



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN DOCENCIA
UNIVERSITARIA**

**Actitudes y evaluación formativa en estudiantes de
administración de un Instituto Superior Público de Lima, año
2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestro en Docencia Universitaria

AUTOR:

Julón Vásquez, Manuel Rumaldo (ORCID: 0000-0001-8290-5062)

ASESOR:

Mg. Guerra Bendezú, Carlos Andrés (ORCID: 0000-0005-3067-8133)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

LIMA – PERÚ

2021

Dedicatoria

A Dios por darme la vida, por haberme dado salud, bendición y capacidad para cumplir mis sueños.

A mi esposa Laura y mi hijo Jeimy, por su apoyo incondicional.

A mi padre Jesús y mi madre Alejandrina, por su amor y apoyo por su sacrificio y esfuerzo en todo momento.

Agradecimiento

A mi familia por su apoyo y comprensión, que me dieron la energía salomónica y poder cumplir con este reto profesional.

Al Mg. Guerra Bendezú, Carlos Andrés mi agradecimiento total por su afecto, paciencia, consejos y asesoría permanente para la elaboración de mi tesis.

Agradecimiento

Agradezco a todos quienes apoyaron la realización del presente estudio.

A mis maestros que influenciaron en mi formación académica. A mis compañeros de maestría por el tiempo compartido para la consecución de este logro.

Índice de contenidos

| | |
|--|------|
| Dedicatoria | ii |
| Agradecimiento | iv |
| Índice de contenidos | v |
| Índice de Tablas | vi |
| Índice de figuras | vii |
| Resumen | viii |
| Abstract | ix |
| I. INTRODUCCIÓN | 10 |
| II. MARCO TEÓRICO | 13 |
| III. METODOLOGÍA | 21 |
| 3.1 Tipo y diseño de investigación | 21 |
| 3.2 Variables y operacionalización | 22 |
| 3.3 Población, muestra, muestreo y unidad muestral | 23 |
| 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos. | 24 |
| 3.5 Procedimientos | 26 |
| 3.6 Métodos de análisis de datos | 26 |
| 3.7 Aspectos Éticos | 26 |
| IV. RESULTADOS | 27 |
| V. DISCUSIÓN | 37 |
| VI. CONCLUSIONES | 43 |
| VII. RECOMENDACIONES | 44 |
| REFERENCIAS | 45 |
| ANEXOS | 52 |

Índice de Tablas

| | |
|--|----|
| Tabla 1: Ficha Técnica del instrumento de recolección de datos | 24 |
| Tabla 2: Expertos para validación de Instrumentos | 25 |
| Tabla 3: Confiabilidad del Instrumento | 25 |
| Tabla 4: Distribución de frecuencias del componente cognitivo | 27 |
| Tabla 5: Distribución de frecuencias del componente afectivo | 28 |
| Tabla 6: Distribución de frecuencias del componente conductual | 29 |
| Tabla 7: Distribución de frecuencias de la variable actitud | 30 |
| Tabla 8: Distribución de frecuencias de la variable evaluación formativa | 31 |
| Tabla 9: Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov | 32 |
| Tabla 10: Coeficiente de correlación entre la actitud la evaluación formativa | 33 |
| Tabla 11: Coeficiente de correlación entre el componente cognitivo la evaluación formativa | 34 |
| Tabla 12: Coeficiente de correlación entre el componente afectivo la evaluación formativa. | 35 |
| Tabla 13: Coeficiente de correlación entre el componente conductual y la evaluación formativa. | 36 |

Índice de figuras

| | |
|---------------------------------|----|
| Figura 1: Componente cognitivo | 27 |
| Figura 2: Componente afectivo | 28 |
| Figura 3: Componente conductual | 29 |
| Figura 4: Actitud | 30 |
| Figura 5: Evaluación formativa | 31 |
| Figura 6: Gráfica de dispersión | 32 |

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo determinar si existe relación entre la actitud y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021.

El enfoque de la investigación fue un estudio cuantitativo mediante un diseño no experimental de corte transeccional y de nivel correlacional. El instrumento usado fue un cuestionario de 28 preguntas, 13 para la variable actitud y 15 para la variable evaluación formativa.

Finalmente se concluye que existe relación entre la actitud y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima, año 2021. De la misma manera existe relación entre cada dimensión de la actitud y la evaluación formativa.

