



**UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO**

## **ESCUELA DE POSGRADO**

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

**Currículo Socioformativo en la Evaluación Formativa de la  
Institución Educativa Comercio N°. 64, Pucallpa, 2021**

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

**AUTOR:**

Murillo Flores, Carlos Alberto (ORCID: 0000-0002-1110-3545)

**ASESORA:**

Dra. Bernardo Santiago, Grisi (ORCID: 0000-0002-4147-2771)

**LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:**

Políticas Curriculares

LIMA – PERÚ

2021

## Dedicatoria

A mi familia por su apoyo incondicional que fueron la inspiración y motivación para el desarrollo y culminación de mi tesis de maestría.

Carlos Alberto

### Agradecimiento

Mi reconocimiento a los docentes de la Universidad por sus enseñanzas y exigencia en bien del desarrollo personal y profesional para generar los cambios que la educación necesita en la actualidad.

## Índice de contenidos

Carátula.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas.....	vi
Índice de gráficos y figuras.....	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	6
III. METODOLOGÍA.....	26
3.1. Tipo y Diseño de Investigación.....	26
3.1.1. Tipo de investigación.....	26
3.1.2. Diseño de investigación.....	26
3.2. Variables y Operacionalización.....	27
3.2.1. Variable.....	27
3.3. Población, muestra y muestreo.....	30
3.3.1. Población.....	30
3.3.2. Muestra.....	30
3.3.3. Muestreo.....	31
3.4. Técnicas y Procedimientos de Recolección de Datos.....	31
3.5. Procedimientos.....	33
3.6. Métodos de Análisis de Datos.....	33
3.7. Aspectos Éticos.....	34
IV.RESULTADOS.....	35

4.1. Resultados descriptivos .....	35
4.2. Evaluación formativa .....	37
4.3. Prueba de Hipótesis General .....	39
4.4. Prueba de Hipótesis Específica 1 .....	40
4.5. Prueba de Hipótesis Específica 2.....	42
4.6. Prueba de Hipótesis Específica 3.....	43
4.7. Prueba de Hipótesis Específica 4.....	44
V. DISCUSIONES.....	46
VI.CONCLUSIONES.....	50
VII.RECOMENDACIONES .....	51
REFERENCIAS .....	52
ANEXOS.....	

## Índice de tablas

Tabla 1: Total de docentes a encuestar .....	30
Tabla 2 : Validación de contenido del instrumento por expertos .....	32
Tabla 3 : Confiabilidad de instrumentos .....	32
Tabla 4 : Resultados de currículo socioformativo .....	35
Tabla 5 : Resultados de las dimensiones de currículo socioformativo .....	36
Tabla 6 : Nivel de evaluación formativa.....	37
Tabla 7 : Evaluación formativa por dimensiones .....	38
Tabla 8 : Ajuste de datos del currículo socioformativo en la evaluación formativa .....	39
Tabla 9 : Pseudo coeficiente de determinación del currículo socioformativo en la evaluación formativa.....	40
Tabla 10 : Ajuste de datos del currículo socioformativo en la identificación del vacío de la evaluación formativa .....	41
Tabla 11 : Pseudo coeficiente de determinación del currículo socioformativo en la identificación del vacío de la evaluación formativa .....	41
Tabla 12 : Ajuste de datos del currículo socioformativo en la retroalimentación de la evaluación formativa .....	42
Tabla 13 : Pseudo coeficiente de determinación del currículo socioformativo en la retroalimentación de la evaluación formativa.....	42
Tabla 14 : Ajuste de datos del currículo socioformativo en la participación del estudiante en la evaluación formativa .....	43
Tabla 15 : Pseudo coeficiente de determinación del currículo socioformativo en la participación del estudiante en la evaluación formativa.....	43
Tabla 16 : Ajuste de datos del currículo socioformativo en las progresiones de aprendizaje en la evaluación formativa .....	44
Tabla 17 : Pseudo coeficiente de determinación del currículo socioformativo en las progresiones de aprendizaje en la evaluación formativa .....	45

## Índice de gráficos y figuras

Figura 1 : Resultados de currículo socioformativo.....	35
Figura 2 : Resultados de las dimensiones de currículo socioformativo .....	36
Figura 3 : Resultados de las dimensiones de currículo socioformativo .....	38
Figura 4 : Evaluación formativa por dimensiones.....	39

## Resumen

La investigación tuvo como objetivo establecer la influencia del currículo socioformativo en la evaluación formativa de la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021. El tipo de estudio fue aplicada, de nivel correlacional causal, de enfoque cuantitativo, de diseño no experimental. La población y la muestra la constituyó 103 docentes del nivel secundaria. La técnica usada fue la encuesta, para la cual se elaboró un cuestionario de 37 ítems para el currículo socioformativo y 16 ítems para la evaluación formativa, siendo validados por juicio de expertos y la confiabilidad arrojó el alfa de Cronbach. Los resultados estadísticos obtenidos se demuestran que el valor de la significancia resultó 0,000 -cuyo valor indicó que es menos que 0,05- así también el valor de chi-cuadrado que resultó 50,590, comprobándose la dependencia de la evaluación formativa respecto al currículo socioformativo; también se obtuvo el coeficiente de Nagelkerke arrojó el valor de 0,487=48,7%, por lo que se determina la influencia del currículo socioformativo en la evaluación formativa. Por lo tanto, se acepta la hipótesis planteada.

Palabras clave: Currículo socioformativo, trabajo colaborativo, evaluación formativa, retroalimentación.



## **Abstract**

The objective of the research was to establish the influence of the socioformative curriculum in the formative evaluation of the Educational Institution Comercio No. 64, Pucallpa, 2021. The type of study was applied, causal correlation level, quantitative approach, non-experimental design. The population and the sample were made up of 103 secondary school teachers. The technique used was the survey, for which a 37-item questionnaire was prepared for the socioformative curriculum and 16 items for the formative evaluation, being validated by expert judgment and the reliability yielded Cronbach's alpha. The statistical results obtained show that the significance value was 0.000 -whose value indicated that it is less than 0.05- as well as the chi-square value that was 50.590, verifying the dependence of the formative evaluation with respect to the socioformative curriculum; The Nagelkerke coefficient was also obtained and the value of 0.487 = 48.7% was obtained, thus determining the influence of the socioformative curriculum in the formative evaluation. Therefore, the hypothesis raised is accepted.

Key words: Socio-formative curriculum, collaborative work, formative assessment, feedback.

## I. INTRODUCCIÓN

La educación en el mundo está pasando por una serie de dificultades debido a la pandemia del COVID-19, lo cual ha generado el cierre de las instituciones educativas afectando a más de 1200 millones de estudiantes, correspondiendo a América Latina, y en Caribe más de 160 millones. Los países han adoptado modalidades de aprendizajes a distancia usando diversas plataformas con o sin uso de tecnología, destacando que se prioricen competencias y valores como es el aprendizaje autónomo, solidaridad, cuidado de uno mismo y de los demás, resiliencia y competencias socioemocionales. En esta situación aumentó la desigualdad educativa, ya que gran parte de la población estudiantil no tiene conectividad; es el caso de África Subsahariana solo el 11% cuenta con una computadora en casa, el 18% tiene conexión de internet en casa, frente a esto el porcentaje mundial es de 50% y el 75% respectivamente (CEPAL-UNESCO, 2020).

En la sociedad del conocimiento suceden cambios importantes, en el ámbito educativo bajo un enfoque centrado en competencias y cómo estas son desarrolladas dentro de las aulas, usando diversos recursos, medios, estrategias y demás. Al respecto se dice que las prácticas educativas que se centran en transmitir solo información o temas han llevado a que la evaluación de aprendizajes se mida los conocimientos y que tenga una menor valoración del proceso formativo del estudiante. Así pues, los proyectos formativos aportan beneficios a la práctica docente, buscando desarrollar las competencias en su esencia, articula la teoría con la práctica en un contexto significativo para los estudiantes, abordando los saberes de saber ser, saber hacer y saber conocer (Gómez-González y Tobón, 2017).

En el ámbito nacional, se promueve el desarrollo de competencias buscando que los estudiantes mejoren su aprendizaje, cada vez más complejas, considerando sus niveles, estilos y ritmos de aprendizaje. Asimismo, las diversas competencias contenidas en el currículo se vinculan entre sí, esto es de forma espontánea pero también se puede hacer mediante la planificación colegiada donde los docentes aprovechen la vinculación de las áreas y sus competencias (MINEDU, 2016). Lamentablemente, no se realiza un trabajo que refleje la

vinculación entre las áreas, ni una situación problemática que lleve al desarrollo de competencias, y que estas a su vez sean parte de la formación de los estudiantes. Al respecto la falta de trabajo de forma colaborativa entre todos los actores forma parte del proceso educativo, que a través de ella pueda darse un diagnóstico interno y externo que permita detectar problemas de impacto. Estos pueden ser trabajados por las diversas áreas de manera articulada por todos, llevando a una sola dirección hacia el desarrollo de las competencias. Así es cómo, en la práctica pedagógica actual no se articulan las diversas asignaturas y enfocadas en problemas de relevancia vinculado al contexto local, nacional o global, se tiene escasa información acerca de trabajar proyectos formativos. En ese mismo sentido, se desconoce sobre evaluación formativa y cuál es el propósito de esta en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Por otro lado, la planificación y la evaluación son aspectos muy relacionados que se da de forma intrínseca al desarrollo de la enseñanza y aprendizaje, siendo el proceso de planificación flexible y reflexivo centrado en los aprendizajes que el estudiante debe de lograr (MINEDU, 2016). El proceso de planificar es la parte más importante del proceso, ya que ahí se detallan las diversas acciones que serán parte del proceso a desarrollar teniendo como centro al estudiante, será posible generar información oportuna acerca de los aprendizajes para poder tomar decisiones y se pueda ayudar en su progreso, la evaluación no debe ser vista al final, sino como un proceso permanente al servicio del aprendizaje. En este sentido, en lo que se refiere a la evaluación formativa y el proceso de retroalimentación que se debe realizar en gran parte de los casos se confunde con el proceso de reforzamiento, se debe deslindar cuál es el propósito de cada uno para superar ciertas deficiencias que se generen.

En el ámbito local la Institución Educativa Comercio Nro. 64 ubicada en la Región Ucayali-Callería, es una prestigiosa institución la cual brinda servicio a 2600 estudiantes en los turnos de mañana y tarde en el nivel secundario, contando con seis directivos, cinco personal jerárquico, 103 docentes y diez personales administrativos. Se hace necesario resaltar, que la comunidad educativa no participa en forma organizada, ni coordinada las nuevas propuestas de cambio para la mejora educativa para buscar una dirección y cambiar el

rumbo que permita asumir retos que la sociedad actual requiere. Por ello surge el estudio sobre la realidad interna y externa, no será posible vincular la realidad con lo que necesite aprender el estudiante, que lo lleve a desarrollar competencias, que estas tengan sentido y despierten su interés.

En ese mismo contexto, es importante que los actores puedan plantear un currículo de manera colaborativa donde las diversas áreas no sean independientes en su desarrollo, sino de manera integradas, donde las competencias lleven a la resolución de problemas, desarrollando de forma integral al estudiante en cuanto a conocimientos, actitudes y habilidades, para ello se debe brindar un apoyo constante y continuo para lograr lo que se espera que aprenda el estudiante, desarrollar procesos de reflexión para hacer consciente al estudiante de su aprendizaje real y como llegar al ideal, mediante la guía del docente el cual debería estar preparado y haciendo uso de la retroalimentación no haga estudiantes dependientes ni pasivos.

Finalmente, la intención del presente trabajo de investigación es desarrollar la gestión curricular basada en un enfoque socioformativo y la evaluación formativa, con el fin de contribuir a mejorar la calidad del proceso educativo y pueda ser aplicado en la institución o para futuros trabajos de investigación. Ante esta situación es necesario plantear la pregunta general mediante la siguiente interrogante: ¿De qué manera el currículo socioformativo influye en la evaluación formativa de la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021? Las preguntas específicas a tomar en cuenta se realizan mediante las siguientes interrogantes: ¿De qué manera el currículo socioformativo influye en la identificación del vacío de la Evaluación formativa en la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021?, ¿De qué manera el currículo socioformativo influye en la retroalimentación de la Evaluación formativa en la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021?, ¿De qué manera el currículo socioformativo influye en la participación del estudiante en la evaluación formativa de la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021?, ¿De qué manera el currículo socioformativo influye en las progresiones de aprendizaje en la evaluación formativa de la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021?

La presente investigación tiene el propósito de aportar en el conocimiento sobre la gestión curricular desde un enfoque socioformativo y la evaluación formativa, siendo aspectos trascendentales para la mejora de la calidad de los aprendizajes en la educación secundaria vinculada al contexto local, nacional o global. Así pues, la justificación teórica, nos permitió evidenciar los resultados a los que se abordó en forma sistemática de manera científica para ser incorporados como aporte del conocimiento de las ciencias de la educación, demostrando que el trabajo formativo lleva a la mejora de la calidad educativa. En efecto, la justificación práctica de la investigación radicó en mejorar la práctica pedagógica, implementando estrategias acordes a los avances y contexto en el que se da el proceso educativo así como la problemática actual que se pueda presentar y esta esté vinculada al desarrollo de competencias, esto permitió que el estudiante se desarrolle integralmente como individuo inmerso en la sociedad del conocimiento, donde la evaluación formativa lleve al desarrollo óptimo de las competencias que se pretenden en la educación y en su perfil de egreso.

Al respecto, la justificación metodológica expuesta en la investigación, se enfocó en el tipo aplicada, con un diseño no experimental, el instrumento sirvió para recoger la información. Luego procesar para obtener resultados de la correlación causal. Si bien es cierto que, el enfoque socioformativo lleva al individuo a enfrentar situaciones retadoras de su contexto real, se sabe que necesita de la orientación y guía del docente identificando el nivel actual del aprendizaje del estudiante y aquello que se quiere alcanzar, por ello es ambos aspectos deben ser investigados usando la ciencia para demostrar su validez y la confiabilidad para ser aplicados en diversas instituciones educativas, a su vez que puedan servir para otros futuros trabajos de investigación y seguir ampliando en el conocimiento local nacional e internacional.

Ante esto se plantea el siguiente objetivo general: Determinar la influencia del currículo socioformativo en la evaluación formativa de la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021. A su vez sus objetivos específicos son: Establecer la influencia del currículo socioformativo en la identificación del vacío de la evaluación formativa en la institución educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021; Establecer la influencia del currículo socioformativo en la

retroalimentación de la evaluación formativa en la institución educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021; Establecer la influencia del currículo socioformativo en la participación del estudiante en la evaluación formativa de la institución educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021; Establecer la influencia del currículo socioformativo en las progresiones de aprendizaje en la evaluación formativa de la institución educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021.

La hipótesis general planteada es: El currículo socioformativo incide positivamente en la evaluación formativa de la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021. Siendo las hipótesis específicas las siguientes: El currículo socioformativo incide positivamente en la identificación del vacío de la evaluación formativa en la institución educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021; El currículo socioformativo incide positivamente en la retroalimentación de la evaluación formativa en la institución educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021; El currículo socioformativo incide positivamente en la participación del estudiante en la evaluación formativa de la institución educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021; El currículo socioformativo incide positivamente en las progresiones de aprendizaje en la evaluación formativa de la institución educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021.

## II. MARCO TEÓRICO

Se indagó sobre estudios referidos a currículo socioformativo y evaluación formativa, tomándose en cuenta investigaciones previas nacionales que fortalezcan la investigación que a continuación se puntualizan:

A propósito, Leyva (2020), formuló el objetivo general, establecer la relación existente entre evaluación formativa y calidad educativa; el enfoque de la investigación es cuantitativo, de tipo correlacional, no experimental; se concluyó que había una correlación significativa (Rho de Spearman = 0,848), entre evaluación formativa y calidad educativa. Por ende, se aceptó la hipótesis alterna. Del mismo modo en las hipótesis específicas, con las correlaciones significativa (0,815), entre evaluación reguladora y calidad educativa; (0,879), entre evaluación continua y calidad educativa. Por último, (0,851), entre evaluación retroalimentadora y calidad educativa, En todos los casos se aceptó la hipótesis alterna.

Por otro lado, Chávez (2020), tuvo como objetivo establecer las diferencias en el nivel de evaluación formativa que se da en la educación virtual en ambas instituciones educativas. La metodología es de enfoque cuantitativo, no experimental, de diseño descriptivo comparativo. Arribó a las conclusiones, determinan que con respecto al objetivo general muestran que en la I. E. Nuestra Señora de Fátima un 75,7 % de profesores están un nivel regular de la evaluación formativa, en cambio en la I.E. Luis F. Subauste del Rio tiene un 67,6% de docentes con un nivel bueno. Por otro lado, los resultados inferenciales, la diferencia de rangos promedio resulta 17,7, lo cual indica que hay diferencias en la evaluación formativa entre los profesores de dichas instituciones; en la segunda conclusión la I. E. Nuestra Señora de Fátima obtuvo un 73,0 % de profesores indicando un nivel regular en identificar el vacío, en tanto en la I.E. Luis F. Subauste del Rio un 55,9% de docentes tienen un nivel regular, en cuanto a resultados inferenciales, permite afirmar que hay diferencias significativas al identificar el vacío en dichas instituciones educativas, la tercera conclusión refiere que la I. E. Nuestra Señora de Fátima un 51,4,0 % de profesores están un nivel regular en cuanto a la retroalimentación en la I.E. Luis F. Subauste del Rio tiene un 73,5% de docentes tienen un nivel bueno, en cuanto

a resultados inferenciales, permite afirmar que hay diferencias significativas en la retroalimentación que se da en dichas instituciones educativas.

