciones. Es decir, la atención se centra realmente en la evaluación sumativa” (p.174).

**Heteroevaluación.** - De acuerdo con Tobón (2016), se puede considerar también un tipo de evaluación formativa de acuerdo con el uso que el docente le dé. Si esta evaluación se aplica para conocer los avances de los estudiantes de forma general, apuntando a mejorar estrategias o reprogramar, su fin es formativo. Además, es necesario que el docente recoja información a partir de los criterios establecidos de la competencia a desarrollar.

Pimienta (2018) afirmó:

La heteroevaluación es la evaluación más difundida y es la que realiza una persona sobre otra acerca de su actuación, sus productos de aprendizaje y en general acerca de su proceso de aprendizaje (...) no debemos olvidar que la heteroevaluación sigue siendo la contribución a la mejora de los procesos de aprendizaje de los

estudiantes (...) si con este tipo de evaluación contribuimos a que nuestros alumnos tomen conciencia sobre sus actuaciones, estaremos propiciando parte del ideal de la educación, contribuir a la formación de ese hombre bueno, ya que dirige a la búsqueda de la razón para la cual ha sido creado. (p.42).

Para el autor, la heteroevaluación aporta a la mejora de los aprendizajes cuando ésta permite al estudiante tomar conciencia de lo que está aprendiendo y lo que aún le falta.

#### *2.2.1.6.2 Dimensión procesual.*

La evaluación sirve para conocer aquello que el estudiante no ha logrado aún, pero puede llegar a lograr durante el proceso, en especial, aquellos aprendizajes que aún no puede hacer por sí solo, pero sí con acompañamiento. Por esto, la evaluación no debe ir desde lo más alto, sino que debe acompañar en todo el proceso, brindando ayuda oportuna, así la evaluación debe estar presente en todas las etapas del proceso de enseñanza aprendizaje, como parte del mismo de tal forma que cumpla su función orientadora y reguladora (Cano, 2008). De acuerdo con la autora, la evaluación formativa debe darse durante todo el proceso de aprendizaje para brindar ayuda en el momento indicado.

Berrú, Reátegui y Zárate (2015) afirmaron que la evaluación es un proceso donde deben participar todos los agentes comprometidos para reflexionar, aportar sugerencias y estrategias para mejorar, logrando así los desempeños propuestos, que además deben ser evidenciados con productos que le permitan a estudiantes y docentes identificar lo que conocen y lo que pueden hacer, pero además lo hacen con valores positivos y ética.

Siendo la evaluación parte del proceso, es necesario evaluar usando distintos medios, técnicas e instrumentos para la recolección de información; además de aplicar criterios claros que permitan obtener información sistemática.

**Medios y evidencias.** - De acuerdo con Rodríguez e Ibarra (2011), son “pruebas o evidencias que sirven para recabar información sobre el objeto a evaluar” (p.71). Todas las evidencias realizadas por los estudiantes se convierten en medios que nos informan sobre los resultados de los aprendizajes y son los medios que va a utilizar el docente para realizar las valoraciones correspondientes. Estos medios son diferentes de acuerdo con lo que se necesite evaluar, es decir, por ejemplo, si deseamos evaluar competencias comunicativas podríamos usar la exposición como medio. Si queremos evaluar las destrezas profesionales, podemos realizar la elaboración de un producto y si se busca desarrollar habilidades investigativas un proyecto de investigación.

**Técnicas.** - Para evaluar las competencias profesionales, es importante hacer una buena selección de las técnicas que nos permitan recoger la mayor cantidad de evidencias que se puedan de acuerdo con la competencia a evaluar, para poder ir definiendo el desempeño de una persona, de esta forma tendremos mejores resultados (SENA, 2003).

Rodríguez e Ibarra (2011) afirmaron que las técnicas son estrategias que utiliza la persona que evalúa para recoger constantemente información sobre lo que se desea evaluar. Ellos proponen la observación, que permite recoger evidencias en una situación real; la simulación de situaciones (SS) donde se recrean situaciones reales cuando no es posible la observación directa en un ambiente real. Y la valoración de productos que es una técnica que se aplica cuando se puede observar el producto y nos indica las evidencias sobre los objetivos a evaluar. La evaluación del producto debe hacerse según los criterios establecidos con los estudiantes. De acuerdo con Tobón (2013), una técnica muy importante es el portafolio que “permite a los estudiantes reconocer cómo va el proceso de formación de competencias e introducir cambios para potencializarlos” (p.341).

Según refirió Tobón (2013), el portafolio tiene en cuenta el ritmo de aprendizaje y de trabajo de cada estudiante. El proceso de un portafolio pasa por la comunicación,

colaboración y reflexión. La comunicación se da cuando docentes y estudiantes acuerdan las metas que se espera alcanzar para el desarrollo de las competencias; la colaboración es durante el proceso del aprendizaje, entre pares y la reflexión es cuando el estudiante logra autoevaluarse y evaluar a sus compañeros sobre la forma que han aprendido, que les falta o pueden mejorar (Cebrián, 2010).

En la siguiente figura se considera que el portafolio es una de las mejores técnicas para acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje (Tobón, 2017).

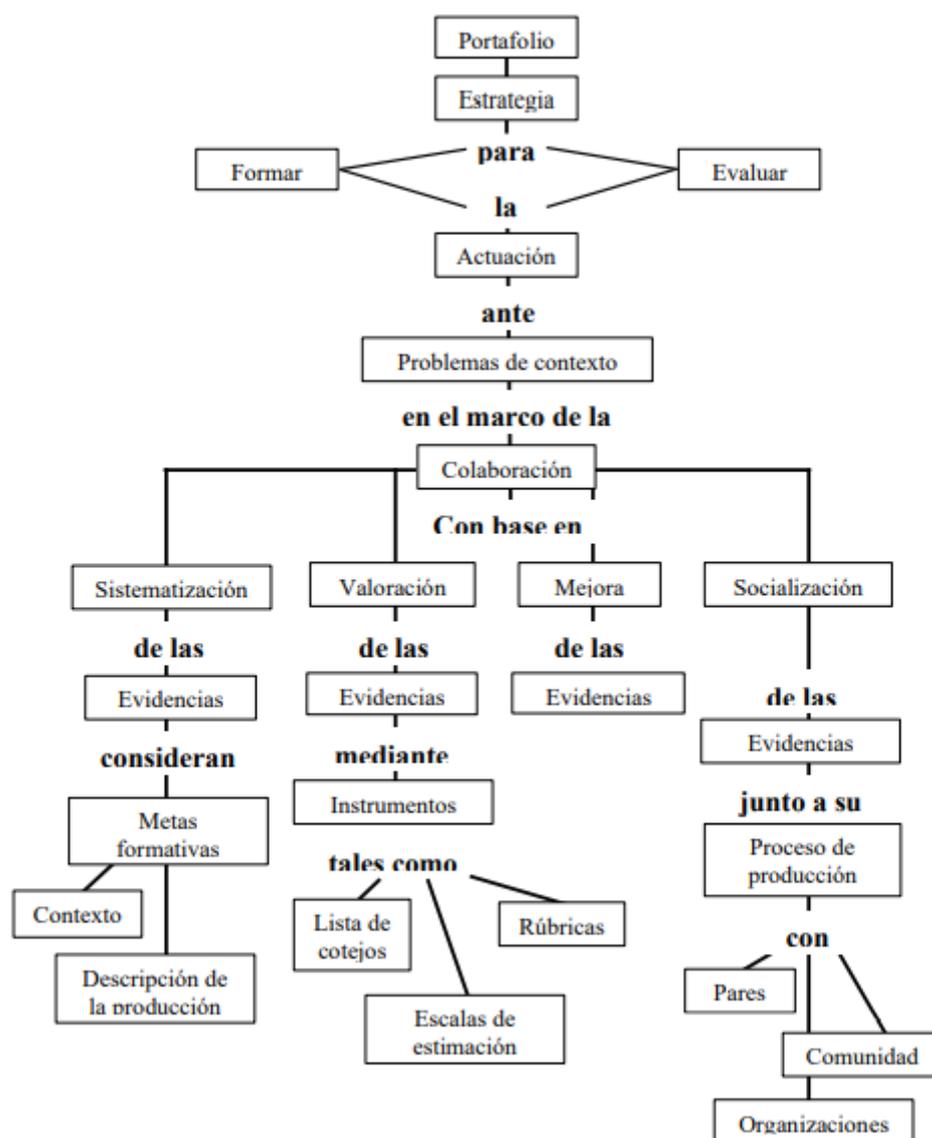


Figura 1. Características del portafolio.

Por su parte, Cebrián (2010) indicó que el portafolio es una técnica para mejorar en el proceso de aprendizaje. En el portafolio, el estudiante va archivando todos sus trabajos, que le permiten reflexionar sobre todo aquello que va registrando de forma grupal o individual, convirtiéndose en una evidencia, donde el docente va a acompañar y retroalimentar para asegurar el logro de las competencias.

De acuerdo con los autores, el portafolio se convierte en un aliado importante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que tiene en cuenta las características de cada estudiante, fomenta la autorregulación y trabajo colaborativo para el desarrollo de competencias.

**Instrumentos.** - Con respecto al tema, Hamodi, López y López (2015) indicaron que los instrumentos de evaluación permiten a los estudiantes y docentes recoger la información obtenida a través de una determinada técnica, en la que se puede plasmar de forma sistemática las evidencias de los resultados.

El Portal Educar Chile (2019) nos plantea las siguientes técnicas e instrumentos:

**Tabla 3**  
*Técnicas e instrumentos en la Evaluación Formativa*

<b>Técnicas para desarrollar evaluación formativa</b>	<b>Instrumentos para el desarrollo de las técnicas de evaluación formativa</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autoanálisis de prácticas docentes</li> <li>• Ensayos libres</li> <li>• Encuestas</li> <li>• Observación directa</li> <li>• Revisión de cuadernos</li> <li>• Corrección de actividades</li> <li>• Elaboración de proyectos</li> <li>• Desarrollo de técnicas de estudio</li> <li>• Implementación de programas de refuerzo</li> <li>• Uso de diarios del docente y el estudiante</li> <li>• Entrevistas a estudiantes, entre otras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deben ser acordes a las técnicas escogidas.</li> <li>• Escalas de observación</li> <li>• Listas de control</li> <li>• Pruebas o ejercicios de comprobación</li> <li>• Guías de laboratorio</li> <li>• Cuestionarios</li> <li>• Esquemas</li> <li>• Mapas</li> <li>• Producciones orales, plásticas o musicales</li> <li>• Actividades de aplicación, entre otros.</li> <li>• Rúbricas</li> </ul>

*Nota.* En esta tabla, podemos apreciar que las técnicas e instrumentos que se proponen para la evaluación formativa permiten a docentes y estudiantes hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje. Tomado de *Evaluación formativa*, por el Portal Educar Chile (2019).

Cano (2015) indicó que la mejor forma de evaluar competencias es poner a la persona ante una tarea compleja, para observar cómo logra resolverla movilizand sus capacidades. Los instrumentos de evaluación empleados no pueden limitarse a pruebas para ver cuánto contenido se aprendió, sino deben proponer situaciones reales y complejas, dentro del contexto. Deben medir una producción compleja donde se resuelve un problema en base a conocimientos, habilidades y destrezas.

Para Tobón (2005), los instrumentos deben tener características claras para que nos puedan brindar información real y oportuna.

**Tabla 4**  
*Características de un buen instrumento*

Características de los instrumentos
1. Se adecuan a los contenidos de los saberes específicos de cada elemento de competencia.
2. Describen los enunciados con claridad y precisión.
3. Pueden ser aplicados por diferentes docentes que orientan un mismo curso.
4. Los enunciados se relacionan entre sí.
5. Los enunciados son neutrales y no condicionan la respuesta.

*Nota.* Tomado de *Formación basada en competencias*, por Tobón, 2005.

Diferentes autores indicaron que en la evaluación formativa podemos considerar diferentes instrumentos, siendo uno de los principales la rúbrica que va de la mano con la técnica del portafolio. Sin embargo, para que el portafolio sea efectivo debe contar con la rúbrica adecuada, toda vez que los estudiantes pueden planificar, monitorear y valorar su propio aprendizaje.

**Rúbricas.** - Así Cebrián (2010) indicó que con el uso de las rúbricas el estudiante sabe antes de iniciar la unidad, ciclo o curso lo que se espera de ellos de forma precisa y detallada de tal forma que durante todo el proceso pueden recurrir a ella para evaluar sus avances.

Para tener clara la definición de rúbricas, Cano (2010) nos dice:

En sentido estricto se asimila a una matriz de valoración que incorpora en un eje los criterios de ejecución de una tarea y en el otro eje una escala y cuyas casillas interiores están repletas de texto (no en blanco, como sucede con las escalas para que el evaluador señale el grado de adquisición de cada criterio). En cada casilla de la rúbrica se describe qué tipo de ejecución sería merecedora de ese grado de la escala. “En sentido estricto se asimila a una matriz de valoración que incorpora en un eje los criterios de ejecución de una tarea y en el otro eje una escala y cuyas casillas interiores están repletas de texto (no en blanco, como sucede con las escalas para que el evaluador señale el grado de adquisición de cada criterio). En cada casilla de la rúbrica se describe qué tipo de ejecución sería merecedora de ese grado de la escala. (p.266).

De acuerdo con la autora la rúbrica nos va a permitir determinar los criterios de evaluación con una descripción detallada. De esta forma el estudiante puede autorregular su aprendizaje y determinar en qué parte está y qué le falta para llegar. El uso de las rúbricas permite y exige que el estudiante se autoevalúe permanentemente identificando los criterios a conseguir en sus actividades, y una escala de esos criterios que le permita establecer cómo está avanzando, ya que la rúbrica le da al estudiante toda la información de lo que se espera de ellos y lo que tiene que hacer para conseguirlo.

**Rúbricas socioformativas.** - Tobón, Calderón, Hernández y Cardona (2015) manifestaron que las rúbricas socioformativas brindan una evaluación de forma integral en todo el proceso al resolver situaciones del contexto. La rúbrica permite al estudiante aprender de sus errores y retroalimentar sus aprendizajes relacionando sus saberes previos con los que va adquiriendo. Además, fomenta la construcción de un proyecto de vida ético.

Se consideran rúbricas socioformativas cuando no solo buscan el logro de objetivos, sino el desarrollo de competencias mediante la combinación de los conocimientos, destrezas y actitudes de los estudiantes para desarrollar competencias con eficacia, talento y ética (Tobón, 2014).

La rúbrica socioformativa promueve que el aprendizaje sea colaborativo y participativo, fomentando una evaluación permanente durante todo el proceso, ya que ofrece de forma clara los criterios a evaluar y las evidencias que se deben demostrar. (Hernández, Tobón y Vázquez, 2014). De acuerdo con los autores, utilizar las rúbricas ayuda mucho a estudiantes y docentes para llevar con éxito una evaluación formativa, además que busca formar personas íntegras.

Cano (2015) indicó cinco motivos por los que debemos apostar por las rúbricas:

- Por el valor formativo versus sumativo.
- Por la posibilidad de guiar un proceso versus valorar un producto.
- Por el valor de construirla versus consumirla.
- Por el valor de la rúbrica de titulación versus la rúbrica de asignatura.
- Por la existencia de algunos ejemplos valiosos versus la necesidad de construirlas.

#### *2.2.1.6.3 Dimensión retroalimentadora.*

Según Zabalza (2003), la evaluación es un proceso que se encarga de retroalimentar los aprendizajes para lograr el desarrollo de competencias, a través de tareas y situaciones reales que retan al estudiante y pongan a prueba todas sus capacidades, demostrando lo que conoce y puede hacer con ética. De acuerdo con el autor, se deben plantear tareas auténticas que movilicen conocimientos, habilidades y aptitudes.

Así también Moreno (2016) indicó que para que una retroalimentación sea efectiva debe brindar información clara, descriptiva y basada en criterios. Así los estudiantes

conocen en dónde están, qué les falta aprender y cómo pueden llegar a la meta. Para ello, el docente debe realizar diferentes estrategias ayudando al estudiante a llegar a la meta.

La Guía de Evaluación Formativa (2016) indicó que la última etapa de la evaluación formativa se relaciona con brindar retroalimentación efectiva. Para ello, es necesario que dicha retroalimentación sea clara y esté centrada en lo que el estudiante realizó bien y lo que debe hacer para mejorar y lograr las metas planteadas. Se debe guiar al estudiante, quien debe corregir o mejorar su desempeño, con la ayuda de su profesor y de sus pares.

**Características de la retroalimentación.** - La guía de evaluación formativa (2016) indicó:

- Se centra en lo que el estudiante realizó para llegar a la meta.
- Es descriptiva, pues entrega información específica al estudiante de cómo lo está haciendo y cómo puede mejorar.
- Se basa en aspectos que el estudiante ha desarrollado correctamente como también en aquellos que quedan por mejorar.
- Considera el error como parte fundamental del aprendizaje, por lo que a partir de él aclara las confusiones.
- Valora el esfuerzo de los estudiantes, por lo que no se espera que logren objetivos en un primer intento.
- Se brinda en base a las metas de aprendizaje, potenciando aquellos aspectos que son clave para alcanzarlas.
- Fomenta que sea el mismo estudiante quien se dé cuenta de sus errores, más que entregarle las respuestas.
- Es oportuna, ya que permite al estudiante mejorar cuando aún es tiempo de hacerlo, es decir, durante el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con la guía de evaluación formativa (2016), la retroalimentación es muy importante y eficaz cuando se centra en las características del desempeño del estudiante en relación con los criterios establecidos, y proporciona una guía de qué hacer para mejorar.

### **2.2.2 Competencias profesionales.**

El concepto competencia profesional apareció en los años ochenta como parte del problema que se vivía ante una industria que crecía aceleradamente y una mano de obra poco preparada. Surgió entonces la necesidad de dar mayor relación al sistema educativo con el productivo, impulsando una adecuada formación de la mano de obra.

Las competencias profesionales se adquieren en la educación superior y se demuestran en el contexto laboral, otorgando a la persona mejores y mayores posibilidades de obtener un trabajo de acuerdo con su desempeño que responda a la demanda del mercado laboral. Tobón (2013) manifestó que para lograr competencias se hace necesario desarrollar de forma integrada el saber conocer, con el saber hacer y el saber ser. Esto se basa en dos importantes aportes:

- La propuesta de la Unesco (1990) de formar a la persona con conocimientos teóricos, prácticos, pero también actitudinales.
- El informe de Delors (1996) que va más allá de los conocimientos e introduce el ámbito de los saberes en la educación: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir.

#### *2.2.2.1 Definición de competencia.*

Para Tobón (2010), competencia es combinar los saberes que mediante los conocimientos se adquieren y se demuestran a través de lo que la persona es capaz de

hacer al demostrar habilidades y destrezas en situaciones complicadas de un contexto real. Esto debe hacerlo con ética dentro de la sociedad.

Podemos decir, entonces, que las competencias se desarrollan al combinar capacidades, que llevan a la persona a saber que está preparada, pero que “no es un poder vacío sino una potencialidad positiva, siempre en capacidad de pasar a la acción (...)” (Husserl, 2005, p.302). Es decir, que los conocimientos que tiene los puede llevar a la práctica para resolver problemas y situaciones.

La competencia se define como el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que se movilizan y se demuestran en acciones evidentes para resolver diferentes problemas (Perrenoud, 2001).

Por otro lado, Saavedra y Saavedra (2014) explicaron que desarrollar competencias se basa de manera auténtica en las nociones de conocimiento, proceso y contexto. Para los autores, se requiere que la persona adquiera conocimientos para ponerlos en práctica durante la solución de situaciones reales. Villardón (2006) indica que como se ha visto, una competencia no es solo acción, sino una actuación contextualizada, “resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes” (p.60). Totalmente de acuerdo con el autor, la base para el desarrollo de competencias es el conocimiento, que se combina con habilidades, destrezas y actitudes; por tanto, no se puede lograr desempeños carentes de saber.

A continuación, se presentan diferentes definiciones de competencias de organizaciones importantes:

- Para la **OPS**, la competencia es un conjunto de comportamientos que indican que una persona es capaz de realizar en la práctica y con éxito una actividad integrando sus conocimientos, habilidades y actitudes personales en un contexto real determinado.

