



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN**

**Planificación curricular y evaluación formativa en docentes de
una institución educativa Pública, Cusco, 2022**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:
Maestra en Administración de la Educación

AUTORA:

Yucra Mamani, Fanny Elizabeth (ORCID: 0000-0003-4034-0715)

ASESOR:

Dr. Palacios Sanchez, Jose Manuel (ORCID: 0000-0002-1267-5203)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Gestión y Calidad Educativa

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA :

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos sus niveles

LIMA – PERÚ

2022

Dedicatoria

A Dios que en todo momento me guía por el buen camino.

A mi madre por su esfuerzo, amor incondicional que siempre me brinda y la fortaleza necesaria para lograr mis objetivos.
A mi esposo Aldo e hijas Alondra y Bryhana por su apoyo incondicional por recordarme cada día que sí se puede, nos lo merecemos y vale la pena vivir bien logrando nuestras metas.

Agradecimientos

A la Universidad César Vallejo, en especial a la Escuela de Postgrado, a los docentes que nos acompañaron en todo el proceso de la maestría, al Dr. José Manuel Palacios Sánchez por brindarnos sus conocimientos metodológicos y estadísticos.

A los colegas maestristas con quienes, pese a la distancia, pudimos compartir experiencias profesionales, personales y académicas, surgiendo amistades que estoy segura perdurarán en el tiempo y la distancia.

Al director, equipo jerárquico, docentes de la región de Cusco, por brindarme el espacio para realizar mi investigación, por su disposición, apoyo y desprendimiento de tiempo en la recolección de datos para el presente.

Índice de Contenidos

	Pag.
Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Índice de Contenidos	iv
Índice de Tablas	v
Resumen	vi
Abstract	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	6
III. METODOLOGÍA	24
3.1. Tipo y diseño de la investigación	24
3.2. Variables y Operacionalización	25
3.3. Población, muestra y muestreo	26
3.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos	26
3.5. Procedimientos	27
3.6. Método de análisis de datos	28
3.7. Aspectos éticos	28
IV. RESULTADOS	29
V. DISCUSIÓN	40
VI. CONCLUSIONES	43
VII. RECOMENDACIONES	44
Referencias	46
ANEXOS	51

Índice de Tablas

Tabla 1 Juicio de Expertos.....	25
Tabla 1 Juicio de Expertos.....	27
Tabla 2 Niveles de la Variable Planificación Curricular.....	29
Tabla 3 Niveles de las Dimensiones de la Variable Planificación Curricular...	29
Tabla 4 Niveles de la Variable Evaluación Formativa.....	30
Tabla 5 Niveles de las Dimensiones de la Variable Evaluación Formativa.....	30
Tabla 6 Tabla Cruzada de Planificación Curricular y Evaluación Formativa...	31
Tabla 7 Tabla Cruzada de Planificación Curricular vs Claridad de la Enseñanza	31
Tabla 8 Tabla Cruzada de Planificación Curricular y Criterios de Evaluación	32
Tabla 9 Tabla Cruzada de Planificación Curricular y Orientación a los estudiantes.....	33
Tabla 10 Tabla Cruzada de Planificación Curricular y Retroalimentación a los Estudiantes.....	34
Tabla 11 Prueba de Rho de Spearman para la Hipótesis General	35
Tabla 12 Prueba de Rho de Spearman para la Primera Hipótesis Específica	36
Tabla 13 Prueba de Rho de Spearman para la Segunda Hipótesis Específica	37
Tabla 14 Prueba de Rho de Spearman para la Tercera Hipótesis Específica	38
Tabla 15 Prueba de Rho de Spearman para la Cuarta Hipótesis Específica	39

Resumen

La presente investigación tuvo por objetivo principal determinar en qué medida se relaciona la planificación curricular con la evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022. Para lo cual se hizo uso de un enfoque cuantitativo, de tipo aplicada, de diseño no experimental y de nivel correlacional, en una muestra de 63 docentes seleccionados de manera intencional, a quienes se les aplicó dos cuestionarios que evaluaron a las variables de planificación curricular y evaluación formativa. Los resultados hallados señalaron que el 38,1% de la muestra presenta un nivel inadecuado de planificación curricular, en relación a la evaluación formativa, un 47,6% la realiza de manera regular, además, a través del índice de correlación de Rho de Spearman, se encontró que existe una relación significativa y de una intensidad moderada entre la planificación curricular y evaluación formativa ($p=0,00$ $0,05$; $Rho=0,664$).

Palabras clave: evaluación, orientación, planificación curricular.

Abstract

The main objective of this research was to determine to what extent curriculum planning is related to formative evaluation in teachers of a Public Educational Institution, Cusco, 2022. For which a quantitative approach was used, of a basic type, of non-experimental design and of correlational level, in a sample of 63 teachers selected intentionally, to whom two questionnaires were applied that evaluated the variables of curricular planning and formative evaluation. The results found indicated that 38.1% of the sample presents an inadequate level of curricular planning, in relation to formative evaluation, 47.6% performs it on a regular basis, in addition, through the Rho correlation index of Spearman, it was found that there is a significant relationship of moderate intensity between curricular planning and formative evaluation ($p=0.000 < 0.05$; $Rho=0.664$).

Keywords: evaluation, orientation, curriculum planning.

I. INTRODUCCIÓN

A través de la historia, se fueron percibiendo diversos inconvenientes en cuanto a la educación, específicamente con referencia a la poca innovación y didáctica de los modelos educativos y de los enfoques pedagógicos tradicionales. Fenómeno que trajo consigo el fracaso escolar, principalmente se da por la misma razón de que la forma de trabajo del docente y la metodología que aplican, la ausencia de participación de los docentes en aula es otra de las problemáticas, se incrementó el mecanismo de aprendizaje, desvinculado, no activo y automatizado, la misma que no accede a un aprendizaje significativo. En la que se evaluaba las disciplinas básicas como el lenguaje y las matemáticas. A ello se suma la relación que existe entre el estudiante y el maestro considerado como “vertical” el cual se puede deducir el escaso avance de educación en nuestro país (Mota y Santos , 2016).

Se sabe que la educación es un proceso permanente de aprendizaje ya que se encarga de la formación integral de la persona, desde una perspectiva socioformativa, con un cambio de lógica que transita de los contenidos a la acción, orientado a la búsqueda de la calidad educativa. (Tobon et al., 2010).

Tal perspectiva se puede apreciar en el enfoque curricular por competencias, cuyo objetivo es formar personas con la capacidad de influir y actuar en la sociedad, que cuente con la capacidad de resolver problemas desafiantes, de acuerdo a la puesta en práctica de conocimientos, valores, habilidades y actividades adquiridas con la finalidad de lograr metas en contextos variados (Ministerio de Educacion, 2017).

Los cambios actuales en la educación se orientan a la mejora de la calidad educativa y el desempeño docente, con la intención de contar con ciudadanos proactivos y trabajen de forma consiente para el desarrollo de nuestro país. Se debe de fomentar la pedagogía ya que es de suma importancia para medir el desarrollo y aprender haciendo. Se debe de aprender de los errores, se debe de incrementar el trabajo cooperativo, asimismo el pensamiento complejo que fomente el desarrollo de una evaluación basado en competencias Currículo Nacional de la Educación Básica (p. 192). En este sentido, el docente debió considerar en su planificación el diseño inverso. (Schwartzman, 2019).

Wiggins y Mctighe (2016), señalaron que para lograr la contextualización de situaciones complejas y reales que se ajusten a las necesidades e intereses de los estudiantes, se debió proponer un reto en base a las competencias seleccionadas al buscar la solución del problema. Y desde allí, determinar los criterios de evaluación para recoger evidencias antes de delimitar las actividades, estrategias y condiciones del proceso de aprendizaje.

La orientación para la evaluación formativa de las competencias, evidencia que la se ha incrementado de forma significativa, el cual se diferencia entre una evaluación que se centra en la enseñanza, manifestando que todos los estudios son similares; pasivos que castigan y califican la incorrecta o un correcto procedimiento; de considerarse como una evaluación diferente, que se encarga en la medición de la práctica centrada en el aprendizaje del educando (Ministerio de Educación, 2016).

El Currículo Nacional (2017) de la Educación Básica (EB) asumió y definió la evaluación formativa del aprendizaje como un proceso sistemático, en el que se recoge y evalúa la información pertinente sobre el nivel de desarrollo de habilidades de cada estudiante, para contribuir adecuadamente a la mejora de su aprendizaje.

Del mismo modo el autor, Bizarro et al. (2019), en su estudio que desarrolló: Evaluación formativa en un enfoque por competencias, manifestó la importancia de desarrollar evaluaciones respecto a las actuaciones y acciones de los estudiantes. Considerando que los compañeros, conocidos, habilidades, valores, actitudes y la situación en el que se llevan a cabo para que se perciba como un proceso efectivo y responsable.

En nuestro país, junto al proceso de globalización, donde la educación sufre cambios de manera acelerada, en el CNEB (2016), considero una serie de definiciones y premisas necesarias para la planificación curricular, en los cuales se detalla los siguientes elementos: el perfil de egreso de los estudiantes, el enfoque curricular por competencias, los estándares de aprendizaje, las competencias así como las orientaciones para la evaluación desde un enfoque formativo y orientaciones para la diversificación curricular, planteando el enfoque curricular por competencias con el fin de que el estudiante logre conocimientos, desarrolle ciertas habilidades, se apropie de actitudes y valores que aporten para el cumplimiento de objetivos y encarar desde un contexto desafiante y diverso.

Nuestra realidad evidencia que la evaluación formativa y la planificación curricular mediante la evaluación formativa no siempre son procesos articulados, corresponde a un problema que lidian los docentes en las diferentes instituciones educativas por la misma razón de que presentan dificultades para su desarrollo de planes que le permita dirigir el procedimiento de enseñanza en base a los procedimientos desarrollados.

En tanto, es complicado exigir una planificación basada por competencias en experiencias de aprendizaje teniendo en cuenta los intereses, necesidades y expectativas de los educandos y esencialmente una correcta evaluación formativa; por la misma razón de que hay casos en la que los maestros no cuentan con una clara conceptualización de las prácticas educativas, teniendo en cuentas los conocimientos bajo dimensiones, enfoques e instrumentos que son considerados como la base para poder desarrollar este tipo de evaluación y planificación. Existe instituciones donde la información ha sido asimilada con éxito, ya que se ve reflejada en el manejo de instrumentos, procesos y estrategias didácticas al momento de ejecutar su labor docente. Así, en la Institución Educativa Pública, Cusco, se halla un porcentaje de docentes que no han logrado internalizar, clarificar los lineamientos de competencias, capacitaciones, puntos de referencia y resultados Por lo tanto, al hablar de evaluación formativa, se identifican diversas contrariedades en la práctica docente, y en este contexto no se consideran un punto de partida en la planificación del aprendizaje, que no consiste solamente en los contenidos, además añade al mismo, que genera desafíos para los estudiantes y da pruebas del desarrollo de la competencia.

De acuerdo a la realidad problemática que se describió, se formula las siguientes interrogantes: ¿En qué medida se relacionan la planificación curricular con la evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022?, y como problemas específicos presenta los siguientes: ¿ De qué manera la planificación curricular se relaciona con la claridad en lo que se enseña en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022?; ¿Cuál es la relación que existe entre la planificación curricular y la comunicación de los criterios de evaluación en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022?; ¿Cuál es la relación que existe entre la planificación curricular y orientación a las estudiantes en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022?; ¿Cuál

es la relación que existe entre la planificación curricular y la retroalimentación a los estudiantes por parte de docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022?

El presente estudio se justifica teóricamente, por la misma razón de que se busca sustentar la relación y reflexión entre dos variables en un determinado tiempo, asimismo se comprobará los resultados mediante un análisis de los conocimientos ya existentes Bernal (2012). También conto con justificación práctica el presente estudio, por la misma razón de que se pretendió dar solución a una problemática de naturaleza correlacional y de forma sencilla, se recogió de acuerdo a las dimensiones, mediante los instrumentos debidamente validados. Cuenta con justificación metodológica en razón de que se plantearon estrategias y métodos, como la observación directa a los docentes que pertenecen a la institución que genere un nuevo conocimiento valido y confiable. Bernal (2012), respecto a la justificación social, sirvió como guía para el desarrollo de una correcta planificación curricular articulada con la evaluación formativa, en función a las demandas sociales contextualizadas y las necesidades de los estudiantes, con el fin de retroalimentar y reflexionar para la mejora del aprendizaje del estudiante.

Además, la presente investigación desarrollada en nuestra institución educativa ayuda a reflexionar sobre el que hacer educativo para la mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje para nuestros estudiantes, haciéndonos cargo de nuevos desafíos.

Como objetivo general tenemos: Determinar en qué medida se relacionan la planificación curricular con la evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022 y los objetivos específicos son: Determinar de qué manera la planificación curricular se relaciona con la claridad en lo que se enseña en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022; Determinar cuál es la relación que existe entre la planificación curricular y la comunicación de los criterios de evaluación en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022; Determinar cuál es la relación que existe entre la planificación curricular y orientación a los estudiantes en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022, Determinar cuál es la relación que existe entre la planificación curricular y la retroalimentación a los estudiantes por parte de docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022.

Como hipótesis general La planificación curricular se relaciona de manera significativa con la evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022, como hipótesis específicas son las siguientes: La planificación curricular se relaciona de manera significativa con la claridad en lo que se enseña en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022; La planificación curricular se relaciona significativamente con la comunicación de los criterios de evaluación en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022; La planificación curricular se relaciona significativamente con la orientación a los estudiantes en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022; La planificación curricular se relaciona de manera significativa con la retroalimentación a los estudiantes por parte de docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022.