Según, Altez (2020), tuvo como objetivo identificar la retroalimentación formativa y como esta mejora el aprendizaje de los estudiantes; el estudio es de carácter cuantitativo del tipo descriptivo-correlacional. Se concluyó que la retroalimentación formativa lleva a la mejora de los aprendizajes de los alumnos, en la correlación de Spearman, se obtuvo un valor de 0,847, por lo que es una correlación positiva y fuerte entre dichas variables. Asimismo, se concluye que la correlación en: la retroalimentación por descubrimiento y la retroalimentación descriptiva influyen de manera positiva y fuerte en la mejora del aprendizaje, obteniendo los valores de la correlación de Spearman (0,825 - 0,813 respectivamente).

Como señala, Cáceres (2017), tuvo como objetivo determinar cómo los proyectos formativos influyen en el desarrollo y resolución de problemas del contexto, en alumnos del cuarto de secundaria; la metodología emplea un enfoque cuantitativo, del tipo experimental, el diseño es cuasi experimental, se empleó métodos descriptivos y de análisis; se tiene como primera conclusión que a 95% de nivel de confianza el aplicar los proyectos formativos lleva a la mejora en la resolución de los problemas contextualizados. (Z-calculado = -21,68 siendo un valor que se encuentra en la zona de aceptación de la hipótesis alterna). Al mismo tiempo, en cuanto a la segunda hipótesis, se puede concluir que al 95% de nivel de confianza se demuestra que hay un alto nivel en la capacidad para resolver problemas luego de aplicar proyectos formativos. Del mismo en la tercera hipótesis, tomando en cuenta la tercera hipótesis y con un 95% de nivel de confianza se demostró que existe diferencias en cuanto a la capacidad de resolver problemas antes y luego de aplicados los proyectos formativos. (Z-calculado = -52,87 y -52,87, el cual se ubica en la zona de aceptación donde está ubicada la hipótesis alterna respectivamente), siendo demostrado al contrastar la hipótesis con los resultados.

Por otro lado, Bautista et al. (2020), siendo su objetivo analizar el factor limitante en el logro de competencias que se priorizan. La metodología que se empleó está enmarcada dentro del enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo explicativo, no experimental, siendo un factor que predominante que limita el



logro de la competencia la evaluación del portafolio que contiene evidencias obteniéndose una significancia de 0,694 siendo mayor a 0,5, el siguiente factor predominante es la retroalimentación que son realizadas por parte del profesor, ya que obtuvo una significancia de 0,589 resultando mayor a 0,05, desde esta perspectiva la retroalimentación limita el logro de competencias donde es probable que la modalidad usada para el desarrollo de sesiones usando la tecnología no permite la articulación de saberes. Finalmente, el factor del rol de la familia obtuvo una significancia de 0,00 el cual es menor a 0,05, no es limitante como factor en el logro de las competencias.

Las investigaciones internacionales que se tomó en cuenta para afianzar la investigación se tuvieron en cuenta a:

Según, Andersson y Palm (2018), en su artículo titulado razones del éxito de los docentes que desarrollan la evaluación formativa en su desarrollo profesional-una motivación perspectiva, siendo el propósito de la investigación determinar el por qué los docentes de matemática que participaron en un programa de evaluación formativa sus estudiantes obtuvieron un mejor rendimiento académico. La metodología empleada es cuantitativa, la selección de la muestra fue aleatoria, empleando para el recojo de datos cuestionarios y entrevistas. Se concluyó que el éxito de la implementación de la evaluación formativa radica en la motivación de los docentes para llevarla a la práctica y el compromiso de realizar su implementación en su aula. Además, que el programa de desarrollo docente puso a disposición del docente una serie de actividades que fueron llevadas a las aulas, generando efectos positivos en el aprendizaje y actitud del estudiante. Por otra parte, el apoyo informado recibido por los docentes en la implementación de la evaluación formativa reduce los problemas aumentando sus expectativas, ya que está orientada hacia el proceso y reduce la necesidad de las pruebas acumulativas.

Por su parte Ambrosio y Hernández (2017), en su artículo titulado aprendizajes por proyectos, una experiencia socioformativa, el objetivo principal fue de dar a conocer una experiencia educativa implementada a un grupo de alumnos sobre la recuperación de manantiales y su correspondiente aprovechamiento del agua en la comunidad del estado de Oaxaca. Los proyectos formativos parten del diagnóstico del contexto, a partir de allí se

diseñan estrategias para desarrollar competencias a través de la resolución de problemas, que se puede realizar dentro o fuera del aula, con la participación de estudiantes y docentes de manera conjunta, también es importante destacar que los proyectos formativos van desde aprendizajes significativos sencillos hacia aprendizajes complejos, teniendo la práctica como el complemento ideal, donde el estudiante muestre el dominio de tareas que en un futuro se les puede encomendar. Por otro lado, la metodología de proyectos formativos se enriquece con la experiencia del docente, esta propuesta lleva a mejorar la calidad educativa, también favorecer la comunicación entre sus integrantes del proyecto. Además, permiten desarrollar la creatividad en base a situaciones reales que despiertan su interés, comprendiendo la complejidad de los problemas y cómo abordarlos transversalmente mediante el trabajo colaborativo. Así pues, como metodología tiene fortalezas y permite desarrollar competencias, teniendo como factores fundamentales al docente, trabajo colaborativo y colectivo, donde todos están inmersos en el proceso. Por último, no se centra en el aprendizaje de los conocimientos, sino que a través de la práctica les permite resolver problemáticas reales y contextualizadas, de esta manera el estudiante aprende, reflexiona y participa dentro de la sociedad.

Según, Ambrosio (2018), tuvo como objetivo analizar el tema respecto a la socioformación desde su aspecto teórico para tener una visión clara de los procesos, sus estrategias y modo de aplicación. La metodología empleada es el análisis documental; la primera conclusión es que los elementos metodológicos y teóricos del enfoque socioformativo es una propuesta que responde a las exigencias de la sociedad actual, y para implementación las personas deben de adoptar una visión diferente respecto a la educación, la segunda conclusión se refiere a el desarrollo de experiencias exitosas bajo el enfoque de la socioformación es necesario tener en cuenta que el proceso es integral y que se va más allá de las aulas lo cual lleva a resolver retos contextualizados que la sociedad plantea, la tercera conclusión es que la enseñanza utilizando proyectos formativos llevan a vincular distintas áreas lo que lleva al alumno que desarrolle los aspectos, cognitivos, actitudinales y emocionales que les permita lograr las metas planteadas y resolver problemas de su contexto, finalmente se concluye que el abordar problemas reales de su contexto lleva al estudiante a ubicarse en

una realidad inmediata y que responda a vacíos que existen en su medio social, trabajando forma colaborativa, construyendo conocimientos, comprendiendo sus fortalezas y limitaciones haciendo que la sociedad sea consciente de los problemas, así como desarrollar una formación ética y responsable para construir una nueva sociedad.

Lozano et al. (2020), siendo el propósito identificar los estilos de enseñanza que se correlacionan con la evaluación formativa (retroalimentación, acción de práctica y comunicación de resultados) en los docentes de secundaria; el estudio es cuantitativo de tipo correlacional, aplicando dos cuestionarios a 240 docentes de secundaria; la primera conclusión alcanzada respecto a los resultados es que el estilo de enseñanza analítico tiene la correlación más alta al relacionarse con la comunicación de resultados y la retroalimentación que son dimensiones de la evaluación formativa, lo que lleva a afirmar que se desarrolla un pensamiento crítico dentro del aula haciendo que los alumnos desarrollen procesos de síntesis y análisis de forma clara por lo que al realizar la evaluación formativa la retroalimentación resulta vital en el proceso de aprendizaje; siguiente conclusión a la que se aborda es que la evaluación formativa en el nivel secundaria permite al docente mejorar el aprendizaje en el aula, siendo importante conocer los diferentes estilos de aprendizaje para mejorar la práctica educativa y el proceso de evaluación.

Brito et al. (2019), tuvo como objetivo identificar las finalidades, enfoques y aspectos que los profesores toman en consideración al realizar su planeación didáctica; La metodología es cuantitativa; las conclusiones a las que aborda es que la finalidades y enfoques es variada al elaborar las respectivas planeaciones, debido a que no recibieron orientaciones para llevarlas a cabo, en cuanto a los aprendizajes esperados considerados en su planeación didáctica solo consideran algunos elementos teóricos del enfoque socioformativo, también se concluye que planear la enseñanza se hace por una necesidad laboral y por ser requisito de carácter administrativo, por lo que pocos la llevan a cabo por exigencia del directivo, por otra parte se señala que al predominar el enfoque socioformativo el profesor promueve el trabajo colaborativo de los estudiantes así como definen criterios y diversas estrategias de evaluación relacionadas con las competencias desarrolladas en los estudiantes, finalmente es necesario

revisa los planes de clase del docente lo cual permita brindar apoyo en la planificación y el correspondiente desarrollo de competencias docentes y logren fortalecer las competencias que persigue el perfil de egreso del estudiante.

En cuanto a las bases teóricas de ambas variables, se ha desarrollado el Currículo socioformativo y la evaluación formativa, aspecto importante del conocimiento científico ha permitido realizar grandes descubrimientos lo que ha llevado al progreso en todas las ramas del saber, lo cual lleva a satisfacer necesidades de los individuos. Estos grandes avances científicos alucinantes que en muchos casos nos lleva tener problemas graves producto del conocimiento producido, su acción, así como la sociedad que transforma (Morín, 1982, p.32).

Según Tobón (2017), indica que, la socioformación es una propuesta latinoamericana que se ha aplicado en diversos ámbitos entre ellos el educativo, desarrollando el talento mediante la resolución de problemas de contexto local y global. Buscando la mejora continua del estudiante mediante la coevaluación y la autoevaluación. Este modelo se opone al modelo tradicional donde se prioriza el discurso teórico. Según Morín (como se citó en Tobón, 2017, p.30), señala que, el pensamiento complejo concebido desde la escuela de Morín, es un método que busca la construcción y la gestión del conocimiento, relacionando sus partes, a su vez se considera que los procesos son de naturaleza cambiante. Es el pensamiento complejo es la base de la socioformación que lleva al desarrollo del ser humano mediante la articulación de los saberes de manera transdisciplinaria, de manera flexible, apertura y sobre todo llevando hacia el análisis crítico. Por otro lado, las diversas competencias contenidas en el currículo se vinculan entre entres sí, de forma espontánea, pero se puede hacer mediante la planificación colegiada donde los docentes aprovechen la vinculación de las áreas y sus competencias (MINEDU, 2016, p. 30).

La gestión curricular desde el enfoque socioformativo es un proceso continuo enfocada en transformar las prácticas de mediación y la evaluación buscando que los actores que participan en el proceso educativo aprendan a trabajar de forma colaborativa para mejorar las condiciones de calidad de vida, y convivencia. Además, la calidad educativa desde el enfoque socioformativo se

logra calidad cuando los alumnos aprenden a resolver problemas de su entorno, trabajando para lograr una sociedad sostenible, realizando un trabajo coordinado, empleando valores para tener una sociedad sostenible (Tobón, 2017, pp.104-105).

El currículo socioformativo según Tobón (como se citó en Tobón, 2017), es un conjunto de acciones de los directivos, docentes, estudiantes y familias en la formación integral para desarrollar competencias a través de la resolución de problemas de contexto, con compromiso ético, mejora continua e idoneidad. El currículo socioformativo no es un documento que contiene el programa con las asignaturas enfocadas en competencias; sino son hechos concretos que muestran el actuar ante problemas de su contexto, para ello realizan el trabajo colaborativo, así como la articulación de saberes: conocer, ser, convivir y hacer. Aunado a esto, la gestión curricular es lograr que el aula se implemente acciones que permitan la formación integral, así como el desarrollo de competencias en los alumnos y vivan en la sociedad del conocimiento, teniendo como base el emprendimiento, proyecto ético, trabajo colaborativo, mediante acciones coordinadas con los actores que participan de la educación. Se plantea 12 procesos y cada uno tiene un direccionamiento, planeación, socialización, y se ponen en práctica mediante el trabajo colaborativo de un equipo líder.

El primer, proceso considera el trabajo colaborativo en la gestión curricular. En el enfoque socioformativo la gestión curricular es un trabajo de forma colaborativa y continua, donde todos los actores realicen aportes y se puedan alcanzar las metas planificadas (Tobón, 2017, p.111). Las acciones a realizar son: conformar el equipo líder; identificar a los actores y comprometerlos en el cambio; hacer que todos los actores participen en la implementación de mejoras; orientar a que se implementen los demás procesos.

Para Tobón (2019), indica que el trabajo colaborativo consiste en que los estudiantes presten ayuda a los otros, cuyo fin es obtener aprendizajes planificados previamente, afrontar retos de su contexto y obtener un producto importante y significativo en su entorno social. Asimismo, Meneses (como se citó en Navarro, Leiva, Berger y Ceppi, 2017 p.1027), señala que, el trabajo en equipo es altamente desarrollados donde sus integrantes interactúan, coordinan sus recursos orientando su comportamiento hacia lograr los objetivos propuestos

de manera colectiva, donde sus integrantes se identifican con el trabajo realizado.

El segundo, proceso a tomar en cuenta es el modelo educativo y pedagógico. Consiste en tener una visión compartida del tipo de formación que debe lograr el estudiante, tomando en cuenta los diversos retos de la sociedad del conocimiento, así como la participación de toda la comunidad educativa (Tobón, 2017). Los componentes esenciales del modelo según el enfoque socioformativo son: diagnosticar el modelo educativo, compartir la visión, construir el modelo educativo e implementar el modelo.

Desde la socioformación se plantean principios en el modelo educativo que permite guiar la formación integral del estudiante a través de: la formación a todos los actores, la formulación basada en resolver problemas, el currículo es flexible y mejorado, la inclusión es abordada mediante los proyectos colaborativos, se desarrolla el pensamiento complejo, se evalúa para el desarrollo del talento del estudiante para mejorar su condición de vida. Así mismo, se desea que los estudiantes formen parte de la sociedad del conocimiento.

El tercer, estudio del contexto externo e interno. Este es un proceso necesario para los otros procesos, que consiste en precisar los problemas que serán incorporados en la formación del estudiante, se tomará en cuenta el interior y exterior de la institución, considerando el contexto local, nacional o global (Tobón, 2017, p.116). Este estudio del contexto interno permite establecer los problemas al interior del programa de estudio o en la institución educativa. Por otro lado, se puede considerar los siguientes elementos del contexto interno: nivel de deserción de los estudiantes, promedio académico de su rendimiento, áreas con mayores niveles de desaprobación, satisfacción de los estudiantes y profesores en el programa actual. Para Jam (como se citó en Hussain y Suleman, 2017), menciona que el rendimiento académico se refiere cuando el estudiante aborda en los estudios y cumple con las tareas asignadas por los docentes.

El estudio de su contexto externo permite determinar los problemas que los estudiantes identifiquen, interpreten, resuelvan y argumenten en el contexto presente y futuro (Tobón, 2017). Los elementos claves del contexto externo a tomar en cuenta son: determinar los retos de su contexto externo en su ámbito,

internacional, nacional y local; determinar los retos de su contexto externo que lleven a innovar e implementar en el programa, adaptar en el programa competencias ya formuladas y sean pertinentes al modelo educativo aplicado.

El cuarto, proceso de egreso. Consiste en asegurar que los estudiantes que ingresan tengan la competencia para convivir en la sociedad de conocimiento, resolviendo problemas, trabajo colaborativo, proyecto ético de vida y tengan la capacidad de gestionar su conocimiento a través de diferentes medios (Tobón, 2017). Las actividades a considerar son las siguientes: determinar qué competencias son esenciales que deberán demostrar los estudiantes en el avance de su formación, y a su vez cuando egresen; establecer diversas acciones de refuerzo a los estudiantes con dificultades en el desarrollo de competencias que se desean lograr tomando en cuenta el perfil de egreso.

El quinto, proceso de ingreso. Consiste en asegurar que los estudiantes tengan al inicio las competencias necesarias y tengan éxito al desarrollar sus competencias que están contenidas en el perfil de egreso (Tobón, 2017, p.12). Las actividades claves a realizar son: se debe de identificar las competencias necesarias en su inicio y estas pueden ser básicas, específica o genéricas lo cual les permita tener éxito en sus estudios; de presentar dificultades el docente debe ejecutar acciones para fortalecer sus carencias. Al respecto Ketterlin-Geller & Yananoff (como se citó en Esomonu y Ijeoma, 2020, p.178), sostiene que la prueba de diagnóstico permite identificar la dificultades o debilidades en el logro de las competencias.

El sexto, proceso es el mapa curricular. Este consiste en preparar un mapa gráfico que muestre la organización de los diversos proyectos formativos por cada periodo escolar, por cada curso o grado que oriente su formación según el perfil de egreso (Tobón, 2017, p.124). Las actividades claves son: determinar la duración total y sus diversos periodos académicos, formulación de proyectos formativos según la normatividad vigente, los proyectos formativos deben ser flexibles, socializar el mapa curricular.

El séptimo, reglamento de formación y evaluación. Consiste en construir normas a seguir en su proceso de formación y evaluación del alumno (Tobón, 2017, p.125). Las normas a seguir son: tener pautas claves en la formación de

competencias; tener pautas claves sobre el proceso de evaluación de las respectivas competencias.

El octavo, planeación de la gestión académica. Es un proceso que permite determinar las actividades que permitan implementar el modelo educativo y su respectivo mapa curricular, así como asegurar su calidad y su vínculo con la comunidad (Tobón, 2017, p.126). Los principales componentes son: gestión para asegurar la calidad educativa; gestión para vincular con la comunidad. Los estudiantes al vincularse con la comunidad deben tener la capacidad de emplear sus conocimientos en situaciones desconocidas y cambiantes de su contexto, por lo que necesita utilizar habilidades cognitivas y metacognitivas, habilidades físicas, sociales y emocionales, todo esto mediado por los valores y actitudes que demuestra la persona a nivel personal y social (OECD, 2018, p.5).