- Para la **OIT**, las competencias son conocimientos, aptitudes profesionales y conocimientos técnicos especializados que se aplican y dominan en un contexto determinado.
- Para la **Comunidad Europea**, son la combinación de destrezas, conocimientos, actitudes y aptitudes con la disposición para aprender, además del saber cómo.
- Para la **Unesco**, son capacidades complejas que desarrolla una persona y poseen distintos grados de interacción; se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a diversos ámbitos de la vida humana, personal y social.

#### *2.2.2.2 Conceptualización de competencias profesionales.*

Del Pozo (2013) indicó que el concepto competencia profesional fue utilizado por primera vez por McClelland en el año 1973. El autor manifestó que tener competencia profesional permite desempeñarse eficazmente en el mundo laboral para el que se ha sido preparado.

Actualmente, el desempeño profesional eficiente en nuestra sociedad globalizada y del conocimiento exige, además de las competencias específicas de una determinada profesión, competencias transversales, como saber gestionar de forma autónoma y permanente el conocimiento, de investigar, trabajar en equipo, comunicarse en un segundo idioma y aprender a lo largo de la vida.

Le Boterf (2001) manifestó que:

Una persona competente es una persona que sabe actuar de manera pertinente en un contexto particular eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: recursos personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, recursos emocionales, etc.) y recursos de redes (bancos de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, etcétera). (p.54).

El autor resume claramente las competencias profesionales en el desenvolvimiento idóneo y oportuno del experto en un campo que brinda soluciones a problemas de forma eficiente dentro de su contexto laboral y social movilizando todas sus capacidades.

Por su parte, Canquis e Inciarte (2005) afirmaron:

Las competencias son el conjunto de atributos socioafectivos, cognoscitivos y motores que permiten cumplir adecuadamente una función o una actividad, incorporando la ética y los valores. Son adaptables y transferibles en cualquier ámbito. Suponen la capacidad de aprender, innovar y comunicar lo aprendido, reflexionar, valorar, organizar e integrar el conocimiento para resolver un problema o realizar una actividad profesional. (p.2).

Los autores explicaron que las competencias movilizan saberes y capacidades para poder lograr desempeños que llevan a desarrollar competencias con una actitud ética. La capacidad laboral se tiene que realizar demostrando destrezas para lograr las metas propuestas, resolviendo situaciones en base a valores y ética.

Ibarra (2008) sostuvo que es la “capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño constituyendo la integración entre el saber conocer, el saber hacer y el saber ser” (p.56). El autor manifestó que todos los profesionales deben desarrollar competencias productivas; es decir, el talento que pone en juego los conocimientos, creatividad y ética. Los profesionales formados por competencias son preparados para hacer frente a todo problema y situación que se les presente.

Pueden afrontar los cambios del futuro al estar actualizados, trabajan en equipo y potencian su desarrollo personal como seres humanos críticos y reflexivos (González y Ramírez, 2011).

### *2.2.2.3 Características de las competencias profesionales.*

Según Gómez (2015), las competencias profesionales comprenden un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que se combinan e integran para que la persona demuestre lo que sabe y puede hacer con eficiencia en su entorno laboral. Dichas competencias pueden ser únicamente demostradas en la acción, movilizand o capacidades. Y otra característica es que pueden ser adquiridas a lo largo de toda la vida, por tener un carácter dinámico, donde existe flexibilidad y adaptación al avance de las tareas y los trabajos.

### *2.2.2.4 Dimensiones de las competencias profesionales.*

Para determinar las dimensiones de la variable competencias profesionales se tomó como referencia a Bunk (1994), quien manifestó que:

Poseería competencia profesional quien dispusiera de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión; pudiera resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y estuviera capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. (p.56).

Este autor, que es uno de los más referenciados en el estudio de las competencias y la formación, ha clasificado dichas competencias en cuatro dimensiones: técnicas, metodológicas, participativa y social. Para esta investigación se está fusionando la dimensión social y participativa en humanística.

#### *2.2.2.2.1 Dimensión técnica.*

Bunk (1994) indicó que “posee competencia técnica aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito de su trabajo y los conocimientos y destrezas necesarios para ello” (p.10).

Del mismo modo, Soguez y Flores (2010) manifestaron que “el concepto de la dimensión de competencias técnicas es tener los conocimientos especializados o de carrera que te permitirá dominar, como experto, los contenidos y las tareas vinculados a la actividad laboral” (p.16).

Así, también, Durrieu, Escobar, Porto y Saura (2011) sostuvieron que “la competencia técnica la posee aquel experto, que tiene los conocimientos y destrezas necesarios, los saberes específicos trascienden de los límites básicos de la profesión y profundizan la información, empleando conocimientos técnicos necesarios dentro de una organización” (p.4). Según estos autores, las competencias técnicas se refieren a la capacidad de tener los conocimientos necesarios para realizar determinadas tareas en el ámbito laboral con eficiencia, haciéndose un experto.

Por otra parte, para desarrollar la competencia técnica en la sociedad actual, se hace necesario gestionar el conocimiento.

Hernández, Cano y Arano (2017) manifiestan que:

En la dinámica de la llamada sociedad del conocimiento, la gestión del conocimiento adquiere un papel importante y trascendente en los sistemas sociales, culturales y productivos de todas las naciones. Los sistemas educativos hoy se encuentran inmersos en las transformaciones de la sociedad del conocimiento y se requiere de ellas para formar a los profesionistas que demandan las empresas para hacerlas más competitivas. (p.44).

En relación con esto, el desarrollo de competencias a nivel global que se ha generado exige a las empresas de todos los rubros transformar a sus trabajadores en entes eficaces de gestión del conocimiento, si no quieren que la influencia de la globalización se vea reflejada en cada una de ellas. Por esto, el conocimiento y las competencias profesionales se convierten en base para las empresas. Ahora deben convertir a sus

trabajadores en su fuerza y potencial, su capital intelectual que se adapta, aprende, compite y genera valor de mercado (Hernández, Cano y Arano, 2017).

Podemos decir, entonces, que la gestión del conocimiento es un proceso que apoya a las organizaciones para encontrar la información relevante, seleccionar, organizar y comunicarla a todo el personal activo; esto es necesario para acciones tales como la resolución de problemas y la toma de decisiones.

Por otro lado, para desarrollar la competencia técnica se hace necesario desarrollar el pensamiento; por esto, Matilla (2017) afirmó que la práctica de un procedimiento bajo condiciones controladas genera o permite el desarrollo de las habilidades del pensamiento. Los procedimientos son entendidos como una secuencia de acciones ordenadas para lograr un determinado propósito, constituyen la operacionalización de procesos cognitivos y esto conlleva a trabajar habilidades investigativas. Al respecto, Muñoz (2005) señaló que un investigador admite que la investigación lo hace él mismo, es decir, que la investigación se da con las preguntas que se hace él mismo. En esta figura, el educador convierte las aulas en laboratorios propicios para comprobar la teoría existente y generar nuevas teorías emergentes. Este proceso es perfeccionado cuando se involucra al estudiante en la labor investigativa, de tal manera que vaya incorporando habilidades científicas a su trabajo de aprendizaje. Se puede afirmar que la formación de competencias investigativas más que transferir conocimientos en investigación, va enfocada a la aplicación de estos en la resolución de problemas.

#### *2.2.2.2 Dimensión metodológica.*

Bunk (1994) afirmó que:

La competencia metodológica implica la capacidad de reacción al aplicar el procedimiento adecuado a las tareas encomendadas y a los contratiempos que se

presenten. Quien posee este tipo de competencia encuentra de forma autónoma estrategias de solución y transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo. (p.10).

Soguez y Flores (2010) manifestaron también que “al aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas o contextos se utilizarán los procedimientos o estrategias adecuadas para solucionar problemas de manera autónoma y transferir las experiencias adquiridas a situaciones novedosas” (p.5).

Para los autores, el conocimiento metodológico se da cuando se es capaz de hacer una tarea de forma eficaz. Es importante que las personas apliquen sus conocimientos profesionales para dar solución a las diferentes situaciones problemáticas que se les presenten en el campo laboral, así como utilizarlas para realizar prácticas que generen innovación.

#### *2.2.2.2.3 Dimensión humanística.*

Bunk (1994) indicó que posee competencia social:

Aquel que sabe colaborar con otras personas, de forma comunicativa y constructiva y muestra un comportamiento orientado al grupo, y un entendimiento interpersonal. Sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar y decidir, y está dispuesto a aceptar responsabilidades. (pp.10-11).

Esta dimensión es trascendental para que un profesional se considere competente, ya que no basta con lograr un desempeño eficaz, sino que es necesario actuar con compromiso y ética. Así como también, responder por las consecuencias de las decisiones tomadas (González y Ramírez, 2011).

De acuerdo con los autores, esta es la esencia para que una persona verdaderamente se considere competente, ya que por más conocimientos que pueda tener o procedimientos que conozca para resolver problemas o elaborar productos, si no tiene valores éticos, no puede considerarse un profesional competente. Es necesario humanizar a los estudiantes y futuros profesionales para tener la sociedad que buscamos. En la evaluación formativa, desarrollar la competencia del saber ser es la base para desarrollar las demás competencias de forma eficiente.

En otro punto, Tobón (2013) refirió que es un reto para el docente sensibilizar a los estudiantes para que sean honestos con su propio aprendizaje y el de sus pares, partiendo de la autoevaluación y la coevaluación, para de esa forma poder recibir la retroalimentación necesaria y oportuna. De acuerdo con el autor, se trata de formar integralmente a la persona, humanizándola para que los resultados sean verdaderamente exitosos.

El saber ser se compone esencialmente de valores, actitudes y normas que van dando sentido a todo lo que hacemos.

**Los valores**, de acuerdo con Tobón (2013), los valores “son procesos afectivos generales, caracterizados por ser profundos y perdurables (...) orientan la construcción de metas e ideales, por lo que se constituyen el eje fundamental del proyecto ético de la vida” (p.253).

El autor manifestó que es necesario trabajar la parte humana de la persona buscando el bien común, acompañado de valores. Por esto desarrollarlos en las personas es mejorar la capacidad valorativa transformadora y participativa.

Arama, Batista y Ramos (2003) señalaron que todo proceso educativo tiene un para qué, una finalidad, el problema es que no siempre esa finalidad responde a los ideales del humanismo; existen muchos ejemplos en la historia del hombre, como el fascismo, el

consumismo y el individualismo. Los problemas económicos, políticos y sociales que atraviesa la humanidad son generados por sujetos “educados”, sin embargo, los resultados no son lo esperado. De acuerdo con los autores, la educación debe responder a lograr personas más humanizadas, con valores y actitudes que ayuden a la sociedad.

**Las actitudes.** - Ccori (2018) indicó que:

el término actitud viene de la palabra acto mediante el latín *actus*, sumándole la raíz de la palabra el sufijo *tud*, que le otorga cualidad, por lo cual, se entendería que la actitud es la cualidad de acción, pasividad o dinamismo, ánimo o desánimo ante alguna situación. (p.29).

Según explicó el autor, las actitudes son producto de los valores, criterios y creencias; así como del temperamento y del carácter, de la persona. Las actitudes establecen la forma en que los seres humanos nos relacionamos entre sí, y son determinantes para el éxito y la felicidad personal. Por ello, en similares circunstancias unas personas triunfan y son felices mientras que otras fracasan y son infelices.

Las actitudes se demuestran cuando lo que hacemos es coherente con lo que nos gusta y lo que creemos (Tobón, 2013). Así también el autor dice que las actitudes son habilidades y destrezas específicas que se demuestran en acciones en base a los valores; es decir, la actitud es una disposición permanente de la persona para reaccionar ante determinados valores. Las actitudes van a definir el accionar de una persona y los va a transmitir a través de los valores que posea. Las actitudes concretan nuestros valores en términos prácticos; y estos valores, a su vez, justifican esas actitudes.

Existen actitudes externas que se originan como reacción ante los estímulos o acontecimientos del entorno, determinan la manera en que nos relacionamos con los demás y, por lo tanto, favorecen o perjudican la convivencia y el éxito en las relaciones de la gente. Existen también actitudes internas, que son la forma de reaccionar frente a los

estímulos que se producen en cada uno de nosotros (sentimientos, ideas, temores, recuerdos, etc.). Y para ayudar al estudiante a potenciar las actitudes positivas, debemos trabajar con ellos la inteligencia emocional.

**Normas.** - En cuanto a las normas, Tobón (2013) señaló que son las reglas de comportamiento necesarias para vivir en sociedad y donde se ponen a prueba las actitudes. Para lograr la competencia de saber ser, es necesario trabajar los valores, las actitudes y las normas que adquieren las personas en su desarrollo personal.

Para Tobón (2005), la valoración del saber ser cobra mucha importancia dentro de la evaluación formativa y se debe orientar a que los estudiantes se autovaloren en cómo están con respecto a los valores, las actitudes y las normas definidas para un determinado criterio de competencia. Se debe sensibilizar a los estudiantes para que sean sinceros en sus respuestas con el fin de poderles brindar un apoyo oportuno. Se sugiere trabajar situaciones de contexto que exijan la emergencia de emociones y actitudes, con el fin de determinar cómo las manejan al resolver problemas. Al respecto, son de utilidad estrategias tales como los sociodramas y las representaciones escénicas.

### **2.3 Definición de Términos Básicos.**

**Competencias profesionales.** - Fernández (2007) señaló que “es un conjunto de habilidades, destrezas, talento, aptitudes, entre otras, que determinan el éxito profesional cuando tiene que realizar diversas tareas” (p.33).

**Evaluación formativa.** - Es un proceso sistemático que busca la mejora y logro de los aprendizajes esperados dentro de un contexto y tiempo determinado, guiando y ayudando a aprender. Debe ser adaptada a las necesidades de la persona que aprende (Pérez, Julián y López, 2009).

**Sector educativo.** - Conjunto organizado de áreas administrativas, dependencias y organismos descentralizados y(o) desconcentrados que producen bienes y servicios educativos.

**Nivel superior.** - Se realiza en el ámbito universitario y tiene una duración y una estructura particular y variable en función de la legislación de cada país.

**Certificar las competencias.** - La certificación es el reconocimiento público y temporal de las competencias adquiridas dentro o fuera de las instituciones educativas para ejercer funciones profesionales o laborales.

## Capítulo III. Hipótesis y Variables

### 3.1 Hipótesis

Hernández y Mendoza (2019) definieron la hipótesis como “explicaciones tentativas del fenómeno o problema investigado formuladas como proposiciones o afirmaciones y constituyen las guías de un estudio” (p.124).

#### 3.1.1 Hipótesis general.

Existe relación significativa entre evaluación formativa y las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

#### 3.1.2 Hipótesis específicas.

HE<sub>1</sub>. Existe relación significativa entre evaluación formativa y la dimensión técnica de las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

HE<sub>2</sub>. Existe relación significativa entre evaluación formativa y la dimensión metodológica de las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

HE<sub>3</sub>. Existe relación significativa entre evaluación formativa y la dimensión humanística de las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

### 3.2 Variables

Hernández y Mendoza (2019) señalaron “que una variable es una propiedad o concepto que puede variar y cuya fluctuación es susceptible de medirse u observarse (capaz de adquirir diferentes valores que pueden ser registrados por un instrumento de medición” (p.125). En este proceso, las variables son cuantitativas y se expresan durante la investigación como argumentos numéricos.

### 3.3 Operacionalización de Variables

**Tabla 5**

*Operacionalización de las variables*

<b>Variables</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Indicadores</b>
<b>VARIABLE X</b>		
Evaluación formativa Es un proceso sistemático que busca la mejora y logro de los aprendizajes esperados dentro de un contexto real en un tiempo determinado, brindando retroalimentación oportuna, guiando al estudiante para que pueda autorregular su propio aprendizaje a partir de la autoevaluación y coevaluación, en un ambiente colaborativo.	Reguladora	Los docentes brindan las herramientas necesarias para que los estudiantes sepan hacia dónde dirigir sus aprendizajes. La autoevaluación les permite a los estudiantes identificar sus debilidades y fortalezas. Se plantean tareas y actividades que retan a resolverlas desarrollando su pensamiento crítico y creativo.
	Procesual	Se utilizan rúbricas que dejan clara la secuencia y sentido de los contenidos a desarrollar en forma explícita. Los docentes retroalimentan las actividades que no fueron comprendidas, haciendo ver aciertos y desaciertos.
	Retroalimentadora	Los docentes fomentan el trabajo y evaluación en pares, a través de la coevaluación.
<b>VARIABLE Y</b>		
Competencias profesionales Son los conocimientos, destrezas y actitudes que tiene un profesional para	Técnica	Considera suficientes los conocimientos adquiridos en las asignaturas para desempeñarse con eficiencia, transmitiendo sus nuevos conocimientos y poniéndolos en acción. Desarrolla habilidades investigativas en las asignaturas, resolviendo problemas y socializando los resultados de sus investigaciones.

---

realizar su actividad laboral resolviendo problemas y situaciones de forma autónoma, creativa y trabajando colaborativamente, con sentido ético.	Metodológica	Las asignaturas le permiten conocer los procedimientos para resolver situaciones en su contexto laboral, poniendo en juego sus habilidades y destrezas. Considera importante el diálogo y la negociación al trabajar colaborativamente desarrollando su pensamiento crítico.
	Humanística	Fomenta su desarrollo personal transmitiendo actitudes, normas y valores éticos en su entorno.  Conoce y fomenta técnicas para el desarrollo de relaciones interpersonales, participando en la organización de su trabajo de forma comunicativa y constructiva.

---

## **Capítulo IV. Metodología**

### **4.1 Enfoque de Investigación**

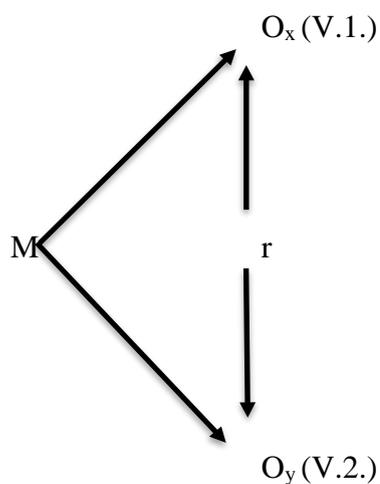
El enfoque de la investigación es cuantitativo de tipo descriptivo. Hernández et al. (2017) señalaron que el enfoque cuantitativo es un conjunto de procesos, es decir, es secuencial y demostrativo. Cada etapa tiene un orden riguroso, aunque, siempre existe flexibilidad. Parte de una idea, que luego de ser delimitada, se deriva en objetivos y preguntas de investigación, se revisan diferentes fuentes y se construye un marco o una perspectiva teórica. De las preguntas se establecen hipótesis y determinan variables, que son probadas con un diseño y que se miden en un determinado contexto; luego se analizan los resultados utilizando métodos estadísticos para establecer una serie de conclusiones respecto de las hipótesis.

### **4.2 Tipo de Investigación**

Ávila (1990) menciona que “corresponde a una investigación descriptiva y tiene como propósito establecer relaciones entre las variables y permite tener un conocimiento actualizado del fenómeno tal como se presenta” (p.27).

### **4.3 Diseño de la Investigación**

El diseño de investigación seleccionado es correlacional. El diseño descriptivo correlacional intenta descubrir la relación entre las variables a través del uso de procedimientos estadísticos correlacionales. Según Hernández, Fernández y Baptista (2007), estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en una situación o momento determinado, a veces únicamente en términos correlacionales. El esquema es el siguiente:



Donde:

M: Muestra.

$O_x$ : Observación de la variable evaluación formativa

$O_y$ : Observación de la variable competencias profesionales

r: Coeficiente de correlación de las variables.

#### 4.3.1 Método.

Para Valderrama (2019), “es una forma ordenada para obtener conocimientos sobre el problema de investigación. En términos prácticos, es la manera en que se busca solución a un problema determinado” (p.181). Para el desarrollo de la investigación, se hará uso de diversos métodos como el de observación, estadístico, además del método inductivo, deductivo y bibliográfico.

#### 4.4 Población y Muestra

Hernández y Mendoza (2019) indicaron que la población es un conjunto de la totalidad de las medidas de las variables en estudio y la muestra es un subconjunto de la población de los cuales se recolectaron los datos.