II. MARCO TEÓRICO

Se hizo una búsqueda respecto a investigaciones que cuentan con la misma variable de estudio a nivel internacional y se consideró lo siguiente:

Gallardo (2016), quien se encargó de realizar una investigación que titula: Efectos del uso de procesos de evaluación formativa en alumnos de pedagogía en educación física de la Universidad de Lagos (Chile). El estudio se desarrolló para obtener el grado de Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación en la Universidad de Valladolid – España. El presente estudio se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, el diseño de investigación es mixto debido al estado de casos, se aplicó a una población de 50 graduados y 17 docentes que trabajan en pedagogía con un énfasis en la educación física, el instrumento de evaluación es el cuestionario de preguntas para la evaluación de los docentes de educación física durante su formación inicial. El autor concluyó que existe un nivel de coherencia interna respecto a los programas de estudio y los sistemas de evaluación reales utilizados. Los instrumentos y técnicas de evaluación que se utilizaron proceden indicar la existencia de sistemas de evaluación y formación. Es normal apreciar a los docentes para enseñar, evaluar y calificar; este corresponde a un ciclo que algunos estudiantes abandonaron el ritmo de sus compañeros de clases. Las conclusiones globales de la investigación denotan que existen varios sistemas de evaluación las cuales se encuentran en un desarrollo pleno en la Universidad Chilena.

Sánchez (2016), en su trabajo denominado Instrumentos de evaluación formativa para el primer bloque curricular de matemáticas en el segundo año de la escuela general unificada. La investigación fue de tipo cuantitativa, desarrollada con el objetivo de guiar el trabajo del educador en el campo de la evaluación del aprendizaje de las matemáticas a través del diseño de guía didáctica del profesor. La investigación implicó a los diferentes profesores de matemáticas y estudiantes de secundaria de segundo año de dicha institución. La investigación comenzó con la búsqueda de todos los fundamentos teóricos acerca del proceso de evaluación utilizando una visión constructivista, con un especial énfasis en la evaluación formativa. En la segunda fase, la metodología del profesor inmerso en el proceso de enseñanza-aprendizaje se sugiere, específicamente en el entorno de la

evaluación, a través de encuestas enfocada a estudiantes, entrevistas con el profesor y observaciones de los documentos curriculares. Según el diagnóstico, una gran mayoría de los profesores no utilizaron herramientas de evaluación formativa. La tercera etapa se basaba en desarrollar una guía didáctica basada en los resultados del presente diagnóstico. Esta guía incluía la planificación de habilidades con criterios de rendimiento, los planes de clase, las actividades y los instrumentos de evaluación. Esta investigación finalizó con un análisis de los resultados de la intervención; los resultados de la encuesta propuesta, en la cual los estudiantes aseguran que el profesor desarrollo varias actividades dentro del aula y que naturalmente se evaluaron utilizando una hoja. Asimismo, se presentaron los resultados de la prueba de hipótesis, que afirman que es aceptada la hipótesis alternativa, lo cual dio a conocer que permanece una diferencia relevante entre los dos grupos estudiados.

Pozas (2016), dio a conocer en su investigación de doctorado el propósito de examinar la evaluación del rendimiento como herramienta para aplicar eficazmente el plan de estudios en los centros municipales de Rancagua, España; utilizó un enfoque descriptivo y el diseño correlacional para examinar las variables del rendimiento escolar e individual. La muestra constaba de 1072 profesionales de educación, y los instrumentos usados fueron el formulario de competencia conductual y funcional educativa con unos 25 ítems. Los resultados del SIMCE (que evalúan la cobertura curricular), señalaron que, en promedio, los profesores lograron una media de las competencias resultando un 86,85% de las funcionales y 91.58% de las conductuales. Los resultados evidenciaron que permanece una correlación positiva de 0,47 entre las competencias funcionales y de comportamiento; además, se evidencio que los estudiantes con niveles más altos de competencias de comportamiento rinden mejor en el ámbito académico en la segunda clase; sin embargo, las competencias funcionales tienen un mayor impacto en el rendimiento académico en las clases superiores.

Pasek y Teresa (2017), en su investigación que titula “Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje”. Señalaron que la evaluación de la formación se acepta como un método viable para poder mejorar los diversos procesos de enseñanza y aprendizaje. En cambio, persistió la poca práctica sistemática, y el enfoque tradicional permanece por lo general en diversas

escuelas venezolanas, apartando el producto a la fase del inevitable proceso de aprendizaje terminal. Como efecto, el fin de este estudio era poder desarrollar un proceso general para la evaluación formativa del aprendizaje basado en actividades de evaluación aplicadas por el profesor en el aula. Se adiciona metodológicamente al paradigma cualitativo a través del método etnográfico, que se aplicó de acuerdo a las siguientes fases de Rodríguez, Gil y García (1999): preparatorio, trabajo en campo, analítico y educativo. Para recaudar los datos, se usó la observación a los participantes y el habitual de campo. Los datos recolectados fueron transcritos, organizados, clasificados y validados mediante triangulación de fuentes. En efecto, se desarrolló una colección de actividades de evaluación formativa para incentivar la práctica pedagógica del profesor. Estas actividades se tuvieron que ejecutar para crear un proceso universal de evaluación formativa del aprendizaje introduciendo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho proceso resulta muy ventajoso para llevar a cabo una evaluación objetiva y metódica de la formación.

Villamil (2018), efectuó el estudio titulado: Estrategia de Gestión Educativa para reforzar la Evaluación Formativa del Aprendizaje en alumnos del sexto grado de la IEM Luis Orejuela, Zipaquirá, para así obtener el Grado de Magister en Educación en la Universidad Libre – Colombia. La finalidad de este estudio fue el desarrollar y aplicar una nueva estrategia de gestión educativa para hacer fortalecer las prácticas de evaluación formativa de los estudiantes del sexto grado del IEM Luis Orjuela en Zipaquirá. Con una población que consistía en 11 profesores y 103 estudiantes, y la muestra estuvo conformada por 5 profesores y 20 estudiantes. La investigación es un estudio correlacional, cualitativo y descriptivo. De la cual se llegó a la conclusión que la incorporación de elementos de reflexión en las prácticas de los profesores mejora los grandes procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el ámbito nacional se consultó las siguientes investigaciones como la de Ortega (2015), que aplicó su tesis para optar el grado de magister, en el cual indagó las diversas características de la evaluación variable de la formación y su uso por parte de los profesores del distrito de Hunter-Arequipa, en el área CTA 7 en el distrito de Hunter-Arequipa. Cuya finalidad principal fue el de averiguar en qué medida los profesores del área del CTA aplicaban la evaluación de la

formación. Dicha investigación se basa en el trabajo de Hamodi (2014), que descubrió que, al examinar las características de 46 estudiantes y 14 miembros de la facultad de la Universidad de Valladolid, en España, se utiliza extensamente la evaluación tradicional y se utiliza poco la evaluación formativa. Ortega llega a una conclusión: los profesores del área del CTA (Hunter-Arequipa) tienen más probabilidades de utilizar la evaluación formativa en su trabajo didáctico, ya que el 60% de los profesores utilizan la evaluación formativa a un alto nivel. En relación con las dimensiones, se descubrió que las dimensiones, innovadoras en la enseñanza-aprendizaje, son las más utilizadas por los profesores (61,10%, nivel alto).

En la tesis doctoral de Agüero (2016), las características de las variables de evaluación de la formación y aprendizaje de la competencia se analizaron con estudiantes del área de dibujo y diseño gráfico, que se dicta en la carrera de Ingeniería Industrial en la Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de San Martín de Porres (año 2015). Para poder lograr obtener la información se encuestaron a un total de población de 140 estudiantes de la carrera antedicha. Puesto que la investigación no tiene como objetivo resolver un problema, sino labrarse el terreno para las nuevas futuras investigaciones, igualmente se clasifica como transversal, no experimental y correlacional. El autor finalizó concluyendo que existe una relación significativa (Rho de Spearman = 0,556 y Sig. = 0,049) entre las variables de la evaluación de la formación y el aprendizaje por competencias en los estudiantes del área de Dibujo y Diseño Gráfico en la carrera de Ingeniería Industrial, al igual que una evaluación de la formación más eficaz hace fortalecer el aprendizaje por competencias a los estudiantes de la universidad donde se efectuó su trabajo.

Quintana (2018), en la tesis “La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate”. Su finalidad era determinar el nivel de conocimientos de los educadores en cuanto a las acciones que toman para promover la evaluación formativa en sus aulas. Por lo cual, se realizó una investigación empírica utilizando un enfoque cualitativo, un nivel descriptivo y un método de estudio de casos, en la que se realizó una entrevista semiestructurada a los profesores de esa institución educativa. La categoría de evaluación formativa se estudia, así como las siguientes

subcategorías: la conceptualización, el proceso de evaluación, el papel del profesor, el papel de los educandos y la metodología o técnicas de evaluación. En consecuencia, los educadores poseen un conocimiento útil e práctico de la evaluación formativa, su proceso, sus funciones como educadores, las de sus educandos y las técnicas e metodologías de evaluación. Por lo cual, durante el pleno desarrollo de análisis, fue posible identificar la carencia de retroalimentación, regulación y grabación continua de las exploraciones hechas en clase, todos ellos componentes críticos de la evaluación de la formación.

Huamán (2018), en la tesis titulada “Planificación Curricular y Evaluación Formativa en la Institución Educativa Pública 82004 Zulema Arce Santisteban”. El propósito principal era lograr la mejora de la planificación curricular y la de análisis a los profesores, ya que como último recurso son responsables del correcto aprendizaje, esencialmente en el ámbito de las matemáticas. Se utilizó la técnica de entrevista y administrada a cinco de los profesores con la meta principal de poder identificar las categorías y subcategorías sobre la cual se basa el análisis actual. Los profesores luchan con la planificación y la evaluación debido a la falta de conocimientos sobre el CNEB; también luchan con la organización y el desarrollo del MAE, al igual que con la comunicación asertiva y el trabajo en conjunto. Para abordar este problema, se sugiere realizar el desarrollo de estrategias para mejorar el rendimiento de los educadores mediante la organización de la comunidad de aprendizaje profesional (CPA), el mejoramiento del seguimiento, el acompañamiento y la evaluación (MAE) y la promoción de la comunicación asertiva. El autor finaliza afirmando que, al aplicar esta estrategia, se creara la sinergia necesaria y reforzar las habilidades del profesor y, en consecuencia, para mejorar el aprendizaje.

Alcalde (2019). en su tesis busca “Identificar si existe relación entre la evaluación formativa en el nivel primaria y el desempeño docente de la Institución Educativa N° 80829 José Olaya, La Esperanza 2019.” El estudio tuvo un diseño no experimental-transversal y de tipo descriptivo correlacional que permite establecer la relación entre estas variables. La muestra poblacional estuvo abarcada docentes de nivel primaria con un total de 33 de la Institución Educativa N° 80829 José Olaya. El coeficiente de correlación de Pearson fue de 0,606, y se usó la estadística Alfa de Cronbach para poder dar a conocer la validez y la

fiabilidad del instrumento. El instrumento utilizado para evaluar la formación obtuvo una puntuación de 0,809, mientras que el instrumento utilizado para evaluar el rendimiento de los profesores obtuvo una puntuación de 0,816. El coeficiente de correlación de Pearson del rendimiento de los profesores y la evaluación de la formación fue alto, con $r = 0,612$ y un nivel de significación de 0,00 para $p < 0,01$, que señala que existe una relación significativa de estas dos variables significativa entre las dos variables de investigación. En consecuencia, es fundamental promover la formación o el trabajo colaborativo en relación con el conocimiento, así como el uso de la evaluación formativa en los entornos educativos.

Las bases teóricas examinadas dentro del desarrollo de la investigación ayudaron a la conceptualización de variables de estudio como la planificación del plan de estudios y la evaluación formativa. Los procesos de planificación del plan de estudios se abarcan en las diversas competencias exigidas del Plan Nacional de Educación Básica. Un proceso de planificación del grado y del área del plan de estudios que sea coherente con el enfoque de la competencia y con la propia realidad del estudiante. (Ministerio de Educación, 2016).

El autor refirió que la planificación viene a ser un elemento indispensable dentro del desarrollo educativo. En el cual esta civilización globalizado y cambiante concibe como necesaria la vinculación de la modificación en la innovadora práctica de los educadores los que pretenden transformar a los educandos en personas analíticas, reflexivas, poseendo la capacidad en la toma de decisiones, los cuales deberán contar con criterios personales, en los que serán capaces de poder tomar decisiones de manera consecuente y responsable, para los integrantes de su congregación, la sociedad y para con sí mismos. Por otro lado, también se debe indicar que en la planificación está contemplada la innovación propositiva, donde se considerada como actividad en la que se garantiza el adecuado desarrollo cognitivo en los educandos para el correcto desenvolvimiento a lo largo de su vida. (España Bone Yolanda, 2021).

El concepto general de la planificación está referida al establecimiento o fijación de determinadas acciones y/o actividades que están dirigidas cumplir un objetivo en específico o alcanzar resultados esperados (Cobham, 2022). De acuerdo a instituciones nacionales como el Ministerio de Educación, por siglas MINEDU, establece que existen tipos de planificación donde dependerá la

extensión del tiempo para el cual sea establecido, así como los objetivos que considere tomando en cuenta ser elaborada mediante una secuencia organizada de actividades y la asignación de recursos idónea para las mismas, (Olivares, 2022). Aunado a ello Anijovich (2017) menciona que la planificación curricular tiene un componente formativo puesto que está enfocado en un proceso continuo de aprendizaje donde se estiman las metas obtenidas para, en un futuro próximo, establecer nuevas metas u objetivos que los desafíen y contribuyan en su desarrollo académico.

Para el Ministerio de Educación (2017). La preparación es la técnica para imaginar y diseñar el proceso de aprendizaje de un educando. Es una hipótesis de trabajo en el aula no rigurosa que se basa en una evaluación genuina de las diversas obligaciones e necesidades de aprendizaje. Durante la implementación, se obstan por realizar cambios en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje para hacerlo mucho más significativo y efectivo según los propósitos de aprendizaje establecidos.

A partir de una posición socioformativa, que se definió por el desarrollo el proyecto de ético de vida y de la socioformación integral, la resolución de problemas significativos en un contexto del mundo real, la articulación de actividades en torno a estos problemas, el proceso metacognitivo y la evaluación a través del uso de matrices para representar niveles de maestría (Tobón y García, 2006).

El autor tuvo en consideración que la evaluación formativa es un proceso en el que el proceso de valoración, así como las decisiones y la constatación en la que se tiene como finalidad el de maximizar el proceso de aprendizaje y enseñanza, a los que vera desde un punto humanizado. (Brown). Casanova expone distintos términos; indicando que es frecuente que los docentes puedan confundir la evaluación continua con evaluación formativa, además que es común que se de esta interpretación errada, a la primera se le considera como la efectuación continua de exámenes, notas y pruebas, para esta la correcta denominación es “calificación continua”, y esta es la que se suele llevar en un aula de manera cotidiana generalmente con un propósito formativo, de ese modo haciendo uso de la recopilación sistemática de la información en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. (Pino Michel, 2017).