El noveno, planeación e implementación de proyectos formativos. A propósito (Tobón, 2017), señala que este proceso consiste en planificar, socializar y ejecutar los proyectos formativos con los estudiantes, teniendo en cuenta el mapa curricular, modelo y su contexto, basándose en las normas de la institución, su política de gestión académica para lograr el perfil de egreso. Por otro lado, Hernández (2016), indica que los proyectos formativos se definen como la articulación de actividades que permiten abordar problemas de contexto reales, así como el desarrollo de las competencias contenidas en el perfil de egreso, que se evidencia en el recojo y análisis de las evidencias (p. 611). Al planear los proyectos formativos estos deben ser flexibles, enfocados a lograr en los estudiantes resuelvan problemas con creatividad y transversalidad de saberes en ambientes colaborativos. Asimismo, en la planeación se plantea un problema general para luego concretar con los estudiantes. Los elementos esenciales son las competencias, el problema del contexto, evidencias y actividades, los otros aspectos se pueden desarrollar en el propio proyecto (pp.127-128). Los componentes claves son: título, tiempo, competencias a formar, problema por resolver, criterios esenciales, evidencias, saberes, actividades y recursos.

El décimo, gestión del talento docente. Consiste en lograr que el personal docente tenga las competencias óptimas para el puesto, ya que el reto es la formación de los estudiantes, cumplir las metas institucionales, así como con



criterios de calidad a alcanzar (Tobón, 2017, p.130). Comprende las siguientes acciones: identificar las competencias que requieren los profesores para asumir los retos de sus funciones; seleccionar profesionales para desarrollar el proceso académico; evaluar al personal en su desempeño; formación permanente del personal; mejorar la calidad de vida, remuneración y promoción del personal. Así pues, es importante que los docentes reflexionen sobre su práctica docente atendiendo a las necesidades de los estudiantes en el contexto actual para ello el estado debe invertir en capacitaciones y especialización de los docentes. Según Rivas (como se citó en Gálvez y Milla, 2018, p.416) se hace necesario la mejora de los sistemas educativos, por ello se debe transformar la visión de los docentes proponiendo la formación continua que lleve a su mejora de su desempeño profesional.

El undécimo, gestión de recursos. El cual consiste en crear, buscar, mantener y emplear diversos medios para realizar las diferentes actividades de los diversos procesos curriculares, para desarrollar competencias que se desea lograr en los estudiantes (Tobón, 2017, p.130). Los recursos se dividen en: equipos; materiales; espacios físicos; bibliografía. De eso se desprende, considera que existe escasez de recursos didácticos que permita presentar los contenidos de forma innovadora, ya que los recursos que se usen son material de apoyo del docente lo que hace que el estudiante participe activamente. Los materiales didácticos desde la virtualidad usan diversas tecnologías como textos, vídeos e imágenes para obtener un máximo provecho pedagógico. Se debe tener en cuenta que el proceso de enseñanza –aprendizaje se da de forma virtual o presencial. Para desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje es necesario considerar el rol del estudiante, rol del docente, herramientas a usar, la estrategia pedagógica, así como los materiales didácticos los cuales se deben planificar y elaborar de forma organizada para obtener un producto de calidad a ser presentado en el desarrollo de la sesión de aprendizaje (Torres y García 2019).

El duodécimo, mediación de la formación integral. Este proceso de la mediación, desde el enfoque socioformativo son acciones que realizan los docentes y otras personas como pares, padres o personas de la comunidad, con la finalidad desarrollar competencias y su formación integral, para lograr mejorar su calidad de vida (Tobón, 2017, p.131). Las principales acciones de mediación

son: sensibilización, conceptualización, resolución de problemas, valores y proyecto ético, comunicación asertiva, colaboración, creatividad y formación, transversalidad, gestión de recursos y valoración cognitiva.

Se hace necesario resaltar, tomando en cuenta la motivación del estudiante y como el docente motiva conlleva a un mejor logro académico, para Reeve (como se citó Vergara-Morales et al., 2017, p.3), sostiene que los estudiantes con motivación autónoma desarrollan sus actividades de aprendizaje de forma voluntaria guiados por sus preferencias e intereses que los lleva a involucrarse en sus actividades académicas. También se debe de considerar que la comunicación asertiva por parte del docente lleva a los estudiantes obtengan aprendizajes significativos, que lo lleva a despertar su interés y autonomía que lo lleva a mejorar y superar sus aprendizajes. Se afirma que la comunicación asertiva permite formar estudiantes críticos, sensibles y tolerantes a la experiencia de sus pares, siendo capaces de defender sus puntos de vista, así como encontrar puntos en común (Quiñones y Moyano, 2019).

Se hace necesario destacar que, se necesita ayudar en la transformación de la sociedad por parte de los individuos, por lo que la creatividad es trascendental en este momento. Educar en creatividad lleva a formar a personas con iniciativa, originalidad, valentía y flexibilidad ante retos nuevos, así como capacitadas para afrontar problemas de su contexto a lo largo de su vida (Valero, 2019, p.161). Otro aspecto a tomar en cuenta dentro de la mediación es la metacognición, para Novak (como se citó en Bonilla y Díaz, 2018), es un proceso que estimula los propios procesos cognitivos acerca de lo que se cree y conoce, aplicando estrategias que permiten procesar la nueva información, que puede ser activado de forma inconsciente o conscientemente, mediante variables que se dan en el proceso de regulación cognitiva.

En el trabajo de investigación se consideró las teorías de aprendizaje a relacionadas al constructivismo siendo sus representantes: Piaget (como se citó en Olmedo y Farrerons, 2017, p.9) sostiene que es un proceso interno de construcción donde el estudiante participa de forma activa. El desarrollo cognitivo se basa en adquirir de manera sucesiva estructuras mentales organizadas y cada vez más complejas. Vygotsky planteó el concepto de zona

de desarrollo próximo, al respecto (como se citó en Olmedo y Farrerons, 2017, p.12), sostiene que el estudiante aprende en función al nivel de desarrollo que tiene, pero a su vez hay otros aspectos que se asimilan con el apoyo de un adulto. También tenemos el aporte de Ausubel siendo su principal aporte el aprendizaje significativo. Ausubel (como se citó en Olmedo y Farrerons, 2017, p. 13), sostiene los conocimientos previos que posee el estudiante es fundamental para el este pueda adquirir nuevos conocimientos. Al respecto para que se produzca aprendizajes significativos es importante la motivación, respetar el estilo de aprendizaje y los conocimientos previos que puedan poseer los estudiantes.

Además, la teoría del conectivismo, la cual es propicia en la era digital. Para el conectivismo el aprendizaje se da en ambientes difusos, que contienen elementos cambiantes que los individuos no controlan plenamente. El aprendizaje reside fuera del individuo, enfocándose en conectar información especializada, donde las conexiones nos llevan a aprender más, siendo estas más importantes que el estado actual de conocimiento. Algunos principios propuestos sobre e conectivismo son: el aprendizaje es un proceso que permite conectar diversas fuentes de información especializada; mantener las conexiones es fundamental para lograr el aprendizaje continuo; el aprendizaje puede residir en dispositivos tecnológicos; el conocimiento y aprendizaje están en relación a la diversidad de opiniones de los individuos (Siemens, 2004, pp.4-5).

El aprendizaje activo ha llevado al cambio de roles del docente y del alumno, donde el docente cumple el papel de facilitador brindando apoyo a los alumnos para que asuman la responsabilidad de su aprendizaje (Altinyelken y Hoeksma, 2021, p.119). Por otro lado, Un aspecto importante del aprendizaje es la evaluación y las prácticas que se llevan a cabo como son los exámenes y las calificaciones. Es importante tener en cuenta los procesos cognitivos presentes en las actividades de evaluación y son cinco. Según Leymonie (como se citó en Ravela et al., 2017, en p. 75) siendo: actividades que se necesitan reproducir y recordar; actividades que se necesitan aplicar; actividades que llevan a comprender y construir significados; actividades en las que se necesitan evaluar y valorar; actividades en la que se necesita diseñar algo nuevo.

Mientras tanto en América Latina, las actividades de evaluación son de bajo nivel cognitivo. En relación a ello es que aparece una nueva tendencia que es la evaluación auténtica que no está orientada a la memorización y reproducción de contenidos, este concepto pertenece a Grant Wiggins a fines de los años 80. Recogiendo estas ideas de evaluación auténtica Newmann (como se citó en Ravela et al., 2017, p. 95), la define como el logro intelectual auténtico que se basa en tres criterios: la construcción del conocimiento hecha por el alumno, se realiza mediante la indagación disciplinar y por último su valor está más allá de aula donde se aprende.

Para Wilian (como se citó Ravela et al., 2017, en p.147) manifiesta que Michael Scriven en 1967 es quien acuña el término de evaluación formativa, ya que destacaba el rol que tenía la evaluación en la mejora continua currículo, dejando de lado las pruebas en sí mismas. A las primeras se les denominó formativas y las que servían para la toma de decisiones se las llamó sumativas. Aunado a esto, en los últimos veinticinco años la evaluación ha transitado por una serie de cambios, considerando la evaluación como sinónimo de mediar, poniéndose énfasis en la dimensión instrumental, luego se pasó a una evaluación más amplia y técnica evitando la subjetividad del evaluador (Moreno, 2016, p.54).

Para Heritage (como se citó en Moreno, 2016, p. 157), la evaluación formativa es un proceso que permite obtener evidencia continua sobre el aprendizaje. Los datos que se recogen permiten identificar el nivel en el que se encuentra el estudiante, adaptando la enseñanza para alcanzar los aprendizajes previstos. FAST SCASS (como se citó en Brookhart y Lazarus, 2017, p.8), define la evaluación formativa como un proceso que es usado por docentes y estudiantes, que permite retroalimentar, ajustando la enseñanza y aprendizaje con la finalidad de mejorar la calidad de logros educativos esperados. Para Cubillos et al. (como se citó en Falcón et al., 2020), sostiene que la evaluación formativa favorece a que se adquiera el conocimiento, propiciando la mejora del aprendizaje del alumno, al recibir retroalimentación del docente, esto a su vez llevará a la mejora de la práctica pedagógica. También se tiene a Nicol y Macfarlane (como se citó en Broadbent et al., 2018, p.308), sostiene que la evaluación formativa se la conoce como evaluación para el aprendizaje, se usa

en los alumnos para que puedan mejorar sus aprendizajes, así como se estimula el aprendizaje autorregulado.

Queda manifestar que los estudiantes son participantes activos conjuntamente con sus docentes, comprenden como progresan, así como los pasos a dar para seguir avanzando. Se dice que toda acción tiene una intención, el profesor enseña datos, hechos, fórmulas, propiedades y estos conocimientos les sirve para resolver diversos problemas, pero no necesariamente aprenden lo que se enseña. Al respecto Wilian (como se citó en Ravela, et al., 2017, en p.147), define la evaluación formativa como el puente entre la enseñanza y el aprendizaje. La evaluación formativa lleva a planificar y pensar la evaluación a la par de la enseñanza. La evaluación formativa se evidencia al adaptar la enseñanza a la necesidad del alumno, se toma en cuenta la zona de desarrollo próximo (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017, p.11).

Hay una gran variedad de estrategias para conseguir evidencias, al respecto Heritage (como se citó en Moreno, 2016), sostiene que se tiene tres tipos: evaluación al vuelo la cual es una evaluación espontanea durante el proceso de aprendizaje; evaluación planeada que permite aclarar las ideas de los estudiantes durante la enseñanza; evaluación enclavada en el currículum donde se tiene en cuenta aquella que es planteada por el docente en un momento clave de la secuencia de aprendizaje y es formulada por los desarrolladores del currículum. Asimismo, la evaluación formativa tiene cuatro elementos fundamentales son: identificación del vacío, retroalimentar a los estudiantes, participación del estudiante y las progresiones del aprendizaje (pp.158-159).

Identificación del vacío. Al respecto Sadler (como se citó en Moreno, 2016), consiste en identificar el vacío que existe entre su estado actual del aprendizaje del estudiante y la meta educativa que se desea alcanzar. Se debe tener en cuenta que, si el vacío es percibido por el estudiante como demasiado amplio, lo puede llevar a desmotivarse, y si es pequeño no merezca el esfuerzo que pueda realizar el individuo, por lo que es necesario identificar un vacío óptimo. A propósito, de retroalimentar a los estudiantes. La evaluación formativa provee retroalimentación que permite saber el nivel de comprensión actual del estudiante, así como los pasos a próximos que seguir en el aprendizaje.

Asimismo, la retroalimentación efectiva del docente es aquella que da información descriptiva y clara, basada en criterios que muestran claramente en que parte de la progresión de aprendizaje se encuentra y cuanto falta para lograr la meta de aprendizaje establecida. Por añadidura, a través de la retroalimentación el docente pretende cerrar el vacío entre el aprendizaje actual y lo que se espera alcanzar, al respecto retroalimentación eleva la motivación y la autoeficacia, lo cual influye positivamente en sus capacidades encaminadas hacia el aprendizaje.

Para Silva (como se citó en Galindo et al., 2019, p. 133), la retroalimentación desde la actuación del docente consiste en regular de modo lingüístico el contacto del alumno con los criterios establecidos en las diversas disciplinas, tomando como referencia el desempeño del alumno en situaciones previas ajustadas o desajustadas respecto a lo que aprende. Al realizar la retroalimentación por parte del docente debe ser concreta oportuna y relacionada con criterios específicos que permitan hacer sugerencias para la mejora del estudiante. Los criterios son indicativos hacia donde el estudiante se dirige en su aprendizaje, donde los docentes evalúan el estado de aprendizajes de los estudiantes y estos puedan reflexionar sobre su desempeño.

Por cierto, el quehacer diario la retroalimentación estaba dirigida a señalar el error, corregir y dar un puntaje a un trabajo. Ante esto se hace necesario las interacciones dialogadas que pueden ser escritas o presenciales, al respecto Hattie y Timperley (como se citó en Anijovich y Cappelletti, 2017, p. 90), sostiene que las interacciones dialogadas formativas entre profesores y alumnos permite valorar el aprendizaje logrado, ayudando al estudiante a seguir aprendiendo por ello se hace necesario reconocer las fortalezas y debilidades encontradas en su proceso. Para Furtak et al. (como se citó en Wilson, 2017, p. 5), considera que en la evaluación formativa lleva a la formulación de preguntas que susciten el pensamiento del alumno, interpretar sus ideas y proporcionar comentarios que los lleven a mejorar sus desempeños. Este proceso permite reflexionar sobre lo que se aprende, así como facilitar el proceso de autoevaluación y poder avanzar en el logro de nuevos aprendizajes.

En efecto, la participación de los estudiantes. En un contexto de evaluación formativa, la metacognición involucra al alumno en la evaluación y

monitoreo de su proceso de aprendizaje para saber lo que saben y comprenden y puedan adaptar su estrategia a la tarea a realizar. Es importante la participación activa del estudiante en la evaluación formativa, lo hace mediante la evaluación hacia sus pares, en su propia evaluación. Así Sadler (como se citó en Moreno, 2016, p. 160), sostiene que los estudiantes colaboran con los docentes al comprender el estado de aprendizaje y que necesitan para poder avanzar. Permite reflexionar sobre sus aprendizajes, desarrollar estrategias de autorregulación, colaborar en elaborar criterios que lleve a la progresión del aprendizaje. Tenemos a Berry (como se citó en Ozan y Kincal, 2017, p. 86), quien sostiene que los alumnos son activos proveedores de información al participar en el proceso de aprendizaje, así como en la evaluación la cual les permite identificar metas a alcanzar, comprender como será calificado un trabajo y tomar decisiones acerca de su nivel de aprendizaje logrado.

En tal sentido, lo que se refiere a la autoevaluación se dice que es un procedimiento que se realiza para examinar, analizar y valorar su acción para poder realizar mejoras, llevándolo al compromiso e identificación con los resultados obtenidos (Basurto et al., 2021). La autoevaluación permite el desarrollo de la autonomía del estudiante, que lo incentiva a activar estrategias que permitan mejorar la forma de hacer y aprender (Fernández, 2017). Mientras que la coevaluación para Hernández (como se citó en Basurto, et al., 2021, p.836), sostiene que el alumno al vivir en comunidad debe estar inmerso en situaciones de evaluación hecha por sus pares, esto implica ser objetivo en la coevaluación, evitando señalamientos personales, sino que lleve a la mejorar y optimización en el aprendizaje.

A propósito, las progresiones de aprendizajes, estas muestran una imagen de lo que se debe de aprender, ayudando a los docentes a determinar el estado actual del aprendizaje del estudiante y lo que se espera lograr (Moreno, 2016, p.161). Se sostiene que las progresiones de aprendizaje son beneficiosas en el aprendizaje de los alumnos, ya que les proporcionan conocimientos acerca de los pasos a seguir en su instrucción, pero a su vez es necesario obtener evidencias de tales progresos mediante evaluaciones (Shepard, 2018, p.166). Entonces, los estudiantes deben de tener conocimiento de los criterios de éxito que llevan a la progresión de sus aprendizajes, lo que a su vez permitan

interpretar las evidencias presentadas por el estudiante en su portafolio. Es necesario compartir los criterios de proceso con los estudiantes al inicio del proceso de enseñanza para que el alumno monitoree su aprendizaje al realizar su tarea de aprendizaje, siendo autoreflexivo de la tarea que realiza y poder participar en las autoevaluaciones y evaluación entre pares. Al respecto, los estándares de aprendizaje deberían ofrecer una visión clara de la progresión del aprendizaje del estudiante y las metas que se tiene que alcanzar. Al respecto se sostiene que los estándares de aprendizaje por sí mismos no muestran una idea de lo que el estudiante se espera que aprenda (Moreno, 2016, p. 161).