Palabras claves: actitud, evaluación formativa, aprendizaje

Abstract

This research aimed to determine if there is a relationship between attitude and formative evaluation in students of the administration specialty of a Public Higher Institute of Lima, 2021.

The focus of the research was a quantitative study using a non-experimental design with a cross-sectional and correlational level. The instrument used was a questionnaire with 28 questions, 13 for the attitude variable and 15 for the formative evaluation variable.

Finally, it is concluded that there is a relationship between attitude and formative evaluation in administration students of a Higher Public Institute of Lima, year 2021. In the same way, there is a relationship between each dimension of attitude and formative evaluation.

Keywords: attitude, formative assessment, learning

Key words: attitude, formative assessment, learning

I. INTRODUCCIÓN

A nivel internacional, debido a la pandemia del Covid 19 el año 2020 quedará en la historia como una etapa de grandes crisis y grandes cambios, según CEPAL (2020) lo vivido puede compararse como si se hubiese presentado una Guerra por las consecuencias en pérdidas de vidas humanas y crisis de grandes magnitudes a nivel mundial en los distintos sectores en los que se desarrollan los países. En este contexto, uno de los sectores más afectados fue el educativo, puesto que las instituciones tuvieron que adaptarse de manera muy acelerada al dictado de clases en entornos virtuales. Sin embargo, la obtención de un aprendizaje virtual, dadas las características en que se desarrollaron hizo jugar un papel importante a la evaluación formativa. Según UNICEF (2021) señala que dadas las circunstancias de la pandemia en América Latina dadas, las instituciones educativas tuvieron que brindar el servicio de educación remota, por lo que la evaluación formativa fue clave para el logro de sus objetivos de aprendizaje trazados.

A nivel nacional, el sector educativo también enfrentó el problema de la pandemia y las restricciones de inmovilización con la implementación de las clases virtuales, para lo cual capacitaron a los docentes y diseñaron estrategias de comunicación para convencer a los alumnos para ingresar a esta nueva modalidad de enseñanza. Siendo necesario que los docentes y alumnos se adapten a el establecimiento de la evaluación formativa como método de evaluación pertinente, de tal manera que garantice que el aprendizaje sea el adecuado. Al respecto UNESCO (2020) refiere que en el Perú fue necesario implementar capacitaciones y estrategias para los docentes y alumnos para poder enfrentar la difícil situación de las clases no presenciales, teniendo que adecuar nuevas estrategias y metodologías para la enseñanza y evaluación acorde con el contexto.

A nivel Local, El Instituto Educativo Superior Tecnológico Público, María Rosario Araoz Pinto, enfrentó la crisis de la pandemia modificando la modalidad de enseñanza del entorno presencial al entorno virtual, así como también adecuando la evaluación formativa dentro de la forma de evaluación en los cursos que se dictan. Los estudiantes de la carrera de administración han venido asistiendo y adaptándose a la modalidad virtual con cierto orden aparente, sin embargo, aún existen estudiantes que desertan y otros que no se adaptan al nuevo sistema, por

lo que se desea saber cual es la actitud de los alumnos hacia la evaluación formativa y como esta se relaciona esta con las evaluaciones realizadas por los docentes en esta nueva modalidad.

De acuerdo a lo expresado en la problemática que enfrenta el instituto, se formula la pregunta general de la investigación: ¿Cuál es la relación entre la actitud y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021?, adicionalmente se plantearon los problemas específicos: ¿Cuál es la relación entre el componente cognitivo y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021?. ¿Cuál es la relación entre el componente afectivo y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021?. ¿Cuál es la relación entre el componente conductual y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021?

Este estudio presenta justificación teórica porque va permitir obtener un nivel de conocimiento más amplio sobre la actitud de los estudiantes de la carrera de administración del instituto en mención frente a la evaluación formativa, así como la relación que tiene con la percepción sobre la forma de evaluación formativa recibida en los cursos de la carrera el conocimiento sobre los resultados de aplicar la evaluación formativa en la institución superior que se está analizando. El estudio muestra justificación práctica en el sentido que la obtención de los resultados permitirá aplicar acciones de corrección o capacitación tanto a docentes y alumnos para un mejor entendimiento y generación de mejores resultados de aprendizaje. El estudio muestra justificación metodológica porque la investigación servirá de guía para futuras investigaciones similares, permitiendo facilitar el planteamiento metodológico, así como el desarrollo de los instrumentos respectivos.