#### 4.4.1 Población.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2007), la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones que pueden ser estudiados y con los que se pretende generalizar los resultados. Para llevar a cabo la colecta de datos sobre las variables de estudio, se ha considerado como población a los estudiantes del III ciclo de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación.

**Tabla 6**

*Distribución de la población*

Escuela de Posgrado UNE- Mención docencia universitaria	
Aula 1	30
Aula 2	32
Total	62

#### 4.4.2 Muestra.

La muestra elegida fue no probabilística de tipo censal, pues se seleccionó al 100 % de la población por ser esta pequeña. Hernández et al. (2014) indican que la muestra censal es aquella donde todos los componentes de investigación son estimados como muestra.

La muestra la conforman los 62 estudiantes del III ciclo de Maestría 2019, mención Docencia Universitaria, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

#### 4.5 Técnicas e instrumentos de Recolección de Información

Avilez (1997) refiere a las técnicas de recolección de datos como el uso de una variedad de herramientas que pueden ser utilizadas por el investigador con el fin de desarrollar los sistemas de información.

Valderrama (2019) menciona que “Los instrumentos son los medios materiales que emplea el investigador para recoger y almacenar la información” (p.195).

**Variable 1:** Evaluación formativa

**Técnica:** Encuesta

**Instrumento:** Cuestionario

Según Hernández (2014), el cuestionario es un recurso que se mide mediante un instrumento, estos deben estar basados en referencias teóricas a través de indicadores suficientes para medirlos, según actitudes, registros del contenido y observación.

Para este cuestionario se empleó una puntuación ordinal. De esta manera, se asignará el número 5 a la situación que reporte más beneficios a la evaluación formativa y los siguientes números 4, 3, 2 y 1 de forma descendente bajo el mismo criterio.

**Variable 2:** Competencias profesionales

**Técnica:** Encuesta

**Instrumento:** Cuestionario

Igualmente, para este cuestionario se empleará una puntuación ordinal. De esta manera se asignará el número 5 a la situación que reporte más beneficios a las competencias profesionales y los siguientes números 4, 3, 2 y 1 de forma descendente bajo el mismo criterio.

#### **4.6 Tratamiento Estadístico**

Para efecto de validación de instrumentos, se empleó el juicio de expertos. Para la confiabilidad se utilizó el coeficiente Alfa de Cronbach, que se trata de un índice de consistencia interna que toma valores entre 0 y 1 y que sirve para comprobar si el instrumento que se está evaluando recopila información defectuosa y, por tanto, nos llevaría a conclusiones equivocadas o si se trata de un documento fiable que hace

mediciones estables y consistentes. Alfa es, por tanto, un coeficiente de relación al cuadrado que a grandes rasgos mide la homogeneidad de las preguntas promediando todas las correlaciones entre todos los ítems, para ver que efectivamente se parecen. En la interpretación cuánto más se acerque al extremo 1, mejor es la fiabilidad.

Considerando una fiabilidad respetable a partir de 0,80.

Su fórmula es:

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

Siendo:

a: Coeficiente de Alfa de Cronbach

K: Número de ítems

$\sum S_i^2$ : Sumatoria de varianzas de los ítems

$S_T^2$ : Varianza de la suma de ítems

Para la validación de contenido se usó la prueba Binomial, para la validación de criterio la correlación de Pearson y para la validación de constructo la prueba estadística de análisis factorial. Para los estadísticos descriptivos se trabajó con las medidas de tendencia central, que nos permiten identificar y ubicar el punto (valor) alrededor del cual se tiende a reunir los datos (“punto central”): media o promedio, mediana y moda o frecuencia; y las medidas de dispersión, que es la variación en un conjunto de datos que proporciona información adicional y permite juzgar la confiabilidad de la medida de tendencia central: desviación típica o estándar, varianza y frecuencias.

Para la contrastación de hipótesis, se empleó la “distribución de Pearson” más comúnmente llamado “estadístico chi cuadrado” que es una distribución de probabilidad continua para un parámetro K que representa los grados de libertad de la variable aleatoria (asociación existente entre dos variables)

$$\chi^2 = \sum \frac{[O - e]^2}{e}$$

$\chi^2$ : chi cuadrado

O: frecuencia observada

e: frecuencia esperada.

También se empleó la prueba T- de student.

En el procedimiento se empleó el paquete estadístico SPSS (Statistical Package Sciences Social) (Paquete estadístico para ciencias sociales) y el programa Excel. Los métodos utilizados para el procesamiento de los resultados obtenidos a través de los diferentes instrumentos de recogida de datos, así como para su interpretación posterior, han sido el de análisis y síntesis, que permitió una mejor definición de los componentes individuales del fenómeno estudiado; y el de deducción-inducción, que permitió comprobar a través de hipótesis determinadas el comportamiento de indicadores de la realidad estudiada.

Para el análisis de los resultados, se determinó el tipo de distribución que presentan los datos, tanto a nivel de los datos del cuestionario sobre evaluación formativa, como del cuestionario sobre competencias profesionales, para lo cual se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov.

## Capítulo V. Resultados

### 5.1 Validación y Confiabilidad de los Instrumentos

La confiabilidad es el grado en que el instrumento produce resultados consistentes y coherentes en la muestra de estudio (Hernández y Mendoza, 2019).

Este procedimiento se realizó a través de la evaluación de juicio de expertos, para lo cual recurrimos a la opinión de docentes de reconocida trayectoria en la Escuela de Posgrado de la UNE, quienes determinaron la adecuación muestral de los ítems de los instrumentos. A ellos se les suministró la matriz de consistencia, los instrumentos y la ficha de validación.

#### Tabla 7

*Valores de los niveles de validez*

Valores Niveles de validez
91 – 100 Excelente
81 - 90 Muy bueno
71 - 80 Bueno
61 - 70 Regular
51 - 60 Malo

*Nota.* Tomado de la tesis *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la facultad de educación dela UNSCH*, por Cabanillas, 2004.

#### 5.1.1 Validación de Contenido.

El análisis de la validez de contenido se lleva a cabo con los datos que se obtienen de la evaluación del juicio de expertos; asimismo, a través del SPSS y mediante la prueba binomial (Valderrama, 2019).

#### Tabla 8

*Prueba binomial de juicio de expertos 01*

	Categoría	N	Prop. observada	Prop. de prueba	Significación exacta (unilateral)	
Juez Opinión 01	Grupo 1	Insuficiente	4	0,13	0,75	0,000 <sup>a</sup>
	Grupo 2	Suficiente	26	0,87		
	Total		30	1,00		

*Nota.* La hipótesis alternativa indica que la proporción de casos en el primer grupo  $< 0,75$ .

**Tabla 9**  
*Prueba binomial de juicio de expertos 02*

		Categoría	N	Prop. observada	Prop. de prueba	Significación exacta (unilateral)
Juez Opinión 02	Grupo 1	Insuficiente	5	0,17	0,75	0,000 <sup>a</sup>
	Grupo 2	Suficiente	25	0,83		
	Total		30	1,00		

Nota.a. La hipótesis alternativa indica que la proporción de casos en el primer grupo  $<0,75$ .

**Tabla 10**  
*Prueba binomial de juicio de expertos 03*

		Categoría	N	Prop. Observada	Prop. de prueba	Significación exacta (unilateral)
Juez opinión 03	Grupo 1	Suficiente	30	1,00	0,75	0,000
	Total		30	1,00		

**Tabla 11**  
*Prueba binomial de juicio de experto 04*

		Categoría	N	Prop. Observada	Prop. de prueba	Significación exacta (unilateral)
Juez opinión 04	Grupo 1	Insuficiente	2	0,07	0,75	0,000 <sup>a</sup>
	Grupo 2	Suficiente	28	0,93		
	Total		30	1,00		

Al analizar el juicio de expertos con la prueba binomial, se observa los valores de la significancia ( $p < 0,05$ ), es decir en promedio es igual a 0,00 donde la condición establece que la significancia debe de ser menor que 0,03 (Valderrama, 2019); por lo tanto, se demuestra que se cumple la validación de contenido.

### **5.1.2 Validación de criterio.**

Para analizar la validación de criterio, se realiza mediante la aplicación de la correlación de Pearson a las dimensiones de la segunda variable en estudio, la cual es competencias profesionales.

**Tabla 12***Correlaciones de las dimensiones de la variable Competencias Profesionales*

		Dimensión Técnica	Dimensión Metodológica	Dimensión Humanística
Dimensión Técnica	Correlación de Pearson	1	0,361	0,439
	Sig. (bilateral)		0,005	0
	N	60	60	60
Dimensión Metodológica	Correlación de Pearson	0,361	1	0,56
	Sig. (bilateral)	0,005		0
	N	60	60	60
Dimensión Humanística	Correlación de Pearson	0,439	0,56	1
	Sig. (bilateral)	0	0	
	N	60	60	60

*Nota.* \*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Al analizar la tabla de correlación de las dimensiones de la variable competencias profesionales, la dimensión metodológica con respecto a la dimensión humanística tiene un valor de 0,560, el cual se encuentra entre  $0,4 \leq r < 0,6$ , y se considera moderada. Al relacionarse la dimensión técnica con la dimensión metodológica, se obtiene un valor de 0,361, este se encuentra entre  $0,2 \leq r < 0,4$  y se considera correlación baja. Al relacionarse la dimensión técnica con la humanística, se obtiene un valor de 0,439, el cual se sitúa entre  $0,4 \leq r < 0,6$  siendo la correlación moderada también. Como los valores de las correlaciones se encuentran entre  $0,01 \leq r \leq 1$  y son positivas, demostramos que existe relación entre las dimensiones en estudio.

### **5.1.3 Validación de constructo.**

Para establecer este criterio utilizaremos la prueba estadística de análisis factorial.

En la aplicación de la misma se necesita tener en cuenta los siguientes criterios.

1. El determinante de la matriz de correlaciones tiene que ser pequeño.
2. La Prueba de esfericidad de Bartler (la significancia)  $< 0,05$
3. La prueba KMO  $> 0,5$
4. Las Comunalidades  $> 0,30$

**Tabla 13***Determinante de la matriz de correlaciones.*Matriz de correlaciones<sup>a</sup>

a. Determinante = ,007

**Tabla 14***Prueba de KMO y Bartlett*

Prueba de KMO y Barlett		
Medida Kaiser-Meyer-okin de adecuación de muestreo		,549
Prueba de esfericidad de Barlett	Aprox. Chi-cuadrado G1	260,835
	Sig.	,000

Al demostrar que el determinante es 0,007, la prueba de KMO es 0,549, la prueba estadística de esfericidad de Bartlett es igual a 0,00 y las comunalidades son mayores que 0,30, demostramos que se cumple la validación de constructo (Valderrama, 2019).

**Tabla 15***Prueba estadística de comunalidades*

	Inicial	Extracción
P3	1,000	,707
P6	1,000	,684
P8	1,000	,706
P9	1,000	,656
P12	1,000	,630
P14	1,000	,699
P12	1,000	,589
P20	1,000	,687
P21	1,000	,711
P22	1,000	,711
P23	1,000	,538
P24	1,000	,718
P25	1,000	,725
P26	1,000	,503
P29	1,000	,602

*Nota.* Método de extracción: análisis de componentes principales.

### Análisis factorial:

Con este análisis se determinan las preguntas que más se asocian en nuestro estudio.

**Tabla 16**  
*Matriz de componentes principales*

	Componente				
	1	2	3	4	5
P3	,444			,697	
P6				,801	
P8		,821			
P9	,711				
P12			,728		
P14					-,799
P15	,743				
P20					,647
P21	,626			-,361	
P22			,831		
P23		,492	-,498		
P24	,639		,415		
P25		,795			
P26	,641				
P29		,612			

*Nota.* Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.<sup>a</sup>

a. La rotación ha convergido en 8 interacciones

Basándonos en la matriz de componentes principales descrita en él mismo, el primer factor tiene un valor de asociación de (0,681) y las preguntas que se asocian son los ítems P3, P9, P12, P15, P20, P21, P24, P25, P26 y P29. Siendo la pregunta más asociada P24, donde se le asigna el nombre del saber hacer al factor.

El segundo factor tiene un valor de asociación de (0,732) y las preguntas que se asocian son las preguntas P8, P21, P22, P23, P25 y P29, siendo la pregunta más asociada P8, donde se le asigna el nombre de monitoreo con rúbricas al factor.

El tercer factor tiene un valor de asociación de (0,711) y las preguntas que se asocian son las preguntas P3, P6, P21, P22, y P24. Siendo la pregunta más asociada P6, donde se le asigna el nombre de pensamiento crítico al factor.

El cuarto factor tiene un valor de asociación de (0,515) y las preguntas que se asocian son las preguntas P14, P20, P21, P22, y P29. Siendo la pregunta más asociada P20, donde se le asigna el nombre de habilidades del pensamiento al factor.

El quinto factor tiene un valor de asociación de (0,730) y las preguntas que se asocian son las preguntas P6 y P14. Siendo la pregunta más asociada P14, donde se le asigna el nombre desarrollo personal al factor.

**Tabla 17**

*Correlaciones de la variable Evaluación Formativa y dimensiones de Competencias Profesionales.*

		Evaluación Formativa	Dimensión Técnica	Dimensión Metodológica	Dimensión Humanista
Evaluación Formativa	Correlación de Pearson	1	,762**	,462**	,494**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
	N	60	60	60	60
Dimensión Técnica	Correlación de Pearson	,762**	1	,361**	,439**
	Sig. (bilateral)	,000		,005	,000
	N	60	60	60	60
Dimensión Metodológica	Correlación de Pearson	,462**	,361**	1	,560**
	Sig. (bilateral)	,000	,005		,000
	N	60	60	60	60
Dimensión Humanista	Correlación de Pearson	,494**	,439**	,560**	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	
	N	60	60	60	60

Al establecer la relación entre la distribución de la variable evaluación formativa y dimensiones de la variable competencias profesionales con la prueba estadística de correlación de Pearson, se demuestra que la dimensión técnica con evaluación formativa tiene un valor de 0,762 el cual se encuentra entre  $0,6 \leq r < 0,8$  considerándose correlación alta. Asimismo, las correlaciones de las dimensiones metodológica (0,462) y dimensión humanística (0,494) se encuentran entre  $0,4 \leq r < 0,6$  siendo una correlación moderada, cumpliéndose así la validación de constructo.

### 5.1.4 Confiabilidad de consistencia interna del instrumento (Homogeneidad Alfa de Cronbach).

La prueba estadística para la confiabilidad del instrumento de consistencia es el Alfa de Cronbach.

**Tabla 18**  
*Resumen de procesos de casos*

		N	%
Casos	Válido	60	100,0
	Excluido <sup>a</sup>	0	,0
	Total	60	100,0

*Nota.* a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Al analizar esta tabla de resumen del procesamiento de casos, se aprecia que se introdujo 60 casos, los cuales fueron válidos y ninguno fue excluido.

**Tabla 19**  
*Estadístico de Alfa de Cronbach*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,784	30

Al interpretar el estadístico de fiabilidad con la prueba Alfa de Cronbach, se obtuvo el valor de 0,784 el cual se encuentra entre  $0,6 \leq r < 0,8$  considerándose alto, este valor obtenido demostró que nuestro instrumento es confiable en este estudio.

## 5.2 Presentación y Análisis de los Resultados

Luego de la aplicación de las encuestas a la muestra objeto de la presente investigación y procesada la información, se procedió a analizar la información, tanto a nivel descriptivo, como a nivel inferencial, lo cual permitió realizar las mediciones y

comparaciones necesarias para el presente trabajo, y cuyos resultados se presentan a continuación:

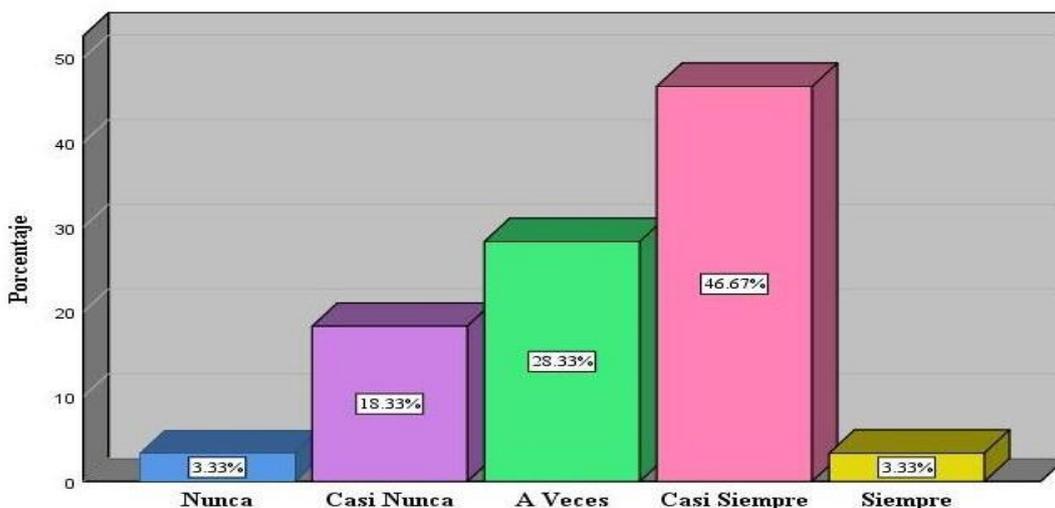
### 5.2.1 Estadística descriptiva.

Se trabajó con las medidas de tendencia central que nos permiten identificar y ubicar el punto alrededor del cual se tienden a reunir los datos.

**Tabla 20**

*Dimensión Técnica de la variable Competencias Profesionales*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	2	3,3
	Casi nunca	11	18,3
	A veces	17	28,3
	Casi siempre	28	46,7
	Siempre	2	3,3
	Total	60	100,0



*Figura 2. Niveles de la Dimensión Técnica.*

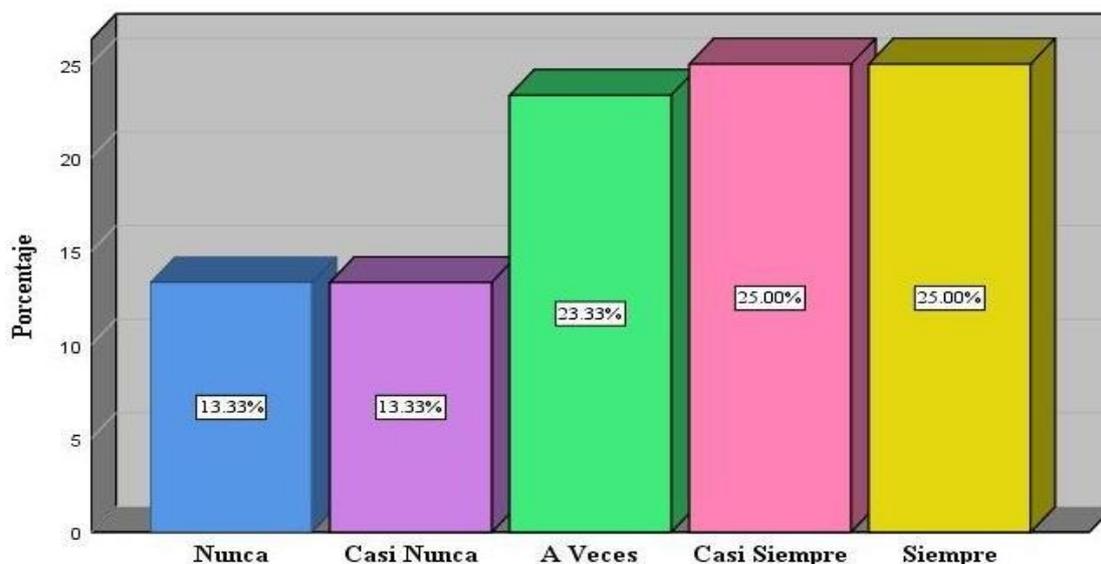
Al interpretar la dimensión técnica de la variable competencias profesionales en la tabla de frecuencia porcentual, el 3,3 % seleccionaron siempre, donde el estudiante puede dominar como experto las tareas y contenidos de su ámbito de su trabajo, así como los

conocimientos y destrezas necesarios para ello. El 46,7 % marcó casi siempre, mientras que 28,3 % marcaron a veces. El 18,3 % de los mismos casi nunca pueden dominar los conocimientos para desenvolverse como expertos en su ámbito laboral y, finalmente, el 3,3 % nunca logran adquirir los conocimientos y destrezas necesarios.