Basados en el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016):

La planificación curricular en el marco del CNEB es el que tiene como objetivo lograr que los educandos desarrollen y puedan alcanzar las competencias previstas en consideración de situaciones relacionadas al aprendizaje en las que se demuestran el alcance de las competencias previstas en relación a las situaciones de aprendizaje en la que se demuestran desarrollar una combinación de capacidades de las competencias.

Una parte de suma importancia es un plan que consiste en realizar los propósitos respecto al aprendizaje del cual permite cumplir el nivel alto de desarrollo de competencias (estándares de aprendizaje) pertenecientes al grado y ciclo en el que los educandos se encuentran. Los tres elementos que son fundamentales a tener en cuenta en las correctas planificaciones curriculares en competencias son las siguientes:

En el primer elemento, corresponde a las competencias que ayudan con el fin de aprendizaje a largo o corto plazo los cuales deben de ser abordados de forma secuencial e integral.

Corresponde al segundo componente las capacidades que, cuando se cambian, permiten y se desarrolla las competencias deben ser trabajados continuamente en tres niveles de educación primaria regular.

“Es importante recordar que las diferentes adquisiciones de las capacidades de una competencia en solitario no implican el desarrollo de una misma. El ser competente implica algo más que lograr probar la maestría de las capacidades individuales: implica aplicar esas capacidades en nuevas situaciones.” (Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016).

El tercer elemento corresponde a los diferentes ejercicios, las cuales son descripciones de forma detallada en la que los estudiantes realizan una relación sus niveles de desarrollo y realizan en relación a los niveles de rivalidades. (Estándares de aprendizaje). Que se pueden ver en diversas situaciones o entornos.” (Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016). Los cuales según Tobón (2010), se encuentran formados en relación a la: Acción – contenido – finalidad – condición de referencia. Las cuáles serán detallados exactamente si realizan alteraciones al nivel de complejidad o la demanda cognitiva, siempre mediante la utilización de un estándar como referencia. El cual son esenciales para

considerarlo como base para el juicio de evaluación de los educadores y las evaluaciones de aprendizaje.

La planificación curricular, Rudenstine (2017), mencionó que está compuesta por un conjunto de acciones específicas y previamente estructuradas que son desarrolladas en las instituciones educativas para optimizar el conocimiento a través del aprendizaje de acuerdo al contexto en el cual se desarrollan; en sintonía con ello Pineda et al. (2022), toda planificación está regida en base a lo establecido por el Ministerio de Educación (MINEDU), donde el docente es el encargado del desarrollo de las actividades de aprendizaje donde dicha planificación le permite anticipar situaciones y evaluar en base a los resultados obtenidos. Pinto y Pérez (2022), acotó el establecimiento de metas a nivel interno y la necesidad de elementos externos como parte del proceso de planificación en el cual se desarrollarán capacidades a nivel académico, social y profesional.

La magnitud de la planificación del plan de estudios que se ajustan a los objetivos educativos a largo y corto plazo son:

Dimensión 1: La programación anual establece los posibles logros de la competencia durante el año académico, basándose en las normas del ciclo. Luego establece la matriz para organizar las experiencias de aprendizaje de acuerdo con las diversos convenientes y circunstancias de los educandos generando circunstancias de aprendizaje relevantes que guiarán la planificación de unidades, proyectos o estudios de caso (Ministerio de Educación, 2017).

Dimensión 2: La programación de las experiencias de aprendizaje es el proceso de definir, describir y sintetizar la secuencia didáctica de cada experiencia de aprendizaje, durante el cual se eligen las competencias a trabajar, se priorizan las capacidades a desarrollar y se especifican los resultados. Todos estos componentes deben variar y contextualizarse en relación con la realidad del estudiante (Ministerio de Educación, 2017).

La planificación tiene en cuenta el enfoque, el valor y la actitud que se abordarán durante cada experiencia de aprendizaje. Se determina el propósito del aprendizaje (competencia de área, competencias cruzadas, habilidades específicas y rendimiento). La definición del producto del que se trabajara entre las actividades de aprendizaje, los criterios de calificación para lograr hacer un juicio

de valor del nivel de desarrollo de competencias, la recogida de pruebas del trabajo y las acciones de los estudiantes que permitirán validar el nivel de rendimiento de las competencias en relación con el propósito de aprendizaje, y, por último, los instrumentos de evaluación. (Gómez, 2019).

Dimensión 3: Acciones de aprendizaje que comienzan con los objetivos, las pruebas y los criterios e diagnósticos de calificación de la experiencia del aprendizaje. La secuencia pedagógica de una experiencia de aprendizaje se desarrolla teniendo en cuenta las diversas evaluaciones pedagógicas y formativas, así como los recursos, materiales, tiempo y metodologías de retroinformación. (Ministerio de Educación, 2017).

De acuerdo a Frade (2010), las situaciones didácticas o las experiencias de aprendizaje como las que se refieren en el RVM de MINEDU No. 093-2020, tienen como objetivo fomentar el progreso del pensamiento complejo de los educandos. Por consiguiente, es evidente que la educación debe estar bien planificada para producir un aprendizaje significativo. Esto permite tomar decisiones oportunas y adecuadas sobre las necesidades educativas.

La valoración de la competencia es una experiencia relevante del desarrollo de aprendizaje e instrucción cuyo propósito es averiguar los logros, los éxitos y los retos de una persona en relación con una competencia. Conforme a los criterios acordados y las pruebas pertinentes, al desarrollar actividades, comprender y resolver problemas específicos del contexto, considere saber cómo ser, cómo saber, cómo hacer y cómo vivir juntos. La esencia de la evaluación es la retroalimentación, que debe proporcionarse en tiempo y con asertividad. (Tobón et al 2010).

Según Tobón et al. (2010), existieron numerosas técnicas para desarrollar y evaluar las competencias. Una de ellas fue la intrincada metodología matricial desarrollada en las instituciones latinoamericanas, que estaba organizada en nueve dimensiones distintas, como se detalla a continuación. Para entender la evaluación, el concepto de la práctica pedagógica realizada para fomentar la reflexión crítica sobre el aprendizaje y la enseñanza además de incentivar la toma de decisiones.

El primer aspecto es identificar y comprender la competencia evaluable, para identificarlos, debe realizarse un diagnóstico de los problemas actuales y

futuros en un contexto del mundo real, seguido de un análisis que implique agentes educativos. En la perspectiva socioformativo, las competencias se caracterizan por una acción de desempeño, un fin conceptual, un propósito y una posición de referencia-calidad.

El segundo aspecto es determinar los tipos, finalidad y participantes en el proceso de evaluación, como se da a explicar a continuación:

Los métodos de evaluación incluyen los siguientes: la evaluación de la diagnosis: este paso se produce al principio del proceso. La evaluación de la formación tiene lugar a lo largo del proceso.

La evaluación tiene los siguientes objetivos: La evaluación promocional se utiliza para determinar el nivel de éxito de un individuo en relación con una competencia. Evaluación de la acreditación: se realiza a la conclusión de un módulo para inspeccionar las habilidades de los estudiantes a un nivel determinado. Diagnóstico de certificados: realizada por las organizaciones competentes para certificar las competencias (Portocarrero, 2017).

La evaluación se realizará de acuerdo al quien logra participar en el proceso: Autoevaluación realizada por el estudiante. Los compañeros trabajan en la coevaluación, mientras que el profesor o las personas externas trabajan en la heteroevaluación.

El tercer aspecto es identificar los aspectos que son las pautas o indicadores que son los que dan cuenta de la competencia y posibilitan determinar cuándo el actuar de un individuo es correcta en distintas áreas en específico. Se sugiere que los criterios permitan evaluar los desempeños en el marco del saber ser (incluye el saber convivir), el saber conocer y el saber hacer.

El cuarto aspecto es delimitar las pruebas, que son pruebas tangibles de aprendizaje de una competencia. Se evalúan según los criterios, y es necesario evaluarlos de forma holística en lugar de individualmente. Es decir, hay pruebas de rendimiento. (comprueban el hacer), de conocimiento (comprueban la comprensión y conocimiento que posee el individuo en la competencia) y de producto (comprueban los resultados puntuales que posee el individuo en la competencia).

El quinto aspecto son los indicadores de evaluación por nivel de maestría, que se establecen en los criterios como indicadores del desarrollo de la

competencia, teniendo en cuenta las pruebas que posibilitan instaurar los logros de aprendizaje.

El sexto aspecto son las puntuaciones, que implican asignar un valor cuantitativo a los criterios e indicadores en función de su grado de contribución a la evaluación de la competencia utilizando una o más pruebas. Por lo general, las competencias se evalúan cuantitativamente entre el 0% y el 100%. (puede utilizarse a cualquier escala).

El séptimo aspecto son los criterios e indicadores obligatorios y fundamentales para acreditar una competencia, que determinarán si un competidor avanza o no al siguiente grado o nivel.

El octavo aspecto son las recomendaciones de evaluación, cuando se consideran necesarias; por ejemplo, las sugerencias sobre la utilización de formatos y métodos de evaluación.

El noveno aspecto es la retroalimentación, en la que el estudiante reflexiona sobre sus logros, dificultades, áreas de mejora, calificaciones y nivel de dominio de la competencia para participar en un proceso de mejora continua.

El Plan Nacional de Estudios para la Educación Primaria supone y define una evaluación formativa del aprendizaje “como un proceso sistemático en el que se reúne y evalúa la información pertinente sobre el nivel de desarrollo de cada estudiante para contribuir eficazmente a su aprendizaje” (CN, 2017). El estándar VMGP-025-2019 de evaluación de aprendizaje refuerza esta definición operativamente. En consecuencia, los profesores deben emplearlo. Permite una observación continua y sistemática de cómo los estudiantes progresan en su aprendizaje. Este proceso de supervisión continua, que se produce simultáneamente con las actividades de aprendizaje, requiere pensamiento crítico, análisis causal y comprensión de los numerosos factores que afectan a la calidad del aprendizaje para tomar acciones adecuadas y oportunas a lo largo del proceso de aprendizaje. Contra lo que se ha hecho tradicionalmente en la educación, la evaluación no se produce en el acto, sino que se planifica simultáneamente. (Tobon et al., 2010)

La evaluación formativa se convierte en formativa, por la misma razón de que los estudiantes son los verdaderos protagonistas de lo que deben aprender, cómo deben aprenderlo y cómo deben aprenderlo, acciones que permitirán la

identificación de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, revertir las dificultades y la consecución de las metas, así como la aceptación de los errores como desafíos o como oportunidades para mejorar el rendimiento escolar, pero no en una evaluación sanativa. Entonces, si se utiliza la evaluación para hacer sentir a los estudiantes que se les evalúa para ayudarlos a tiempo, durante el proceso de aprendizaje, y no para “jalarlos”, sino para enseñarles a descubrir las causas y consecuencias de sus dificultades y a tomar decisiones que permitan potenciar sus competencias y no minimizarlas (Bieda, 2020).

Esta perspectiva de la evaluación nos lleva a examinar cada uno de los componentes de la definición dada: se realizó una evaluación para el docente sea consiente respecto al desarrollo de sus habilidades y necesidades de aprendizaje en los estudiantes con la intención de realizar una imagen clara en relación a su aprendizaje relacionado a los educandos y enfocarlo a sus competencias. Es en base a ello que la aplicación de la Evaluación formativa pasa a ser un eje fundamental en el proceso integral de enseñanza puesto que permite corroborar el desempeño estudiantil quienes son el centro de atención educativo y responsables directos del proceso de adquisición del aprendizaje (Segura, 2018; Villafranca, 2018; Castro y Zabala, 2018).

Qué evaluar: los requisitos y las oportunidades deben tener la identificación de los logros y avances, sino que se deben de evaluar las posibilidades, intereses, aptitudes y los estilos de aprendizaje, del mismo modo como los grupos específicos con los que se deben poner en contacto para aprender, Cómo evaluar: los datos son recopilados de acuerdo a la variedad de técnicas, procedimientos, interacciones e intereses, del mismo modo como la variedad de instrumentos de información.

Cuando se evalúa: se desarrolla a lo largo plazo o tiempo, de acuerdo a la evaluación de los estudiantes, teniendo en cuenta la dinámica del aprendizaje y la enseñanza.

Sheppard (2008), realizó un modelo que permita evaluar la información, de acuerdo al modelo de análisis de información, teniendo en cuenta el modelo de los profesores no se debe de limitar. De acuerdo a ello debe de limitarse a brindar información respecto a las características para asignar un grado de conclusión respecto a la evaluación, sino deben de ser explícitos sobre: ¿Qué quiero que

aprendan los estudiantes? ¿Qué aprendizajes han construido? y ¿Cómo voy a lograr que aprendan lo que se espera? A continuación, se explican las dimensiones de la evaluación formativa.

Dimensión 1: Claridad en lo que se enseña. La programación anual define lo que se espera de cada estudiante en términos de saber, saber cómo hacerlo, saber cómo vivir y saber cómo ser; también aclarar el trabajo del profesor determinando lo que los estudiantes consiguen y sirve de referencia para la evaluación. en el aula (SEP, 2011). Para dar sentido al aprendizaje es fundamental que la enseñanza aplique se rija en procesos didácticos y pedagógicos de cada área.

Dimensión 2: Definir e informar los criterios de evaluación es fundamental. El profesor que utiliza un enfoque formativo de la evaluación debe comunicar a los estudiantes los criterios de evaluación que utilizará, es decir, la técnica o el instrumento de evaluación; las características de las pruebas a considerar y el tiempo estimado para completar las pruebas. Además, hay que comunicar los objetivos de aprendizaje que deben alcanzarse al final de la actividad.