Por otra parte, para implementar la evaluación formativa los docentes deben contar con un repertorio de conocimientos y habilidades específicas. Según Heritage (como se citó en Moreno, 2016), el docente debe tener cuatro conocimientos básicos: conocimiento del campo disciplinar; conocimiento del contenido pedagógico; conocimientos de los aprendizajes previos de los alumnos; y conocimientos de evaluación. Así también, considera que los maestros deben de tener algunas habilidades específicas y estas son: crear condiciones, autoevaluación del estudiante, interpretar la evidencia, ajustar la evidencia al vacío. Dicho de otro modo, aplicar una evaluación formativa no es algo sencillo, al respecto Black y Wiliam (como se citó en Moreno, 2016), identificó tres componentes que podría llevar a mejoras en la evaluación formativa: la autoevaluación de los estudiantes, la autoestima de los estudiantes y la evolución de la enseñanza efectiva. La retroalimentación mejora el aprendizaje cuando se le ofrece a los estudiantes orientación específica en cuanto a sus debilidades y fortalezas (Moreno, 2016).

Al respecto, las diversas técnicas que se usan para recoger datos, estos deben de usar instrumentos válidos que permitan ser procesados de forma crítica y reflexiva que lleve a tener un juicio acertado del estudiante. En la evaluación del aprendizaje se debe considerar tres elementos, como son el punto de vista del docente, los del estudiante y se contraste con un observador externo como puede ser el punto de vista de los colegas del ciclo (Moreno, 2016). A este proceso se le denomina triangulación. Bolívar (como se citó en Moreno, 2016), sostiene que recoger datos debe servir el evaluador para que fundamente su juicio. El juicio valorativo que se pueda dar se sustentará mejor cuando se



recojan los datos de manera sistemática y continua, evitando juzgar sin antes no tener las fuentes de datos y evidencias. Las técnicas de evaluación formativa de uso más frecuente son: observación, entrevista, trabajos del alumno, portafolios, exposiciones.

Asimismo, la observación en un examen atento que realiza un sujeto a otro sobre determinados hechos para profundizar en su conocimiento, recogiendo datos que mayormente no se puede alcanzar por otros medios (Moreno, 2016). Las características que deben poseer tener los datos recolectados y estos tengan validez y fiabilidad deben cumplir con: planificación, sistematización, delimitar los datos que se recogen, registrar de datos en instrumentos convenientes y triangulación de las observaciones registradas. Debido a esto, el trabajo diario que realiza el docente es la observación directa y de manera espontánea. La evaluación con fines educativos es necesario delimitar los campos a observar, la importancia de los datos obtenidos y el papel que desempeñan los sujetos observados (Moreno, 2016). La observación que el docente realiza es común que le permita realizar apreciaciones y valoraciones sobre determinadas situaciones, que documenta en diarios o registros los cuales se pueden documentar mediante diarios o registros y brinde información oportuna al que aprende.

Para Casanova (como se citó en Moreno, 2016), define la entrevista como una conversación intencionada, que permite recoger información que no podría hacerse por escrito, debido a que puede ser confidencial o con una fuerte implicancia afectiva. Para esto es necesario tener un mutuo entendimiento para establecer un diálogo dejando de lado cualquier forma coercitiva de autoridad. Así también se clasifican en informal y formal. Dentro de las formales se tiene la estructurada, semiestructurada o abierta. Por cierto, esta técnica toma en cuenta la perspectiva del alumno, ya que mediante el diálogo lo cual permite comprobar la consistencia del razonamiento del estudiante, así como de sus capacidades cognitivas, por lo que cumple una función formativa. Al respecto la entrevista lleva al crecimiento y desarrollo del pensamiento crítico, ya que tiene como exigencia la argumentación (Moreno, 2016). En la mayoría de casos los docentes usan la entrevista informal donde le permite recoger información importante y relevante en situaciones espontáneas en el desarrollo de clases.

Por consiguiente, los trabajos del alumno incluyen toda clase de actividades, tareas y ejercicios que realizan los estudiantes dentro o fuera del aula, que deben ser establecidos de acuerdo a los propósitos de aprendizaje (Moreno, 2016). Las actividades pueden ser de tipo musical, físicos, intelectuales y otros. Se debe tener en cuenta que los diversos trabajos deben ser adecuados al área de aprendizaje teniendo en cuenta la madurez de los estudiantes, estas actividades deben apuntar a alcanzar los propósitos planteados mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Atendiendo a estas consideraciones, los portafolios son una colección de trabajos que reflejan el desempeño y que son producidos por el estudiante dentro o fuera de la institución educativa. Además, el estudiante tiene la libertad de decidir que incluir en el portafolio, incluso comentar los trabajos y resaltar su importancia de tal forma que influya en el modo que pueda ser evaluado. Igualmente, el portafolio depende en gran parte de la motivación del estudiante y de la información de los padres de familia, que de la propia regulación de aprendizajes. Mediante el portafolio se puede establecer un diálogo metacognitivo con el estudiante. Finalmente, las exposiciones permiten demostrar la destreza en el uso del conocimiento con un propósito determinado, en una tarea planteada, que puede ser establecida por el profesor o elegida por el estudiante Perrenoud (Moreno, 2016). La intención es que los estudiantes convencen a los demás de que usa correctamente sus conocimientos, ante esta situación es necesario que los criterios que se usen para evaluarlos se den con antelación.

### **III. METODOLOGÍA**

La investigación se trabajó con enfoque cuantitativo, nivel explicativo, correlacional causal, y utilizando el método hipotético deductivo.

Se recogieron datos de un determinado fenómeno para ser analizados estadísticamente y probar hipótesis, esto llevó a probar teorías o realizar generalizaciones de comportamiento de una población. La investigación cuantitativa consiste en una serie de procesos que están organizados secuencialmente para comprobar determinadas suposiciones (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 5). El estudio es de nivel explicativo, debido a que permite establecer relaciones de causalidad entre variables. Al respecto, se considera que es una investigación de nivel explicativo, ya que busca determinar las causas de un fenómeno o evento social, natural o de otra índole (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El método aplicado en la investigación es hipotético-deductivo, ya que permite plantear hipótesis que pueden ser comprobadas o en todo caso refutado, usando procesos empíricos. Asimismo, el método hipotético-deductivo usa la hipótesis como punto de inicio para llegar a nuevas deducciones, además, a partir del planteamiento de su planteamiento se aplican reglas de deducción, arribándose a determinadas predicciones que son verificadas empíricamente para comprobar la veracidad o no de la hipótesis planteada (Rodríguez y Pérez, 2017).

#### **3.1. Tipo y Diseño de Investigación**

##### **3.1.1. Tipo de investigación**

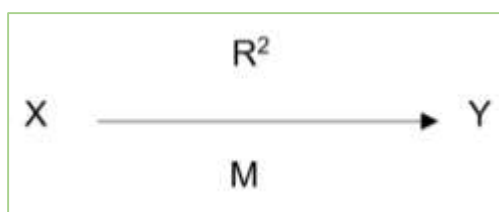
La investigación es considerada de tipo aplicada, ya que está orientada en conseguir nuevos conocimientos que solucionen problemas de tipo prácticos. Al respecto, Tamayo (como se citó en Gallardo 2017, p.54), denomina dinámica o activa y está ligada a la básica o pura, puesto que depende de los aportes teóricos y descubrimientos que se puedan producir.

##### **3.1.2. Diseño de investigación**

Se utilizó un diseño no experimental, lo cual llevó a realizar un análisis de la realidad observada en una determinada situación. En este tipo de diseño no

experimental no se manipulan las variables, es decir, los fenómenos y variables se observan y miden en su contexto natural (Hernández y Mendoza, 2018). Además, el diseño fue de tipo correlacional causal, porque midió la relación entre dos variables en un momento determinado. Al respecto, Rojas (2015), sostuvo que la correlación no implica causalidad, es decir, si la relación entre variables es muy fuerte (que sea casi 1 o casi -1), no conlleva a que una de ellas sea la causa de la otra, por ello se habla de la relación entre variables.

Se utilizó el siguiente esquema:



M = Representa la muestra del estudio

X = Variable independiente = Currículo socioformativo

Y = Variable dependiente = Evaluación formativa

$R^2$  = Regresión ordinal

## 3.2. Variables y Operacionalización

### 3.2.1. Variable

Variable I: Currículo socioformativo

Definición conceptual

El currículo socioformativo, según Tobón (2017), son acciones por parte de la comunidad educativa en la formación integral, para desarrollar competencias por medio de la resolución de problemas de contexto, con compromiso ético, mejora continua e idoneidad.

## Definición de Operacionalización

En la variable independiente Currículo socioformativo se tomó en cuenta las siguientes dimensiones: trabajo colaborativo, modelo educativo pedagógico, estudio interno y externo del contexto, proceso de egreso, proceso de ingreso, mapa curricular, reglamento de formación y evaluación, planeación de gestión académica, planeación e implementación de proyectos formativos, gestión del talento docente, gestión de recursos, y mediación de la formación integral.

### Indicadores

Trabajo colaborativo: equipo de trabajo, proactivo, compromiso.

Modelo educativo pedagógico: diagnóstico, visión, construir.

Estudio interno y externo del contexto: nivel de deserción, rendimiento académico, asignaturas desaprobadas, satisfacción de alumnos, satisfacción de docentes.

Proceso de egreso: acciones de esfuerzo, competencias esenciales.

Proceso de ingreso: competencias necesarias, acciones de refuerzo.

Mapa curricular: duración de proyectos formativos, proyectos flexibles.

Reglamento de formación y evaluación: seleccionar competencias, evaluación.

Planeamiento de gestión académica: calidad educativa, vínculo con la comunidad,

Planeación e implementación de proyectos formativos: planifican, ejecutan y socializan, problema de contexto, actividades, evidencias.

Gestión del talento docente: evaluación de desempeño, formación continua.

Gestión de recursos: medios, materiales.

Mediación de la formación integral: motivación, resolución de problemas

## Escala de medición

Se consideró la escala de medición ordinal, siendo utilizada en la investigación, la clasificación de la escala de Likert: Nunca (1); Casi nunca (2); A veces (3); Casi siempre (4); y Siempre (5) en cada uno de los 37 ítems. La escala ordinal tiene variables que son medidas siguiendo un ordenamiento, las cuales generan categorías mutuamente excluyentes, agrupándose en un orden pre asignado (Salazar y Del Castillo, 2018).

## Variable D: Evaluación formativa

### Definición conceptual

Para Heritage (como se citó en Moreno, 2016, p. 157), la evaluación formativa es un proceso que permite obtener evidencia continua sobre el aprendizaje. Los datos que se recogen permiten identificar el nivel en el que se encuentra el estudiante, adaptando la enseñanza para alcanzar los aprendizajes previstos.

### Definición de Operacionalización

Para la variable Evaluación formativa se tomaron en cuenta las siguientes dimensiones: Identificación del vacío, retroalimentación, participación del estudiante y progresión de aprendizajes.

### Indicadores

Identificación del vacío: estado actual de aprendizaje, metas alcanzables

Retroalimentación: oportuna, continua, comentarios, descriptiva y clara, formulación de preguntas, propósitos de aprendizaje

Participación del estudiante: autoevaluación, evaluación entre pares, reflexiones sobre sus aprendizajes, adaptación de estrategias, evidencias

Progresión de aprendizajes: estándares, metas a corto plazo, portafolio

## Escala de medición

La escala de medición es ordinal, habiendo utilizado en la investigación la escala de Likert: Nunca (1); Casi nunca (2); A veces (3); Casi siempre (4); y Siempre (5) en cada uno de los 16 ítems.

### 3.3. Población, muestra y muestreo

#### 3.3.1. Población

Es el conjunto de elementos que cuentan con características en común que se pretende estudiar. En la presente investigación, se conformó la población por el personal docente del nivel secundaria de la Institución Educativa Comercio Nro. 64. Pucallpa. 2021. Además, Tamayo (citado por Gallardo, 2017, p. 63), indicó que la población es la totalidad de unidades de análisis que tiene una característica determinada e integran el fenómeno a estudiar.

#### Tabla 1:

*Total de docentes a encuestar*

I.E. Comercio Nro. 64	Nivel	Nro. de docentes
Personal docente	Secundaria	103

*Nota.* Elaboración propia.

#### 3.3.2. Muestra

En la presente investigación se tuvo una muestra censal, ya que fue constituida por todas las unidades de investigación, siendo consideradas como muestra. Estuvo conformada por los 103 docentes del nivel secundaria incluyendo a varones y mujeres.

### **3.3.3. Muestreo**

La muestra la conformaron 103 docentes del nivel secundaria. El tipo de muestreo fue no probabilístico, de tipo intencional, donde se seleccionó de acuerdo a características específicas y de contexto de los individuos, más que por un criterio estadístico de generalización y dependerá del investigador.

Según Hernández y Mendoza (2018), señalaron las ventajas de realizar las muestras no probabilísticas en estudios cuantitativos, basados en la utilidad para estudios que no requieren una muestra representativa de elementos de una población, sino que debe controlarse las opciones de los casos con características específicas debidamente planteadas. Asimismo, el valor de este tipo de muestra se encuentra en que las unidades de análisis son estudiadas a profundidad, permitiendo conocer el comportamiento de las variables de interés

### **3.4. Técnicas y Procedimientos de Recolección de Datos**

La técnica empleada para la recolección de datos es la encuesta, la cual nos permitió obtener información representativa de una muestra correspondiente a la población. Al respecto, se indicó que la encuesta es un instrumento que permite recolectar datos empíricos, que incluyen preguntas y respuestas, y al ser procesadas se obtienen datos cuantitativos (Cárdenas, 2018).

Por otra parte, el instrumento que se utilizó fue el cuestionario, el cual midió actitudes, y en este caso considerando a la escala de Likert. Para Padua (como se citó en Hernández y Mendoza, 2018, p.273), manifestó que la medición de las actitudes se debe interpretar no como hechos, sino como síntomas. Por ello destaca que las actitudes tienen propiedades como la dirección (positiva o negativa), o la intensidad (alta o baja), lo cual permite realizar mediciones.

El cuestionario permitió recoger la información para luego cuantificarla y universalizarla. Por esta razón, como sostiene Albites (como se citó en López et al., 2019), el instrumento debe tener dos elementos imprescindibles: validez y confiabilidad, y pueda coincidir con el instrumento patrón de oro. Además, la validez, según López et al., (como se citó en López, et al., 2019), es el grado que un instrumento mide, y para obtenerlo se compara con el patrón de oro. Mientras



que, la confiabilidad es el grado de congruencia que el instrumento mide la variable estudiada.

La validez del instrumento que se aplicó, fue validada por los siguientes expertos:

**Tabla 2**

*Validación de contenido del instrumento por expertos*

DNI	APELLIDOS Y NOMBRES	EXPERTOS	DICTAMEN
08822479	Dr. AYBAR HUAMANÍ Justiniano	Metodólogo	Aplicable
06779972	Dr. FUENTES CALCINO Alfonso Reynaldo	Temático	Aplicable
32403439	Dr. MENACHO RIVERA Alejandro Sabino	Temático	Aplicable

*Nota.* Elaboración propia.

Para determinar la confiabilidad del instrumento se usó el Alfa de Cronbach. Este coeficiente fue propuesto en el año 1951, permite evaluar el grado en que los ítems de un instrumento se correlacionan (Gonzales-Alonso y Pazmiño-Santacruz, 2015, p. 64). Este coeficiente varía entre 0 y 1, mientras más próximo esté al 1, los ítems serán más consistentes entre sí.

**Tabla 3**

*Confiabilidad de instrumentos*

<b>Estadísticas de fiabilidad</b>			
<b>Currículo Socioformativo</b>		<b>Evaluación Formativa</b>	
<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N de elementos</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>N de elementos</b>
<b>, 982</b>	<b>37</b>	<b>,971</b>	<b>37</b>

*Fuente:* Soto, R. (2015). *La tesis de maestría y doctorado en 4 pasos* (2ª ed.). Lima, Perú: Diograf.

### **Interpretación**

De la tabla 3, resultó un Alfa de Cronbach=0,982, indicando una alta confiabilidad del instrumento Currículo socioformativo.

De la misma forma, para el instrumento Evaluación formativa, resultó un Alfa de Cronbach=0,971 indicando una alta confiabilidad.

### **3.5. Procedimientos**

Se recogió la información mediante dos instrumentos que fueron validados por un juicio de expertos, demostrando su fiabilidad mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach. Fueron aplicados a los 103 docentes de la Institución Educativa Comercio Nro. 64 que participaron de la investigación. El recojo de datos se realizó en un solo momento, por lo que no se manipuló las variables de estudio. Luego, se tabuló los datos usando el programa de Microsoft Excel, estos datos se pasaron al programa de SPSS versión 27, permitiendo realizar el análisis de datos basados en procedimientos estadísticos. Finalmente, se analizó la información obtenida, para lo cual se utilizaron figuras, que permitieron la elaboración de las discusiones y conclusiones con información válida.

### **3.6. Métodos de Análisis de Datos**

Una vez aplicado el instrumento para la obtención de datos, se procedió a ingresar los datos en el Programa de Excel, para ello se tomaron en cuenta las puntuaciones que se obtuvieron de cada variable y sus respectivas dimensiones, para posteriormente obtener la suma que de cada columna. Luego, se llevaron los datos al programa SPSS en su versión 27.