**Tabla 21**

*Dimensión metodológica de la variable Competencias Profesionales*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	8	13,3
	Casi nunca	8	13,3
	A veces	14	23,3
	Casi siempre	15	25,0
	Siempre	15	25,0
	Total	60	100,0



*Figura 3. Niveles de la Dimensión metodológica.*

Al analizar la dimensión metodológica de la variable competencias profesionales en la tabla de frecuencia porcentual, el 25 % seleccionaron siempre, quiere decir que los estudiantes de maestría conocen los procedimientos y las estrategias para resolver problemas de trabajo, mientras que 25,0 % seleccionaron casi siempre y el 23,3 % a veces. El 13,3 % de los entrevistados casi nunca tienen las estrategias y procedimientos adecuados para solucionar de forma autónoma problemas que se presenten. Finalmente, el

13,3 % nunca logra transmitir los conocimientos y las estrategias adquiridos a situaciones novedosas.

**Tabla 22**

*Dimensión Humanística de la variable Competencias Profesionales*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	2	3,3
	Casi nunca	4	6,7
	A veces	8	13,3
	Casi siempre	40	66,7
	Siempre	6	10,0
	Total	60	100,0

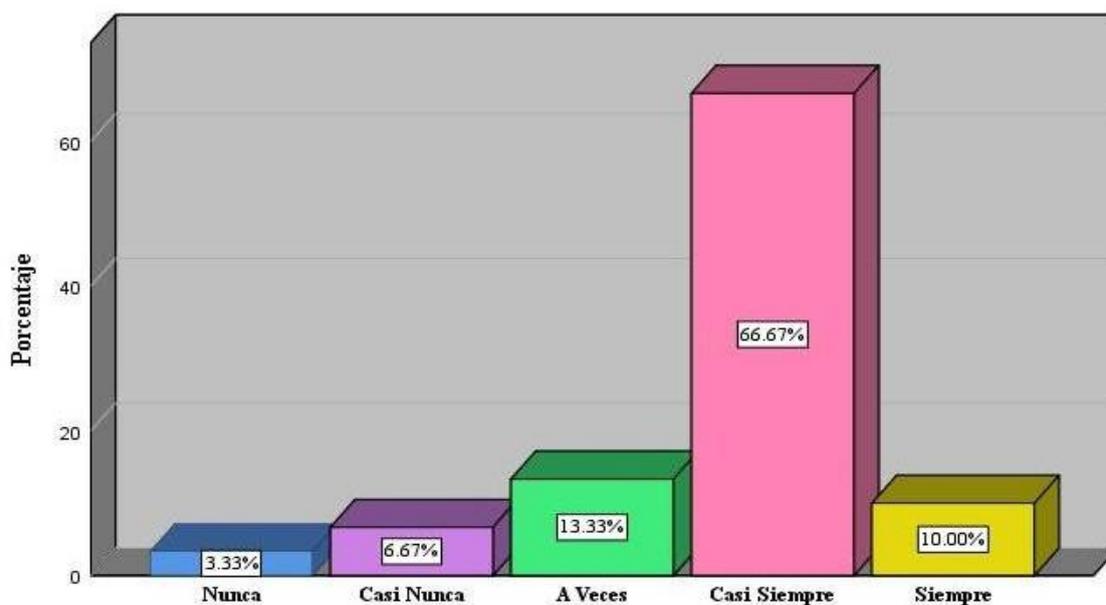


Figura 4. Niveles de la Dimensión humanística.

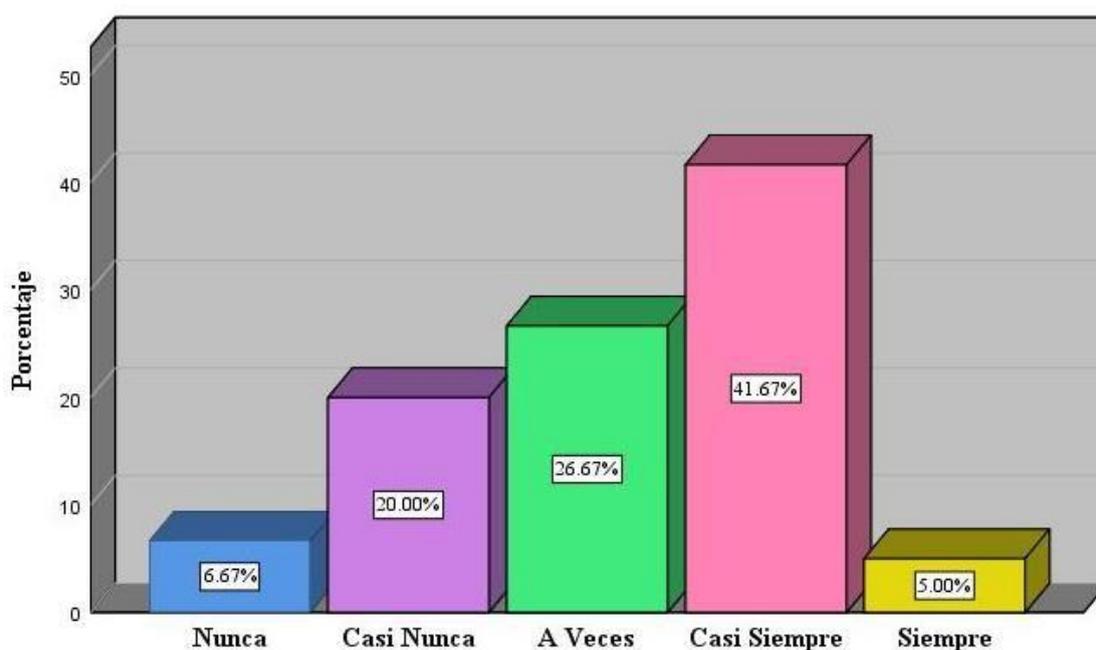
Al analizar la dimensión humanística de la variable competencias profesionales en la tabla de frecuencia porcentual, el 10 % seleccionaron siempre, es decir saben colaborar con sus pares de forma comunicativa y constructiva mostrando un comportamiento orientado al grupo, y un entendimiento interpersonal; mientras que 66,7 % seleccionaron casi siempre y el 13,3 % a veces. Se observa también que el 6,7 % de los entrevistados casi nunca participan en la organización de su trabajo de forma ética y, finalmente, solo el 3,3

% nunca es capaz de organizar y decidir, ni está dispuesto a aceptar responsabilidades que lleven a la mejoría de la sociedad.

**Tabla 23**

*Distribución de la Variable Evaluación Formativa*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	4	6,7
	Casi nunca	12	20,0
	A veces	16	26,7
	Casi siempre	25	41,7
	Siempre	3	5,0
	Total	60	100,0



*Figura 5.* Distribución de la variable evaluación formativa.

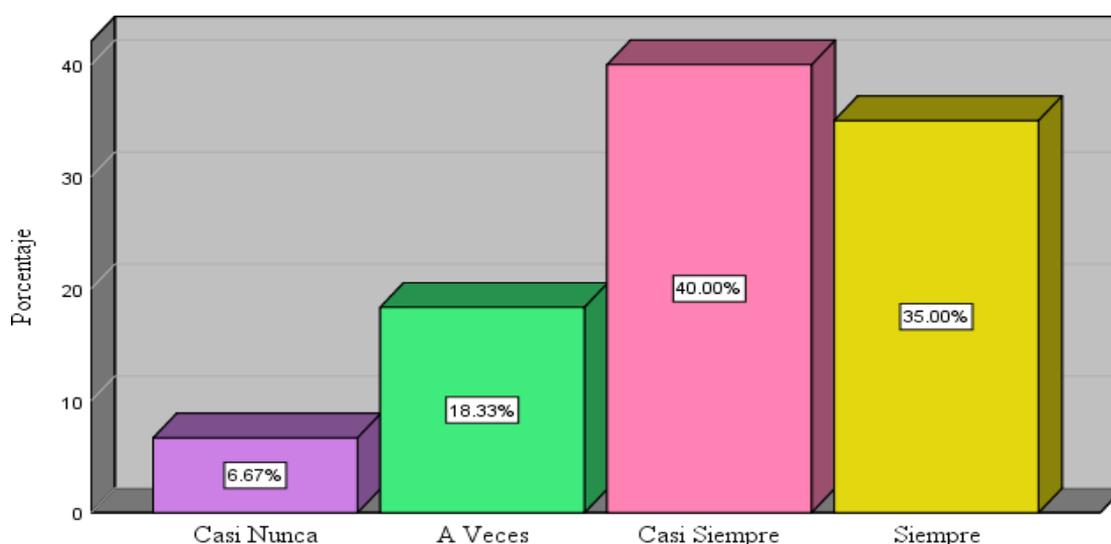
Al analizar la evaluación formativa en la tabla de frecuencia porcentual, el 5,0 % seleccionaron siempre, donde el estudiante autorregula y busca mejorar los aprendizajes esperados dentro de su contexto y lo hace de forma ética. El 41,7 % indicaron que casi siempre logran su aprendizaje mediante la retroalimentación y a través de las rúbricas un autocontrol de lo que se espera de ellos. Sin embargo, se aprecia que el 6,7 % nunca logra la resolución de situaciones mediante el uso de rúbricas que dejan clara la secuencia y sentido de los contenidos a desarrollar en forma explícita.

5.2.1.1 Resultados descriptivos de los factores que se asocian a los ítems.

**Tabla 24**

*Factor 1 asociado al ítem 24: El docente muestra conocimientos amplios del saber hacer y los transmite*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Casi nunca	4	6,7
	A veces	11	18,3
	Casi siempre	24	40,0
	Siempre	21	35,0
	Total	60	100,0



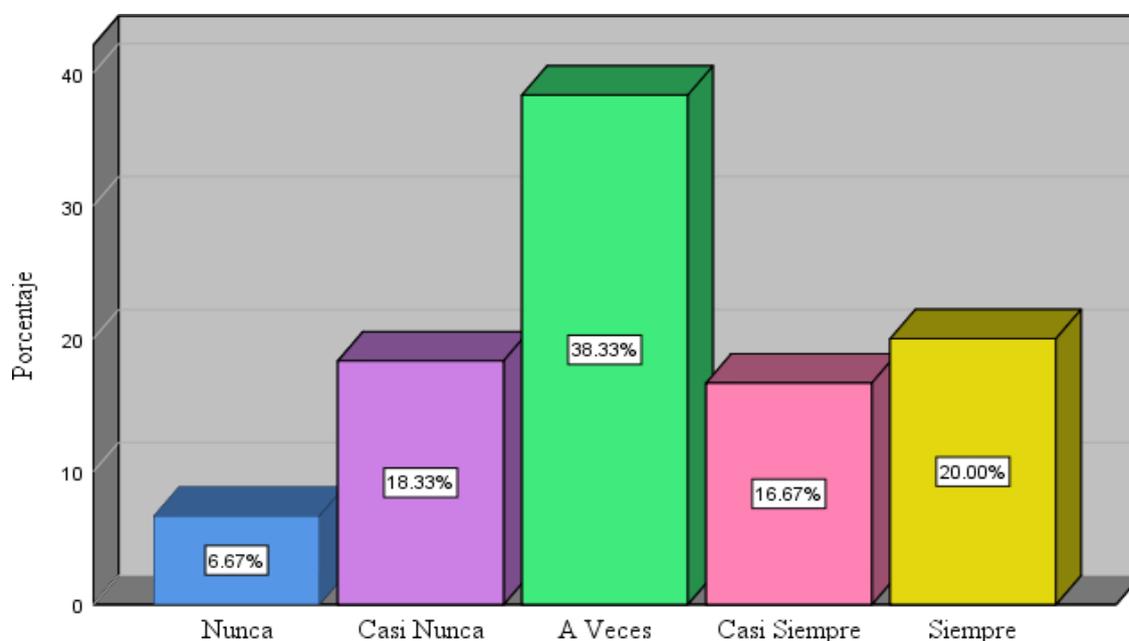
*Figura 6.* Ítem 24. El docente muestra conocimientos amplios del saber hacer y los transmite.

Al interpretar la distribución de frecuencia del ítem: El docente muestra conocimiento amplio del saber hacer y los transmite. Observamos que el 35 % y 40 % de los entrevistados indicaron que siempre y casi siempre, respectivamente, los docentes transmiten sus conocimientos. Un 18,3 % opina que a veces lo hacen y, finalmente, el 6,7 % indicó que los docentes no transmiten los conocimientos del saber hacer.

**Tabla 25**

*Factor 2 asociado al ítem 8: Recibe usted rúbricas para monitorear su aprendizaje en cada asignatura.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	4	6,7
	Casi nunca	11	18,3
	A veces	23	38,3
	Casi siempre	10	16,7
	Siempre	12	20,0
	Total	60	100,0



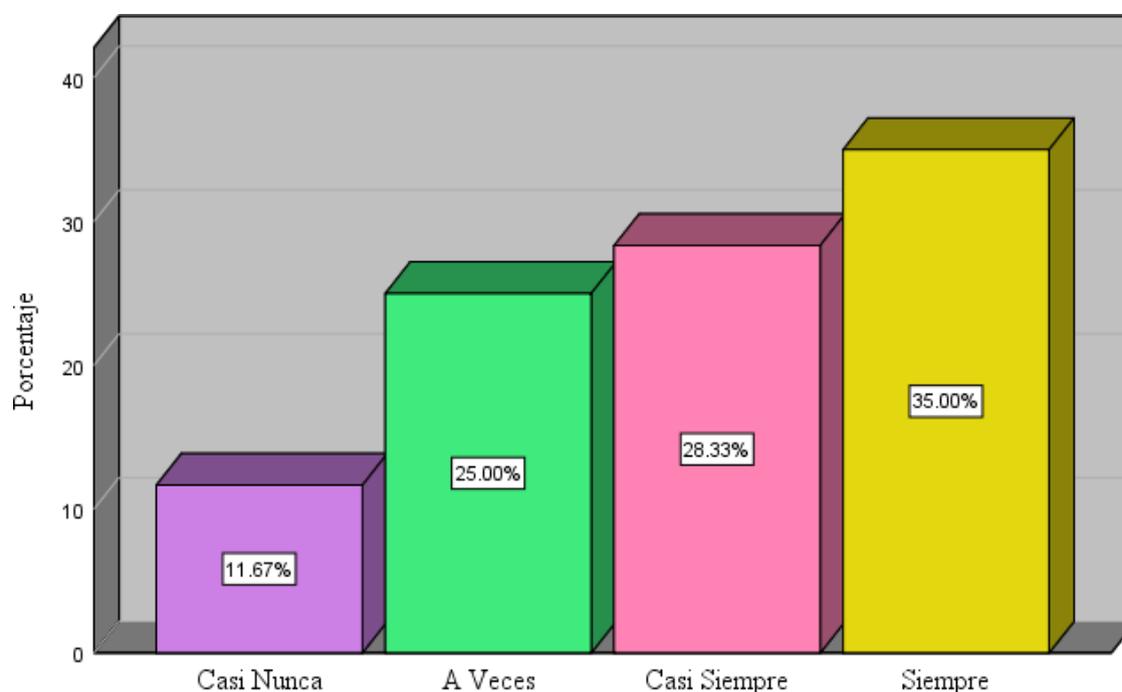
*Figura 7. Recibe usted rúbricas para monitorear sus aprendizajes en cada asignatura.*

Al interpretar la distribución de frecuencia del ítem: Recibe usted rúbricas para monitorear su aprendizaje en cada asignatura. El 20 % y 16,7 % de los entrevistados señalaron que siempre y casi siempre, respectivamente, la reciben, mientras que el 38,3 % indicó que a veces. Se aprecia que también un 18,3 % y 6,7 % manifestó que casi nunca y nunca, respectivamente, reciben rúbricas para el monitoreo de sus aprendizajes.

**Tabla 26**

*Factor 3 asociado al ítem 6: Los docentes incentivan a construir su propio conocimiento desarrollando su pensamiento crítico.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Casi nunca	7	11,7
	A veces	15	25,0
	Casi siempre	17	28,3
	Siempre	21	35,0
	Total	60	100,0



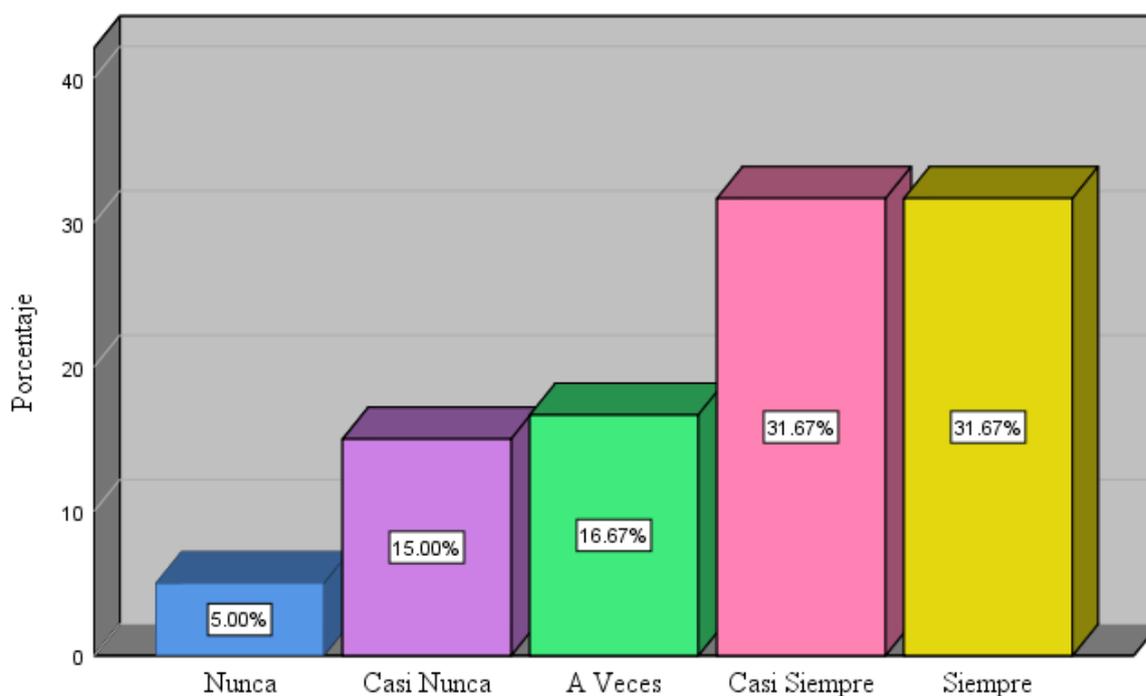
*Figura 8. Ítem 6. Los docentes incentivan a construir su propio conocimiento desarrollando su pensamiento crítico.*

Al interpretar la distribución de frecuencia del ítem observamos que el 35 % y 28,3 % de los entrevistados indicaron que siempre y casi siempre, respectivamente, los docentes incentivan a construir su propio conocimiento desarrollando su pensamiento crítico. El 25,0 % a veces y solo el 11,7 % señaló que casi nunca lo hacen.