Así mismo, se plateó la hipótesis principal: Existe relación significativa entre la actitud y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021. Existe relación relación entre el componente cognitivo y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021. Existe relación entre el componente afectivo y la evaluación formativa en

estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021. Existe relación entre el componente conductual y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021.

II. MARCO TEÓRICO

Gonzales-García et al. (2019) realizaron una investigación en España sobre la influencia de las actitudes hacia la didáctica y las formas de aprendizaje de los estudiantes. La investigación destaca la importancia de la actitud en la enseñanza, ya que el compromiso de los estudiantes es de vital importancia, siendo en este sentido los diversos enfoques de aprendizaje asumidos por el estudiante la respuesta a su actitud, pudiéndose encontrar situaciones de alta motivación, con muestras de alta comprensión y dedicación, así como también de una baja respuesta motivadora con aprendizaje mecánico y memorístico. La investigación llega a concluir que existe relación entre actitud y enfoque de aprendizaje, lo que permite lograr mejores resultados en base a la actitud del estudiante.

En relación a la evaluación formativa Talanquer, V. (2015) investigó sobre el nivel de importancia de la evaluación formativa en el aprendizaje, resaltando que es importante un gran nivel de motivación y participación activa en construir el conocimiento. Participando en el proceso de evaluación de manera activa, discutiendo con las preguntas en clase, mejorando las tareas devueltas, entre otras situaciones. En este sentido, la calidad del aprendizaje dependerá de la disposición del alumno a participar en el proceso de evaluación y retroalimentación, mejorando continuamente el nivel de comprensión y aprendizaje. La investigación concluye que las actividades de evaluación formativa favorecen en gran medida del logro de aprendizajes.

Con respecto a la evaluación formativa, Fraile et al. (2020) realizaron una investigación sobre la autorregulación de los aprendizajes y las etapas de evaluación formativa, tuvo como propósito plantear e incorporar la evaluación formativa a un trabajo en equipo. En la investigación se utilizó para recolección los datos el nivel cuantitativo en donde se empleó más de un cuestionario para poder contrastar la capacidad de autorregulación y el modo de trabajo en equipo, la muestra está conformada por 88 estudiantes. Este estudio facilita los lineamientos teóricos y prácticos para maestros y estudiosos en relación con la evaluación formativa, sus prácticas y desafíos. En donde nos dan a conocer que la autorregulación es la competencia más importante para lograr las metas en la educación superior. También nos facilitan un marco para la ejecución de los

trabajos en grupo, muy utilizados por los maestros universitarios. Determinan que es importante que los catedráticos implementen el uso de la evaluación formativa orientada al desarrollo de dicha capacidad de autorregulación de la enseñanza y aprendizaje de los educandos.

En el ámbito nacional también encontramos trabajos que se refieren a nuestras variables de investigación. Según Hernández (2019) presenta su tesis para optar el grado de Magister en Educación UNMSM, tuvo como objetivo principal establecer la correlación que se dan entre las competencias del maestro y la aplicación de una evaluación formativa para el progreso de aprendizajes en los alumnos de pregrado, la muestra está conformada por 166 estudiantes del semestre 2018-2, la metodología que se utiliza es de tipo descriptivo de alcance correlacional. Las conclusiones con respecto a las competencias docentes los resultados revelan que el 35,5% de alumnos apreciaron de manera negativa las competencias, capacidades y actitudes de los maestros en el ejercicio de su labor. Además, solo el 10,2% de educandos afirman que los profesores cumplen satisfactoriamente con una exposición metódica de conceptos y teorías en el desarrollo de sus cursos. Asimismo, solo el 14,4% de los estudiantes considera que los docentes tienen liderazgo en la formación de los estudiantes. Con respecto a la evaluación formativa se concluye que 37,9% de los futuros profesionales valoran de manera negativa los conocimientos de sus maestras para evaluar los aprendizajes utilizando la evaluación formativa, solo el 15,3% de alumnos estiman que los maestros cumplen de manera eficaz la elaboración de productos académicos para el desarrollo de competencias; y el 50,2% de educandos afirman que los educadores con un nivel mínimo para aplicar instrumentos de evaluación formativa.