Se aplicaron las respectivas pruebas estadísticas y se realizó la respectiva interpretación de las tablas y las figuras. Para contrastar las hipótesis, se aplicó el Modelo de Regresión Logística, el cual explica el comportamiento de la variable dependiente en función de la variable independiente. El modelo de Regresión Logística es un instrumento estadístico, de análisis multivariado o bivariado, utilizado de manera predictiva o explicativa (Herrera, 2017).

En última instancia, se determinaron los niveles y rangos de la variable Currículo socioformativo: Inadecuado (37-86), Moderado (87-136) y adecuado

(137-185). Mientras que, para la variable Evaluación formativa, se consideraron los siguientes niveles y rangos: Bajo (16-37), Medio (38-59) y Alto (60-80).

### **3.7. Aspectos Éticos**

Se tomaron en cuenta diversos criterios que garantizaron la calidad ética de la investigación considerando, los principios éticos de autonomía, no maleficencia, beneficencia y justicia. La ética nace en la década de los cuarenta con Potter, luego bajo la propuesta de Beauchamp & Childress (como se citó en Arias –Valencia y Peñaranda, 2015, p.445), que propusieron cuatro principios de la ética: autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia.

En cuanto a la autonomía, al realizar el trabajo de investigación, al sujeto evaluado se le pidió su consentimiento informado. Ante esto, fue necesario considerar como primer principio, el respeto y el anonimato de los participantes para la realización del estudio. Por ello, se contó con la autorización de la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa. 2021 para la aplicación de la encuesta. Los docentes que participaron del estudio de investigación actuaron de forma intencional y libre en el llenado de las encuestas.

Por otro lado, la no maleficencia está referida a no dañar, así como disminuir un posible riesgo hacia la persona. Por tal razón, los datos que se obtuvieron como información por parte de los participantes, no serán divulgadas ni mal utilizadas, manteniendo en reserva sus identidades.

Mientras que, el principio de beneficencia se refiere a hacer el bien. Al respecto, los resultados de la investigación podrán ser utilizados por otros investigadores como base para realizar estudios que profundicen en el conocimiento.

Sobre el principio de justicia, implica que se seleccionen de forma justa, con una distribución equitativa de costos y beneficios, y promoviendo la no discriminación. El estudio que se realizó consideró que los participantes tuvieron el mismo valor e importancia, rechazándose todo tipo de discriminación o racismo en su ejecución.

## IV. RESULTADOS

### 4.1. Resultados descriptivos

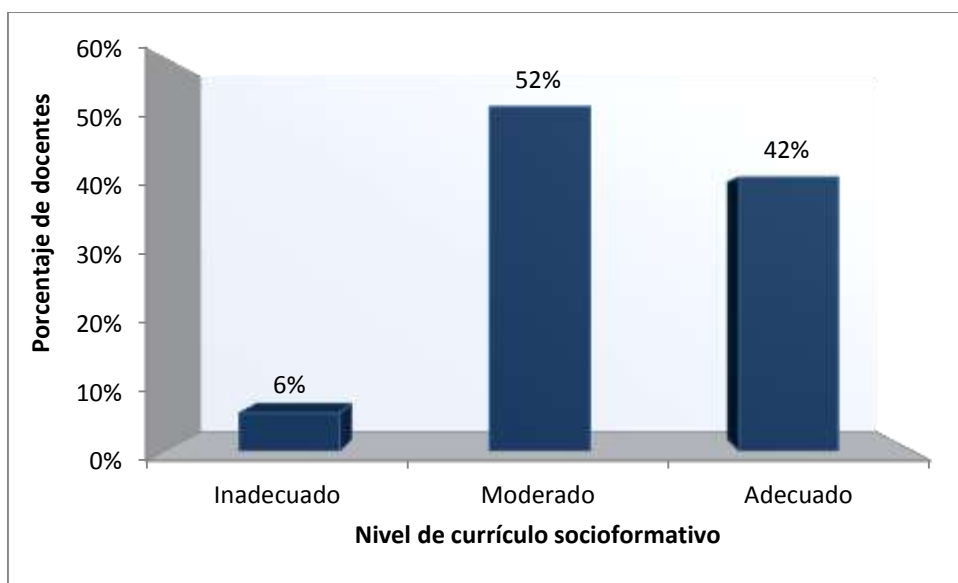
**Tabla 4**

*Resultados de currículo socioformativo*

Nivel	Docentes	%
Inadecuado	6	6%
Moderado	54	52%
Adecuado	43	42%
Total	103	100%

**Figura 1**

*Resultados de currículo socioformativo*



#### **Interpretación**

De la tabla 4 y figura 1, respecto al nivel de currículo socioformativo, el 6% de profesores manifestó que fue de nivel inadecuado; el 52% refirió que fue de nivel moderado; y el 42% consideró que fue adecuado. Por consiguiente, el nivel que predominó fue el moderado.

**Tabla 5**

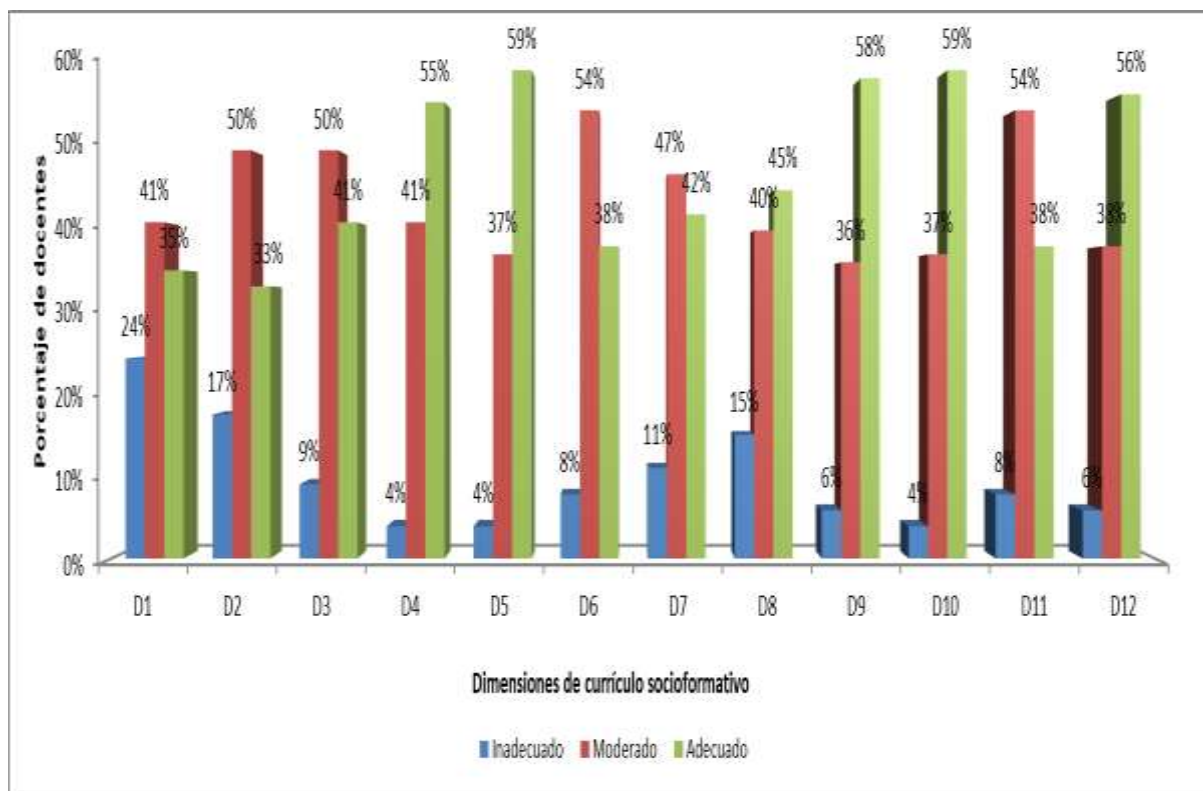
*Resultados de las dimensiones de currículo socioformativo*

Nivel	Dimensiones											
	Trabajo colaborativo (D1)		Modelo educativo y pedagógico (D2)		Estudio interno y externo del contexto (D3)		Proceso de egreso (D4)		Proceso de ingreso (D5)		Mapa curricular (D6)	
	$f_i$	%	$f_i$	%	$f_i$	%	$f_i$	%	$f_i$	%	$f_i$	%
Inadecuado	25	24%	18	17%	10	9%	4	4%	4	4%	8	8%
Moderado	42	41%	51	50%	51	50%	42	41%	38	37%	56	54%
Adecuado	36	35%	34	33%	42	41%	57	55%	61	59%	39	38%
Total	103	100%	103	100%	103	100%	103	100%	103	100%	103	100%

Nivel	Dimensiones											
	Reglamento de formación y evaluación (D7)		Planeación y gestión académica (D8)		Planeación e implementación de proyectos formativos (D9)		Gestión del talento docente (D10)		Gestión de recursos (D11)		Mediación de la formación integral (D12)	
	$f_i$	%	$f_i$	%	$f_i$	%	$f_i$	%	$f_i$	%	$f_i$	%
Inadecuado	12	11%	16	15%	6	6%	4	4%	8	8%	6	6%
Moderado	48	47%	41	40%	37	36%	38	37%	56	54%	39	38%
Adecuado	43	42%	46	45%	60	58%	61	59%	39	38%	58	56%
Total	103	100%	103	100%	103	100%	103	100%	103	100%	103	100%

**Figura 2**

*Resultados de las dimensiones de currículo socioformativo*



## Interpretación

De la tabla 5 y figura 2, la tendencia en las dimensiones de currículo socioformativo se situó en los niveles moderado y adecuado. En trabajo colaborativo (D1) fue moderado con 41%; en modelo educativo y pedagógico (D2) fue moderado con 50%; en estudio interno y externo del contexto (D3) fue moderado con 50%; en proceso de egreso (D4) fue adecuado con 55%; en proceso de ingreso (D5) fue adecuado con 59%; en mapa curricular (D6) fue moderado con 54%; en reglamento de formación y evaluación (D7) fue moderado con 47%; en planeación y gestión académica (D8) fue adecuado con 45%; en planeación e implementación de proyectos formativos (D9) fue adecuado con 58%; en gestión del talento docente (D10) fue adecuado con 59%; en gestión de recursos (D11) fue moderado con 54%; finalmente, en mediación de la formación integral (D12) adecuado con 56%.

### 4.2. Evaluación formativa

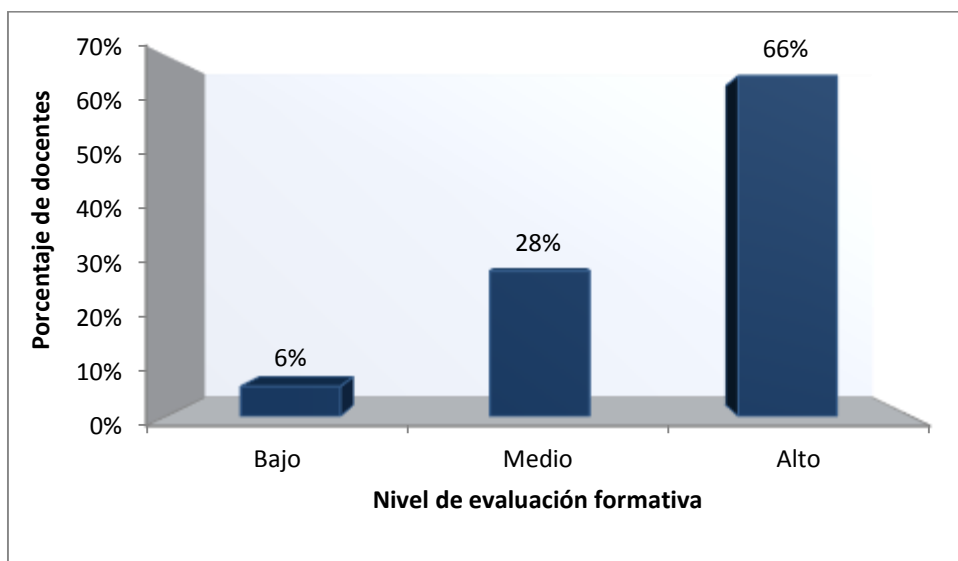
**Tabla 6**

*Nivel de evaluación formativa*

Nivel	Docentes	%
Bajo	6	6%
Medio	29	28%
Alto	68	66%
Total	103	100%

**Figura 3**

*Resultados de las dimensiones de currículo socioformativo*



### **Interpretación**

De la tabla 6 y figura 3, respecto al nivel de evaluación formativa, el 6% de profesores manifestó que fue de nivel bajo; el 28% refirió que fue de nivel medio; y el 66% consideró que fue alto. Por consiguiente, el nivel que predominó fue el alto

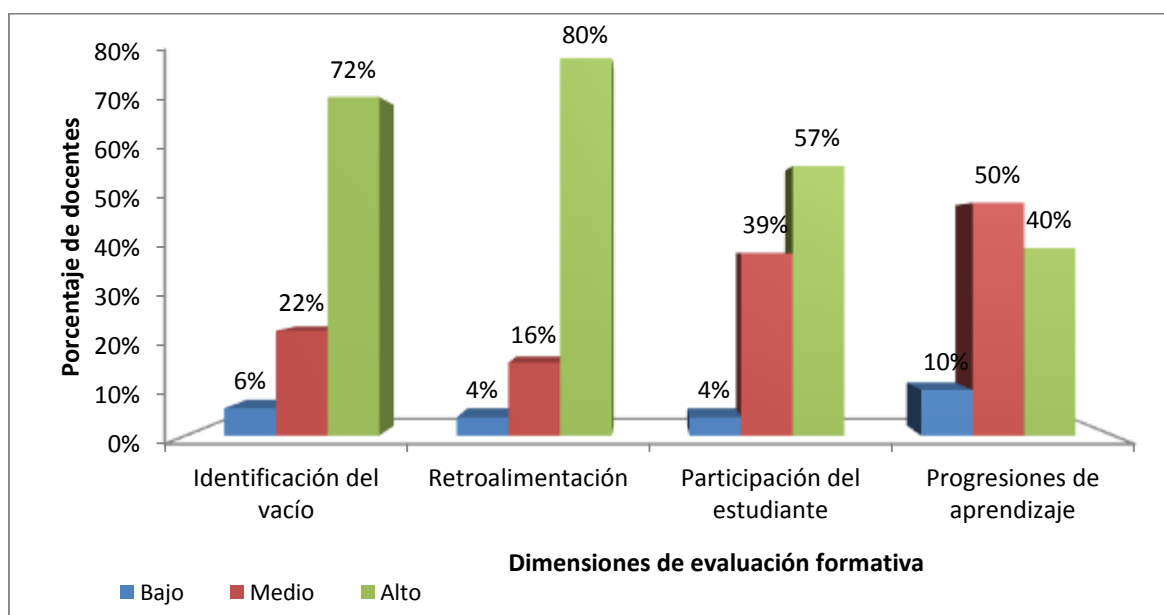
**Tabla 7**

*Evaluación formativa por dimensiones*

Niveles	Dimensiones							
	Identificación del vacío		Retroalimentación		Participación del estudiante		Progresiones de aprendizaje	
	$f_i$	%	$f_i$	%	$f_i$	%	$f_i$	%
Bajo	6	6%	4	4%	4	4%	10	10%
Medio	23	22%	16	16%	40	39%	51	50%
Alto	74	72%	83	80%	59	57%	42	40%
Total	103	100%	103	100%	103	100%	103	100%

**Figura 4**

*Evaluación formativa por dimensiones*



### **Interpretación**

De la tabla 7 y figura 4, la tendencia en las dimensiones de evaluación formativa fue a los niveles medio y alto. En identificación del vacío, los docentes manifestaron que fue alto con 72%; en retroalimentación fue alto con 80%; en participación del estudiante fue alto con 57%; en progresiones de aprendizaje fue de nivel medio con 50%.

### **4.3. Prueba de Hipótesis General**

Ha: El currículo socioformativo incide positivamente en la evaluación formativa de la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021.

**Tabla 8**

*Ajuste de datos del currículo socioformativo en la evaluación formativa*

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud-2	Chi-cuadrado	Gl	Sig.
Sólo intersección	93,978			
Final	43,388	50,590	2	0,000

Función de enlace: Logit.



## Interpretación

De la tabla 8, se apreció que, el valor de la significancia resultó 0,000 - cuyo valor indicó que es menor que 0,05- , también, el valor de chi-cuadrado que resultó 50,590, satisfacen el modelo. En consecuencia, se comprobó la dependencia de la evaluación formativa respecto al currículo socioformativo.

### Tabla 9

*Pseudo coeficiente de determinación del currículo socioformativo en la evaluación formativa*

	Pseudo R cuadrado
Cox y Snell	0,388
Nagelkerke	0,487
McFadden	0,308

Función de enlace: Logit.

## Interpretación

De la tabla 9, se determinó un 48,7% de influencia del currículo socioformativo en la evaluación formativa, ya que, el coeficiente de Nagelkerke arrojó el valor de 0,487=48,7%. En consecuencia, se aceptó la hipótesis planteada.

### 4.4. Prueba de Hipótesis Específica 1

Ha: El currículo socioformativo incide positivamente en la identificación del vacío de la evaluación formativa en la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021.

**Tabla 10**

*Ajuste de datos del currículo socioformativo en la identificación del vacío de la evaluación formativa*

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	82,776			
Final	43,176	39,600	2	0,000

Función de enlace: Logit.

### **Interpretación**

De la tabla 10, se apreció que, el valor de la significancia resultó 0,000 - cuyo valor indicó que es menos que 0,05- , también, el valor de chi-cuadrado que resultó 39,600, satisfacen el modelo. En consecuencia, se comprobó la dependencia de la identificación del vacío de la evaluación formativa respecto al currículo socioformativo.

**Tabla 11**

*Pseudo coeficiente de determinación del currículo socioformativo en la identificación del vacío de la evaluación formativa*

	Pseudo R cuadrado
Cox y Snell	0,319
Nagelkerke	0,414
McFadden	0,260

Función de enlace: Logit.