**Tabla 27**

*Factor 4 asociado al ítem 20: Desarrolla sus habilidades del pensamiento a través de los conocimientos*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	3	5,0
	Casi nunca	9	15,0
	A veces	10	16,7
	Casi siempre	19	31,7
	Siempre	19	31,7
	Total	60	100,0



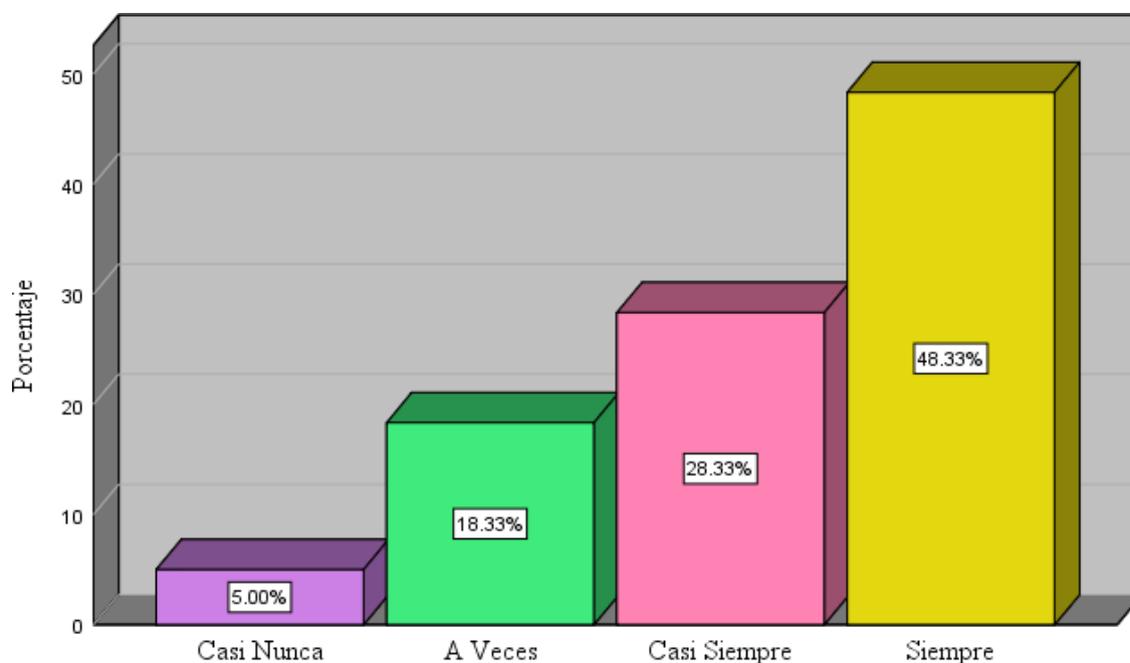
*Figura 9. Ítem 20. Desarrolla sus habilidades del pensamiento a través de los conocimientos.*

Al interpretar la distribución de frecuencia del ítem, el 31,7 % de los entrevistados señalaron que siempre y casi siempre desarrolla sus habilidades del pensamiento a través de los conocimientos. Un 16,7 % a veces lo hacen y existe un 15 % que casi nunca desarrolla estas habilidades, así como el 6,7 % nunca lo hace.

**Tabla 28**

*Factor 5 asociado al ítem 14: La retroalimentación que recibe se relaciona con los criterios establecidos en la evaluación.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Casi nunca	3	5,0
	A veces	11	18,3
	Casi siempre	17	28,3
	Siempre	29	48,3
	Total	60	100,0



*Figura 10. Ítem 14. La retroalimentación que recibe se relaciona con los criterios establecidos en la evaluación.*

Al interpretar la distribución de frecuencia del ítem, el 48,3 % y 28,3 % de los entrevistados señalaron que siempre y casi siempre, respectivamente, la retroalimentación que recibe se relaciona con los criterios establecidos en la evaluación, mientras que el 18,3 % a veces. Finalmente, solo el 5,0 % indicó que casi nunca recibe retroalimentación.

## 5.2.1.2 Resultados descriptivos de tablas cruzadas o contingencias.

**Tabla 29**

Tabla cruzada de distribución de Evaluación Formativa vs Dimensión Técnica.

		Dimensión Técnica					Total	
		Nunca	Casi Nunca	A Veces	Casi Siempre	Siempre		
Evaluación Formativa	Nunca	Recuento	1	3	0	0	0	4
		% del total	1,7 %	5,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	6,7 %
	Casi Nunca	Recuento	1	5	5	1	0	12
		% del total	1,7 %	8,3 %	8,3 %	1,7 %	0,0 %	20,0 %
	A Veces	Recuento	0	2	5	9	0	16
		% del total	0,0 %	3,3 %	8,3 %	15,0 %	0,0 %	26,7 %
	Casi Siempre	Recuento	0	1	7	16	1	25
		% del total	0,0 %	1,7 %	11,7 %	26,7 %	1,7 %	41,7 %
	Siempre	Recuento	0	0	0	2	1	3
		% del total	0,0 %	0,0 %	0,0 %	3,3 %	1,7 %	5,0 %
Total	Recuento	2	11	17	28	2	60	
	% del total	3,3 %	18,3 %	28,3 %	46,7 %	3,3 %	100,0 %	

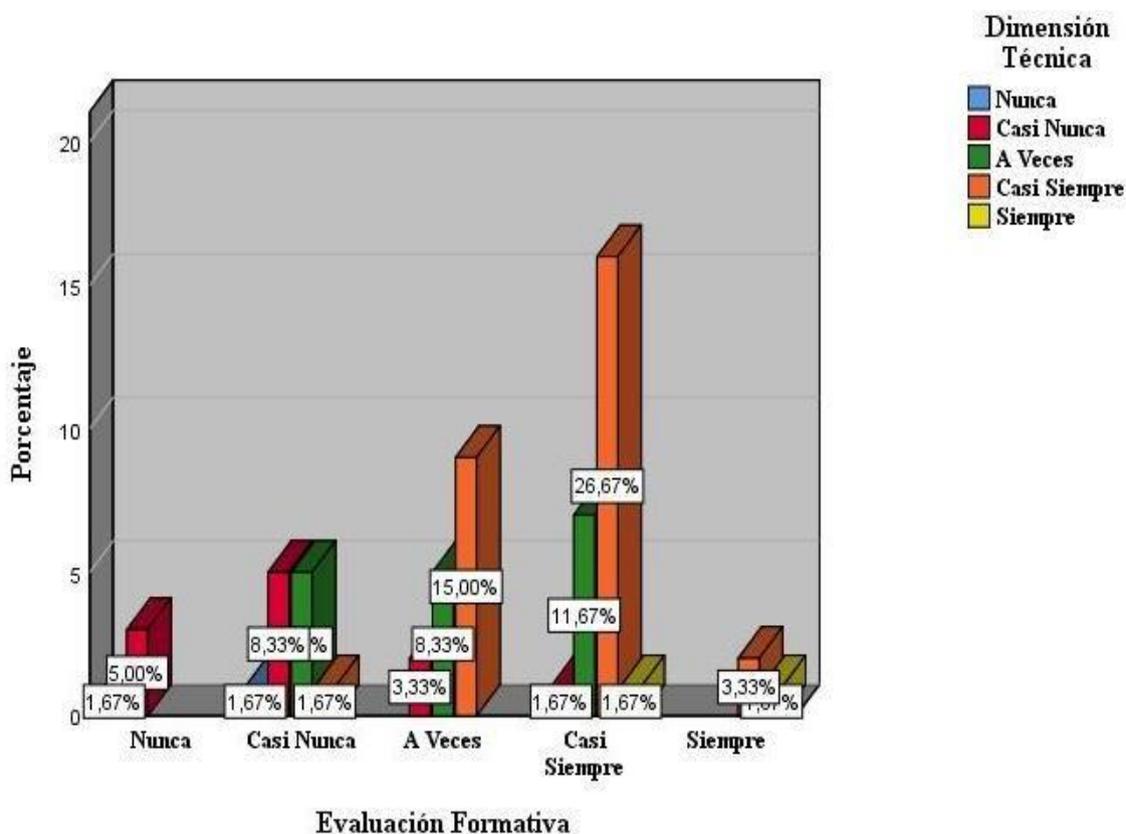


Figura 11. Distribución de frecuencia de Dimensión Técnica vs Evaluación Formativa

Al analizar la tabla de contingencia de evaluación formativa vs dimensión técnica, se observa que los estudiantes que indicaron casi siempre en evaluación formativa de un total de 41,7 % el 26,7 % considera que la gestión de su conocimiento le permite adaptarse, aprender y competir en su desempeño profesional. En cuanto a los estudiantes que señalaron a veces en la evaluación formativa de un total de 26,7 % el 15 % manifestó que comprende lo que aprende y transmite sus nuevos conocimientos; por otro lado, los estudiantes que indicaron casi nunca en la evaluación formativa de un total de 20 % el 8,3 % considera que se desarrollan habilidades investigativas en todas las asignaturas.

**Tabla 30**

*Tabla cruzada de distribución de frecuencia de Evaluación Formativa vs Dimensión Metodológica.*

		Distribución de la Dimensión Metodológica					Total	
		Nunca	Casi Nunca	A Veces	Casi Siempre	Siempre		
Evaluación Formativa	Nunca	Recuento	2	1	0	1	0	4
		% del total	3,3 %	1,7 %	0,0 %	1,7 %	0,0 %	6,7 %
	Casi Nunca	Recuento	3	1	7	0	1	12
		% del total	5,0 %	1,7 %	11,7 %	0,0 %	1,7 %	20,0 %
	A Veces	Recuento	2	3	3	4	4	16
		% del total	3,3 %	5,0 %	5,0 %	6,7 %	6,7 %	26,7 %
	Casi Siempre	Recuento	0	3	4	9	9	25
		% del total	0,0 %	5,0 %	6,7 %	15,0 %	15,0 %	41,7 %
	Siempre	Recuento	1	0	0	1	1	3
		% del total	1,7 %	0,0 %	0,0 %	1,7 %	1,7 %	5,0 %
	Total	Recuento	8	8	14	15	15	60
		% del total	13,3 %	13,3 %	23,3 %	25,0 %	25,0 %	100,0 %

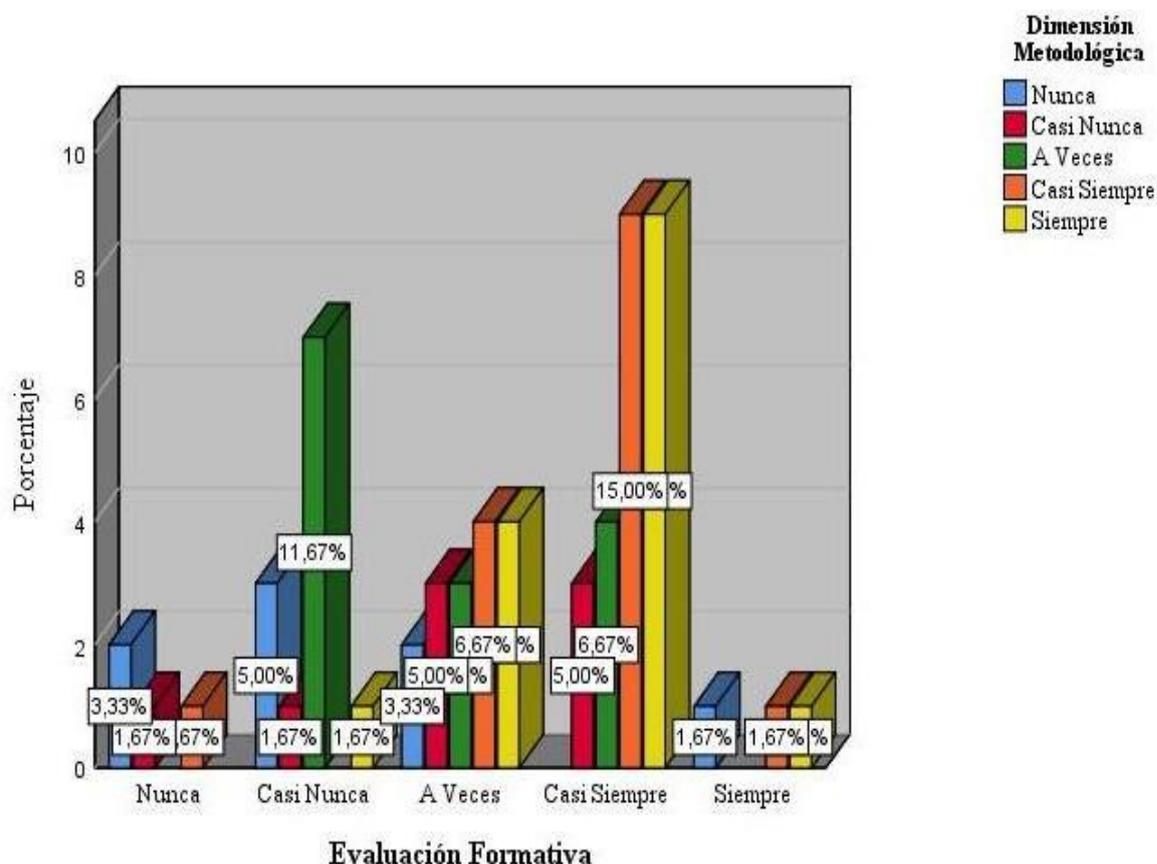


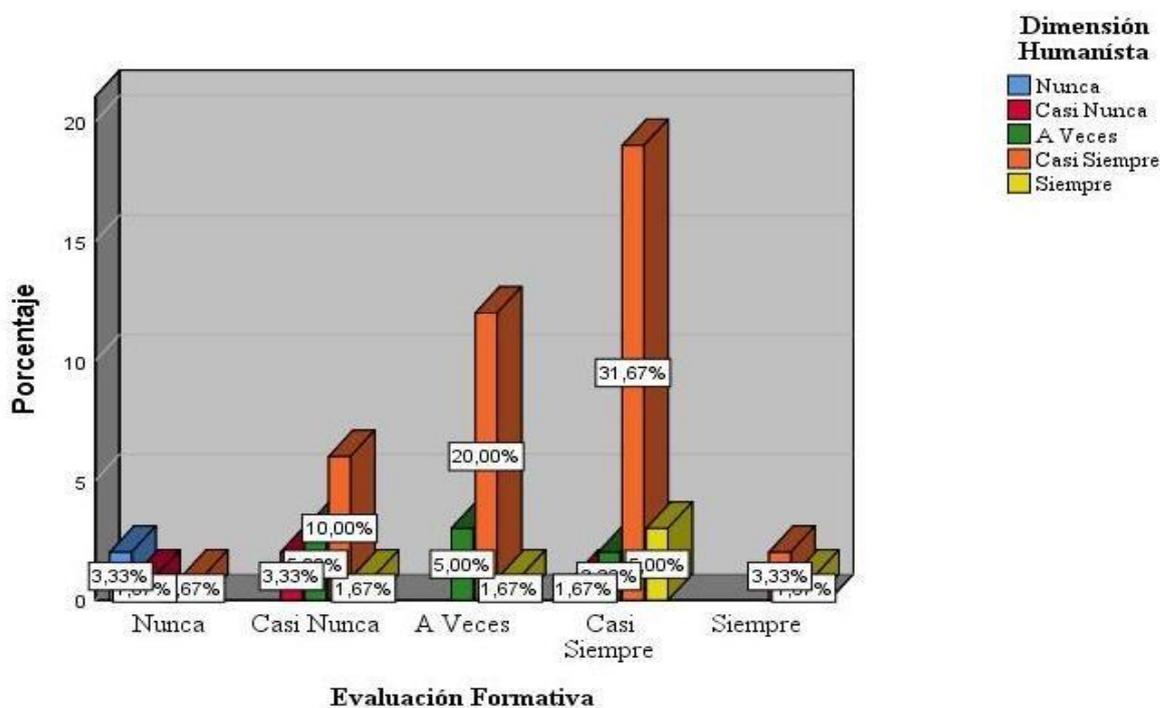
Figura 12. Distribución de frecuencia evaluación formativa vs dimensión metodológica.

Al analizar la tabla de contingencia de evaluación formativa vs dimensión metodológica, los estudiantes que indicaron casi siempre en evaluación formativa, de un total de 41,7 %, el 15 % considera que siempre los aprendizajes adquiridos en la maestría les permiten desenvolverse con éxito en su trabajo. Para el caso de los estudiantes que indicaron casi nunca en evaluación formativa, se observa que de un total de 20 % el 11,7 % considera que a veces los docentes potencian sus habilidades y destrezas. Por otro lado, los estudiantes que indicaron a veces en evaluación formativa, de un total de 26,7 % el 6,7 % considera que siempre los docentes desarrollan su pensamiento crítico y creativo al realizar trabajos y productos.

**Tabla 31**

*Tabla cruzada de distribución de evaluación formativa vs dimensión humanística.*

		Dimensión Humanística					Total	
		Nunca	Casi Nunca	A Veces	Casi Siempre	Siempre		
Evaluación Formativa	Nunca	Recuento	2	1	0	1	0	4
		% del total	3,3 %	1,7 %	0,0 %	1,7 %	0,0 %	6,7 %
	Casi Nunca	Recuento	0	2	3	6	1	12
		% del total	0,0 %	3,3 %	5,0 %	10,0 %	1,7 %	20,0 %
	A Veces	Recuento	0	0	3	12	1	16
		% del total	0,0 %	0,0 %	5,0 %	20,0 %	1,7 %	26,7 %
	Casi Siempre	Recuento	0	1	2	19	3	25
		% del total	0,0 %	1,7 %	3,3 %	31,7 %	5,0 %	41,7 %
	Siempre	Recuento	0	0	0	2	1	3
		% del total	0,0 %	0,0 %	0,0 %	3,3 %	1,7 %	5,0 %
Total	Recuento	2	4	8	40	6	60	
	% del total	3,3 %	6,7 %	13,3 %	66,7 %	10,0 %	100,0 %	



*Figura 13. Distribución de frecuencia de dimensión humanística vs Evaluación formativa*

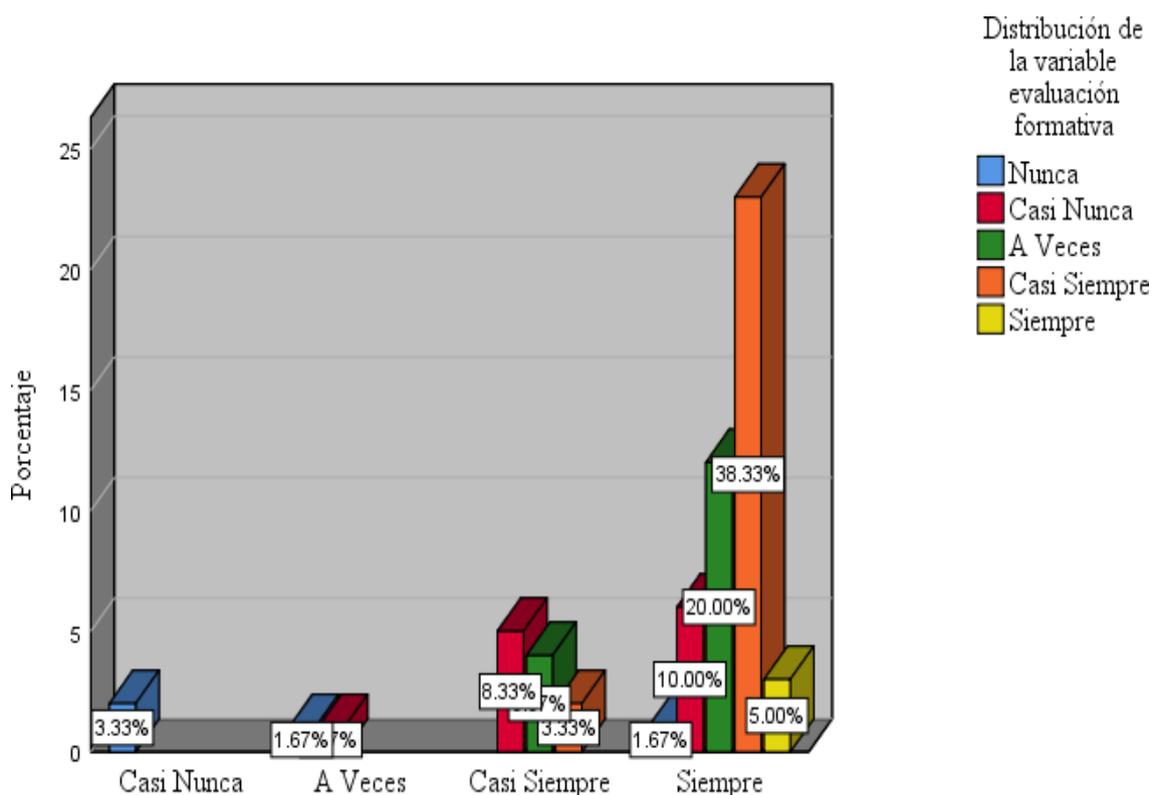
Al analizar la tabla de contingencia de evaluación formativa vs dimensión humanística, se observa que los estudiantes que indicaron a veces en evaluación formativa,

de un total de 26,7 % el 20 % considera que los docentes trabajan la inteligencia emocional, mientras que los estudiantes que señalan casi siempre en evaluación formativa de un total de 41,7 % el 31,7 % considera que los docentes desarrollan sus capacidades transformadoras a través del desarrollo personal. Y cuando los estudiantes siempre reciben la evaluación formativa, de un total de 5 % el 1,7 % considera que los docentes siempre potencian sus competencias participativas. Por otro lado, los estudiantes que señalaron casi nunca en evaluación formativa de un total de 20 % un 10 % considera que casi siempre los docentes fomentan el humanismo en sus asignaturas.