Martínez (2019) en su tesis propone determinar cómo influye la evaluación formativa como una estrategia didáctica en el logro de aprendizajes en estudiantes del primer ciclo de Arquitectura en la asignatura de Cálculo Integrado de la FAUA-UNI - 2017, la metodología de la investigación es de enfoque cuantitativo, diseño del trabajo corresponde a un estudio cuasi experimental, y la muestra que se utilizó es de 70 estudiantes del nivel superior. Los resultados basándose en la hipótesis general indica que la primera semana de inicio de ciclo se tomó una evaluación de

entrada (diagnóstica) el resultado es desalentador, pero en el desarrollo del ciclo en curso de Cálculo integrado se evaluó a los estudiantes utilizando la evaluación formativa y antes de finalizar el mismo ciclo se toma la evaluación de salida el resultado es relevante y sorprendente, porque el promedio fue 14.9 que representa un 74.4% de logro, es decir se encuentran en una condición EN PROCESO y SATISFACTORIO. Como conclusión se considera que la evaluación formativa influye positivamente como estrategia didáctica al logro de aprendizajes.

Neciosup (2021) presentó su artículo con el objetivo principal la identificación de las diferentes funciones del profesor en la implementación de la evaluación formativa para optimizar los aprendizajes. La metodología que se utilizó fue la revisión sistemática de la bibliografía desde el punto de vista de un análisis crítico - reflexivo del contenido de documentos. Después de la revisión profunda de la bibliografía se obtuvo como resultados la identificación de cinco roles de los maestros los cuales son: la planeación de procesos de la evaluación, socialización de la evaluación, el análisis de evidencias, la retroalimentación y reajuste de praxis. El autor concluye que los cinco roles antes mencionados son fundamentales que los maestros deben conocer y cumplir para que la evaluación formativa tenga éxito. Por otro lado, concluyó todos los miembros involucrados en el proceso de la evaluación formativa deben de cumplir un determinado rol, pero el docente cumple la función de experto y como tal tiene que asumir con ética y responsabilidad.

En este mismo sentido Rosales (2017) presentó su tesis cuyo propósito principal de la investigación fue establecer la analogía existente entre el conocimiento de la evaluación formativa y la aplicación diaria en su trabajo cotidiano de los maestros en una Institución Educativa Secundaria de Trujillo. La metodología que se utilizó es descriptiva - correlacional determinando la correspondencia entre cada una de las variables en función al tiempo, es transversal. Participaron 30 maestros, quienes formaron parte de la ejecución de la muestra, que se encuentran conformados por dos cuestionarios validados: el primero muestra el grado de conocimiento sobre la evaluación formativa por parte de los educadores, por otra parte, el segundo fue una ficha de autoevaluación del desempeño de los profesores. Como resultado se obtuvo un 81% de los encuestados (educadores) presentan conocimientos vastos con relación a la evaluación formativa y un 70%

de los maestros aplican este tipo de evaluación; por lo tanto, se determina que existe una semejanza significativa entre las variables. De esta manera se concluye que los maestros tienen un nivel satisfactorio sobre los conocimientos de evaluación formativa y su aplicación en su labor diaria.

Bizarro et al. (2019), quienes escribieron el artículo: Evaluación formativa desde el enfoque por competencias. El presente estudio concluye que la evaluación desde el punto de vista por competencias es una práctica pedagógica, por lo general la evaluación formativa pretende cambiar las evaluaciones tradicionales de un salón de clases, no es una labor sencilla, por tanto, se requiere proveerse de un sinnúmero de orientaciones que le permitan progresivamente un cambio, así incidir en la autoevaluación del alumno. A nivel formal se ha determinado los lineamientos de este tipo de evaluación para la utilización en el aula, incidiendo en los desempeños, lo que implica la retroalimentación por descubrimiento, esto se convierte en evidencias que son producciones y acciones de los educandos. En la evaluación formativa los alumnos son colaboradores activos con sus maestros. Entonces se debe apreciar los desempeños propios y colectivos de los alumnos quienes son los principales entes de la evaluación, se debe tener en cuenta una retroalimentación en función a sus evidencias, así los maestros deben ir innovando el uso de la evaluación con independencia y reflexión.