### **Interpretación**

De la tabla 11, se determinó un 41,4% de influencia del currículo socioformativo en la identificación del vacío de la evaluación formativa, ya que, el coeficiente de Nagelkerke arrojó el valor de 0,414=41,4%. En consecuencia, se aceptó la hipótesis planteada.

#### 4.5. Prueba de Hipótesis Específica 2

Ha: El currículo socioformativo incide positivamente en la retroalimentación de la evaluación formativa en la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021.

**Tabla 12**

*Ajuste de datos del currículo socioformativo en la retroalimentación de la evaluación formativa*

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	49,264			
Final	31,452	17,812	2	0,000

Función de enlace: Logit.

#### Interpretación

De la tabla 12, se apreció que, el valor de la significancia resultó 0,000 - cuyo valor indicó que es menos que 0,05- , también, el valor de chi-cuadrado que resultó 17,812, satisfacen el modelo. En consecuencia, se comprobó la dependencia de la retroalimentación de la evaluación formativa respecto al currículo socioformativo.

**Tabla 13**

*Pseudo coeficiente de determinación del currículo socioformativo en la retroalimentación de la evaluación formativa*

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	0,159
Nagelkerke	0,229
McFadden	0,147

Función de enlace: Logit.

#### Interpretación

De la tabla 13, se determinó un 22,9% de influencia del currículo socioformativo en la retroalimentación de la evaluación formativa, ya que, el

coeficiente de Nagelkerke arrojó el valor de 0,229=22,9%. En consecuencia, se aceptó la hipótesis planteada.

#### 4.6. Prueba de Hipótesis Específica 3

Ha: El currículo socioformativo incide positivamente en la participación del estudiante en la evaluación formativa en la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021.

**Tabla 14**

*Ajuste de datos del currículo socioformativo en la participación del estudiante en la evaluación formativa*

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	77,458			
Final	34,365	43,094	2	0,000

Función de enlace: Logit.

#### Interpretación

De la tabla 14, se apreció que, el valor de la significancia resultó 0,000 - cuyo valor indicó que es menor que 0,05- , también, el valor de chi-cuadrado que resultó 43,094, satisfacen el modelo. En consecuencia, se comprobó la dependencia de la participación del estudiante en la evaluación formativa respecto al currículo socioformativo.

**Tabla 15**

Pseudo coeficiente de determinación del currículo socioformativo en la participación del estudiante en la evaluación formativa

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	0,342
Nagelkerke	0,426
McFadden	0,257

Función de enlace: Logit.

## Interpretación

De la tabla 15, se determinó un 42,6% de influencia del currículo socioformativo en la participación del estudiante en la evaluación formativa, ya que, el coeficiente de Nagelkerke arrojó el valor de 0,426=42,6%. En consecuencia, se aceptó la hipótesis planteada.

### 4.7. Prueba de Hipótesis Específica 4

Ha: El currículo socioformativo incide positivamente en las progresiones de aprendizaje en la evaluación formativa en la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021.

### Tabla 16

*Ajuste de datos del currículo socioformativo en las progresiones de aprendizaje en la evaluación formativa*

Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Sólo intersección	100,624			
Final	39,999	60,625	2	0,000

Función de enlace: Logit.

## Interpretación

De la tabla 16, se apreció que, el valor de la significancia resultó 0,000 - cuyo valor indicó que es menos que 0,05- , también, el valor de chi-cuadrado que resultó 60,625, satisfacen el modelo. En consecuencia, se comprobó la dependencia de las progresiones de aprendizaje en la evaluación formativa respecto al currículo socioformativo.

**Tabla 17**

*Pseudo coeficiente de determinación del currículo socioformativo en las progresiones de aprendizaje en la evaluación formativa*

Pseudo R cuadrado	
Cox y Snell	0,445
Nagelkerke	0,525
McFadden	0,313

Función de enlace: Logit.

**Interpretación**

De la tabla 17, se determinó un 52,5% de influencia del currículo socioformativo en las progresiones de aprendizaje en la evaluación formativa, ya que, el coeficiente de Nagelkerke arrojó el valor de 0,525=52,5%. En consecuencia, se aceptó la hipótesis planteada.

## V. DISCUSIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos para comprobar la hipótesis general se obtuvieron dos resultados de interés: de ajuste (significancia), y pseudo coeficiente, para medir para medir la influencia (valor).

Teniendo en cuenta la hipótesis general sobre el nivel de Currículo socioformativo, el 6% de profesores manifestó que fue de nivel inadecuado; el 52% refirió que fue de nivel moderado; y el 42% consideró que fue adecuado. Por consiguiente, el nivel que predominó fue el moderado. Con respecto al nivel de Evaluación formativa, el 6% de profesores manifestó que fue de nivel bajo; el 28% refirió que fue de nivel medio; y el 66% consideró que fue alto. Por consiguiente, el nivel que predominó fue el alto. En cuanto a los resultados inferenciales el valor de la significancia resultó 0,000 y el coeficiente de Nagelkerke arrojó el valor de 0,487=48,7%. En consecuencia, se aceptó la hipótesis planteada, donde se confirmó que el currículo socioformativo incide significativamente en la evaluación formativa de la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021. Estos resultados están relacionados con el trabajo de Ambrosio (2018), donde concluyó que los elementos metodológicos y teóricos del enfoque socioformativo es una propuesta que responde a las exigencias de la sociedad actual. Mientras que, Leyva (2020), concluyó que había una correlación significativa ( $Rho$  de Spearman = 0,848), entre evaluación formativa y calidad educativa, rechazándose las hipótesis nulas y aceptando la hipótesis alterna. Siendo el currículo socioformativo, según Tobón (como se citó en Tobón, 2017, p. 105), es un conjunto de acciones de los directivos, docentes, estudiantes y familias en la formación integral para desarrollar competencias a través de la resolución de problemas de contexto, con compromiso ético, mejora continua e idoneidad. Así también, para Heritage (como se citó en Moreno, 2016, p. 157), la evaluación formativa es un proceso que permite obtener evidencia continua sobre el aprendizaje. Además, los datos que se recogen permiten identificar el nivel en el que se encuentra el estudiante, adaptando la enseñanza para alcanzar los aprendizajes previstos.

En relación a la hipótesis específica 1, estableció que el Currículo socioformativo incidió positivamente en la identificación del vacío de la evaluación formativa, donde el valor de la significancia fue de 0,000 y el coeficiente de Nagelkerke arrojó el valor de 0,414=41,4%. Por lo tanto, se aceptó la hipótesis planteada. Estos resultados tienen afinidad con el estudio de Ambrosio (2018), los proyectos formativos parten del diagnóstico del contexto, a partir de allí se diseñan estrategias para desarrollar competencias a través de la resolución de problemas, que se puede realizar dentro o fuera del aula, con la participación de estudiantes y docentes. También, se toma en cuenta a Chávez (2020), que concluyó que en la I. E. Nuestra Señora de Fátima, un 73,0 % de profesores están en un nivel regular en identificar el vacío, en tanto en la I.E. Luis F. Subauste del Rio, el 55,9% de docentes tienen un nivel regular. Para los resultados inferenciales, se confirmó que hay diferencias significativas al identificar el vacío en dichas instituciones educativas. Se sostiene que la gestión curricular según Tobón (2017), es lograr que en el aula se implementen acciones que permitan la formación integral, así como el desarrollo de competencias en los alumnos y vivan en la sociedad del conocimiento, teniendo como base el emprendimiento, proyecto ético, trabajo colaborativo, mediante acciones coordinadas con los actores que participan de la educación.

Luego, se determinó que el Currículo socioformativo incidió positivamente en la retroalimentación de la evaluación formativa, existiendo correlación, donde el valor de la significancia que se obtuvo fue de 0,000 y el coeficiente de Nagelkerke arrojó el valor de 0,229=22,9%. En consecuencia, se aceptó la hipótesis planteada. Estos resultados se relacionan con los trabajos de Bautista et al. (2020), donde concluyeron que el factor predominante es la retroalimentación realizada por parte del profesor, asimismo, obtuvo una significancia de 0,589 resultando mayor a 0,05, desde esta perspectiva, la retroalimentación limita el desarrollo de las competencias donde es probable que el uso de la modalidad virtual para el desarrollo de sesiones usando medios tecnológicos no permita la articulación de saberes, contrariando al presente estudio. Mientras que, Altez (2020), concluyó que la retroalimentación formativa lleva a la mejora de los aprendizajes de los alumnos. En la correlación de Spearman se obtuvo un valor de 0,847, por lo que la correlación fue positiva



entre dichas variables. Respecto a ello, al planear los proyectos formativos estos deben ser flexibles, enfocados a lograr en los alumnos que resuelvan problemas con creatividad y transversalidad de saberes en ambientes colaborativos (Tobón, 2017). Por otra parte, mencionó que la evaluación formativa provee la retroalimentación que permite saber el nivel de comprensión actual del estudiante, así como los pasos próximos a seguir en el aprendizaje (Moreno, 2016).

Por otro lado, el currículo socioformativo incidió positivamente en la participación del estudiante en la Evaluación formativa, existiendo correlación, donde el valor de la significancia obtenida fue de 0,000 y el coeficiente de Nagelkerke arrojó el valor de 0,426=42,6%. En consecuencia, se aceptó la hipótesis planteada. Los trabajos relacionados a la investigación corresponden a Cáceres (2017), señaló como primera conclusión que a 95% de nivel de confianza el aplicar los proyectos formativos, lleva a la mejora en la resolución de los problemas contextualizados, siendo demostrado al contrastar la hipótesis (Z-calculado = -21,68 siendo un valor que está en la zona que comprende la hipótesis alterna). También, considerando a Andersson y Palm (2018), que concluyeron que el programa de desarrollo docente puso a disposición del mismo, una serie de actividades que fueron llevadas a las aulas, generando efectos positivos en el aprendizaje y actitud del estudiante. Por otra parte, el apoyo informado recibido por los docentes en la implementación de la evaluación formativa reduce los problemas aumentando sus expectativas ya que está orientada hacia el proceso, reduciendo la necesidad de las pruebas acumulativas. Se sostuvo que la mediación, desde el enfoque socioformativo, son acciones que realiza la comunidad educativa, con la finalidad de desarrollar competencias y su formación integral, con el propósito de lograr mejorar su calidad de vida (Tobón, 2017). Sobre la participación de los estudiantes, Sadler (como se citó en Moreno, 2016, p. 160), añadió que los estudiantes colaboran con los docentes al comprender el estado de aprendizaje que necesitan para poder avanzar, permitiendo reflexionar sobre sus aprendizajes, estableciendo estrategias de autorregulación y colaborando en el desarrollo de criterios que lleven a la progresión del aprendizaje

Finalmente, el Currículo socioformativo incide positivamente en las progresiones de aprendizaje en la Evaluación formativa, existiendo correlación, donde el valor de la significancia obtenida es de 0,000, y el coeficiente de Nagelkerke arrojó el valor de 0,426=42,6%. En consecuencia, se aceptó la hipótesis planteada. En relación a la investigación, Brito-Lara et al. (2019), concluyeron en su estudio, que es necesario revisar los planes de clase del docente, lo cual permita brindar apoyo en la planificación y el correspondiente desarrollo de competencias docentes y logren fortalecer las competencias que persigue el perfil de egreso del estudiante. Además, Lozano-Rodríguez et al. (2020), enfatizaron que la evaluación formativa en el nivel secundaria permite al docente mejorar el aprendizaje en el aula, siendo importante conocer los diferentes estilos de aprendizaje para la mejora de la práctica pedagógica y el proceso de evaluación formativa en el aula. Se argumentó que los proyectos formativos se definen como la articulación de actividades que permiten abordar problemas de contexto reales, así como el desarrollo de las competencias contenidas en el perfil de egreso que se evidencia en el recojo y análisis de las evidencias (Hernández, 2016). En cuanto a las progresiones de aprendizajes, se presume que muestran una imagen de lo que se debe de aprender, ayudando a los docentes a determinar el estado de aprendizaje actual del alumno y lo que se espera lograr (Moreno, 2016).

## VI. CONCLUSIONES

**Primera:** En relación al objetivo general: el currículo socioformativo incidió positivamente en la evaluación formativa de la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021. (Sig.=0,000; Nagelkerke=0,487).

**Segunda:** En relación al objetivo específico 1: el currículo socioformativo incidió positivamente en la identificación del vacío de la evaluación formativa en la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021. (Sig.=0,000; Nagelkerke=0,414).

**Tercera:** En relación al objetivo específico 2: el currículo socioformativo incidió positivamente en la retroalimentación de la evaluación formativa en la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021. (Sig.=0,000; Nagelkerke=0,229).

**Cuarta:** En relación al objetivo específico 3: el currículo socioformativo incidió positivamente en la participación del estudiante en la evaluación formativa en la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021. (Sig.=0,000; Nagelkerke=0,426).

**Quinta:** En relación al objetivo específico 4: El currículo socioformativo incidió positivamente en las progresiones de aprendizaje en la evaluación formativa en la Institución Educativa Comercio Nro. 64, Pucallpa, 2021. (Sig.=0,000; Nagelkerke=0,525).

## VII. RECOMENDACIONES

**Primera:** Se recomienda en el Proyecto Educativo Institucional, plantear objetivos estratégicos relacionados a proyectos formativos basados en experiencias de aprendizajes integradas, articulando las competencias para responder al logro de aprendizaje a través de la evaluación formativa.

**Segunda:** Se recomienda a los coordinadores pedagógicos, organizar por especialidades los proyectos de aprendizaje formativos integrados para la mejora del proceso de enseñanza, que permita transitar hacia metas deseadas, para ello se debe trabajar de manera colaborativa, fortaleciendo el proyecto ético de vida.

**Tercera:** Se recomienda a los coordinadores pedagógicos, realizar capacitaciones, talleres y distribuir guías virtuales a todos los docentes del nivel secundario en los colegiados, con la finalidad de fortalecer las competencias docentes en la elaboración de sesiones y manejo de instrumentos que permitan obtener evidencias de aprendizaje para realizar la retroalimentación.

**Cuarta:** Se recomienda ejecutar procesos de seguimiento, monitoreo y acompañamiento del trabajo pedagógico para la implementación óptima de las nuevas tendencias, y asegurar la calidad educativa en los procesos de enseñanza y la participación activa de los estudiantes en el aprendizaje

**Quinta:** Recomendar a los docentes evaluar en los trabajos colegiados para fortalecer sus competencias en retroalimentación para promover la autonomía y el aprender a aprender en sus estudiantes para la progresión de sus aprendizajes de manera independiente.

## REFERENCIAS

- Altinyelken, H. y Hoeksma, M. (2021). Improving educational quality through active learning: Perspectives from secondary school teachers in Malawi. *Research in Comparative & International Education*, 16(2), p.117-139.  
<https://doi.org/10.1177%2F1745499921992904>
- Agencia de la Calidad de la Educación (2017). *Guía de uso: Evaluación formativa. Evaluando clase a clase para mejorar el aprendizaje*. Morandé 360, piso 9. [https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/Guia\\_de\\_Uso\\_Evaluacion\\_formativa.pdf](https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/10/Guia_de_Uso_Evaluacion_formativa.pdf)
- Altez, R. (2020). *La retroalimentación formativa y la mejora de aprendizajes en estudiantes de le I.E. Nro. 121 Virgen de Fátima-S.J. L* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].  
[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/46618/Altez\\_HER-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/46618/Altez_HER-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Ambrosio, R. (2018). La socioformación. Un enfoque de cambio educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(1), 57-82.  
<https://doi.org/10.35362/rie7612955>
- Ambrosio, R. y Hernández, J. (2017). Aprendizajes por proyectos, una experiencia socioformativa. *Centro universitario CIFE*.  
<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/88>
- Andersson, C. y Palm, T. (2018). Reasons for teachers' successful development of a formative assessment practice through professional development: a

motivation perspective. *Assessment in education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), p. 576-597.

<https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F0969594X.2018.1430685>

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós 2018.

<http://fcen.uncuyo.edu.ar/catedras/laevaluacioncomooportunidadanijovic/cappelletticompressed.pdf>

Arias – Valencia, S. y Peñaranda, F. (2015). La investigación éticamente reflexionada. *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*, 33(3), p. 444-451.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/fnsp/article/view/22065/20101>

Bautista, T., Santa María, H. y Córdova, U. (2020). Logro de competencias en el proceso de aprendizaje durante tiempos del COVID-19. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), e1175.

<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v9n1/2310-4635-pyr-9-01-e1175.pdf>

Basurto, S., Moreyra, J., Vásquez, A. y Rodríguez, M. (2021). Autoevaluación, Coevaluación y Heteroevaluación como enfoque innovador en la práctica pedagógica y su efecto en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo de Conocimiento*, 6(3).

<https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2408>

Bonilla, M. y Díaz, C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. *Revista Educación*, 42(2).