**Tabla 32**

*Tabla cruzada de distribución de frecuencia Evaluación Formativa vs Competencias Profesionales.*

		Competencias Profesionales				Total	
		Casi Nunca	A Veces	Casi Siempre	Siempre		
Evaluación Formativa	Nunca	Recuento	2	1	0	1	4
		% del total	3,3 %	1,7 %	0,0 %	1,7 %	6,7 %
	Casi Nunca	Recuento	0	1	5	6	12
		% del total	0,0 %	1,7 %	8,3 %	10,0 %	20,0 %
	A Veces	Recuento	0	0	4	12	16
		% del total	0,0 %	0,0 %	6,7 %	20,0 %	26,7 %
	Casi Siempre	Recuento	0	0	2	23	25
		% del total	0,0 %	0,0 %	3,3 %	38,3 %	41,7 %
	Siempre	Recuento	0	0	0	3	3
		% del total	0,0 %	0,0 %	0,0 %	5,0 %	5,0 %
	Total	Recuento	2	2	11	45	60
		% del total	3,3 %	3,3 %	18,3 %	75,0 %	100,0 %



*Figura 14.* Distribución de la variable Evaluación Formativa vs Competencias Profesionales

Al interpretar la tabla de contingencia de competencias profesionales vs evaluación formativa, el caso de nunca del 100 % se observa que el 1,7 %, es nunca, competencias profesionales, para un total de 1,7 % , mientras que en el caso de casi nunca el 5,2 % señalaron casi nunca con respecto a evaluación formativa, el 1,7 % a veces, el 1,7 % casi siempre, para un total de 8,6 %, en el caso de a veces el 1,7 % es nunca, el 12,1 % es casi nunca el nivel de evaluación formativa, a veces con 6,9 %, el 5,2 % casi siempre y con 1,7 % siempre, para un total de 27,6 %, para el caso casi siempre el 1,7 % casi nunca, el 10,3 % a veces, el 19,0 % casi siempre, para un total de 31,0 %, en el caso de siempre se observa que el 1,7 % es nunca , el 8,6 % es A veces, 17,2 % es casi siempre y siempre con el 3,4 %, para un total de 31,0 %.

## 5.2.2 Estadística Inferencial.

### 5.2.2.1 Prueba estadística de la normalidad.

Para el análisis de los resultados se determinó, el tipo de distribución que presentan los datos, tanto a nivel de los datos del cuestionario sobre evaluación formativa, como del cuestionario sobre competencias profesionales, para el cual se utilizó la prueba Kolmogorov-Smirnov, la cual permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Su objetivo es señalar si los datos provienen de una población que tiene la distribución teórica específica, así como también cuando es mayor a 60 en número de población.

**Tabla 33**

*Prueba de normalidad. de las variables Competencias Profesionales y Evaluación Formativa.*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>		
	Estadístico	gl	Sig.
Evaluación formativa	0,064	60	0,200
Competencias profesionales	0,062	60	0,200

Plantear la hipótesis de normalidad:

Ho: La distribución de datos es normal.

H1: la distribución de datos no es normal

Es imprescindible determinar el valor crítico, que es el número que divide la región de aceptación y la región de rechazo de la hipótesis nula.

Regla de decisión:

Si  $\alpha$  (Sig) > 0,05; Se acepta la Hipótesis nula.

Si  $\alpha$  (Sig) < 0,05; Se rechaza la Hipótesis nula.

Como el valor p de significancia del estadístico de prueba de normalidad tiene el valor de 0,062 y 0,064; entonces los valores Sig. > 0,05; se cumple que; se acepta la Hipótesis nula y se rechaza la Hipótesis alterna. Esto quiere decir que, según los resultados obtenidos, podemos afirmar que los datos de la población en estudio provienen de una distribución normal. Asimismo, según puede observarse en los gráficos siguientes, la curva de distribución normal.

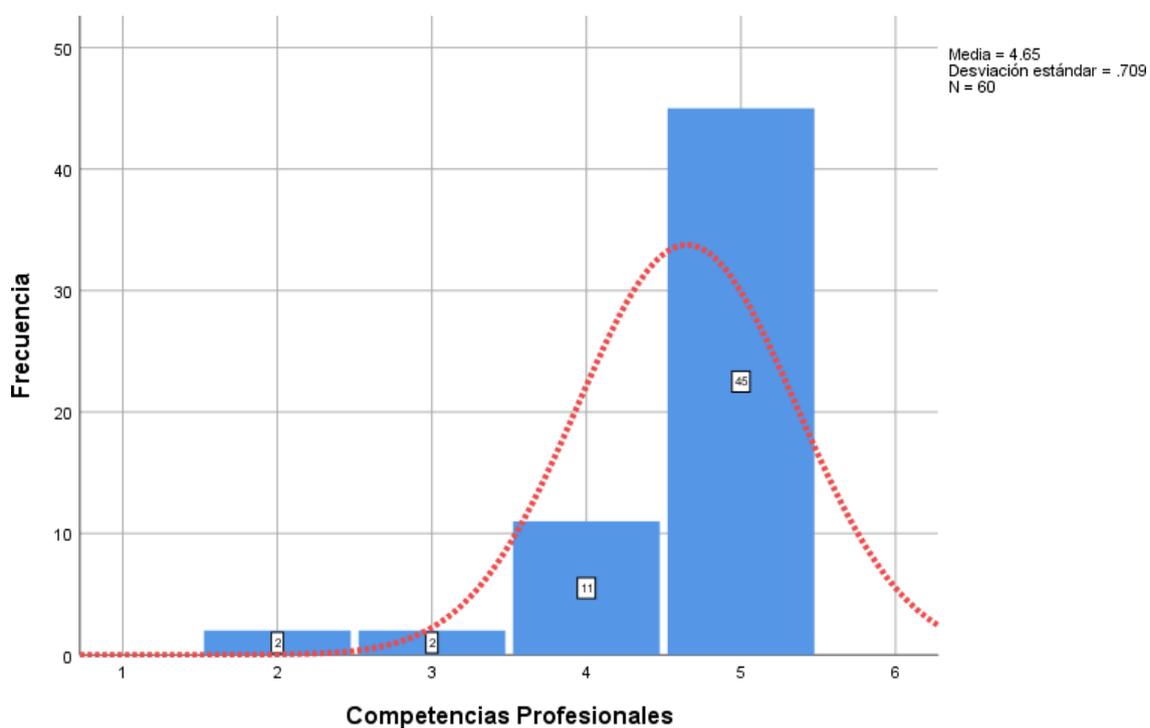


Figura 15. Distribución de frecuencia de la variable Competencias Profesionales.

En la figura 1, se puede observar que la distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos a través del cuestionario de competencias profesionales se halla sesgados hacia la derecha, teniendo una media de 4,65 y una desviación estándar de 0,709.

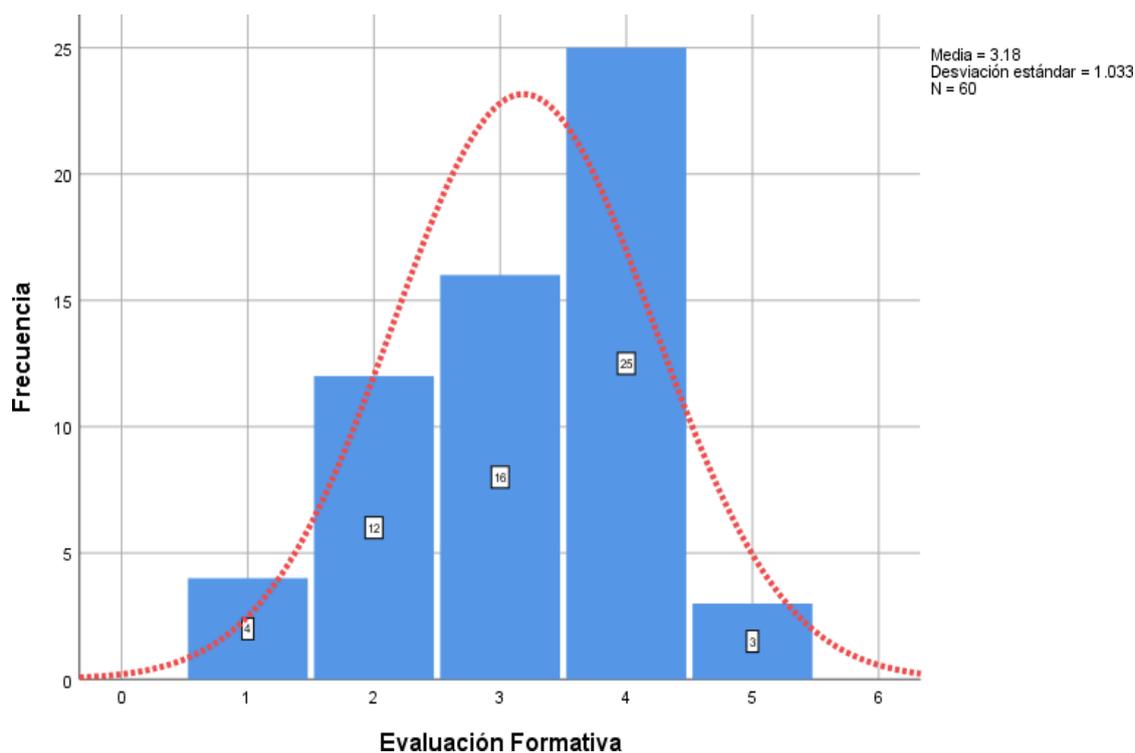


Figura 16. Distribución de frecuencia de la variable Evaluación Formativa.

En la figura, se puede observar que la distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos a través del cuestionario de Evaluación formativa se halla sesgados hacia la derecha, teniendo una media de 3,18 y una desviación estándar de 1,033. Asimismo, se observa que el nivel de significancia (Sig. Asintótica). (Bilateral) para Kolmogorov-Smirnov es menor que 0,05, tanto en los puntajes obtenidos a nivel del Cuestionario de evaluación formativa, como el cuestionario de competencias profesionales, por lo que se puede deducir que la distribución de estos puntajes en ambos casos demuestran la distribución normal.

### 5.2.2.2 Pruebas de Hipótesis.

#### 5.2.2.2.1 Hipótesis general

HE01. No Existe relación directa entre evaluación formativa y las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

HA01: Existe relación directa entre evaluación formativa y las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**Tabla 34**

*Relación entre evaluación formativa y competencias profesionales.*

		Evaluación Formativa	Competencias Profesionales
Evaluación Formativa	Correlación de Pearson	1	,692*
	Sig. (bilateral)		*
	N	60	60
Competencias Profesionales	Correlación de Pearson	,692*	1
	Sig. (bilateral)	0	
	N	60	60

*Nota.* \*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Al analizar la prueba correlaciones de Pearson, se establece la relación directa entre evaluación formativa y competencias profesionales, la cual tiene un valor de 0,692. Como la significancia de la prueba ( $p < 0,05$ ) es 0,000, se acepta la hipótesis alternante que indica que existe asociación entre evaluación formativa y competencias profesionales.

Paso 1° Aplicando la prueba t – student para el coeficiente de correlaciones se muestra:

Ho:  $p = 0$

H A:  $p \neq 0$

Paso 2°. Nivel significancia: Se utilizó un nivel de significancia  $\alpha=0,05$  es decir, 5 % de significancia y grados de libertad  $n - 2 = 60 - 2 = 58$ .

Paso 3°. Prueba estadística Se aplicó el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson para determinar el coeficiente de correlación entre las dimensiones estudiadas, el cual se calculó aplicando el siguiente modelo:

Prueba  $t$  para el coeficiente de correlación poblacional.

$$t = \frac{r - \rho}{s_r}$$

El error estándar del coeficiente de correlación de Pearson

$$s_r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

Paso 4° Cálculo de la prueba  $t$ :

$$s_r = \sqrt{\frac{1 - (0,692)^2}{60 - 2}} = \sqrt{\frac{0,5211}{58}} = 0,09478$$

$$t = \frac{0,692 - 0}{0,09478} = 7,3004$$

Si  $\alpha = 0,05$  %, Regla de decisión, se rechaza  $H_0$  si  $t$  es superior al intervalo  $\pm 1,6716$

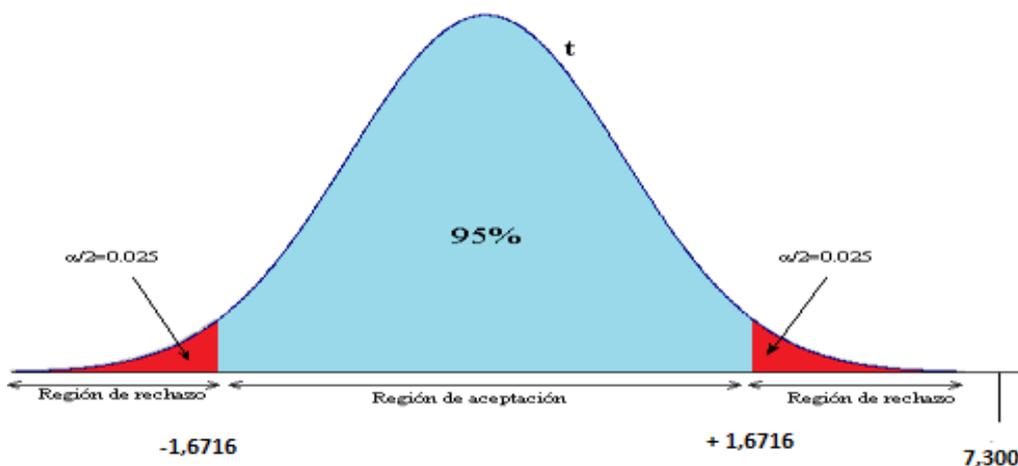


Figura 17. Gráfico de decisiones de la prueba T-student de la relación entre evaluación formativa y competencias profesionales.

Paso 5°. Decisión, como el valor calculado de la prueba t de Student para el coeficiente de correlación de Pearson tiene un valor de 7,300 siendo este mayor que 1,6716 valor de tabla se concluye que el coeficiente de correlación de Pearson es diferente de cero, por tanto, se acepta la hipótesis alternante.

#### 5.2.2.2.2 Hipótesis Específica 1

HE01: No existe relación directa entre evaluación formativa y la dimensión técnica de las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

HA01: Existe relación directa entre evaluación formativa y la dimensión técnica de las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**Tabla 35**

*Relación entre evaluación formativa y dimensión técnica*

		Evaluación Formativa	Dimensión Técnica
Evaluación Formativa	Correlación de Pearson	1	,762 **
	Sig. (bilateral)		0
	N	60	60
Dimensión Técnica	Correlación de Pearson	,762 **	1
	Sig. (bilateral)	0	
	N	60	60

*Nota.* \*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Al analizar la prueba de correlaciones de Pearson, se establece que la relación entre evaluación formativa y la dimensión técnica de las competencias profesionales tiene un valor de 0,762. Como la significancia de la prueba ( $p < 0,05$ ) es 0,000, aceptamos la hipótesis alternante que indica que existe asociación entre evaluación formativa y la

dimensión técnica de las competencias profesionales. Además, se considera alta porque se encuentra entre  $0,6 \leq r < 0,8$ .

Paso 1º Aplicando la prueba t – student para el coeficiente de correlaciones se muestra:

$$H_0: \rho = 0 \quad H_A: \rho \neq 0$$

Paso 2º. Nivel significancia: Se utilizó un nivel de significancia  $\alpha=0,05$  es decir, 5 % de significancia y grados de libertad  $n - 2 = 60 - 2 = 58$ .

Paso 3º. Prueba estadística. Se aplicó el coeficiente de correlación r de Pearson para determinar el coeficiente de correlación entre las dimensiones estudiadas, el cual se calculó aplicando el siguiente modelo:

Prueba t para el coeficiente de correlación poblacional.

$$t = \frac{r - \rho}{s_r}$$

El error estándar del coeficiente de correlación de Pearson

$$s_r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

Paso 4º Calculo de la prueba t:

$$S_r = \sqrt{\frac{1 - (0,762)^2}{60 - 2}} = \sqrt{\frac{0,41935}{58}} = 0,08503$$

$$t = \frac{0,762 - 0}{0,08503} = 8,9614$$

Si  $\alpha = 0,05$  %, Regla de decisión, se rechaza  $H_0$  si t es superior al intervalo  $\pm 1,6716$

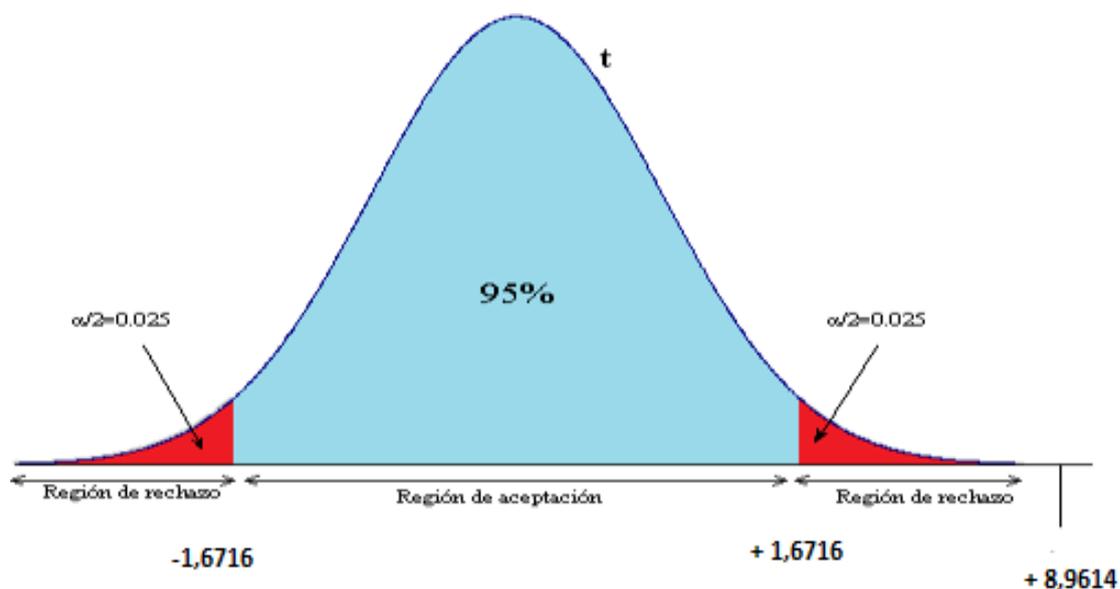


Figura 18. Gráfico de decisiones de la prueba T-student de la relación entre Evaluación Formativa y la Dimensión Técnica.

Paso 5° Decisión, como el valor calculado de la prueba t de Student para el coeficiente de correlación de Pearson tiene un valor de +8,9614 siendo este mayor que 1,6716 valor de tabla se concluye que el coeficiente de correlación de Pearson es diferente de ceros, por tanto, se acepta la hipótesis alternante.

#### 5.2.2.2.3 Hipótesis Específica 2

HE01. No existe relación directa entre evaluación formativa y la dimensión metodológica de las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

HA01: Existe relación directa entre evaluación formativa y la dimensión metodológica de las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**Tabla 36**  
*Relación entre Evaluación Formativa y Dimensión Metodológica.*

Formativa		Evaluación	Dimensión Metodológica
Evaluación Formativa	Correlación de Pearson	1	,462 **
	Sig. (bilateral)		0
	N	60	60
Dimensión Metodológica	Correlación de Pearson	,462 **	1
	Sig. (bilateral)	0	
	N	60	60

*Nota.* \*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Al interpretar la prueba de correlaciones de Pearson, se puede establecer que la relación entre evaluación formativa y la dimensión metodológica de las competencias profesionales tiene un valor de 0,462. Como la significancia de la prueba ( $p < 0,05$ ) es 0,000, aceptamos la hipótesis alternante que indica que existe asociación entre evaluación formativa y la dimensión metodológica de las competencias profesionales.