Cruzado (2020) trazo el objetivo de investigación determinar cómo influye la evaluación formativa en el logro del aprendizaje en estudiantes de la Universidad de Tumbes. El autor concluye que, al conocer las bases teóricas de la evaluación formativa, permite conocer las deficiencias que tiene el alumno en su aprendizaje, favoreciendo al profesor para evaluar de una forma eficiente; también afirma que la retroalimentación es la iniciación del aprendizaje, al no dar aportaciones es perder oportunidad de educar; la evaluación debe tener un propósito reflexivo; por último, afirma que la evaluación formativa permite también a los maestros ajustar su método a las necesidades y requerimientos de los estudiantes.

Huerta (2008) señala que las actitudes son formas en las que las personas se manifiestan al comportarse, determinado de esta manera como tiene a direccionarse sus acciones. Las actitudes se agrupan en tres componentes, uno cognitivo, otro afectivo y conductual, sin embargo, cuando las personas muestran

una actitud determinada combinar los tres aspectos, sin embargo, siempre es posible modificarlos, cuando se incide sobre alguno de los componentes.

Con respecto a las definiciones de los componentes el mismo autor menciona que el componente cognitivo está referido a las creencias y los conocimientos que tiene una persona sobre algún tema en particular o aspecto del contexto con el que interactúa. Las creencias normalmente se forman cuando la persona interactúa con su medio social, su familia, el grupo con el que se desenvuelve o el ambiente cultural que vivencia mayormente. Este conocimiento no necesariamente es totalmente objetivo, puesto que se pudo adquirir sobre la base de comentarios o rumores. El otro componente importante es el afectivo, generándose como una respuesta interna, a través de sensaciones que experimenta de acuerdo a la información almacenada, desarrollando sentimientos y emociones como reacción a los fenómenos con los que interactúa, predisponiendo de cierta manera forma su mundo interno hacia el exterior. Finalmente, el componente conductual es el tercer componente de las actitudes, el cual se refiere a la forma como actúan las personas y también la predisposición a actuar.

Con respecto al concepto de actitudes Castilla (2009), señala que este aspecto es importante en el comportamiento social, dado que las personas se comportan en los grupos sociales de maneras distintas cuando estos tres componentes se entremezclan, generando muchas veces reacciones positivas o negativas cuando se enfrentan a diversas situaciones o cosas. Por esta razón, es importante conocer de manera adecuada y clara como están configurados cada uno de los componentes mencionados, dado que la asimilación de los conocimientos y los sentimientos que asocie determinaran su actuación en la realidad.

Asu vez, Morales (2006) señala que es importante tomar en cuenta las actitudes, ya que a partir de su medición es posible comprender el desarrollo de múltiples comportamientos, conflictos y fenómenos de diversa índole. Una actitud puede determinar una cierta forma de comportamiento social de los seres humanos, algunas veces con tendencias muy marcadas, por lo que es de vital importancia modificarlos en determinados casos. Para Modificar el comportamiento es

necesario conocer el estado de cada uno de los tres componentes, tanto el cognitivo, afectivo y conductual.

La importancia de las actitudes en la educación según Garín (1991) señala que conocer las actitudes de los estudiantes y sus componentes es de gran importancia para los docentes, puesto que al conocer la actitud del estudiante y sus componentes pueden observar la predisposición de los alumnos hacia determinado tema de estudio y su posterior aprendizaje. Una actitud positiva facilita la enseñanza, mientras una actitud negativa dificulta enormemente la tarea del docente, puesto que el estudiante ya está con cierta predisposición. Las predisposiciones de las personas siempre están relacionadas con el componente afectivo, que se muestra en la motivación o repulsión hacia determinado objetivo. Un aspecto importante para tomar en cuenta es el hecho de que los componentes cognitivos y afectivos inciden directamente sobre la actitud de las personas, generando en estas una respuesta en relación a la valoración realizada sobre el contexto en el que se desenvuelve. Muchas veces, estas respuestas se forman desde el hogar familiar y se fortalecen en el medio social en el que desarrollan sus diversas actividades.

El mismo autor añade que el docente tradicionalmente se esforzaba en exponer a los estudiantes de la mejor manera sus clases, suponiendo que existía un interés muy marcado por los estudiantes, pero algunas oportunidades el estudiante está desinteresado o muestra un nivel muy bajo de motivación por el tema en cuestión, dado que existe una desconexión afectiva en el estudiante.