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139018>

- Brito, M., López, J. y Parra, H. (2019). Planeación didáctica en secundaria: un avance hacia la socioformación. *Magis, Revista Internacional De Investigación en Educación*, 11(23), 55-74.  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pdes>
- Broadbent, J., Panadero, E. y Boud, D. (2018). Implementing summative assessment with a formative flavor: a case study in a large class. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), p. 307-322  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1343455>
- Brookhart, S. y Lazarus, S. (2017). Formative Assessment for Students with Disabilities. *Commissioned by the Council of Chief State School Officers State Collaboratives on Assessing Special Education Students and Formative Assessment*, Washington, DC.  
[https://ccsso.org/sites/default/files/2017-12/Formative\\_Assessment\\_for\\_Students\\_with\\_Disabilities.pdf](https://ccsso.org/sites/default/files/2017-12/Formative_Assessment_for_Students_with_Disabilities.pdf)
- Cáceres, F. (2017). *Proyectos formativos y resolución de problemas contextualizados en alumnos de cuarto de secundaria de la Institución Educativa Juan Andrés Vivanco Amorín, Ate -2017* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].  
<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1821>
- Cárdenas, J. (2018). *Investigación cuantitativa. TrAndeS Material Docente, No. 8, Berlín: trAndeS - Programa de Posgrado en Desarrollo Sostenible y Desigualdades Sociales en la Región Andina*. [https://www.programa-trandes.net/Ressources/Manuales/Manual\\_Cardenas\\_Investigacion\\_cuantitativa.pdf](https://www.programa-trandes.net/Ressources/Manuales/Manual_Cardenas_Investigacion_cuantitativa.pdf)

Chávez, G. (2020). Evaluación formativa en la educación virtual de os instituciones educativas, Huaral 2020. [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/52939>

Esonoma, N. y Ijeoma, L. (2020). Effect of Diagnostic Testing on Students' Achievement in Secondary School Quantitative Economics. *World Journal of Education*, 10 (3), p. 178-187. <https://doi.org/10.5430/wje.v10n3p178>

Falcón, Y., Aguilar – Hernando, J., Luy - Montejo, C. y Morillo - Flores, J. (2021). La evaluación formativa, ¿Realidad o buenas intenciones? Estudio de caso en docentes del nivel primario. *Propósitos y Representaciones*, 9(1).

<http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307->

[79992021000100014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2307-79992021000100014&script=sci_arttext)

Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizajes. *MarcoELE*, núm. 24.

<https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92153187003/html/index.html>

Galindo, L., Silva, H., Serrano, V., Rocha, E. y Galguera, R. (2019). Evaluación de competencias de investigación mediante reportes experimentales: un ejemplo con profesores de bachillerato. *INTERACCIONES*, 3(3), p. 131-140.

<https://www.ojs.revistainteracciones.com/index.php/rin/article/view/42/84>

Gallardo, E. (2017). *Metodología de la investigación: manual autoformativo interactivo*. Huancayo: Universidad Continental.

<https://hdl.handle.net/20.500.12394/4278>

Gonzales-Alonso, J. y Pazmiño-Santacruz, M. (2015). Calculo e interpretación del Ala de Cronbach para el caso de validación de la consistencia interna



de un cuestionario, con dos posibles escalas de Likert. *Revista Publicando*, 2(1), p. 62-77.

<https://pdfcookie.com/documents/calculo-e-interpretacion-del-alfa-de-cronbach-para-el-caso-de-validacion-de-la-9mlxywp4x3v7>

Hernández, S. (2016). *Los proyectos desde la socioformación*. CIEM 2016.

[https://www.researchgate.net/publication/309192878\\_Los\\_proyectos\\_de\\_sde\\_la\\_socioformacion](https://www.researchgate.net/publication/309192878_Los_proyectos_de_sde_la_socioformacion)

Hernández, R. y Mendoza, C., P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.

Herrera, D. (2017). *Estadística con SPSS*.

<http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/21080/1/Estad%C3%ADstica%20con%20SPSS.pdf>

Hussain, I. y Suleman, Q. (2017). Factors Contributing to Students' Unsatisfactory Academic Achievement in English at secondary Level. *Journal of Culture, Society and Development*, Vol.35.

<https://iiste.org/Journals/index.php/JCSD/article/view/39205/40314>

Leyva, M. (2020). *Evaluación formativa y calidad educativa según los docentes de la Institución Educativa 3052 de Independencia* [Tesis de Maestría, Universidad nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle].

<http://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/4254>

López, R., Avello, R., Palmero, D. E., Sánchez, S. y Quintana, M. (2019). Validación de instrumentos como garantía de la credibilidad en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 48 (2).

<http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/390/331>

- Lozano, A., García, J. L., García, F. I. & Gallardo, K. E. (2020). Relación entre estilos de enseñanza y evaluación formativa en docentes de educación secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(26), p. 160-172.  
<http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/2156>
- Gálvez, E. y Milla, R. (2018). Evaluación del desempeño docente: Preparación para el aprendizaje de los estudiantes en el Marco de Buen Desempeño Docente. *Propósitos y Representaciones*, 6(2), p. 407-452.  
<http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v6n2/a09v6n2.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa curricular de educación secundaria*. MINEDU. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/03062016-programa-nivel-secundaria-ebr.pdf>
- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: UAM, Unidad Cuajimalpa.  
[https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion\\_del\\_aprendizaje\\_.pdf](https://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf)
- Morín, E. (1982). *Science avec conscience*. Librairie Artheme Fayard. Paris.  
<https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-ciencia-con-conciencia.html>
- Navarro, Leiva, Berger y Ceppi, (2017). Teamwork: Assessment of teamwork competence in higher education. *ResearchGate*, p. 1024-1032.  
<http://headconf.org/head17/wp-content/uploads/pdfs/5507.pdf>
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030*. Publicaciones de la OECD, París, p. 1-23.  
[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

- Olmedo, N. y Ferrerons, O. (2017). Modelos Constructivistas de Aprendizaje en programas de Formación. *Omnia Science*. Universidad Politécnica de Catalunya. <https://doi.org/10.3926/oms.367>.
- Ozan, C. y Kincal, R. (2017). The Effects of Formative Assessment on Academic ACHIEVEMENT, Attitudes toward the Lesson and Self-Regulation Skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(1), p. 85-118. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2018.1.0216>
- Quiñonez, J. y Moyano, G. (2019). El asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador. *Revista Scientific*, 4, p.68-83. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.4.68-83>
- Ravela, P., Picaroni, B. y Loureiro G. (2017), *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magno Editores. <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>
- Rodríguez, A. y Pérez, A. O. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, 82, p.1-26. <https://www.redalyc.org/pdf/206/20652069006.pdf>
- Rojas, M. (2015). Tipos de investigación científica: Una simplificación de la complicada incoherente nomenclatura y clasificación. *REDVET*, 16 (1), p. 1-14. <https://www.redalyc.org/pdf/636/63638739004.pdf>
- Salazar, C. y Del Castillo, S. (2018). *Fundamentos básicos de estadística*. <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/13720/3/Fundamentos%20B%C3%A1sicos%20de%20Estad%C3%ADstica-Libro.pdf>

- Siemens, G (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*.  
*Journal*//Jan\_05. p. 1-9.  
[https://jotamac.typepad.com/jotamacs\\_weblog/files/Connectivism.pdf](https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf)
- Shepard, L. (2018). Learning progressions as tools for assessment and learning.  
*Applied Measurement in Education*, 31(2), 165-174  
<http://edmeasurement.net/MAG/Shepard%202018%20learning-progressions-for-assessment.pdf>
- Soto, R. (2015). *La tesis de maestría y doctorado en 4 pasos* (2ª ed.). Diograf.
- Tobón, S. (2017). *Ejes esenciales de la sociedad del conocimiento y la socioformación*. Mount Dora (USA): Kresearch.  
<https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2018/09/Ejes-esenciales-de-la-sociedad-del-conocimiento-y-la-socioformaci%C3%B3n-09.pdf>
- Tobón, S. (2019). ¿Cómo lograr clases motivantes y participativas? Un enfoque socioformativo. *CIFE*. <https://docplayer.es/175997127-Como-lograr-clases-motivantes-y-participativas-un-enfoque-socioformativo.html>
- Torres, T. E. y García, A. (2019). Reflexiones sobre los materiales didácticos virtuales adaptativos. *Rev. Cubana Edu. Superior*, 38(3).  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0257-43142019000300002](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142019000300002)
- Valero, J. (2019). La creatividad en el contexto educativo: adiestrando capacidades. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 13, p. 150-171.  
<file:///C:/Users/doc/Downloads/pkpadmin-5-valeromatas-paa-rtce13-may-agos2019-c.pdf>

- Velásquez, M. E y Mendoza, J. H. (2019). *Estrategia metodológica para desarrollar competencia de resolución de problemas matemáticos en los estudiantes de secundaria de una institución educativa privada de Lima* [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].  
<http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/9620>
- Vergara, J., Del Valle, M., Díaz, A., Matos, L. y Pérez, M. V. (2017). Efecto mediador de la motivación autónoma en el aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e37,1-10.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v21/1607-4041-redie-21-e37.pdf>
- Wilson, S. (2017). Exploring the Importance of Using Formative Assessment in Informing Instruction to Improve Student Learning. *NWCommons*, p.1-16.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/217030666.pdf>

## **ANEXOS**

### Anexo 3: Matriz de operacionalización de variables

#### Operacionalización de las variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Niveles / rangos
<b>Currículo socioformativo</b>	El currículo socioformativo según Tobón (como se citó en Tobón, 2017, p. 105), es un conjunto de acciones de los directivos, docentes, estudiantes y familias en la formación integral para desarrollar competencias a través de la resolución de problemas de contexto, con compromiso ético, mejora continua e idoneidad.	La variable currículo socioformativo para ser medida se considera las siguientes dimensiones: trabajo colaborativo, modelo educativo pedagógico, estudio interno y externo del contexto, proceso de egreso, proceso de ingreso, mapa curricular, reglamento de formación y evaluación, planeación de gestión académica, planeación e implementación de proyectos formativos, Gestión del talento docente, gestión de	Trabajo colaborativo	1.1. Equipo de trabajo	Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)	Inadecuado (37-86) Moderado (87-136) Adecuado (137-185)
				1.2. Proactivo		
				1.3. Compromiso		
			Modelo educativo pedagógico	1.4. Diagnostico		
				1.5. Visión		
				1.6. Construir		
			Estudio interno y externo del contexto	1.7. Nivel de deserción		
				1.8. Rendimiento académico		
				1.9. Asignaturas desaprobadas		
			Proceso de egreso	1.10. Satisfacción de alumnos		
				1.11 Satisfacción de docentes		
			Proceso de ingreso	1.12. Acciones de refuerzo		
				1.13. Competencias esenciales		
				1.14. Competencias necesarias		

---

recursos, mediación de la formación integral.		1.15. Acciones de refuerzo
	Mapa curricular	1.16. Duración de proyectos formativos
		1.17. Proyectos flexibles
	Reglamento de formación y evaluación	1.18. Seleccionar competencias
	Planeación de gestión académica	1.19. Evaluación
		1.20. Calidad educativa
		1.21. Vínculo con la comunidad
	Planeación e implementación de proyectos formativos.	1.22. Planifican, ejecutan y socializan
		1.23. Problema de contexto
		1.24. Actividades
		1.25. Evidencias
Gestión del talento docente	1.26. Evaluación de desempeño	
	1.27. Formación continua	
Gestión de recursos	1.28. Medios	
	1.29. Materiales	
Mediación de la formación integral	1.30. Motivación.	
	1.31. Resolución de problemas.	

---



- 1.32. Comunicación asertiva.
- 1.33. Colaboración.
- 1.34. Creatividad.
- 1.35. Articulación.
- 1.36. Recursos.
- 1.37. Metacognición.

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Niveles / rangos
<b>Evaluación formativa</b>	Para Heritage (como se citó en Moreno, 2016, p. 157), la evaluación formativa es un proceso que permite obtener evidencia continua sobre el aprendizaje. Los datos que se recogen permiten identificar el nivel en el que se encuentra el estudiante, adaptando la enseñanza para alcanzar los aprendizajes previstos.	La variable evaluación formativa para ser medida de debe tener en cuenta las siguientes dimensiones: Identificación del vacío, retroalimentación, participación del estudiante y progresión de aprendizajes.	Identificación del vacío  Retroalimentación  Participación del estudiante	2.1. Estado actual de aprendizaje. 2.2. Metas alcanzables. 2.3. Oportuna. 2.4. Continua. 2.5. Comentarios. 2.6. Descriptiva y clara. 2.7. Formulación de preguntas. 2.8. Propósitos de aprendizaje. 2.9. Autoevaluación. 2.10. Evaluación entre pares. 2.11 Reflexionar sobre sus aprendizajes.	Nunca (1) Casi nunca (2) A veces (3) Casi siempre (4) Siempre (5)	Bajo (16-37) Medio (38-59) Alto (60-80)

---

	2.12. Adaptación de estrategias.
	2.13. Evidencias.
Progresiones de aprendizaje	2.14. Estándares
	2.15. Metas a corto plazo
	2.16. Portafolio.

---

*Nota.* Elaboración propia.

## Anexo 4: Encuesta

Estimado docente: El presente cuestionario tiene por finalidad recoger información sobre su conocimiento que tiene usted en cuanto a los fundamentos del currículo socioformativo y la evaluación formativa. Para mayor comodidad, se ha considerado mantenerlos en el anonimato.

**INSTRUCCIÓN:** Marca una sola alternativa que según sus conocimientos sea la respuesta correcta.

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

### **CUESTIONARIO: VARIABLE CURRÍCULO SOCIOFORMATIVO**

Nº	Ítems					
	<b>Trabajo colaborativo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1	Los docentes participan formando equipos de trabajo en el diseño de la propuesta curricular.					
2	Los docentes contribuyen de forma proactiva en el diseño de la propuesta curricular.					
3	Los docentes se comprometen en la ejecución del currículo en las aulas.					
	<b>Modelo educativo y pedagógico</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
4	Los docentes mediante el diagnóstico determinan los niveles de logro de los estudiantes.					
5	Los docentes comparten la visión de la institución educativa al desarrollar las diversas acciones educativas.					
6	Los docentes construyen la propuesta pedagógica sobre la base de la normatividad vigente.					
	<b>Estudio interno y externo del contexto</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
7	Los docentes conocen las causas de deserción escolar en la institución educativa.					
8	Los docentes conocen los niveles de logro del rendimiento académico de los estudiantes.					

9	Los docentes conocen la estadística de siage sobre asignaturas desaprobadas por los estudiantes.					
10	Los docentes tienen a los estudiantes en niveles satisfactorios en el desarrollo de las actividades realizadas en el aula.					
11	Los docentes están satisfechos con el desarrollo de las actividades desarrolladas en el aula.					
	<b>Proceso de egreso</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
12	Los docentes implementan acciones de refuerzo para lograr desarrollar competencias esenciales en los estudiantes.					
13	Los docentes desarrollan competencias esenciales de los estudiantes que les permiten egresar de la institución educativa.					
	<b>Proceso de ingreso</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
14	Los docentes mediante el mapa de calor determinan las competencias necesarias que posee el estudiante para iniciar el proceso educativo.					
15	Los docentes realizan acciones de reforzamiento de las competencias iniciales del estudiante.					
	<b>Mapa curricular</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
16	Los docentes desarrollan los las experiencias de aprendizaje en el tiempo estimado para la duración de los proyectos					
17	Los docentes tienen en cuenta la flexibilidad de los proyectos formativos al ser puestos en marcha en las aulas.					
	<b>Reglamento de formación y evaluación</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
18	Los docentes seleccionan las competencias a ser priorizadas y consideradas en las experiencias de aprendizaje.					
19	Los docentes aplican la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.					

	Planeación de gestión académica	1	2	3	4	5
20	Los docentes mediante las experiencias a desarrollar aseguran la calidad de aprendizajes.					
21	Los docentes vinculan los aprendizajes de los estudiantes con la realidad problemática local.					
	Planeación e implementación de proyectos formativos	1	2	3	4	5
22	Los docentes planifican, ejecutan y socializan los proyectos de aprendizaje a ser desarrollados por los estudiantes.					
23	Los docentes seleccionan el problema de contexto a ser abordado por las diversas áreas de forma integrada.					
24	Los docentes planifican actividades que llevan a cumplir las metas de formación del estudiante.					
25	Los docentes planifican el recojo de evidencias pertinentes que muestren el logro de la competencia planificada.					
	Gestión del talento docente	1	2	3	4	5
26	Los docentes participan activamente en la evaluación de su desempeño profesional.					
27	Los docentes reciben capacitación y formación continua en servicio mediante plataformas digitales.					
	Gestión de recursos	1	2	3	4	5
28	Los docentes utilizan diversos medios para lograr desarrollar las competencias esperadas.					
29	Los docentes seleccionan y adaptan los materiales que se usarán en el proceso de aprendizaje.					
	Mediación de la formación integral	1	2	3	4	5
30	Los docentes mantienen una motivación permanente en sus estudiantes durante todo el proceso de aprendizaje.					

31	Los docentes mediante las diversas actividades planificadas llevan al estudiante a resolver problemas de su contexto real.					
32	Los docentes promueven la comunicación asertiva mediante el respeto a los derechos y opiniones entre los estudiantes.					
33	Los docentes fomentan el trabajo colaborativo entre los estudiantes para lograr metas comunes.					
34	Los docentes promueven la creatividad e innovación en los estudiantes al resolver situaciones problemáticas.					
35	Los docentes trabajan de forma articulada las diversas áreas de aprendizaje para el desarrollo de competencias.					
36	Los docentes incentivan al estudiante al uso de diversos recursos y herramientas digitales en el proceso de aprendizaje.					
37	Los docentes promueven procesos metacognitivos reflexivos para promover acciones de mejora.					

#### CUESTIONARIO: VARIABLE EVALUACIÓN FORMATIVA

Nº	Ítems					
	Identificación del vacío	1	2	3	4	5
1	Los docentes determinan el estado actual de aprendizaje del estudiante y lo que debe alcanzar.					
2	Los docentes plantean metas alcanzables por los estudiantes mediante el desarrollo de competencias.					
	Retroalimentación	1	2	3	4	5
3	Los docentes usan el <i>feedback</i> de forma oportuna en el proceso de aprendizaje.					
4	Los docentes retroalimentan de forma continua a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.					