Paso 1° Aplicando la prueba t – Student para el coeficiente de correlaciones se muestra:

$$H_0: \rho = 0$$

$$H_A: \rho \neq 0$$

Paso 2°. Nivel significancia: Se utilizó un nivel de significancia  $\alpha = 0,05$  es decir, 5 % de significancia y grados de libertad  $n - 2 = 60 - 2 = 58$ .

Paso 3°. Prueba estadística. Se aplicó el coeficiente de correlación r de Pearson para determinar el coeficiente de correlación entre las dimensiones estudiadas, el cual se calculó aplicando el siguiente modelo:

Prueba t para el coeficiente de correlación poblacional.

$$t = \frac{r - \rho}{s_r}$$

El error estándar del coeficiente de correlación de Pearson

$$s_r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

Paso 4º Cálculo de la prueba t:

$$S_r = \sqrt{\frac{1 - (0,462)^2}{60 - 2}} = \sqrt{\frac{0,786556}{58}} = 0,116453$$

$$t = \frac{0,462 - 0}{0,116453} = 3,96726$$

Si  $\alpha = 0,05 \%$ , Regla de decisión, se rechaza  $H_0$  si  $t$  es superior al intervalo  $\pm 1,6716$

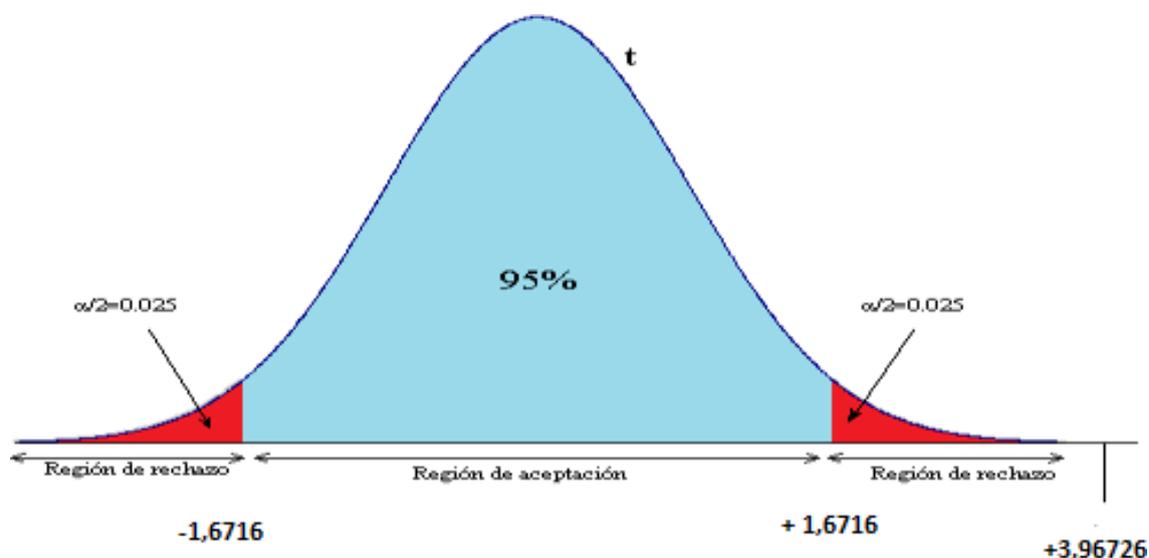


Figura 19. Gráfico de decisiones de la prueba T-Student de la relación entre la Evaluación Formativa y la Dimensión Metodológica.

Paso 5º Decisión, como el valor calculado de la prueba  $t$  de Student para el coeficiente de correlación de Pearson tiene un valor de  $+3,96726$ , siendo este mayor que  $1,6716$  valor de tabla se concluye que el coeficiente de correlación de Pearson es diferente de ceros, por tanto, se acepta la hipótesis alternante.

### 5.2.2.2.3 Hipótesis Específica 3

HE01. No existe relación directa entre evaluación formativa y la dimensión humanística de las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

HA01: Existe relación directa entre evaluación formativa y la dimensión humanística de las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

**Tabla 37**

*Relación de evaluación formativa vs dimensión humanística.*

		Evaluación Formativa	Dimensión Humanística
Evaluación Formativa	Correlación de Pearson	1	,494**
	Sig. (bilateral)		0
	N	60	60
Dimensión Humanística	Correlación de Pearson	,494**	1
	Sig. (bilateral)	0	
	N	60	60

*Nota.* \*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Paso 1° Aplicando la prueba t – Student para el coeficiente de correlaciones se muestra:

$$H_0: p = 0$$

$$H_A: p \neq 0$$

Paso 2°. Nivel significancia: Se utilizó un nivel de significancia  $\alpha=0,05$  es decir, 5 % de significancia y grados de libertad  $n - 2 = 60 - 2 = 58$ .

Paso 3°. Prueba estadística Se aplicó el coeficiente de correlación  $r$  de Pearson para determinar el coeficiente de correlación entre las dimensiones estudiadas, el cual se calculó aplicando el siguiente modelo:

Prueba  $t$  para el coeficiente de correlación poblacional.

$$t = \frac{r - \rho}{s_r}$$

El error estándar del coeficiente de correlación de Pearson

$$s_r = \sqrt{\frac{1 - r^2}{n - 2}}$$

Paso 4° Cálculo de la prueba  $t$ :

$$s_r = \sqrt{\frac{1 - (0,494)^2}{60 - 2}} = \sqrt{\frac{0,755964}{58}} = 0,1141659$$

$$t = \frac{0,494 - 0}{0,1141659} = 4,327036$$

Si  $\alpha = 0,05 \%$ , Regla de decisión, se rechaza  $H_0$  si  $t$  es superior al intervalo  $\pm 1,6716$

Si  $\alpha = 0,05 \%$ , Regla de decisión, se rechaza  $H_0$  si  $t$  es superior al intervalo  $\pm$

1,6716

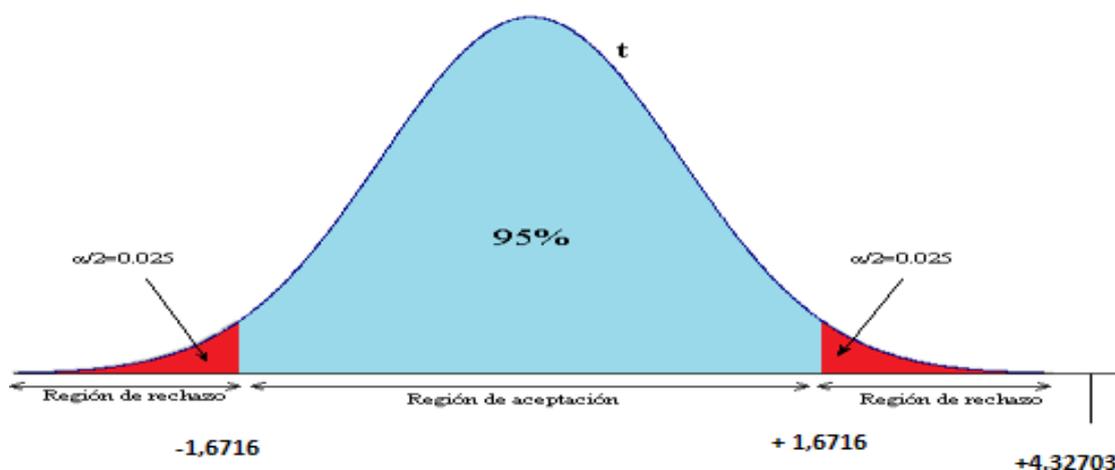


Figura 20. Gráfico de decisiones de la prueba T-student de la relación entre Evaluación Formativa y la Dimensión Humanística.

Paso 5° Decisión, como el valor calculado de la prueba t de Student para el coeficiente de correlación de Pearson tiene un valor de +4,327036, siendo este mayor que 1,6716 valor de tabla se concluye que el coeficiente de correlación de Pearson es diferente de ceros, por tanto, se acepta la hipótesis alternante.

Al interpretar la prueba de correlaciones de Pearson, se puede establecer que la relación entre evaluación formativa y la dimensión humanística de las competencias profesionales, tiene un valor de 0,494. Como la significancia de la prueba ( $p < 0,05$ ) es 0,000, aceptamos la hipótesis alternante que indica que existe asociación entre evaluación formativa y la dimensión humanística de las competencias profesionales.

### **5.3 Discusión**

Según el objetivo general: Determinar la relación entre la evaluación formativa y las competencias profesionales en estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Los resultados obtenidos en la tabla 34 nos permiten concluir que existe una relación directa entre evaluación formativa y competencias profesionales, en donde los docentes buscan la mejora y logro de los aprendizajes, brindando retroalimentación oportuna, en un ambiente colaborativo, movilizandando todas sus capacidades para lograr las competencias del saber conocer, hacer y ser contribuyendo a la sociedad en la resolución de problemas. Resultados que al ser comparados con lo encontrado por Agüero (2016), en su investigación titulada *Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en la asignatura de dibujo y diseño gráfico de los estudiantes de la Escuela de Ingeniería Industrial de la Universidad de San Martín de Porres*, para optar al grado de Doctor, concluyó que la evaluación formativa y el aprendizaje por competencias están estrechamente relacionados, considerando que cuando los estudiantes reciben una mayor evaluación formativa, es también mayor su

predisposición a un aprendizaje por competencias. Con estos datos se afirma que la evaluación formativa brinda las herramientas necesarias para que los estudiantes sepan hacia dónde dirigir sus aprendizajes, desarrollando conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes colaborativamente. Lo que se reafirma con lo expuesto por Tobón (2013), quien indicó que la evaluación formativa es un proceso de retroalimentación que tiene en cuenta el diagnóstico y realiza un seguimiento continuo para el desarrollo y mejoramiento de las competencias.

Según el objetivo específico: Determinar la relación entre la evaluación formativa y la dimensión técnica de las competencias profesionales en estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Los resultados obtenidos en la tabla 35 nos permiten concluir al analizar la prueba de correlaciones de Pearson que existe relación entre evaluación formativa y la dimensión técnica de las competencias profesionales, con un valor de 0,762. Además, se considera alta porque se encuentra entre  $0,6 \leq r < 0,8$ . Resultados que al ser comparados con lo encontrado por Mosquera (2019), en su tesis titulada *Educación científica y competencias profesionales de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado José Carlos Mariátegui de Lima*, para optar al grado de Maestro, concluyó que la evaluación formativa y el conocimiento están estrechamente relacionados, por lo tanto, a mejor educación científica, mejores competencias profesionales.

Con estos datos se afirma que la dimensión técnica proporciona a los estudiantes los conocimientos necesarios para desenvolverse con éxito en el ámbito laboral, lo que se reafirma con Bunk (1994), quien indicó que tiene competencia técnica aquel que domina como experto las tareas y contenidos de su ámbito laboral, así como los conocimientos y destrezas necesarios para ello.

Según el objetivo específico: Determinar la relación entre la evaluación formativa y la dimensión metodológica de las competencias profesionales en estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Los resultados obtenidos en la tabla 36 nos permiten concluir al analizar la prueba de correlaciones de Pearson, que existe relación entre evaluación formativa y la dimensión metodológica de las competencias profesionales, se puede establecer que la relación entre evaluación formativa y la dimensión metodológica de las competencias profesionales, tiene un valor de 0,462. Por lo que se acepta la hipótesis alternante que indica que existe asociación entre evaluación formativa y la dimensión metodológica de las competencias profesionales. Resultados que al ser comparados con lo encontrado por Villafranca (2018), en su tesis titulada *Conocimiento de la evaluación formativa y la capacidad de elaboración de rúbricas de los docentes de la Red 16, Ugel-02*, para optar al grado de Maestro concluyó que se confirma que existe relación entre la evaluación formativa y la capacidad de elaboración de rúbricas de los Docentes de la Red 16 de la Ugel 02, 2018, lo que permite señalar que es significativa, ya que al potenciar las habilidades y destrezas a través de una retroalimentación permanente se logra potenciar las competencias profesionales. Con estos datos se afirma que la dimensión metodológica proporciona a los estudiantes las estrategias necesarias para resolver situaciones en diferentes contextos, lo que se reafirma con Soguez y Flores (2010), quienes manifestaron también que al aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas se utilizarán los procedimientos adecuados para solucionar problemas de manera autónoma y transferir las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.

Según el objetivo específico: Determinar la relación entre la evaluación formativa y la dimensión humanística de las competencias profesionales en estudiantes de maestría, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique

Guzmán y Valle. Los resultados obtenidos en la tabla 37 nos permiten concluir al analizar la prueba de correlaciones de Pearson, que existe relación entre evaluación formativa y la dimensión humanística de las competencias profesionales, se puede establecer que la relación entre evaluación formativa y la dimensión humanística de las competencias profesionales, tiene un valor de 0,494. Por lo que se acepta la hipótesis alternante que indica que existe asociación entre evaluación formativa y la dimensión humanística de las competencias profesionales. Resultados que al ser comparados con lo encontrado por Ulloa (2017), en su tesis titulada *Relación entre las competencias laborales del personal directivo y las competencias laborales del personal docente de la Institución Educativa N° 129 Yamaguchi del distrito de Santa Anita, año 2013*, para optar al grado de Magíster, concluyó que existe una relación significativa positiva media entre las competencias laborales del personal directivo con las competencias laborales del personal docente de la Institución Educativa 129 Yamaguchi del distrito de Santa Anita, Año 2013, lo que permite señalar que el desarrollar competencias profesionales implica necesariamente actuar con compromiso y ética, así como responder por las consecuencias de las decisiones tomadas. Datos que se confirman con lo expuesto por Bunk (1994), quien indicó que posee competencia social aquel que sabe colaborar con sus semejantes, de forma comunicativa y constructiva, muestra un comportamiento orientado al grupo y un entendimiento interpersonal. Sabe participar en la organización de su puesto de trabajo y también de su entorno de trabajo, es capaz de organizar y decidir y está dispuesto a aceptar responsabilidades.

## Conclusiones

1. La evaluación formativa se relaciona significativamente con las competencias profesionales en los estudiantes de la Escuela de Posgrado, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle existiendo relación positiva ( $r = 0,692$ ) y significativa ( $p=0,000$ ). Por lo tanto, se estableció que existe una correlación directa, alta y significativa entre las variables.
2. La evaluación formativa se relaciona significativamente con la dimensión técnica de las competencias profesionales en los estudiantes de la Escuela de Posgrado, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, existiendo relación positiva ( $r = 0,762$ ) y significativa ( $p=0,000$ ) con un nivel de correlación alta. Es decir, los estudiantes adquieren los conocimientos especializados que les permiten dominar como expertos los contenidos y tareas vinculados a la actividad laboral, demostrando el saber conocer.
3. La evaluación formativa se relaciona significativamente con la dimensión metodológica de las competencias profesionales en los estudiantes de la Escuela de Posgrado, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, existiendo relación positiva ( $r = 0,462$ ) y significativa ( $p=0,000$ ) con un nivel de correlación moderado. Es decir, los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos a situaciones laborales concretas para solucionar problemas demostrando el saber hacer.
4. La evaluación formativa se relaciona significativamente con la dimensión humanística de las competencias profesionales en los estudiantes de la Escuela de Posgrado, mención Docencia Universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, existiendo relación positiva moderado ( $r = 0,494$ ) y significativa

( $p=0,000$ ) con un nivel de correlación alta. Es decir, los estudiantes se desempeñan con sentido ético, participando activamente en la organización del trabajo y su entorno, demostrando el saber ser.

## Recomendaciones

1. Se recomienda a los directivos implementar la evaluación formativa en todos los docentes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle durante los ciclos correspondientes de preparación, para lograr el desarrollo de competencias profesionales con un desempeño efectivo y eficiente, potenciando la autorregulación de sus aprendizajes y brindando retroalimentación oportuna, de modo tal que los estudiantes de la Escuela de Posgrado sean beneficiados con una enseñanza de elevada calidad educativa.
2. Se recomienda a los docentes de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, durante sus sesiones de clases, desarrollar mediante la evaluación formativa las competencias técnicas de los estudiantes, que se refieren a la capacidad de tener los conocimientos necesarios para realizar determinadas tareas en el ámbito laboral, siendo beneficiados los estudiantes de maestría al desenvolverse con eficiencia, haciéndose expertos y gestionando el conocimiento.
3. Se recomienda a los estudiantes de Maestría de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle potenciar sus competencias metodológicas que se evidencian cuando se es capaz de hacer una tarea de forma eficaz, para ello, a través de la evaluación formativa, en cada clase va logrando aplicar sus conocimientos profesionales con el fin de dar solución a las diferentes situaciones problemáticas que se les presenten en el campo laboral, beneficiando de esta forma a la sociedad en general.
4. Se recomienda a la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle desarrollar en todos sus estudiantes la competencia del saber ser que en la evaluación formativa es la base para desarrollar las demás competencias de forma eficiente,

beneficiando de esta forma a toda la comunidad, ya que va a formar integralmente a la persona, humanizándola para que los resultados sean verdaderamente exitosos al demostrar sus competencias profesionales.

## Referencias

- Agüero, J. (2016). *Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en la asignatura de dibujo y diseño gráfico de los estudiantes de la Escuela de Ingeniería Industrial de la Universidad de San Martín de Porres* (Tesis de Maestría). Universidad San Martín de Porres. Lima.
- Aguilar, R. (2015). *Las competencias del profesor bimodal en la educación superior. El caso de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador)* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación a distancia, España.
- Álvarez, C. y Luna, A. (2011). *Criterios para una evaluación formadora en la fundación centro investigación y estudios odontológicos CIEO-* (artículo de especialización en docencia universitaria) –*Universidad Militar Nueva Granada -Bogotá*
- Arana M., Batista N. & Ramos A. (2003). Los valores en el desarrollo de competencias profesionales Número 3- ISSN 1728-0001 recuperado de <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia03/vivencia03.htm>
- Ávila, R. (1990). *Introducción a la metodología de la investigación*: Lima: Estudio y Ediciones R.A.
- Avilez, A. (1997). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. México: Plaza y Valdés.
- Beck, P., Levinson, S. y Irons, G. (2009). Encontrar al pequeño Albert: Un viaje al laboratorio del bebé. *American Psychological Association* 64(7), 605-614.  
Recuperado de <https://goo.gl/i174LX>.
- Berrú, M., Reátegui, G. y Zárate, G. (2015). *Evaluación por competencias*. Lima: San Marcos E.I.R.L.

- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. New York, USA: David McKay & Co.
- Borrego L. (2005). *Una estrategia para educar el valor laboriosidad en los alumnos de Secundaria Básica*. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Pinar del Río. Cuba.
- Brown, S. y Glasner, A (2003). *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista CEDEFOP* (1)16.
- Cabanillas, A. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56741181017>> ISSN 1138-414X
- Cano, E. (2010). *Organizarse mejor: Habilidades, técnicas y hábitos de estudio*. Barcelona: GRAÓ.
- Cano, E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. En Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 12, Núm. 3, 2008, pp. 1-16. España: Universidad de Granada. Recuperado de [http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la\\_evaluacion\\_por\\_competencias\\_en\\_la\\_educacion\\_superior\\_0.pdf](http://www.ub.edu/cubac/sites/default/files/la_evaluacion_por_competencias_en_la_educacion_superior_0.pdf)
- Cebriam (2010). *La evaluación Formativa con e- portafolios y e- rúbricas*. Universidad de Málaga.

- Canquis, L., e Iniciate, A. (2005). *Definición de competencias profesionales*. Maracaibo: Universidad de Zulia. Facultad de Humanidades y Educación.
- CIDEC (1999). Cuadernos de trabajo N°27 *Competencias profesionales, enfoques y modelos a debate*. Donostia- San Sebastián. Michelena Artes Gráficas S.L.
- Condemarín, M. y Medina A. (2000). *Evaluación de los Aprendizajes: un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Chile: Ministerio de Educación.
- Ccori, D. (2018). *Actitud hacia la ideología de género y características demográficas asociadas en estudiantes adolescentes de 4to y 5to de secundaria de colegios emblemáticos de Juliaca, 2017* (Tesis de licenciatura). Universidad Peruana Unión, Lima. Recuperado de <https://bit.ly/2DhXRvP>
- Del Pozo Flores, J. A. (2013). *Competencias profesionales*. (2°ed.). NARCEA SA Díaz, Á. (2006). *El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&tlng=es).
- Durrieu, M., Escobar, A., Porto, A. y Saura, O. (2011). *Competencias profesionales. Una mirada desde la formación en los procesos técnicos*. Argentina.
- Fernández (2007). *Paradigma cualitativo en la Investigación Socio-educativa*. Costa Rica: Colección Ider.
- Gómez, J. (2015). *Las competencias profesionales* Artículo de revisión Vol. 38. No. 1 Enero-Marzo 2015 pp 49-55. *Revista Mexicana de anestesiología*. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/rma/cma-2015/cma151g.pdf>
- González, M. y Ramírez, I. (2011). La formación de competencias profesionales: un reto en los proyectos curriculares universitarios. *Odiseo, revista electrónica de*

*pedagogía*, 8 (16). Recuperado de <http://www.odiseo.com.mx/2011/8-16/gonzalez-ramirez-formacion-competencias.html>

Hamodi, C. (2014). *La evaluación formativa y compartida en educación superior: un estudio de casos* (Tesis de Doctorado). España, Universidad de Valladolid.