Dimensión 3: Identificar donde se encuentran los estudiantes y cómo pueden llegar allí ¿Qué saben los estudiantes de lo que se les va a enseñar? El reconocimiento es fundamental para el aprendizaje, tanto informal como formal, sobre lo que ya sabes: ¿Qué puede ayudarte a resolver esto? La evaluación del diagnóstico formal puede utilizarse para determinar lo que los estudiantes saben y qué áreas requieren trabajo adicional. De este modo, los estudiantes comprenden la importancia de los resultados de la evaluación y su relación formadora con el material que se les enseña. (Shepard, 2008). ¿Cómo identificar hasta dónde pueden llegar los estudiantes? Esta pregunta pertenece de manera dicta a la zona de desarrollo potencial. Corresponde a una óptica formativa de la teoría sociocultural evaluación y del aprendizaje. De acuerdo a la perspectiva sociocultural de aprendizaje. Los procedimientos que son cognitivos se ocasionan a raíz de los resultados de las interacciones de los individuos. La perspectiva sociocultural corresponde a un principio central del trabajo. Para Vygotsky (1979) uno de sus principios centrales se trata de cuando todas las funciones mentales complejas se manifiestan primero en el plano interpsicólogo –a nivel social–, y posteriormente, consecuentemente con la interacción con alguno de los expertos,

figuran como el plano intrapsicológico –a nivel individual. El cual se consigue mediante el concepto de la zona de desarrollo cercana, que corresponde a la región, en aprendizaje continuo facticio, en lo que un educando puede lograr de manera independiente, en lo que un estudiante puede llegar a lograr con el apoyo del docente u otras personas. Vale decir, el término “área cercana al desarrollo” corresponde a la diferencia entre el desarrollo actual de un educando, determinado por su capacidad para poder resolver problemas de manera independiente, mediante un desarrollo potencial, por lo que se puede lograr o actual de un estudiante, es determinado por sus capacidades que posee para poder resolver los problemas de manera independiente, asimismo el desarrollo potencial, colocando un nivel más experimentado.

A la luz del interior, se debe de establecer ciertas conexiones en los educandos ya sabe (conocimientos anteriores) y las lecciones instructivas que pueden ser extraídas. Lo cual implica un mecanismo distinto al utilizar para la denotación de la zona de desarrollo adyacente inmediatamente, que Bruner (1986), denominó como el proceso de andamiaje y Shepard (2008), fue descrito como el método de instrucción. Mediante el cual un docente, un educando que inicialmente no sabe algo o no puede gestionar el aprendizaje esperado, la habilidad, el conocimiento o la actitud puede desarrollar la capacidad de hacerlo mediante el “experto” docente, con la finalidad de que el estudiante mejore su desempeño. (Shepard, 2008). El reto del profesor debe garantizar que estos procesos para garantizar que estos procesos no obstruyan la instrucción, sino que aporte al aprendizaje continuo.

Dimensión 4. Acción pedagógica que aporta al proceso de enseñanza; sin ella, es probable que los educandos repitan errores anteriores. Las evaluaciones de la formación demostraron que el aspecto de retroalimentación es considerado eficaz cuando se adapta las características únicas respecto al rendimiento del estudiante en relación a los criterios ya establecidos asimismo aporta sugerencias para su mejora.

Además, Los profesores deben fomentar una cultura de confianza y establecer normas en el aula que permitan la crítica constructiva y las opiniones razonadas para garantizar la retroalimentación formativa. Esto requiere una retroalimentación continua a lo largo del proceso de aprendizaje, no sólo en la conclusión. (Shepard, 2008). Nos mencionó que los profesores deben ser capaces

de analizar el trabajo de los estudiantes e identificar los patrones de errores y las interrupciones del aprendizaje para proporcionar una retroalimentación eficaz, cuando se realiza una intervención de investigación.

Dimensión 5: Autosupervisión del rendimiento, es el objetivo del enfoque de instrucción y el propósito de la evaluación formativa de Sadler (1989). La autoevaluación de los estudiantes está guiada por criterios explícitos y cuantificables que los animan a pensar de forma crítica, aplicar y reflexionar sobre su propio trabajo. Este proceso de reflexión sobre uno mismo aumenta el compromiso y la responsabilidad de los estudiantes con su aprendizaje, lo que da lugar a una mayor colaboración en la relación estudiantes -profesor. Se ha establecido que los estudiantes que desarrollaron estas habilidades de autorregulación son más eficaces, dichas habilidades se adquieren más fácilmente cuando alguien con mayor conocimiento los modela o demuestra visiblemente. (Díaz y Hernández, 2002).

En definitiva, la evaluación formativa, así señalaron Hernández y Díaz (2002), tiene como objetivo principal la mejora del aprendizaje en términos de procesos en lugar de resultados; regula los procesos pedagógicos, sobre todo la adaptación o el ajuste de las condiciones básicas de aprendizaje (estrategias, actividades, programaciones, etc.) según las potencialidades, dificultades y necesidades de los alumnos; contando con herramientas como Socrative, tal como lo mencionaron Fraile et al. (2021), que permite la elaboración de programas de aprendizaje basado en principios como interrogantes, intercambio de ideas y continua comunicación con los integrantes del grupo de aprendizaje. Asimismo, García et al. (2021), mencionaron que todo proceso requiere de un tiempo de adaptación que permita la integración de las capacidades que tiene el docente con las adquiridas en el camino, siendo un desafío constante el integrar la evaluación formativa en la dinámica educativa.

El profesor ayuda al investigador a obtener datos auténticos y fiables sobre el aprendizaje de los estudiantes; los profesores consiguen dichos datos evaluando el rendimiento de un estudiante, mediante la utilización de instrumentos técnicos. Este proceso de evaluación permite el hallazgo de áreas para el mejoramiento de la intervención pedagógica, la inclusión de todos los profesores en el proceso de aprendizaje, la interacción profesor-estudiante, la modificación y

reorientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la adaptación de los procesos didácticos al progreso y las dificultades de los estudiantes para proporcionar apoyo y acompañamiento oportunos, y el uso de momentos reflexivos. de auto- y co-evaluación (Torres, 2019).

En este sentido, la evaluación de la formación proporciona a los estudiantes una retroalimentación sobre la obtención de habilidades y desarrollo de conocimientos. La evaluación de profesores permite a los educadores reflexionar críticamente sobre su participación pedagógicas, las dificultades y logros de los estudiantes. Adicionalmente a ello, Bizarro et al. (2021) señalaron que la evaluación formativa está orientada hacia la elaboración de una adecuada o real emisión de notas, en otras palabras, dar a conocer las calificaciones de manera específica en cuanto a los logros y falencias. En esta misma concepción aparece Gallardo-Fuentes (2019) haciendo mención que un desafío recurrente que atraviesan los docentes es buscar la evolución de los modelos que vienen siendo aplicados de manera tradicional para la evaluación ya que se encuentran enfocados en dos concepciones que son los exámenes y las calificaciones mientras que la evaluación formativa está centrada en mejorar el aprendizaje.

En cuanto al proceso específico de la evaluación formativa, los docentes lo han descrito como un proceso complejo en la práctica debido a la poca preparación que existe al respecto como consecuencia de una formación académica y profesional que no lo considera como parte primordial en la educación López et al. (2020); continuando con ello se comprende por Gonzáles et al. (2016), que al aplicar conscientemente la evaluación formativa se genera un impacto positivo en los estudiantes para actuar en situaciones problemáticas así como incrementar el desempeño que mantienen dentro de las instituciones educativas. Desde una perspectiva aplicada Jiménez et al. (2022), mencionaron que la evaluación formativa otorga un panorama más amplio a diferencia de otro tipo de evaluaciones realizadas abarcando el pensamiento sobre la realidad y aquellas situaciones problemáticas que se atraviesan en la vida estudiantil.

De acuerdo a Vargas et al. (2022), la evaluación formativa se concibió como un proceso cíclico en el cual estudiantes y profesores realizan el seguimiento, recopilación y procesamiento del conocimiento obtenido para elaborar resultados en base al juicio crítico y poner en práctica la toma de decisiones sobre el mismo.

Esto se ha logrado anteponer a situaciones tradicionales en las cuales se enfocaba en cubrir un sistema mecanizado que, a la actualidad, ha tomado un carácter netamente formativo que permite direccionar a los estudiantes efectivamente en el proceso del aprendizaje (Hidalgo, 2021). Cerrando la idea, se puede mencionar a Bloom (2021) quien definió que este tipo de evaluación es una manera singular de ejercer la práctica docente que, además, no se enfoca en otorgar una calificación cuantificable sino se centró en establecer un lazo permanente con el estudiante durante su proceso formativo que enriquezca sus saberes y que motive la curiosidad por seguir aprendiendo.

Quintana (2018), mencionó que dentro de este proceso se requiere un proceso regulatorio interactivo que determine aquellas áreas que se requieran trabajar mediante la planificación y actividades que propicien una mejoría en un entorno colaborativo para la construcción y adquisición del aprendizaje. Mientras que, para Valdivia y Fernández (2020), se consideró un proceso regulatorio retroactivo que está basado en la resolución de problemáticas latentes mediante el ensayo error; para apoyar esta postura Pugliesi y Rengifo (2021), detallaron que mediante la retroalimentación se genera un impulso favorable para replantear aquellas acciones programadas que no están obteniendo los resultados deseados o tienen falencias.

III. METODOLOGÍA

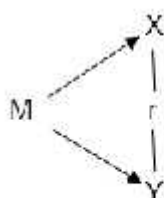
3.1. Tipo y diseño de la investigación

La presente investigación correspondió al tipo de investigación aplicada, por la misma razón de que tuvo como objetivo aplicar la revisión de la teoría a una realidad concreta en especial a los temas educativos, (Sánchez y Reyes, 2021).

La investigación corresponde al nivel correlacional ya que tuvo como objetivo analizar la relación que existe entre las variables en contexto concreto, Hernandez-Sampieri y Mendoza (2018), el objetivo de la presente investigación fue describir el comportamiento de las variables y desde esa perspectiva puedan desarrollar una mejor planificación curricular se relaciona con la evaluación formativa en la I.E. San Gabriel - Cusco 2021.

El estudio corresponde al enfoque cuantitativo, por que se realizo la recoleccion de datos para contestar las preguntas de investigacion y realizaron la prueba de hipotesis estadisticamente. asi como lo mencionaron Ñaupas et al. (2018), se basaron en el enfoque cuantitativo a la aplicación de estadísticas numéricas con la finalidad de averiguar el comportamiento de las variables.

El presente estudio corresponde al diseño no experimental, porque no se realizó la manipulación deliberadamente la variable, tal como lo mencionó Ñaupas (2018), se centró en conceptos, categorías, sucesos, comunidades o contextos sin la realización de una intervención directa, vale decir; sin que el investigador altere el objeto de investigación.



M= Muestra

X= Planificación curricular

Y= Evaluación formativa

Dónde:

r= Relación entre las variables de estudio

3.2. Variables y Operacionalización

Variable 1: Planificación curricular

Concepto conceptual

V1: Planificación curricular: La planificación es una técnica para imaginar y diseñar el proceso de aprendizaje de un estudiante. Es una hipótesis de trabajo en el aula de carácter no riguroso que se basa en una evaluación genuina de las necesidades de aprendizaje. Durante la implementación, se pueden realizar cambios en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje para hacerlo más relevante y efectivo según los propósitos de aprendizaje establecidos. Durante la implementación, se pueden realizar cambios en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje para hacerlo más relevante y efectivo según los propósitos de aprendizaje establecidos. (Ministerio de Educación, 2017)

Definición operacional

Corresponde a los diferentes propósitos de aprendizaje, en la que se debe tener en cuenta las capacidades, competencias y capacidades, del mismo modo las metodologías, estrategias, materiales y recursos con la finalidad de favorecer o incrementar el aprendizaje. Corresponde a las puntuaciones de tipo ordinal las cuales fueron obtenidas, las cuales consta de 14 ítems con opciones de respuesta tipo Likert "Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca o Nunca.

Variable 2: Evaluación formativa

Concepto conceptual

V2: Evaluación formativa: La evaluación de las competencias es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que tiene por objetivo averiguar los logros, los éxitos y los obstáculos a superar de una persona en relación con una competencia. Conforme a los criterios acordados y las pruebas pertinentes, al desarrollar actividades, comprender y resolver problemas específicos del contexto, considere saber cómo ser, cómo saber, cómo hacer y cómo vivir juntos. La esencia de la evaluación es la

retroalimentación, que debe proporcionarse en tiempo y con asertividad. (Tobon et al., 2010)

Definición operacional

Proceso del acompañamiento del profesor, que permite un análisis de los logros y dificultades de que el estudiante reconozca y valore el aprendizaje, así como tome las acciones adecuadas para reforzar el aprendizaje y alcanzar los objetivos. Estas son las puntuaciones de tipo ordinal obtenidas; el cuestionario contiene dieciséis ítems con opciones de respuesta de tipo Likert. “Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca o Nunca.

3.3. Población, muestra y muestreo

En dicha investigación la población estuvo conformada por un total de 63 docentes, Según el autor Hernandez (2018), La muestra corresponde a un subgrupo de la población de estudio, vale decir, corresponde al conjunto definido en sus características.

El autor Arias (2006) La muestra censal es aquella en la que todas las unidades de la investigación se consideraron como la muestra. De allí, se puede decir que la población a estudiar se considera como muestra censal por la misma razón de ser simultáneamente el universo población y muestra. Por lo tanto se precisa que la muestra a considerar será de 63 que laboran en la Institución Educativa Institución Educativa Virgen de Fátima 2022.

Para el estudio se escogió al 100% de la población de estudio, establece la muestra censal, es aquella donde el total de las unidades de investigación se consideran como muestra. He aquí, que la población a estudiar se precise como censal por ser simultáneamente universo, población y muestra. (López, 2004). Es decir que el muestreo será la cantidad total de 63 docentes de la Institución Educativa Institución Educativa Virgen de Fátima 2022.

3.4. Técnica e instrumentos de recolección de datos

La presente investigación tiene como técnica de recolección de datos a la encuesta, ya que se elaboro interrogantes para recoger información de las variables de estudio. Fachelli y Lopez (2015), demuestran que las encuestas se consideran inicialmente una técnica de recogida de datos que conlleva interrogar a los individuos para obtener medidas sistemáticas de

conceptos derivados de un problema de investigación anteriormente construido.