5	Los docentes realizan comentarios de forma oral o escrita de las evidencias presentados por el estudiante.					
6	Los docentes realizan comentarios claros y descriptivos de las evidencias recibidas basado en los criterios establecidos previamente.					
7	Los docentes formulan preguntas pertinentes respecto al tema para determinar el nivel de logro de los aprendizajes.					
8	Los docentes comunican los propósitos de aprendizaje que deben ser alcanzadas por el estudiante.					
	<b>Participación del estudiante</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
9	Los docentes promueven la autoevaluación del estudiante como estrategia de trabajo en el aula.					
10	Los docentes fomentan la evaluación entre pares que les permita comprender su aprendizaje actual y cómo lograr mejorar.					
11	Los docentes incentivan al estudiante a reflexionar sobre su aprendizaje logrado.					
12	Los docentes promueven que los estudiantes adapten sus estrategias que permitan satisfacer sus necesidades de aprendizaje.					
13	Los docentes recogen las evidencias del estudiante para analizar el progreso de los aprendizajes.					
	<b>Progresiones de aprendizaje</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
14	Los docentes al revisar los estándares de aprendizaje, éste les brinda una idea clara de lo estudiante debe de aprender.					
15	Los docentes elaboran metas a corto plazo para que el estudiante pueda ir progresando en sus aprendizajes.					
16	Los docentes incentivan al estudiante en el uso del portafolio para el guardado de evidencias.					

Anexo 5: Validez y confiabilidad del instrumento

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE CURRÍCULO SOCIOFORMATIVO**

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 : Trabajo colaborativo							
1	Los docentes participan formando equipos de trabajo en el diseño de la propuesta curricular.	✓		✓		✓		
2	Los docentes contribuyen de forma proactiva en el diseño de la propuesta curricular.	✓		✓		✓		
3	Los docentes se comprometen en la ejecución del currículo en las aulas.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2 : Modelo educativo y pedagógico							
4	Los docentes mediante el diagnóstico determinan los niveles de logro de los estudiantes.	✓		✓		✓		
5	Los docentes comparten la visión de la institución educativa al desarrollar las diversas acciones educativas.	✓		✓		✓		
6	Los docentes construyen la propuesta pedagógica sobre la base de la normatividad vigente.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 3 : Estudio interno y externo del contexto							
7	Los docentes conocen las causas de deserción escolar en la institución educativa.	✓		✓		✓		



8	Los docentes conocen los niveles de logro del rendimiento académico de los estudiantes.	✓		✓		✓		
9	Los docentes conocen la estadística de siage sobre asignaturas desaprobadas por los estudiantes.	✓		✓		✓		
10	Los docentes tienen a los estudiantes en niveles satisfactorios en el desarrollo de las actividades realizadas en el aula.	✓		✓		✓		
11	Los docentes están satisfechos con el desarrollo de las actividades desarrolladas en el aula.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 4 : Proceso de egreso	Si	No	Si	No	Si	No	
12	Los docentes implementan acciones de refuerzo para lograr desarrollar competencias esenciales en los estudiantes.	✓		✓		✓		
13	Los docentes desarrollan competencias esenciales de los estudiantes que les permiten egresar de la institución educativa.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 5 : Proceso de ingreso	Si	No	Si	No	Si	No	
14	Los docentes mediante el mapa de calor determinan las competencias necesarias que posee el estudiante para iniciar el proceso educativo.	✓		✓		✓		
15	Los docentes realizan acciones de reforzamiento de las competencias iniciales del estudiante.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 6 : Mapa curricular	Si	No	Si	No	Si	No	

16	Los docentes desarrollan los las experiencias de aprendizaje en el tiempo estimado para la duración de los proyectos.	✓		✓		✓		
17	Los docentes tienen en cuenta la flexibilidad de los proyectos formativos al ser puestos en marcha en las aulas.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 7 : Reglamento de formación y evaluación	Si	No	Si	No	Si	No	
18	Los docentes seleccionan las competencias a ser priorizadas y consideradas en las experiencias de aprendizaje.	✓		✓		✓		
19	Los docentes aplican la evaluación formativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 8: Planeación de gestión académica	Si	No	Si	No	Si	No	
20	Los docentes mediante las experiencias a desarrollar aseguran la calidad de aprendizajes.	✓		✓		✓		
21	Los docentes vinculan los aprendizajes de los estudiantes con la realidad problemática local.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 9 : Planeación e implementación de proyectos formativos	Si	No	Si	No	Si	No	
22	Los docentes planifican, ejecutan y socializan los proyectos de aprendizaje a ser desarrollados por los estudiantes.	✓		✓		✓		
23	Los docentes seleccionan el problema de contexto a ser abordado por las diversas áreas de forma integrada.	✓		✓		✓		

24	Los docentes planifican actividades que llevan a cumplir las metas de formación del estudiante.	✓		✓		✓		
25	Los docentes planifican el recojo de evidencias pertinentes que muestren el logro de la competencia planificada.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 10 : Gestión del talento docente	Si	No	Si	No	Si	No	
26	Los docentes participan activamente en la evaluación de su desempeño profesional.	✓		✓		✓		
27	Los docentes reciben capacitación y formación continua en servicio mediante plataformas digitales.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 11 : Gestión de recursos	Si	No	Si	No	Si	No	
28	Los docentes utilizan diversos medios para lograr desarrollar las competencias esperadas.	✓		✓		✓		
29	Los docentes seleccionan y adaptan los materiales que se usarán en el proceso de aprendizaje.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 12 : Mediación de la formación integral	Si	No	Si	No	Si	No	
30	Los docentes mantienen una motivación permanente en sus estudiantes durante todo el proceso de aprendizaje.	✓		✓		✓		
31	Los docentes mediante las diversas actividades planificadas llevan al estudiante a resolver problemas de su contexto real.	✓		✓		✓		

32	Los docentes promueven la comunicación asertiva mediante el respeto a los derechos y opiniones entre los estudiantes.	✓		✓		✓		
33	Los docentes fomentan el trabajo colaborativo entre los estudiantes para lograr metas comunes.	✓		✓		✓		
34	Los docentes promueven la creatividad e innovación en los estudiantes al resolver situaciones problemáticas.	✓		✓		✓		
35	Los docentes trabajan de forma articulada las diversas áreas de aprendizaje para el desarrollo de competencias.	✓		✓		✓		
36	Los docentes incentivan al estudiante al uso de diversos recursos y herramientas digitales en el proceso de aprendizaje.	✓		✓		✓		
37	Los docentes promueven procesos metacognitivos reflexivos para promover acciones de mejora.	✓		✓		✓		

Observaciones (precisar si hay suficiencia en la cantidad de ítem): TIENE SUFICIENCIA, ES APLICABLE

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


Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: MENACHO RIVERA ALEJANDRO SABINO      DNI: 32403439

Especialidad del validador: Metodólogo

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

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

29 de mayo del 2021



Dr. ALEJANDRO S. MENACHO RIVERA  
Ces. SUNEDU: A 01535796  
Ces. Reg. UCV N° 3 FL: 347 N° 18  
DNI: 32403439

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE VARIABLE CURRÍCULO SOCIO INFORMATIVO**

Observaciones : SI HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr: ALFONSO R. FUENTES CALCINO .....           DNI: 06779972.....

Especialidad del validador: ...Educación Gestión Pública y Ciencias Sociales.....

...14.....de...junio.....del 2021.....

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

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

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

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



-----  
Dr. ALFONSO R. FUENTES CALCINO  
TEMÁTICO LETRAS Y CIENCIAS SOCIALES  
INVESTIGADOR CIENTÍFICO CONCYTEC  
DOCTOR DERECHO Y CC.PP. MAESTRO EN GESTIÓN  
email: alfonso.r.fuentes.calcino@yahoo.es  
**Firma del Experto Informante.**

**Observaciones (precisar si hay suficiencia):** El instrumento presenta suficiencia para realizar el estudio.

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

**Apellidos y nombres del juez validador:** Dr. AYBAR HUAMANI, Justiniano      DNI:08822479

**Especialidad del validador:** Metodólogo y temático

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

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

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

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

12 de junio del 2021

  
Justiniano AYBAR HUAMANI  
DNI N° 08822479

Firma del Experto Informante.

**CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EVALUACIÓN FORMATIVA**

3

Nº	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia <sup>1</sup>		Relevancia <sup>2</sup>		Claridad <sup>3</sup>		Sugerencias
		Si	No	Si	No	Si	No	
	DIMENSIÓN 1 : Identificación del vacío							
1	Los docentes determinan el estado actual de aprendizaje del estudiante y lo que debe alcanzar.	✓		✓		✓		
2	Los docentes plantean metas alcanzables por los estudiantes mediante el desarrollo de competencias.	✓		✓		✓		
	DIMENSIÓN 2 : Retroalimentación							
3	Los docentes usan el <i>feedback</i> de forma oportuna en el proceso de aprendizaje.	✓		✓		✓		
4	Los docentes retroalimentan de forma continua a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.	✓		✓		✓		
5	Los docentes realizan comentarios de forma oral o escrita de las evidencias presentados por el estudiante.	✓		✓		✓		
6	Los docentes realizan comentarios claros y descriptivos de las evidencias recibidas basado en los criterios establecidos previamente.	✓		✓		✓		
7	Los docentes formulan preguntas pertinentes respecto al tema para determinar el nivel de logro de los aprendizajes.	✓		✓		✓		
8	Los docentes comunican los propósitos de aprendizaje que deben ser alcanzadas por el estudiante.	✓		✓		✓		



DIMENSIÓN 3 : Participación del estudiante		Si	No	Si	No	Si	No
9	Los docentes promueven la autoevaluación del estudiante como estrategia de trabajo en el aula.	✓		✓		✓	
10	Los docentes fomentan la evaluación entre pares que les permita comprender su aprendizaje actual y cómo lograr mejorar.	✓		✓		✓	
11	Los docentes incentivan al estudiante a reflexionar sobre su aprendizaje logrado.	✓		✓		✓	
12	Los docentes promueven que los estudiantes adapten sus estrategias que permitan satisfacer sus necesidades de aprendizaje.	✓		✓		✓	
13	Los docentes recogen las evidencias del estudiante para analizar el progreso de los aprendizajes.	✓		✓		✓	
DIMENSIÓN 4 : Progresiones de aprendizaje		Si	No	Si	No	Si	No
14	Los docentes al revisar los estándares de aprendizaje, éste les brinda una idea clara de lo estudiante debe de aprender.	✓		✓		✓	
15	Los docentes elaboran metas a corto plazo para que el estudiante pueda ir progresando en sus aprendizajes.	✓		✓		✓	
16	Los docentes incentivan al estudiante en el uso del portafolio para el guardado de evidencias.	✓		✓		✓	

Observaciones (precisar si hay suficiencia en la cantidad de ítem): TIENE SUFICIENCIA, ES APLICABLE

Opinión de aplicabilidad:      **Aplicable**       Aplicable después de corregir       No aplicable

Apellidos y nombres del juez validador. Dr/ Mg: MENACHO RIVERA ALEJANDRO SABINO      DNI: 32403439

Especialidad del validador: Metodólogo

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

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

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

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

29 de mayo del 2021



Dr. ALEJANDRO S. MENACHO RIVERA  
Ces. SUNEDU: A 01535756  
Ces. Reg. UCV N° 3 FL: 347 N° 18  
DNI: 32403439

## CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE EVALUACIÓN FORMATIVA

Observaciones : SI HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador. Dr: ALFONSO R. FUENTES CALCINO .....           DNI: 06779972.....

Especialidad del validador:...Educación Gestión Pública y Ciencias Sociales.....


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

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

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

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

...14.....de...junio.....del 2021.....

  
-----  
**Dr. ALFONSO R. FUENTES CALCINO**  
TEMÁTICO DE LAS Y CIENCIAS SOCIALES  
INVESTIGADOR CIENTÍFICO CONCYTEC  
DOCTOR DERECHO Y CC.PP. MAESTRO EN GESTIÓN  
email: alfonso.r.fuentescalcino@yahoo.es  
**Firma del Experto Informante.**

Observaciones (precisar si hay suficiencia): El instrumento presenta suficiencia para realizar el estudio.

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

Apellidos y nombres del juez validador: Dr. AYBAR HUAMANI, Justiniano    DNI:08822479

Especialidad del validador: Metodólogo y temático

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

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

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

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

12 de junio del 2021



Justiniano AYBAR HUAMANI  
DNI N° 08822479

Firma del Experto Informante.

**Anexo Nro. 06: Confiabilidad del instrumento**  
**Confiabilidad del instrumento currículo socioformativo**

Docentes encuestados	Ítem 1	Ítem 2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	
Docente 1	4	3	3	4	4	4	5	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	
Docente 2	4	5	4	5	3	3	5	5	5	4	4	5	5	4	5	5	4	4	3	4	4	5	5	5	3	4	5	5	4	4	3	4	4	5	5	5	3	
Docente 3	2	2	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	4	3	2	4	4	4	2	3	4	3	4	4	4	3	2	4	4	4	2	
Docente 4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	
Docente 5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Docente 6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	5	4
Docente 7	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4
Docente 8	2	2	4	5	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	4	5	5	5	5	
Docente 9	3	2	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4
Docente 10	2	2	3	3	2	2	2	2	2	3	2	2	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	4	4	2	2	2	2	2	2	2	1	1
Docente 11	3	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	3	4	4	4	4	5	3	5	4	3	4	5	3	4	4	4	5	3	5	5	4	3	
Docente 12	5	5	5	5	4	4	5	4	4	5	3	4	4	4	5	4	3	4	5	5	4	5	5	4	3	4	5	4	3	4	5	4	5	4	5	4	3	
Docente 13	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	4	3	3	
Docente 14	2	2	3	4	2	2	3	4	5	3	2	4	3	4	4	3	4	3	4	4	5	4	5	4	5	4	4	4	3	4	3	4	4	5	5	4	5	
Docente 15	4	4	4	5	3	3	4	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	3	4	4	3
Docente 16	2	1	1	2	1	1	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Docente 17	4	1	4	3	1	1	3	4	4	4	4	4	3	2	4	3	3	3	3	4	3	5	4	4	4	2	4	3	3	3	3	4	3	5	4	4	4	
Docente 18	5	5	5	5	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	4	3
Docente 19	5	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Docente 20	4	4	4	5	3	3	4	4	2	5	3	2	3	3	3	3	3	1	2	1	3	3	5	4	4	2	3	3	3	1	2	1	3	3	5	4	4	2

**Estadísticas de fiabilidad**

Alfa de Cronbach                      N de elementos

,982

37

**Interpretación:**

Alfa de Cronbach=0,982 indica una alta confiabilidad del instrumento.

## Confiabilidad del instrumento evaluación formativa

Docentes encuestados	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Docente 1	3	4	4	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4	4	4	3
Docente 2	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4
Docente 3	4	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4
Docente 4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4
Docente 5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4
Docente 6	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	3
Docente 7	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Docente 8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Docente 9	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	4	4	2
Docente 10	1	1	4	2	2	4	2	2	3	2	2	2	3	2	2	1
Docente 11	5	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Docente 12	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3
Docente 13	3	4	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4	2
Docente 14	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	5	4	5	4	4	3
Docente 15	4	4	5	5	4	4	4	3	4	4	4	3	4	5	4	4
Docente 16	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Docente 17	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	1	3	2
Docente 18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Docente 19	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
Docente 20	5	5	4	5	5	5	3	5	5	5	3	2	3	4	3	1

---

### Estadísticas de fiabilidad

---

Alfa de Cronbach	N de elementos
------------------	----------------

,971	16
------	----

Interpretación:

Alfa de Cronbach=0,971 indica una alta confiabilidad del instrumento.

## Anexo 7: Niveles y rangos de las variables y dimensiones

### Niveles y rangos de las variables y dimensiones

Niveles	Variable 1	Dimensiones					
	Currículo socioformativo	Trabajo colaborativo (D1)	Modelo educativo y pedagógico (D2)	Estudio interno y externo del contexto (D3)	Proceso de egreso (D4)	Proceso de ingreso (D5)	Mapa curricular (D6)
Inadecuado	37-86	3-7	3-7	5-11	2-4	2-4	2-4
Moderado	87-136	8-11	8-11	12-18	5-7	5-7	5-7
Adecuado	137-185	12-15	12-15	19-25	8-10	8-10	8-10

Niveles	Dimensiones					
	Reglamento de formación y evaluación (D7)	Planeación y gestión académica (D8)	Planeación e implementación de proyectos formativos (D9)	Gestión del talento docente (D10)	Gestión de recursos (D11)	Mediación de la formación integral (D12)
Inadecuado	2-4	2-4	4-9	2-4	2-4	8-18
Moderado	5-7	5-7	10-15	5-7	5-7	19-29
Adecuado	8-10	8-10	16-20	8-10	8-10	30-40

Niveles	Variable 2	Dimensiones			
	Evaluación formativa	Identificación del vacío	Retroalimentación	Participación del estudiante	Progresiones de aprendizaje
Bajo	16-37	2-4	6-13	5-11	3-7
Medio	38-59	5-7	14-21	12-18	8-11
Alto	60-80	8-10	22-30	19-25	12-15

## Anexo 8: Resultados V de Cramer

HG:

---

Medidas simétricas		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	1,157	,000
	V de Cramer	,818	,000
N de casos válidos		103	

---

HE1:

---

Medidas simétricas		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	1,117	,000
	V de Cramer	,790	,000
N de casos válidos		103	

---

HE2:

---

Medidas simétricas		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	,863	,000
	V de Cramer	,610	,000
N de casos válidos		103	

---

HE3:

---

Medidas simétricas		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	1,000	,000
	V de Cramer	,707	,000
N de casos válidos		103	

---

HE4:

---

Medidas simétricas		Valor	Significación aproximada
Nominal por Nominal	Phi	1,043	,000
	V de Cramer	,738	,000
N de casos válidos		103	

---