Hamodi, C., López, V. y López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles Educativos* 2015; Vol. 37 (p.146-61) DOI: 10.1016/j.pe.2015.10.004

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de la metodología de la Investigación*. España: Mc Graw Hill. Recuperado de <http://www.ecompetence.info/uploads/media/ch3.pdf>

Hernández, M., Tobón, S. y Vázquez, A. (2014). Estudio conceptual de la docencia socioformativa. *Revista "Ra Xim hai: El mundo, el universo, la vida"*, Vol. 10, No. 5.(pp. 89-99). ISSN: 1665-0441. UAIM. Recuperado de <http://www.uaimlosmochis.org/ECFD/index.php/2014/2/paper/viewFile/49/57>

Hernández, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.) Sexta edición. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Hernández, C., Cano, M. y Arano, R. (2017). *Gestión del conocimiento para el desarrollo de competencias laborales y su impacto en el proceso productivo de las empresas*. Recuperado de <https://www.uv.mx/iiesca/files/2017/10/06CA201701.pdf>

Hernández, R. y Mendoza, C. (2019). *Metodología de la investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.

Husserl, E., (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica* (2ª ed.). México: UNAM – FCE.

Ibarra, I. (2008). *La competencia y las competencias docentes: reflexiones sobre el concepto y la evaluación*. Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

- Jiménez, G. (2006). Obtención de notas individuales a partir de una nota de grupo mediante una evaluación cooperativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/jiménez.pdf>
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Epise.
- Luna, D. (2017). *Los instrumentos de evaluación según el MESCP* recuperado de <https://educacionbolivia.com/los-instrumentos-de-evaluacion-segun-el-modelo-educativo-sociocomunitario-productivo/>
- Matilla, M. (2017). *La Educación Basada en Competencias (EBC) y los procesos cognitivos*. Universidad Nacional de Cuyo. Secretaría Académica. Recuperado de [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/2429/ebccognitivosmatilla.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/2429/ebccognitivosmatilla.pdf)
- MINEDU (2019). Diseño curricular básico nacional de la formación inicial docente Programa de estudios de educación inicial. Lima: Ministerio de Educación.
- Mosquera, M. (2019). *Educación científica y competencias profesionales de los estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Privado José Carlos Mariátegui de Lima* (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.
- Muñoz, J. (2005). *Cómo desarrollar competencias investigativas en educación* (3ª ed.) Colombia: Aula Abierta.
- Ortega, M. (2015). *Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente en el distrito de Hunter, Arequipa* (Tesis de Maestría) Universidad Cayetano Heredia, Lima, Perú.
- Ortiz, J. (2015). Factores críticos para las universidades que eduquen por competencias. En Blanco Y Negro, 6(1). Recuperado a partir de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/13726>

- Pérez, A., Julián, J. A. y López, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)*. En V. M. López Pastor (Ed.), *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Pérez, O., Martínez, A., Triana, B. y Garza, E. (2015). Reflexiones conceptuales sobre la evaluación del aprendizaje. *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 6(4), 171-168
- Perrenoud, Ph. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 3, pp. 503-523. Santiago de Chile: OEI-CREDI.
- Pimienta, J. (2008). *Evaluación de los aprendizajes*. México: Pearson educación
- Rodríguez, G. e Ibarra, M. (2011). *Evaluación orientada al aprendizaje estratégico en educación superior*. Madrid: Narcea.
- Rosales, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual*. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación Buenos Aires Argentina ISBN: 978- 84-7666-210-6 – Artículo 662.
- Saavedra, L. y Saavedra, S. (2014). Evaluación por competencias: contextos de origen y contradicciones pedagógicas. *Itinerario Educativo*, (64), 65-81
- Saavedra, R., M., (2004). *Evaluación del aprendizaje: Conceptos y técnicas*. México: Pax.
- Saiz, C. (2018). *Pensamiento crítico y eficacia*. España: Ediciones Pirámide.
- Santos, M. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. España: Aljibe. Recuperado de <https://portafolioprocesodediagnostico.webnode.es/marco-teorico-ev-diagnostica/>

- Sogues, M. y Flores, O. (2010). *Competencias profesionales de un perfil psicopedagógico en el proceso de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la docencia universitaria*. España.
- Stufflebeam, D. y Shinkfield, A. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Stufflebeam, D. L. y Shinkfield, A. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Moreno, T (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa.
- Tobón, S. (2005). *Formación basada en competencias*, Bogotá: Eco ediciones.
- Tobón, S. y Jaik, A. (2012). Experiencias de aplicación de las competencias en la educación y el mundo organizacional. México.
- Tobón, S. (2013). *Formación integral y competencias: pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogotá: Eco ediciones.
- Tobón, S. (2014). *Evaluación de competencias mediante rúbricas*. México: CIFE. Recuperado de [http://issuu.com/cife/docs/evaluacion\\_con\\_rubricas4](http://issuu.com/cife/docs/evaluacion_con_rubricas4)
- Tobón, S., Calderón, C., Hernández, J. y Cardona, S. (2015). Sociedad del Conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. *Paradigma*, 36(2), 7-36.
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa. Estrategias e instrumentos*. Mount Dora (USA): Kresearch.
- Ulloa, L. (2017). *Relación entre las competencias laborales del personal directivo y las competencias laborales del personal docente de la Institución Educativa*

*Nº 129 Yamaguchi del distrito de Santa Anita, año 2013* (Tesis de Maestría).

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima.

Valderrama, S. (2019). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica.*

*Cuantitativa, cualitativa y mixta.* Editorial San Marcos EIRLTDA Lima.

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Educativo Siglo XXI*, (24), 57-76

Villardón, L. (2016) *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de*

*competencias. Educatio siglo XXI*, 24 · 2006, pp. 57 – 76 recuperado de

[https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/26759/1/Evaluaci%  
c3%b3n%20del](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/26759/1/Evaluaci%c3%b3n%20del)

[%20aprendizaje%20para%20promover%20el%20desarrollo%20de%20competenci  
as..pdf](https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/26759/1/Evaluaci%20aprendizaje%20para%20promover%20el%20desarrollo%20de%20competenci%20as..pdf)  
el 07-07-2109

Villafranca, F. (2018). *Conocimiento de la evaluación formativa y la capacidad de*

*elaboración de rúbricas de los docentes de la Red 16 Ugel-02* (Tesis de Maestría).

Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Zabalza, M. (2003). *Las competencias del profesorado universitario.* Madrid: Narcea.

Guía de Evaluación Formativa (2016). Agencia de Calidad de la Educación. Santiago  
de

Chile. Recuperado de <https://www.evaluacionformativa.cl/wp->

[content/uploads/2016/06/Gu%C3%ADa\\_Evaluaci%C3%B3n\\_Formativa.pdf](https://www.evaluacionformativa.cl/wp-content/uploads/2016/06/Gu%C3%ADa_Evaluaci%C3%B3n_Formativa.pdf)

Portal Educar Chile: *Evaluación Formativa.* Recuperado de

[http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=07e63012-  
250a-447b-82ea-c08bf1d8f305&ID=217495](http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=07e63012-250a-447b-82ea-c08bf1d8f305&ID=217495)

Proyect Tuning (2003): *Tuning Educational Structures in Europe.* Informe final. Proyecto  
piloto. Fase 1. Bilbao: Universidad de Deusto.

Servicio Nacional del Aprendizaje (SENA, 2003). *Guía para seleccionar técnicas y*

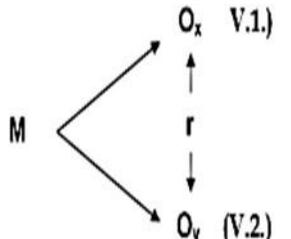
*elaborar instrumentos de evaluación de competencias laborales. Metodología para evaluar y certificar competencias laborales.* Colombia. Recuperado de [https://repositorio.sena.edu.co/bitstream/11404/3683/1/metodologia\\_evaluar\\_cert\\_c omp\\_laborales.pdf](https://repositorio.sena.edu.co/bitstream/11404/3683/1/metodologia_evaluar_cert_c omp_laborales.pdf)

## Apéndices



**Apéndice A. Matriz de Consistencia**

**TÍTULO: Evaluación formativa y competencias profesionales en estudiantes de Maestría de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle**

<b>Problema</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Variables</b>	<b>Metodología</b>
<b>Problema General</b>	<b>Objetivo General</b>	<b>Hipótesis General</b>		
¿Cuál es la relación entre evaluación formativa y las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?	Determinar la relación entre la evaluación formativa y las competencias profesionales en estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.	Existe relación entre evaluación formativa y las competencias profesionales en los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.	<b>Variable 1:</b> Evaluación formativa  <b>Variable 2:</b> Competencias profesionales.	<b>Enfoque de investigación:</b> Investigación cuantitativa <b>Tipo de investigación:</b> descriptiva <b>Diseño de la investigación:</b> Correlacional 
<b>Problemas Específicos</b>	<b>Objetivos Específicos</b>	<b>Hipótesis Específicas</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Población y muestra</b>

<p>1.¿Cuál es la relación entre evaluación formativa y la dimensión técnica en los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.?</p>	<p>1.Determinar la relación entre la evaluación formativa y la dimensión técnica en los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	<p>Existe relación entre evaluación formativa y la dimensión técnica en los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	<p>De la variable 1</p> <p><b>Evaluación formativa</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Reguladora</li> <li>-Procesual</li> <li>-</li> <li>Retroalimentadora</li> </ul>	<p><b>Población:</b></p> <p>Se ha considerado como población a los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria del III ciclo 2019, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>
---	---	---	--	--

<p>2. ¿Cuál es la relación entre evaluación formativa y la dimensión metodológica en los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p>	<p>2.Determinar la relación entre la evaluación formativa y la dimensión metodológica en los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	<p>Existe relación entre evaluación formativa y la dimensión metodológica en los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	<p><b>De la variable 2</b></p> <p><b>Competencias profesionales</b></p> <p>-Dimensión técnica</p> <p>-Dimensión metodológica</p> <p>-Dimensión humanística.</p>	<p>Muestra: muestreo no probabilístico. Estudiantes y docentes de maestría de la Universidad Nacional de Educación</p>
<p>3. ¿Cuál es la relación entre evaluación formativa y la dimensión humanística ser en los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle?</p>	<p>3.Determinar la relación entre la evaluación formativa y la dimensión humanística en los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>	<p>Existe relación entre evaluación formativa y la dimensión humanística en los estudiantes de maestría, mención docencia universitaria de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.</p>		<p><b>Instrumentos</b></p> <p>Para evaluar las dos variables en estudio, la fuente de recolección será la encuesta y el instrumento el cuestionario.</p>

### Apéndice B. Cuestionario: Evaluación Formativa

Estimado estudiante el presente cuestionario es parte de un proyecto de investigación que tiene por finalidad la obtención de información acerca de la evaluación formativa que recibe en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación. Para ello debe responder con la mayor sinceridad, marcando con un aspa la respuesta que considere conveniente.

**Instrucciones:** El cuestionario está compuesto por 15 ítems, los cuales se presentan en una escala de la siguiente manera:

Siempre	(S )	5	Casi siempre (CS)	4
A veces	(AV )	3	Casi nunca (CN)	2
Nunca	(N )	1		

<b>DIMENSIÓN REGULADORA:</b>						
1	La evaluación diagnóstica que aplican los docentes al iniciar un curso, le permiten identificar saberes y lo que falta aprender.	1	2	3	4	5
2	Sus docentes fomentan la autoevaluación, permitiéndole autorregular su aprendizaje.	1	2	3	4	5
3	Los docentes fomentan la reflexión sobre habilidades y debilidades, en torno a su propio aprendizaje.	1	2	3	4	5
4	Los docentes fomentan actividades para el aprendizaje autónomo.	1	2	3	4	5
5	Los docentes fomentan en usted la autocrítica como forma de aprender.	1	2	3	4	5

<b>DIMENSIÓN PROCESUAL:</b>						
6	Los docentes incentivan a construir su propio conocimiento desarrollando su pensamiento crítico.	1	2	3	4	5
7	Los docentes desarrollan las asignaturas mediante la investigación, el análisis y la discusión.	1	2	3	4	5
8	Recibe usted rúbricas para monitorear su aprendizaje en cada asignatura.	1	2	3	4	5
9	Los docentes le hacen preguntas sobre los criterios propuestos para clarificar.	1	2	3	4	5
10	La rúbrica le ayuda para saber hacia dónde dirigir su aprendizaje, identificando en qué requiere mejorar.	1	2	3	4	5

<b>DIMENSIÓN RETROALIMENTADORA:</b>						
11	Al inicio de la clase, los docentes explican el objetivo a lograr.	1	2	3	4	5
12	Los docentes hacen preguntas sobre lo trabajado para saber si han comprendido el tema.	1	2	3	4	5
13	Los profesores retroalimentan todas las evaluaciones que aplican, señalando aciertos y debilidades.	1	2	3	4	5

1 4	La retroalimentación que recibe se relaciona con los criterios establecidos en la evaluación.	1	2	3	4	5
1 5	Usted considera la retroalimentación esencial para su aprendizaje.	1	2	3	4	5

### Apéndice C. Cuestionario: Competencias Profesionales

Estimado estudiante el presente cuestionario es parte de un proyecto de investigación que tiene por finalidad la obtención de información acerca de las competencias profesionales que desarrolla en la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de Educación. Para ello debes responder con la mayor sinceridad, marcando con un aspa la respuesta que consideres conveniente.

**Instrucciones:**

El cuestionario está compuesto por 15 items, los cuales se presentan en una escala de la siguiente manera:

Siempre	( S )	5	Casi siempre	(CS)	4
A veces	(AV)	3	Casi nunca	(CN)	2
Nunca	(N)	1			

<b>DIMENSIÓN TÉCNICA:</b>						
1	La gestión de su conocimiento le permite adaptarse, aprender y competir en su desempeño profesional.	1	2	3	4	5
2	Comprende lo que aprende y transmite sus nuevos conocimientos.	1	2	3	4	5
3	Desarrolla habilidades investigativas en todas las asignaturas.	1	2	3	4	5
4	En las asignaturas resuelve problemas usando la investigación y socializa los resultados.	1	2	3	4	5
5	Desarrolla sus habilidades del pensamiento a través de los conocimientos.	1	2	3	4	5
<b>DIMENSIÓN METODOLÓGICA:</b>						
6	Los aprendizajes adquiridos en la maestría le permiten desenvolverse con eficiencia en su trabajo.	1	2	3	4	5
7	Los docentes potencian sus habilidades y destrezas.	1	2	3	4	5
8	Desarrolla su pensamiento crítico y creativo al realizar trabajos y productos.	1	2	3	4	5
9	El docente muestra conocimientos amplios del saber hacer y los transmite.	1	2	3	4	5
10	Los docentes dan ejemplos prácticos de cómo resolver problemas, situaciones o elaborar productos.	1	2	3	4	5
<b>DIMENSIÓN PERSONAL:</b>						
11	Los docentes transmiten valores y normas coherentes al desarrollar sus competencias profesionales.	1	2	3	4	5
12	Los docentes fomentan el humanismo en sus asignaturas.	1	2	3	4	5
13	Los docentes trabajan la inteligencia emocional con gestores de emociones en el aula como la motivación, la creatividad, etc.	1	2	3	4	5
14	Los docentes desarrollan sus capacidades transformadoras a través del desarrollo personal.	1	2	3	4	5

15	Los docentes potencian sus competencias participativas promoviendo técnicas para el desarrollo de relaciones interpersonales (trabajo cooperativo, proyectos colectivos, etc.)	1	2	3	4	5
----	--	---	---	---	---	---



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**  
**Enrique Guzmán y Valle**  
 ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL  
**ESCUELA DE POSGRADO**

**TABLA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS**  
**POR EXPERTOS**

**Título del plan de tesis:** "Evaluación Formativa y competencias profesionales en estudiantes de maestría, mención docencia universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle".

**Autor:** Sandra Morales Calderón

**Nombre de los instrumentos para validar:**

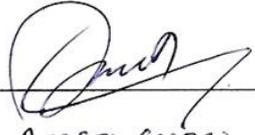
- Cuestionario de Evaluación Formativa

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20				Regular 21-40				Buena 41-60				Muy buena 61-80				Excelente 81-100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado															X					
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables															X					
3. Actualidad	Adecuado al nuevo enfoque educativo															X					
4. Organización	Existe una organización lógica															X					
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad															X					
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos del tema															X					
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico científicos del tema																	X			
8. Coherencia	Entre las variables y los indicadores																		X		
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																			X	
10. Oportunidad	El instrumento se aplica en su momento oportuno																			X	

Promedio de valoración 82

**CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:** SI ES APLICABLE

Lugar y Fecha: LA MOLINA, octubre 2019

  
 TITO ACOSTA CASTRO  
 DNI N° 09607699  
 Telf. N° 994331732

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN  
**Enrique Guzmán y Valle**  
 ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL  
**ESCUELA DE POSGRADO**

**TABLA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS  
 POR EXPERTOS**

**Título del plan de tesis:** "Evaluación Formativa y competencias profesionales en estudiantes de maestría, mención docencia universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle".

**Autor:** Sandra Morales Calderón

**Nombre de los instrumentos para validar:**

- Cuestionario de Evaluación Formativa

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 -20				Regular 21 - 40				Buena 41 -60				Muy buena 61 -80				Excelente 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado																	X			
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables																		X		
3. Actualidad	Adecuado al nuevo enfoque educativo																		X		
4. Organización	Existe una organización lógica																X				
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																		X		
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos del tema																X				
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico científicos del tema																X				
8. Coherencia	Entre las variables y los indicadores																	X			
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																		X		
10. Oportunidad	El instrumento se aplica en su momento oportuno																	X			

Promedio de valoración 88.

**CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:** Si es aplicable el instrumento

La Molina, octubre del 2019

Lugar y Fecha: .....

  
 Ricardo Benigno Botja Meza

DNI N° 07 68 04 68 .....

Tel. N° 945 93 4760 .....

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**  
**Enrique Guzmán y Valle**  
**ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL**  
**ESCUELA DE POSGRADO**

**TABLA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS**  
**POR EXPERTOS**

**Título del plan de tesis:** "Evaluación Formativa y competencias profesionales en estudiantes de maestría, mención docencia universitaria, de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle".

**Autor:** Sandra Morales Calderón

**Nombre de los instrumentos para validar:**

- Cuestionario de Evaluación Formativa

Indicadores	Criterios	Deficiente 0 -20				Regular 21 - 40				Buena 41 -60				Muy buena 61 -80				Excelente 81 - 100			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
		5	10	15	20	25	30	35	40	45	50	55	60	65	70	75	80	85	90	95	100
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado															X					
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables																		X		
3. Actualidad	Adecuado al nuevo enfoque educativo																X				
4. Organización	Existe una organización lógica																		X		
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																X				
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar los aspectos del tema																	X			
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico científicos del tema																X				
8. Coherencia	Entre las variables y los indicadores																		X		
9. Metodología	La estrategia responde al propósito del diagnóstico																			X	
10. Oportunidad	El instrumento se aplica en su momento oportuno																			X	

Promedio de valoración 84.5 (Excelente).

**CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:** Es Aplicable

Lugar y Fecha: 14/10/19

  
DRA. VARGAS TUMAYA, JADY L.

DNI N° 06.812.470

Telf. N° 9.918.95257