El instrumento utilizado en este estudio corresponde a los cuestionarios con respuestas de tipo Likert. Según Hernández et al. (2014), el cuestionario es quizás la herramienta de recogida de datos más utilizada; consta de una serie de preguntas sobre una o varias variables a medir

Respecto a la validez de un instrumento, hace referencia al nivel de precisión de la medición del constructo que supone medir (Santos, 2017). En tal sentido, los instrumentos fueron validados mediante el juicio de tres expertos con grados de maestría y doctorado en el campo educativo, se realizó la validez de instrumento para que pueda ser aplicado.

Tabla 1

Juicio de Expertos

Nº	Apellidos y nombres	Grado académico	Dictamen
1.	Agramonte Villa Anibal	Doctor	Aplicable
2.	Cancapa Solaligue Rosa Elvira	Doctor	Aplicable
3.	Valdeiglesias Sicos Natividad	Magíster	Aplicable

3.5. Procedimientos

El contacto se hizo con el director de la institución educativa Virgen de Fátima 2022, donde primero se explicó en detalle el propósito de la investigación que se realiza en su centro educativo y luego se solicitará la autorización para utilizar el instrumento desarrollado, que consta de cuestionarios diseñados para recoger datos sobre las variables estudiadas, la planificación curricular y la evaluación formativa. Lo que requirió el apoyo del director y de todos los profesores empleados por la institución durante todo el proceso de aplicación del instrumento. Una vez recopilados todos los datos de la investigación se procedió con el procesamiento de datos.

3.6. Método de análisis de datos

Los datos del instrumento de investigación se analizan e interpretan mediante el software IBM SPSS v.26, para el respectivo análisis estadístico, generando tablas y gráficos que evidenciarán los resultados de la investigación, mediante el alfa de Cronbach se realizó la confiabilidad del instrumento, también se generó resultados descriptivos e inferenciales, asimismo se realizó la contratación de hipótesis mediante Prueba de Rho de Spearman, teniendo en cuenta los baremos establecidos en el instrumento elaborado.

3.7. Aspectos éticos

En este estudio se aplicaron métodos de investigación. Asimismo, se desarrolló a partir de la estructura publicada por la Universidad Cesar Vallejo. Recopilando la información de las dos variables de estudio de libros y de literatura digital para analizar las teorías existentes. La investigación fue puesta a prueba a través del software antiplagio Turnitin para verificar su originalidad.

IV. RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados encontrados tras la aplicación de los instrumentos de investigación, en primer lugar, se presentan los resultados descriptivos a través de tablas de frecuencias y porcentajes de las variables de interés para la investigación y sus respectivas dimensiones. Seguidamente se muestran las tablas cruzadas que evidencia la interacción de las variables o dimensiones. Finalmente se procede a realizar el contraste de las hipótesis de investigación, parte fundamente de esta sección.

Tabla 2

Niveles de la Variable Planificación Curricular

		F	%
Niveles	Inadecuado	24	38,1
	Regular	19	30,2
	Adecuado	20	31,7
Total		63	100,0

En la tabla 2 se observa que, un 38,1%(n=24) de la muestra se encuentra en el nivel inadecuado en relación a la planificación curricular que realizaron, un 30,2% (n=19) en el nivel regular y el un 31,7% (n=20) se ubican en el nivel adecuado.

Tabla 3

Niveles de las Dimensiones de la Variable Planificación Curricular

Niveles	Programación anual		Experiencias de aprendizaje		Actividades de aprendizaje	
	f	%	F	%	f	%
Inadecuado	17	27,0	23	36,5	15	23,8
Regular	17	27,0	20	31,7	19	30,2
Adecuado	29	46,0	20	31,7	29	46,0
Total	63	100,0	63	100,0	63	100,0

En la tabla 3, se observa para la dimensión programación anual, un 46% (n=29) realiza una programación anual adecuada, un 27% (n=17) lo hace a un nivel regular, y el 27% (n=17) restante no realiza la programación de manera adecuada.

En relación a la dimensión experiencias de aprendizaje, un 36,5% (n=23) señala que estas son inadecuadas, otro 31,7% (n=20) señala que es regular y el 31,7% (n=20) restante señala que es adecuada. Para la dimensión actividades de aprendizaje, un 46% (n=29) se encuentran en el nivel adecuado, un 30,2% (n=19) se encuentra en el nivel regular y el 23,8% (n=15) se encuentra en el nivel inadecuado.

Tabla 4

Niveles de la Variable Evaluación Formativa

		F	%
Niveles	Mala	12	19,0
	Regular	30	47,6
	Buena	21	33,3
Total		63	100,0

En la tabla 4 se observa, en relación a la variable evaluación formativa, el 47,6% (n=30) se encuentra en el nivel regular, un 33,3% (n=21) se ubica en el nivel buena, es decir desarrollan de manera satisfactoria la evaluación formativa y finalmente en el nivel mala 19% (n=12).

Tabla 5

Niveles de las Dimensiones de la Variable Evaluación Formativa

Niveles	Claridad en la enseñanza		Criterios de evaluación		Orientación		Retroalimentación	
	f	%	F	%	f	%	f	%
Mala	17	27,0	8	12,7	23	36,5	10	15,9
Regular	26	41,3	23	36,5	16	25,4	39	61,9
Buena	20	31,7	32	50,8	24	38,1	14	22,2
Total	63	100,0	63	100,0	63	100,0	63	100,0

En la tabla 5, en relación a las dimensiones de la variable evaluación formativa, para la dimensión claridad en la enseñanza se observa que un 41,3% (n=26) se encuentra en el nivel regular, un 31,7% (n=20) se encuentran en el nivel buena, un 27% (n=17) se encuentra en el nivel mala. En relación a la dimensión criterios de evaluación, un 50,8% (n=32) se encuentra en el nivel buena, un 36,5%

(n=23) se encuentra en el nivel regular y un 12,7% (n=8) se encuentra en un nivel mala.

Tabla 6

Tabla Cruzada de Planificación Curricular y Evaluación Formativa

			Planificación Curricular			
			Inadecuado	Regular	Adecuado	Total
Evaluación Formativa	Mala	f	11	1	0	12
		%	45,8%	5,3%	0,0%	19,0%
	Regular	f	13	12	5	30
		%	54,2%	63,2%	25,0%	47,6%
	Buena	f	0	6	15	21
		%	0,0%	31,6%	75,0%	33,3%
Total		f	24	19	20	63
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la tabla 6 se observa que, del 100% (n=24) de casos observados en el nivel inadecuado un 54,2% (n=13) coincide con el nivel regular de la variable evaluación formativa y un 45,8% (n=11) también coincide con el nivel mala de la evaluación formativa. Por otro lado, del 100% (n=19) de casos observados en el nivel regular un 63,2% (n=12) también se ubica en el nivel regular de la variable evaluación formativa, un 31,6% (n=6) se relaciona con el nivel buena. Del 100% (n=20) de casos observados en el nivel adecuado, un 75% (n=15) coincide con el nivel buena de la variable evaluación formativa, un 25% (n=5) coincide con el nivel regular de la variable evaluación formativa.

Tabla 7

Tabla Cruzada de Planificación Curricular vs Claridad de la Enseñanza

			Planificación Curricular			
			Inadecuado	Regular	Adecuado	Total
Claridad de la enseñanza	Mala	f	11	3	3	17
		%	45,8%	15,8%	15,0%	27,0%
	Regular	f	10	10	6	26
		%	41,7%	52,6%	30,0%	41,3%
	Buena	f	3	6	11	20
		%	12,5%	31,6%	55,0%	31,7%
Total		f	24	19	20	63
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la tabla 7 se observa que, del 100% de casos observados en el nivel inadecuado de la variable planificación familiar, el 45,8% (n=11) coinciden con el nivel “mala” de la claridad de la enseñanza, otro 41,7% (n=10) coincide con el nivel regular. Del 100% de casos observados en el nivel regular en la variable planificación curricular, un 52,6% (n=10) se encuentran en el nivel regular de la dimensión claridad de la enseñanza de la variable evaluación formativa, el 31,6% (n=6) coinciden con el nivel “buena” de la dimensión claridad de enseñanza y un 15,8% (n=3) se encuentra también en el nivel mala. Por otro lado, del 100% de casos observados en el nivel adecuado, un 55% (n=11) coinciden con el nivel “buena” de la claridad de enseñanza, el 30% (n=6) también se ubica en el nivel regular y el 15% (n=3) coincide con el nivel “mala”.

Tabla 8

Tabla Cruzada de Planificación Curricular y Criterios de Evaluación

			Planificación Curricular			
			Inadecuado	Regular	Adecuado	Total
Criterios de Evaluación	Mala	f	7	0	1	8
		%	29,2%	0,0%	5,0%	12,7%
	Regular	f	9	9	5	23
		%	37,5%	47,4%	25,0%	36,5%
	Buena	f	8	10	14	32
		%	33,3%	52,6%	70,0%	50,8%
Total		f	24	19	20	63
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la tabla 8, se observa que del 100% de casos observados en el nivel inadecuado, el 37,5% (n=9) coincide con el nivel regular de la dimensión criterios de evaluación, el 33,3% (n=8) se encuentra también en el nivel “buena” de la dimensión criterios de evaluación y solo el 29,2% (n=7) se ubican en el nivel inadecuado. Por otro lado, del 100% de casos observados en el nivel regular de la variable planificación curricular, un 52,6% (n=10) se encuentran también en el nivel buena de los criterios de evaluación, un 47,4% (n=9) coinciden con el nivel regular de los criterios de evaluación. Del 100% de casos del nivel adecuado de la planificación curricular, un 70% (n=14) coincide con el nivel “buena” de los criterios

de evaluación, un 25% (n=5) coincidió con el nivel regular de los criterios de evaluación y solo un 5% (n=1) se ubican en el nivel “mala”.

Tabla 9

Tabla Cruzada de Planificación Curricular y Orientación a los estudiantes

			Planificación Curricular			
			Inadecuado	Regular	Adecuado	Total
Orientación a los estudiantes	Mala	f	17	5	1	23
		%	70,8%	26,3%	5,0%	36,5%
	Regular	f	4	4	8	16
		%	16,7%	21,1%	40,0%	25,4%
	Buena	f	3	10	11	24
		%	12,5%	52,6%	55,0%	38,1%
Total	f	24	19	20	63	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

En la tabla 9, se observa que del 100% de casos del nivel inadecuado un 70,8% (n=17) se encuentra también en el nivel mala de la dimensión orientación a los estudiantes, un 16,7% (n=4) coincide con el nivel regular de la dimensión orientación a los estudiantes y un 12,5% (n=3) se ubicaron también en el nivel buena de orientación a los estudiantes. Del 100% de casos observados en el nivel regular de la planificación curricular, un 52,6% (n=10) coincide con el nivel buena de la dimensión de la orientación a los estudiantes, un 26,3% (n=5) coincidió con el nivel mala de la orientación a los estudiantes y un 21,1% (n=4) señaló se encuentra en el nivel regular de la orientación a los estudiantes. Por otro lado, del 100% de casos observados en el nivel adecuado, un 55% (n=11) coincide con el nivel buena de la orientación a los estudiantes, un 40% (n=8) se ubica en el nivel regular y el 5% (n=1) se ubica en el nivel mala de la orientación a los estudiantes.

Tabla 10*Tabla Cruzada de Planificación Curricular y Retroalimentación a los Estudiantes*

			Planificación Curricular			
			Inadecuado	Regular	Adecuado	Total
Retroalimentación a los estudiantes	Mala	f	8	2	0	10
		%	33,3%	10,5%	0,0%	15,9%
	Regular	f	16	14	9	39
		%	66,7%	73,7%	45,0%	61,9%
	Buena	f	0	3	11	14
		%	0,0%	15,8%	55,0%	22,2%
Total		f	24	19	20	63
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

En la tabla 10 se observa que del 100% de casos observados en el nivel inadecuado la planificación curricular, un 66,7% (n=16) coincide con el nivel regular de la dimensión retroalimentación a los estudiantes y un 33,8% (n=4) se encuentra también en el nivel mala de la retroalimentación a los estudiantes. Del 100% de casos observados del nivel regular, un 73,7% (n=14) coinciden con el nivel regular de la retroalimentación a los estudiantes, un 15,8% (n=3) concordaron con el nivel buena de la retroalimentación a los estudiantes y un 10,5% (n=2) concordó con el nivel buena de la retroalimentación a los estudiantes. Del 100% de casos observados en el nivel adecuado, el 55% (n=11) de ellos se encuentra en el nivel buena de la retroalimentación a los estudiantes y el otro 45% (n=9) restante se ubica en el nivel regular de la retroalimentación a los estudiantes.

Contraste de Hipótesis de la Hipótesis General

H_0 =La planificación curricular no se relaciona de manera significativa con la evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022

H_1 = La planificación curricular se relaciona de manera significativa con la evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022

Para la toma de decisión se tiene la siguiente regla:

Si $p > 0.05$, entonces se acepta la hipótesis nula y se niega la del investigador (H_a)

Si $p < 0.05$, entonces se acepta la hipótesis alterna y se niega la hipótesis nula (H_0)

Tabla 11

Prueba de Rho de Spearman para la Hipótesis General

		Planificación curricular	Evaluación formativa
Rho de Spearman	Planificación curricular	Coefficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,664**
		N	63
	Evaluación formativa	Coefficiente de correlación	,664**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	63

En la tabla 11, se observa que el p-valor o significancia es de 0,000, que es menor a 0,05, por lo cual se admite que existe una relación significativa entre la planificación curricular y la evaluación formativa, además, a través del índice de correlación de Rho de Spearman se observa que esta relación es directamente proporcional y de una intensidad alta ($Rho=0,664$). Es decir, a medida que se incrementen los niveles de planificación curricular, también se incrementaran, progresivamente, los niveles de la evaluación formativa, o viceversa. En conclusión, con un nivel de confianza del 95%, se acepta la hipótesis alterna o del investigador, por lo cual se indica que, la planificación se relaciona de manera significativa con la evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022.

Contraste de la primera hipótesis específica

H_0 = La planificación curricular se relaciona de manera significativa con la claridad en lo que se enseña en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022

H_1 =La planificación curricular se relaciona de manera significativa con la claridad en lo que se enseña en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022

Para la toma de decisión se tiene la siguiente regla:

Si $p > 0.05$, entonces se acepta la hipótesis nula y se niega la del investigador (H_a)

Si $p \leq 0.05$, entonces se acepta la hipótesis alterna y se niega la hipótesis nula (H_0)

Tabla 12

Prueba de Rho de Spearman para la Primera Hipótesis Específica

			Planificación curricular	Claridad enseñanza
Rho de Spearman	Planificación curricular	Coeficiente de correlación	1,000	,339**
		Sig. (bilateral)	.	,007
		N	63	63
	Claridad enseñanza	Coeficiente de correlación	,339**	1,000
		Sig. (bilateral)	,007	.
		N	63	63

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

En la tabla 12, se observa que el p-valor o significancia es de 0,007, que es menor a 0,05, por lo cual se acepta que existe una relación significativa entre la planificación curricular y la dimensión claridad de la enseñanza de la variable evaluación formativa, además, a través del índice de correlación de Rho de Spearman se observa que esta relación es directamente proporcional y de una intensidad baja ($Rho=0,339$). Es decir, a medida que se incrementen los niveles de planificación curricular, también se incrementaran, progresivamente, los niveles de la claridad de la enseñanza, o viceversa. En conclusión, con un nivel de confianza del 95%, se acepta la hipótesis alterna o del investigador, por lo cual se indica que, la planificación se relaciona de manera significativa con la claridad en lo que se enseña en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022.

Contraste de la segunda hipótesis específica

H_0 = La planificación curricular no se relaciona significativamente con la comunicación de los criterios de evaluación en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022

H_1 = La planificación curricular se relaciona significativamente con la comunicación de los criterios de evaluación en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022

Para la toma de decisión se tiene la siguiente regla:

Si $p > 0.05$, entonces se acepta la hipótesis nula y se niega la del investigador (H_a)

Si $p < 0.05$, entonces se acepta la hipótesis alterna y se niega la hipótesis nula (H_0)

Tabla 13

Prueba de Rho de Spearman para la Segunda Hipótesis Específica

			Planificación curricular	Criterios evaluación
Rho de Spearman	Planificación curricular	Coefficiente de correlación	1,000	,427**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	63	63
	Criterios evaluación	Coefficiente de correlación	,427**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	63	63

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

En la tabla 13, se observa que el p-valor o significancia es de 0,000, que es menor a 0,05, por lo cual se acepta que existe una relación significativa entre la planificación curricular y la dimensión criterios de evaluación de la variable evaluación formativa, además, a través del índice de correlación de Rho de Spearman se observa que esta relación es directamente proporcional y de una intensidad baja ($Rho=0,427$). Es decir, a medida que se incrementen los niveles de planificación curricular, también se incrementarán o más acertados serán los criterios de evaluación, o viceversa. En conclusión, con un nivel de confianza del 95%, se acepta que la hipótesis alterna o del investigador, por lo cual se indica que, la planificación se relaciona significativamente con la comunicación de los criterios de evaluación en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022.

Contraste de la tercera hipótesis específica

H_0 = La planificación curricular no se relaciona significativamente con la orientación a los estudiantes en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022

H_1 = La planificación curricular se relaciona significativamente con la orientación a los estudiantes en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022

Para la toma de decisión se tiene la siguiente regla:

Si $p > 0.05$, entonces se acepta la hipótesis nula y se niega la del investigador (H_a)

Si $p < 0.05$, entonces se acepta la hipótesis alterna y se niega la hipótesis nula (H_0)

Tabla 14

Prueba de Rho de Spearman para la Tercera Hipótesis Específica

			Planificación curricular	Orientar alumnos
Rho de Spearman	Planificación curricular	Coeficiente de correlación	1,000	,651**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	63	63
	Orientar alumnos	Coeficiente de correlación	,651**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	63	63

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

En la tabla 14, se observa que el p-valor o significancia es de 0,000, que es menor a 0,05, por lo cual se acepta que existe una relación significativa entre la planificación curricular y la dimensión orientación de los estudiantes de la variable evaluación formativa, además, a través del índice de correlación de Rho de Spearman se observa que esta relación es directamente proporcional y de una intensidad moderada ($Rho=0,651$). Es decir, a medida que se incrementen los niveles de planificación curricular, mejores orientaciones recibirán los estudiantes, o viceversa. En conclusión, con un nivel de confianza del 95%, se acepta que la hipótesis alterna o del investigador, por lo cual se indica que, la planificación se relaciona significativamente con la orientación a los estudiantes en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022

Contraste de la Cuarta Hipótesis Específica

H_0 = La planificación curricular no se relaciona de manera significativa con la retroalimentación a los estudiantes por parte de docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022

H_1 = La planificación curricular se relaciona de manera significativa con la retroalimentación a los estudiantes por parte de docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022

Para la toma de decisión se tiene la siguiente regla:

Si $p > 0.05$, entonces se acepta la hipótesis nula y se niega la del investigador (H_a)

Si $p \leq 0.05$, entonces se acepta la hipótesis alterna y se niega la hipótesis nula (H_0)

Tabla 15

Prueba de Rho de Spearman para la Cuarta Hipótesis Específica

			Planificación curricular	Retroalimentar alumnos
Rho de Spearman	Planificación curricular	Coeficiente de correlación	1,000	,650**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	63	63
	Retroalimentar alumnos	Coeficiente de correlación	,650**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	63	63

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

En la tabla 15, se observa que el p-valor o significancia es de 0,000, que es menor a 0,05, por lo cual se acepta que existe una relación significativa entre la planificación curricular y la dimensión retroalimentación a los estudiantes de la variable evaluación formativa, además, a través del índice de correlación de Rho de Spearman se observa que esta relación es directamente proporcional y de una intensidad moderada ($Rho=0,650$). Es decir, a medida que se incrementen los niveles de planificación curricular, mejores orientaciones recibirán los estudiantes, o viceversa. En conclusión, con un nivel de confianza del 95%, se acepta que la hipótesis alterna o del investigador, por lo cual se indica que, la planificación se relaciona de manera significativa con la retroalimentación a los estudiantes por parte de docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022.

V. DISCUSIÓN

Tras el análisis de los datos recopilados para lograr los objetivos planteados en el presente estudio, acorde a los resultados observados en la tabla 11 se comprobó que existe relación significativa, directamente proporcional y de una intensidad alta entre la planificación curricular y la evaluación formativa ($p=0,000$; $Rho=0,664$), lo cual reafirma la intención principal del estudio, dado que tal asociación era la premisa sobre la cual ha girado la investigación, es decir, la experiencia y las propias vivencias de la investigadora han propiciado la necesidad de problematizar en relación a la posible relación entre la planificación curricular y evaluación formativa. Este resultado es similar al encontrado por Huamán (2018), quién en su estudio titulado *“Planificación Curricular y Evaluación Formativa en la Institución Educativa Pública 82004 Zulema Arce Santisteban”*, donde pudo comprobar que un plan de mejora en la planificación curricular a través de estrategias para mejorar el rendimiento de los educadores, hace posible un mejor acompañamiento y evaluación formativa de los estudiantes. Conclusión que está acorde a, prácticamente, toda realidad en cuanto a institución educativa se refiere dado que es el estudiante el fin principal de la educación, el docente está en la obligación de procurar que el estudiante logre gran mayoría de las metas educativas impuestas desde el estado peruano, razón por la cual la planificación curricular debe ser una guía para que el docente guie su actuar con mayor mesura y profesionalismo. Del mismo modo Pozas (2016), en su estudio doctoral, donde planteó que las prácticas educativas adicionalmente aplicadas a la superación docente contextualizada a las necesidades del estudiante, mejoran la evaluación estos últimos, llegó a la conclusión de que existe una mayor correlación entre el porcentaje de logro de las prácticas de las competencias y rendimiento escolar en los estudiantes. Además, a nivel teórico, los resultados obtenidos y contrastados se respaldan en lo defendido por el CNEB, que indica acerca de la planificación curricular, que dicha debe tener como objetivo principal el lograr que el estudiante desarrolle las competencias previstas y pueda demostrarlas en una combinación de distintas situaciones.

En lo que concierne a la primera hipótesis específica, acorde a los resultados observados en la tabla 12, donde se sostiene que la planificación curricular se

relaciona de manera significativa con la dimensión claridad en lo que se enseña de la variable evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022, dicha relación es directamente proporcional y de una intensidad moderada en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022 ($p=0,001$ $0,05$; $Rho=0,339$). Estos resultados son similares a los hallados por Agüero (2016) quien en su estudio titulado: *“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 Facultad de Ingeniería y Arquitectura de la Universidad de San Martín de Porres, año 2015”*, quien llegó a la conclusión de que existe relación significativa entre la evaluación formativa y la presentación con claridad de los contenidos conceptuales necesarios por parte de los docentes hacia sus estudiantes ($p=0,016$; $Rho= 0,884$). A nivel teórico se coincide también con lo señalado por la SEP en el 2011, que indica que, para conseguir un aprendizaje con sentido, la información debe presentarse de manera clara.

En relación a la segunda hipótesis específica, se ha comprobado en la tabla 13, que la planificación curricular se relaciona significativamente con la dimensión comunicación de los criterios de evaluación de la variable evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022, esta relación es directamente proporcional y de una intensidad baja ($p=0,004$ $0,05$; $Rho =0,427$). Este resultado es similar al encontrado por Luna (2018) quien en su estudio titulado *“Planificación curricular en el perfil del docente por competencias de la UGEL Ventanilla, nivel Educación inicial, 2017”*, al intentar determinar la incidencia de la planificación curricular sobre el perfil docente por competencias de UGEL Ventanilla, nivel Educación inicial, 2017, encontró que las competencias profesionales, que incluye a la correcta comunicación de los criterios de evaluación por parte del docente a sus estudiantes, son influenciadas en un 25,4% por la planificación curricular. A nivel teórico, se señaló que el docente debe dejar en claro cuáles son las reglas bajo las cuales los estudiantes serán evaluados.

Acorde a la tercera hipótesis específica, se ha comprobado en la tabla 14 que la planificación curricular se relaciona significativamente con la dimensión

orientación a los estudiantes de la variable evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022, dicha relación es directamente proporcional y de una intensidad moderada ($p=0,000$ $0,05$; $Rho= 0,651$). Resultado que es similar al obtenido por Luna (2018) que señaló que tanto las competencias inter e intrapersonales como las competencias sociales del docente se ven influenciadas por la planificación curricular (25,4% y 22,2%, respectivamente), y es precisamente dentro de estas competencias donde se ubica donde el docente brinda la orientación académica a sus estudiantes con el fin de lograr una mejora de las capacidades de los mismos. A nivel teórico, Shepard (2008) señaló que los docentes deben de poder ser capaces de intentar analizar el trabajo individual de cada estudiante para proporcionar una orientación que realmente beneficie al estudiante. Por lo cual los resultados obtenidos en la presente investigación cumplen tal condición.

En relación a la cuarta hipótesis específica, en la tabla 15 se ha comprobado a nivel estadístico que la planificación curricular se relaciona de manera significativa con la dimensión retroalimentación a los estudiantes por parte de docentes de la variable evaluación formativa, de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022. La relación es directamente proporcional y de una intensidad moderada ($p=0,000$ $0,05$; $Rho= 0,650$). Este resultado es similar al encontrado por Hurtado y Ropon (2021) en su estudio titulado *“Retroalimentación Docente y Logros de Aprendizaje en Estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa 60188 Simón Bolívar – Iquitos-2020”*, que tuvo por objetivo determinar la relación entre la retroalimentación docente y logros de aprendizaje en estudiantes de Secundaria de la Institución Educativa 60188 “Simón Bolívar”- Iquitos – 2020, logró determinar que existe relación significativa entre la retroalimentación docente y los logros de aprendizaje, obteniendo un coeficiente de contingencia del 63%, es decir esta relación es moderada o media. A nivel teórico, la retroalimentación surge tras la autosupervisión que defendía Sadler (1989) ya que, tras el proceso reflexivo seguido por el estudiante, se incrementa la colaboración estudiante-docente, ahí es donde tiene mejores usos o resultados el empleo de la retroalimentación, la misma que tiene un lugar importante en la planificación curricular.

VI. CONCLUSIONES

Primera. La planificación curricular se relaciona de manera significativa con la evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022. Dicha relación es directamente proporcional y de una intensidad alta ($p=0,000$ $0,05$; $Rho=0,664$).

Segunda. La planificación curricular se relaciona de manera significativa con la dimensión claridad en lo que se enseña de la variable evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022, dicha relación es directamente proporcional y de una intensidad moderada en docentes.

Tercera. La planificación curricular se relaciona significativamente con la dimensión comunicación de los criterios de evaluación de la variable evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022, esta relación es directamente proporcional y de una intensidad baja ($p=0,000$ $0,05$; $Rho=0,427$).

Cuarta. La planificación curricular se relaciona significativamente con la dimensión orientación a los estudiantes de la variable evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco, 2022, dicha relación es directamente proporcional y de una intensidad moderada ($p=0,000$ $0,05$; $Rho=0,651$).

Quinta. La planificación curricular se relaciona de manera significativa con la dimensión retroalimentación a los estudiantes por parte de docentes de la variable evaluación formativa, de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022. La relación es directamente proporcional y de una intensidad moderada ($p=0,000$ $0,05$; $Rho=0,650$).

VII. RECOMENDACIONES

Primera. Comprobada la relación existente entre las variables de investigación se recomienda a la dirección de la institución educativa pública donde se ha realizado el presente estudio, se trabaje con mayor énfasis en la importancia de cumplir con la programación anual, la programación de las experiencias de aprendizaje y el adecuado desarrollo de las actividades de aprendizaje, pues esto va a ayudar a que el estudiante al ser evaluado por los logros alcanzados demuestre resultados satisfactorios tanto para él como para sus maestros.

Segunda. Se recomienda a la dirección de la institución educativa, que realice las actividades respectivas para revalorar la importancia de la claridad en los mensajes que emite el docente hacia sus estudiantes, razón por la cual la planificación curricular debe contener las estrategias que el docente empleará para hacer llegar un mensaje claro a sus estudiantes. También la institución educativa debe incentivar en el estudiante la capacidad de cuestionar o preguntar cuando alguna información no ha sido totalmente comprendida, todo esto parte de la relación comprobada entre la planificación curricular y la claridad en lo que se enseña.

Tercera. Se recomienda a los docentes de la institución educativa donde ha tenido lugar la presente investigación, adecuar los contenidos propuesto por el MINEDU, es decir que la planificación curricular debe adecuarse al estudiante, y como consecuencia de ello, los criterios de evaluación también deben ser susceptibles a un cambio, que dependerá de la dificultad con la que el estudiante valora a tal asignatura, promoviendo una predisposición favorable hacia el curso, ya que si bien dicha materia puede ser considerada como “difícil”, el hecho de cambiar algunos criterios de evaluación, motiva al estudiante a tomar el riesgo o a intentarlo con mayor ahínco.

Cuarta. Comprobada la relación que existe entre la planificación curricular y la orientación de estudiantes, la institución educativa debe tomar acuerdos con los padres de familia, para generar espacios temporales donde el docente, previo acuerdo con los padres de determinados estudiantes, brinde una orientación académica más personalizada con la única finalidad de que tales estudiantes logren

cumplir con las metas de aprendizaje del Minedu. Dichos espacios de orientación deben estar contemplados en la planificación curricular.

Quinta. Se sugiere a los docentes participantes en el estudio, que consideren en su planificación curricular, estrategias novedosas para lograr una buena retroalimentación con sus estudiantes, ya que uno de los grandes problemas a la hora de intentar retroalimentar a los estudiantes, es la pasividad de los mismos, es decir, cuando el docente intenta mantener un dialogo acerca del tema desarrollado en la sesión de aprendizaje, casi nadie quiere participar de tal actividad. Razón por la cual se hace necesaria la incorporación de actividades entretenidas en la planificación curricular para la correcta aplicación de la retroalimentación.

Referencias

- Aguero, 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 facultad de ingeniería y arquitectura de la universidad de san martín de porres, AÑO 2015*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Alcalde. (2019). *Identificar si existe relación entre la evaluación formativa en el nivel primaria y el desempeño docente de la Institución Educativa N° 80829 José Olaya, La Esperanza 2019*. Lima: Universidad Cesar Vallejo .
- Alcalde, M. (2019). *Desempeño docente y evaluación formativa en el nivel primaria de la institución educativa N° 80829 José Olaya, La Esperanza*. Trujillo: Universidad Cesar Vallejo.
- Bernal . (2012). *Metodología de la Investigación* . Mexico: Pearson.
- Bizarro, W. (2019). *Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias*. Revista Innovadora.
- Bieda, K. (2020). *A large-scale study of how districts' curriculum policies and practices shape teachers' mathematics lesson planning*. *Journal of Curriculum Studies*, 52, 48.
- Bloom, Benjamin S.; J. T. Hastings; G. F. Madaus et al. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, Nueva York. McGraw-Hill.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Bunge, M. (2007). *Ciencias básica y aplicadas, metodología de investigación*. Alzugaray.
- Carrasco, S. (2008). *Metodología de la investigación científica*. Lima: San Marcos.
- CNEB. (2016). *Curriculo Nacional de Educación Basica Regular*. Ministerio de Educacion .
- Curriculo Nacional . (2017). *Evaluacion formativa del aprendizaje como un procrso sistematico* . Ministerio de Educacion .
- Córdoba, T., López, V., y Sebastiani, ¿E. (2018) *Why do I use Formative Evaluation in Physical Education? A Teacher's Autobiographical Account*. *Estudios Pedagógicos*, 44(2), 21 - 38

- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias para la comprensión y producción de textos*. México: McGraw-Hill.
- España Bone Yolanda, M. V. (2021). La planificación curricular en innovación: elemento imprescindible en el proceso educativo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 2-10.
- Frade, R. (2010). *Planeación por competencias*. México: Ed. Inteligencia Educativa. Obtenido de <http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/39526/1/matematicas.pdf>
- Gallardo. (2016). *Efectos del uso de procesos de evaluación formativa en alumnos de pedagogía en educación física de la Universidad de Lagos (Chile)*. Chile: Universidad de Lagos de Chile .
- Gallardo, F. (2016). *Efectos de la utilización de procesos de evaluación formativa en los estudiantes de pedagogía en educación física de la Universidad de Lagos (Chile)*. España: Universidad de Valladolid.
- Gadbois, L. et al. (1991). "Un instrument de mesure des croyances et attitudes des enseignants à l'égard des pratiques d'évaluation formative des apprentissages des élèves", *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 14 (2): 5-24
- Gómez, M., Hernández, C, González, M., y Beneit, J. (2019). *Reliability of a scale for the assessment of nursing competencies: concordance study*. *Medical education* <https://doi.org/10.1016/J.EDUMED.2018.12.002>
- Hermosa, L. (2015) *Formative Assessment – Construction for Collaborative Learning in Students of Art and Design*. *Education*, 24 (46), 47-72
- Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la Investigación Sexta Edición*. México: Interamericana editores.
- huaman, m. (2018). *Gestión de la planificación curricular y evaluación formativa en la institución educativa pública n° 82004 zulema arce santisteban*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola.
- López, P. (2004). *población muestra y muestreo*. Cochabamba: Universidad Católica Boliviana.

- Lopez, P., y Fachelli, S. (2015). *Metodología de Investigación Social Cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- McMillan, James H. (2007). "Formative classroom assessment: The key to improving student achievement", en McMillan, 2007: 1-7.
- Mendez. (2016). *las características de las variables de evaluación de la formación y aprendizaje*. Universidad de San Martín de Porras.
- Ministerio de Educación. (2017). *Cartilla de Planificación Curricular para Educación Primaria*. Lima: MINEDU. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/cartilla-planificacion-curricular.pdf>
- Mota, y Santos. (2016). *Innovación educativa, experiencias desde el ámbito del proyecto de aula*. Venacruz: Universidad Venacruzana.
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J., y Romero, H. E. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis*. Bogotá, Colombia: DGP Editores SAS.
- Olivares, O. (2022). *Ecotalleres para la mejora del conocimiento sobre planificación curricular en docentes de inicial de la provincia del Santa – 2021*. Lima: Universidad César Vallejo.
- Ortega, M. (2015). *Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente en el distrito de Hunter. Arequipa*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Ochuot, H. (2016). *Formative assessment as critical pedagogy: A case of business studies*. Recuperado de: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10780-018-9341-6>
- Pasek, E., y Teresa, M. (2017). *Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje*. Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa. doi:<https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009>
- Pino Michel, C. J. (2017). *Formative evaluation in the teaching-learning process*. *Edumecentro*, 3-10.
- Pozas, S. (2016). *Evaluación de desempeño como estrategia para la implementación efectiva del currículo en establecimientos municipales de Rancagua*. Alcalá de Henares, Madrid: Universidad de Alcalá.
- Portocarrero, F. (2017). *Implementation de strategies de evaluation formative end el nivel primary del colegio pereion norteamericano Abraham Lincoln*. 69

- https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/2886/MAE_EDUC_352-L.pdf. sequence=3&isAllowed=y
- Quintana. (2018). *La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate*”.
- Quintana, G. (2018). *La evaluación formativa de los aprendizajes en el segundo ciclo de la Educación Básica Regular en una institución educativa estatal de Ate*. Lima: Pontificia Universidad Católica Del Perú.
- Rudenstine, A., Schaef, S., y Bacallao, D. (2017). *Meeting Students Where They Are*. Inacol, 1- 37. Obtenido de <https://www.inacol.org/wpcontent/uploads/2017/06/CompetencyWorksMeetingStudentsWhereTheyAre2.pdf>
- Leanne, O. (2015). *The impact of feedback as formative assessment on student performance*. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1111131.pdf>
- Sadler, R. (1989). “*Formative assessment and the design of instructional assessments*”. *Instructional Science*.
- Sanchez , y Reyes. (2021). *Manual de terminos de Investigacion científica tecnologica y humanistica*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Sanchez. (2016). *Evaluación formativa para el primer bloque curricular de matemáticas en el segundo año de la escuela general unificada*. UCUENCA.
- Sanchez, J. (2016). *Instrumentos de evaluación formativa para el primer bloque curricular de la asignatura de matemática del segundo año de bachillerato general unificado: guía didáctica*. Cuenca, Ecuador: Universidad de Cuenca.
- Schwartzman. (2019). *Teacher performance as a factor associated with educational quality in Latin America*.
- Shepard, A. (2008). *La evaluación en el aula*. Mexico: INEE.
- Tobón, J., & Garcia, J. (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogota: Magisterio.
- Tobon, S. (2010). *Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación*. Bogota: ECOE Editores.
- Tobon, S., Pimienta, J., y Garcia, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Mexico: Pearson Educacion.

- Villamil, O. (2018). *Estrategia de Gestión Educativa para fortalecer la Evaluación Formativa del Aprendizaje de los estudiantes del sexto de la IEM Luis Orejuela*. Colombia: Universidad Libre.
- Vygotsky. (1979). *The development of higher psychological processes*. : Editorial Crítica/ Grijalbo.
- Walberg, H. J. (1984). "Improving the productivity of America's schools", *Educational Leadership*, vol. 41 (8):19-27.
- Wiggins , y Mctighe. (2016). *Authentic activities in language learning*. Murdoch University, Australia.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

Planificación curricular y evaluación formativa en docentes de una institución educativa pública, Cusco, 2022					
PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES/DIMENSIONES	MÉTODO	POBLACIÓN
<p>Problema general:</p> <p>¿En qué medida se relacionan la planificación curricular con la evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar en qué medida se relacionan la planificación curricular con la evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022</p>	<p>Hipótesis general:</p> <p>La planificación curricular se relaciona de manera significativa con la evaluación formativa en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022</p>	<p>V1: Planificación curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programación Anual - Programación de experiencias de aprendizaje - Actividades de aprendizaje. <p>V2: Evaluación formativa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Claridad en lo que se enseña. - Establecer y comunicar los criterios de evaluación 	<p>Nivel:</p> <p>Correlacional</p> <p>Enfoque:</p> <p>Cuantitativo</p> <p>Diseño:</p> <p>No experimental, correlacional</p> <p>Tipo:</p> <p>Aplicada</p>	<p>Población:</p> <p>Conjunto general de individuos con características que concuerdan con el objeto de estudio.</p> <p>63 docentes de la Institución Educativa Institución Educativa</p>

<p>Problemas específicos:</p> <p>¿De qué manera la planificación curricular se relaciona con la claridad en lo que se enseña en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la planificación curricular y la comunicación de los criterios de</p>	<p>Objetivos específicos:</p> <p>Analizar de qué manera se relaciona la planificación curricular con la claridad en lo que se enseña en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022</p> <p>Analizar cuál es la relación que existe entre la planificación curricular y la comunicación de</p>	<p>Hipótesis específicas:</p> <p>La planificación curricular se relaciona de manera significativa con la claridad en lo que se enseña en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022</p> <p>La planificación curricular se relaciona significativamente con la comunicación de</p>	<p>- Orientar a los estudiantes</p>		<p>Virgen de Fátima 2022</p>
---	---	--	-------------------------------------	--	------------------------------

<p>evaluación en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la planificación curricular y orientación a los estudiantes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022?</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la</p>	<p>los criterios de evaluación en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022</p> <p>Analizar cuál es la relación que existe entre la planificación curricular y la orientación a los alumnos en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022</p>	<p>los criterios de evaluación en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022.</p> <p>La planificación curricular se relaciona significativamente con la orientación a los estudiantes en docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022</p>			
--	--	---	--	--	--

<p>planificación curricular y la retroalimentación a los estudiantes por parte de docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022?</p>	<p>Analizar cuál es la relación que existe entre la planificación curricular y la retroalimentación a los estudiantes por parte de docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022</p>	<p>La planificación curricular se relaciona de manera significativa con la retroalimentación a los estudiantes por parte de docentes de una Institución Educativa Pública, Cusco 2022</p>			
--	--	---	--	--	--

Anexo 2: Matriz de Operacionalización de variables

Variable 1: Planificación curricular

Concepto conceptual

V1: Planificación curricular: La planificación es una técnica para imaginar y diseñar el proceso de aprendizaje de un estudiante. Es una hipótesis de trabajo en el aula de carácter no riguroso que se basa en una evaluación genuina de las necesidades de aprendizaje. Durante la implementación, se pueden realizar cambios en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje para hacerlo más relevante y efectivo según los propósitos de aprendizaje establecidos. Durante la implementación, se pueden realizar cambios en la evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje para hacerlo más relevante y efectivo según los propósitos de aprendizaje establecidos. (Ministerio de Educación, 2017)

Definición operacional

Corresponde a los diferentes propósitos de aprendizaje, en la que se debe tener en cuenta las capacidades, competencias y capacidades, del mismo modo las metodologías, estrategias, materiales y recursos con la finalidad de favorecer o incrementar el aprendizaje. Corresponde a las puntuaciones de tipo ordinal las cuales fueron obtenidas, las cuales consta de 14 Ítems con opciones de respuesta tipo Likert "Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca o Nunca.

Dimensión	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
Programación Anual	<ul style="list-style-type: none">- Consideración del proyecto curricular de la I.E.- Análisis situacional de los estudiantes.- Determinación de los propósitos de aprendizaje.	4	Escala de Likert ordinal Dimensiones Alto (38-50) Medio (24-37) Bajo (10-23)

	- Organización de experiencias de aprendizaje.		
Programación de experiencias de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Propósitos de aprendizajes ligado a la experiencia de aprendizaje - Enfoque del área - Activación de saberes - Gestión de los aprendizajes - Evaluación de los aprendizajes 	5	
Actividades de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - Situación significativa pertinente a las necesidades, contexto del estudiante y a los propósitos de aprendizaje. - Determinación de evidencias e instrumentos de evaluación. - Secuencia de actividades de aprendizaje 	5	
		14	Puntaje de 10 a 50

Variable 2: Evaluación formativa

Concepto conceptual

V2: **Evaluación formativa:** La evaluación de las competencias es una experiencia significativa de aprendizaje y formación, que tiene por objetivo averiguar los logros, los éxitos y los obstáculos a superar de una persona en relación con una competencia. Conforme a los criterios acordados y las pruebas pertinentes, al desarrollar actividades, comprender y resolver problemas específicos del contexto, considere saber cómo ser, cómo saber, cómo hacer y cómo vivir juntos. La esencia de la evaluación es la retroalimentación, que debe proporcionarse en tiempo y con asertividad. (Tobon, Pimienta, & Garcia, 2010)

Definición operacional

Proceso del acompañamiento del profesor, que permite un análisis de los logros y dificultades de que el estudiante reconozca y valore el aprendizaje, así como tome las acciones adecuadas para reforzar y reforzar el aprendizaje y alcanzar los objetivos. Estas son las puntuaciones de tipo ordinal obtenidas; el cuestionario contiene dieciséis ítems con opciones de respuesta de tipo Likert. “Siempre, Casi siempre, A veces, Casi nunca o Nunca

Dimensión	Indicadores	Ítems	Niveles o rangos
Claridad en lo que se enseña.	<ul style="list-style-type: none"> - Examina y contrasta de manera continua, apropiada y oportuna el aprendizaje de los estudiantes. - Detecta de manera continua los desaciertos y errores en el proceso de actividades propuestas a los estudiantes 	4	Escala de Likert ordinal Dimensiones Alto (38-50) Medio (24-37) Bajo (10-23)

Comunicación en los criterios de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrolla gradualmente las actividades de evaluación de los contenidos y competencia útiles para su aprendizaje. - Planifica las actividades planteadas de acuerdo a las características 	5	
Orientar a los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Orienta actividades sobre la base de resultados, consolidando o mejorando situaciones prácticas del acto didáctico. - Desarrolla nuevas actividades en el aula, laboratorio, casa, etc. en forma individual o grupal y para que el estudiante llegue a dominarlo 	5	
Retroalimentar a los estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Retroalimenta o reajusta actividades poco comprendidas o no logradas, se mostrará una actitud positiva y de confianza a los estudiantes 	2	

	<ul style="list-style-type: none">- Aborda retos que plantea la evaluación con confianza necesaria que logrará superarlos, solo y/o con ayuda de otros.		
		16	Puntaje de 10 a 50

Anexo 3: Instrumento que mide la variable

VARIABLE: Planificación curricular

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

N°	Ítems/Reactivo	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Elabora la programación anual tomando en cuenta la propuesta de gestión centrada en los aprendizajes que está enmarcada en el P.E.I.			X		
2	Elabora la programación anual basándose en el análisis de los resultados de aprendizaje de los estudiantes obtenidos en el grado anterior			X		
3	En la programación anual presenta la distribución de los propósitos de aprendizaje para el grado escolar (competencias, capacidades, desempeños y enfoques transversales)				X	
4	En la programación anual considera la organización de experiencias de aprendizaje en relación a situaciones significativas que se desprenden de las necesidades, intereses de los estudiantes.				X	
5	En los propósitos de aprendizaje de la sesión indican las competencias, desempeños, evidencias de				X	

	aprendizaje y enfoques transversales seleccionados de la experiencia de aprendizaje.					
6	En la sesión de aprendizaje propone actividades que promuevan el razonamiento, pensamiento crítico y/o creatividad en los estudiantes.			X		
7	En la sesión considera actividades que orienten la reflexión del estudiante con respecto a cómo lograron los aprendizajes esperados.			X		
8	La situación significativa que plantea en la experiencia de aprendizaje está enmarcada en un contexto real o simulado, en el cual aborda un problema, interés o necesidad de los estudiantes.			X		
9	Las evidencias e instrumentos de evaluación que precisa en la experiencia, están relacionados con los propósitos de aprendizaje (competencias, capacidades, estándares, desempeños de grado y enfoques transversales).				X	
10	En la experiencia de aprendizaje considera los recursos y materiales pertinentes al propósito de aprendizaje				X	
11	En la actividad de aprendizaje en la que se evidencia los procesos y diagnósticos pertinentes al propósito de aprendizaje					

12	Las actividades de aprendizaje promueven el razonamiento, pensamiento crítico y/o creatividad de los estudiantes					
13	En la actividad de aprendizaje considera actividades que orientan la reflexión					
14	En cada actividad de aprendizaje considera uno o más tareas orientada a lograr el producto de la experiencia					

Planificación Curricular

Alfa de Cronbach para la Variable Planificación Curricular

Alfa de Cronbach	Nº ítems	n
0,801	14	10

Nota. Elaborado en base a los resultados de la prueba piloto.

De la tabla se observa que el índice del alfa de Cronbach es igual a 0,846, lo cual indica una el instrumento que mide la planificación cuenta con una confiabilidad alta.

En la tabla 11 se procede a comprobar la normalidad o no normalidad que sigue la distribución de las variables y dimensiones implicadas en el contraste de las hipótesis de investigación. Se optó por la prueba de Kolmogorov-Smimov, debido que la cantidad muestral supera los 50 sujetos.

Prueba de Normalidad

Prueba de Kolmogoroy-Smimov,			
Dimensión / Variable	Estadístico	gl.	Sig.
Planificación curricular	0,249	63	0,000
Evaluación formativa	0,246	63	0,000
Claridad de enseñanza	0,209	63	0,000
Criterios de evaluación	0,318	63	0,000
Orientación de	0,252	63	0,000

Retroalimentación de estudiantes	0,319	63	0,000
----------------------------------	-------	----	-------

En la tabla 10 se observa que en todos los casos analizados la significación o p -valor es menor a 0,05 por lo tanto se afirma que las variables y dimensiones analizadas, siguen una distribución no normal, por lo cual para el contraste de hipótesis se debe hacer uso de la estadística no paramétrica, y en el caso del presente estudio, la correlación no paramétrica de Rho de Spearman.

Instrumento que mide la variable 2

VARIABLE: Evaluación formativa

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

	Ítems/Reactivo	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	Es primordial que el aprendizaje se demuestre resolviendo situaciones cotidianas.				X	
2	La evaluación que aplico me permite conocer mejor al estudiante.				X	
3	Los errores son productos de la falta o poca orientación e información.			X		
4	Es recomendable detectar a tiempo los errores para ser superado en el acto.					X
5	Los intereses de los estudiantes son muy importantes para programar los contenidos.				X	
6	Además, de los contenidos propuestos por el MINEDU, desarrollo otros para hacer más atractiva las clases				X	
7	La sesión de clase puede ser modificada de acuerdo al ritmo de aprendizaje.				X	

8	Desarrollo en forma gradual las actividades en clase.				X	
9	Cuando observo la tarea que hace el estudiante puedo saber si sabe o no.			X		
10	Frecuentemente planteo preguntas que permiten al estudiante usar su criterio.			X		
11	Es recomendable desarrollar variadas actividades para mejorar las habilidades.				X	
12	Plantear proyectos nuevos motiva al estudiante a desarrollarlos en forma diferente.				X	
13	Considero indispensable reorientar la metodología en base a logros y errores.				X	
14	Pienso que siempre se debe reforzar las clases con ejemplos comunes que se dan en la realidad.			X		
15	Estimulando el desarrollo de valores y de actitudes se mejora la confianza en el estudiante.				X	
16	Considero que el estudiante debe tener una explicación y solución frente a un hecho o problema.				X	

Alfa de Cronbach para la Variable Evaluación Formativa

Alfa de Cronbach	N° ítems	n
0,804	16	10

Nota. Elaborado en base a los resultados de la prueba piloto.

De la tabla se observa que el índice del alfa de Cronbach es igual a 0,804, lo cual indica una el instrumento que mide la evaluación formativa cuenta con una confiabilidad alta.

Baremos de la Variable Planificación curricular

Dimensión	Planificación curricular (Variable)		
	Niveles		
	Inadecuado	Regular	Adecuado
Programación anual	13-16	17-18	19-20
Pro. Experiencias aprendizajes	18-22	23-24	25
Actividades de aprendizaje	11-12	13-14	15-17
Puntaje total (variable)	43-54	55-57	58-60

Baremos de la Variable Evaluación formativa

Dimensión	Evaluación Formativa		
	Niveles		
	Mala	Regular	Buena
Claridad	13-15	16-17	18-20
Comunicación de criterios	13-15	16-17	18-20
Orientación al estudiante	13-15	16-17	18-20
Retroalimentación al estudiante	14-15	16-18	19-21
Puntaje total (variable)	58-62	63-70	71-79

Anexo 4. Validación de instrumentos por expertos

Validación del experto 1



ESCUOLA DE POSTGRADO

ANEXO 4 VALIDACION DE INSTRUMENTOS POR EXPERTOS

VALIDACION DEL EXPERTO 1

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS INSTRUMENTOS QUE MIDEN PLANIFICACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN FORMATIVA

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El cuestionario sobre Planificación Curricular se encuentra APTO para ser aplicado.

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

Apellidos y nombres del juez validador, Dr. ANIBAL AGRAMONTE VILLA

DNI 24662788

Especialidad del validador: DOCTOR EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

Cusco 05 de julio del 2022

Firma del Experto Informante.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El cuestionario sobre Evaluación Formativa se encuentra APTO para ser aplicado.

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

Apellidos y nombres del juez validador, Dr. ANIBAL AGRAMONTE VILLA

DNI 24662788

Especialidad del validador: DOCTOR EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³Claridad: Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

Cusco 05 de julio del 2022

Firma del Experto Informante.

**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de
Educación Superior UniversitariaDirección de Documentación e
Información Universitaria y
Registro de Grados y Títulos**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
AGRAMONTE VILLA, ANIBAL DNI 24662788	MAESTRO EN CIENCIAS DE LA EDUCACION CON MENCIÓN EN GERENCIA EDUCATIVA ESTRATEGICA Fecha de diploma: 17/07/2013 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO PERU
AGRAMONTE VILLA, ANIBAL DNI 24662788	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 08/03/2002 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA PERU
AGRAMONTE VILLA, ANIBAL DNI 24662788	DOCTOR EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION Fecha de diploma: 22/06/15 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO PERU
AGRAMONTE VILLA, ANIBAL DNI 24662788	TÍTULO DE SEGUNDA ESPECIALIDAD PROFESIONAL CON MENCIÓN EN GESTIÓN ESCOLAR CON LIBERAZGO PEDAGÓGICO Fecha de diploma: 18/06/18 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 10/07/2017 Fecha egreso: 12/02/2018	UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA PERU
AGRAMONTE VILLA, ANIBAL DNI 24662788	LICENCIADO EN EDUCACIÓN Fecha de diploma: 15/02/19 Modalidad de estudios: SEMI PRESENCIAL	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA PERU

VALIDACION EXPERTO 2



ESCUELA DE POSTGRADO

ANEXO 4 VALIDACION DE INSTRUMENTOS POR EXPERTOS

VALIDACION DEL EXPERTO 2

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS INSTRUMENTOS QUE MIDEN PLANIFICACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN FORMATIVA

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El cuestionario sobre Planificación Curricular se encuentra APTO para ser aplicado.

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. ROSA ELVIRA CANCAPA SOLALIGUE

DNI 23936614

Especialidad del validador: DOCTORA EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

Cusco 05 de Julio del 2022

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

Rosa Elvira Cancapa Solaligue

Firma del Experto Informante.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El cuestionario sobre Evaluación Formativa se encuentra APTO para ser aplicado.

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dra. ROSA ELVIRA CANCAPA SOLALIGUE

DNI 23936614

Especialidad del validador: DOCTORA EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

Cusco 05 de Julio del 2022

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo.

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

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

Rosa Elvira Cancapa Solaligue

Firma del Experto Informante.

**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de
Educación Superior UniversitariaDirección de Documentación e
Información Universitaria y
Registro de Grados y Títulos**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
CANCAPA SOLALIGUE, ROSA ELVIRA DNI 23936614	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 02/07/2002 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO <i>PERU</i>
CANCAPA SOLALIGUE, ROSA ELVIRA DNI 23936614	MAESTRA EN CIENCIAS: EDUCACION CON MENCION EN GESTION Y ADMINISTRACION EDUCATIVA Fecha de diploma: 24/08/2012 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA <i>PERU</i>
CANCAPA SOLALIGUE, ROSA ELVIRA DNI 23936614	SEGUNDA ESPECIALIDAD PARA LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACION Y MATEMATICA A ESTUDIANTES DEL II Y III CICLO DE EDUCACION BASICA REGULAR Fecha de diploma: 10/08/2012 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO <i>PERU</i>
CANCAPA SOLALIGUE, ROSA ELVIRA DNI 23936614	DOCTORA EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN Fecha de diploma: 15/07/19 Modalidad de estudios: PRESENCIAL Fecha matrícula: 13/08/2011 Fecha egreso: 15/09/2013	UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO S.A.C. <i>PERU</i>

VALIDACION DEL EXPERTO 3



ESCUELA DE POSTGRADO

ANEXO 4 VALIDACION DE INSTRUMENTOS POR EXPERTOS

VALIDACION DEL EXPERTO 3

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DE LOS INSTRUMENTOS QUE MIDEN PLANIFICACIÓN CURRICULAR Y EVALUACIÓN FORMATIVA

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El cuestionario sobre Planificación Curricular se encuentra APTO para ser aplicado.

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

Apellidos y nombres del juez validador. Mg. NATIVIDAD VALDEIGLESIAS SICOS

DNI 23943553

Especialidad del validador: MAGISTER EN PSICOLOGIA EDUCATIVA.

Cusco 05 de Julio del 2022

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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

Firma del Experto Informante.

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El cuestionario sobre Evaluación Formativa se encuentra APTO para ser aplicado.

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

Apellidos y nombres del juez validador: Mg. NATIVIDAD VALDEIGLESIAS SICOS

DNI 23943553

Especialidad del validador: MAGISTER EN PSICOLOGIA EDUCATIVA.

Cusco 05 de Julio del 2022

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado

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

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

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

Firma del Experto Informante.

**PERÚ**

Ministerio de Educación

Superintendencia Nacional de
Educación Superior UniversitariaDirección de Documentación e
Información Universitaria y
Registro de Grados y Títulos**REGISTRO NACIONAL DE GRADOS ACADÉMICOS Y TÍTULOS PROFESIONALES**

Graduado	Grado o Título	Institución
VALDEGLESIAS SICOS, NATIVIDAD DNI 23943553	BACHILLER EN EDUCACION Fecha de diploma: 16/02/2011 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO <i>PERU</i>
VALDEGLESIAS SICOS, NATIVIDAD DNI 23943553	MAGISTER EN PSICOLOGIA EDUCATIVA Fecha de diploma: 17/05/2013 Modalidad de estudios: - Fecha matrícula: Sin información (***) Fecha egreso: Sin información (***)	UNIVERSIDAD PRIVADA CÉSAR VALLEJO <i>PERU</i>