Además, Pérez (2004) menciona que en los estudiantes las actitudes generan un grado de predisposición hacia las clases recibidas, por lo que en algunas situaciones podrían mostrar reacciones inadecuadas o desmotivadas, sin embargo, en el tema de las actitudes se contempla la plasticidad de estas, dado que existe la posibilidad de modificarlas. En el cambio de las actitudes interviene la forma en que el docente presenta o transmite los contenidos de la clase, puesto que de acuerdo a esto se observará una reacción del estudiante, en este sentido, si el docente hace la clase interesante y amena generará en el estudiante una mejor respuesta en el alumno, facilitando la tarea de transmitir el conocimiento, de lo contrario el efecto será el contrario.

Saura (1996) señala que es muy importante considerar la actitud del estudiante sobre sí mismo, dado que este ha generado un autoconcepto sobre su persona, lo que determina su reacción en el contexto en el que se desenvuelve. Este autoconcepto se fue adquiriendo inclusive desde sus hogares, al recibir una adecuada o inadecuada apreciación de sus padres. Este autoconcepto se forma también en el aula, en la interacción con el docente, por lo que es fundamental la actitud del docente hacia los alumnos, mejorando la autoestima de sus alumnos al mostrarles una valoración adecuada sobre ellos, con lo cual mejora la predisposición hacia el curso.

Con respecto a la evaluación formativa López (2009) señala que para hablar de evaluación es necesario distinguir por un lado a la evaluación sumativa, que se caracteriza por enfocarse en el producto final y, por otro lado, distinguir también a la evaluación formativa, que está caracterizada por estar centrada en el proceso. En cada caso los tipos de evaluaciones tienen objetivos distintos, el primero busca certificar en alguna medida el nivel de rendimiento conseguido por el alumno al cursar una materia específica, mientras que, en el segundo caso, el objetivo se centra en facilitar y sistematizar en cierta forma el proceso de aprendizaje. Para esto, la evaluación formativa realiza una serie de verificaciones, evaluando en base a pruebas o tareas que asigna a los estudiantes para reconocer sus posibles falencias y necesidades en el aprendizaje. de tal manera que con dicha información los estudiantes puedan ser orientados para cubrir los vacíos observados.

Con respecto a la definición Ravela et al. (2015) señala que la evaluación formativa se considera como un proceso de evaluación en el cual el docente recaba un conjunto de evidencias del aprendizaje logrado por los estudiantes. En base a este conocimiento obtenido el docente logra una noción muy objetiva del estado del aprendizaje de sus estudiantes. El docente utilizará como procedimiento de apoyo a la retroalimentación, así como también a la autoevaluación. Esto permite que el estudiante deje de recepcionar los conocimientos pasivamente, pasando a comportarse de una manera más activa para conseguir aprender. En este sentido, comparte junto al docente la responsabilidad de su aprendizaje, direccionándose hacia el mismo objetivo. Existen tres procesos fundamentales a tomar en cuenta: El primero es la definición de metas claras y compartidas, lo segundo es

identificación de las brechas en base a las evidencias obtenidas y lo tercero es la realización de acciones para lograr las metas de aprendizaje deseadas.

Los mismos actores señalan que la definición de metas claras y compartidas se refiere a que los estudiantes deben conocer las metas trazadas, Comprender y compartir la intención de aprendizaje y discutir sobre las metas de aprendizaje que se desean lograr en el curso. Así mismo, señalan que la Identificación de las brechas en base a las evidencias obtenidas se refiere al conocimiento del docente y los propios estudiantes del nivel aprendido en cada punto del curso impartido. Para esto, el docente debe realizar una serie de preguntas y tareas de modo continuo que evidencien que el estudiante está aprendiendo el curso. Finalmente, las acciones para lograr las metas de aprendizaje deseadas se refieren a la realización de devoluciones que puedan alimentar a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, así como también del establecimiento de procedimientos de coevaluación con otros estudiantes y también procedimientos de autoevaluación.

Para Hamodi (2015), indica que la evaluación está orientada a obtener información precisa de acciones o situaciones determinadas, esta estructuración de la información nos permite cotejar los propósitos planificados cuando se inicia con los ya alcanzados. De esta manera la evaluación nos admite observar el avance y rendimiento de la persona evaluada, se puede concluir que la evaluación se concentra en los avances y resultados que se dan mediante la meditación y el análisis personal.

Para Jacinto (2012) la coevaluación involucra a un auténtico trabajo colaborativo entre maestros y alumnos, que a través de consensos establecen criterios de evaluación para incrementar los conocimientos y se da un enriquecimiento mutuo sobre el objeto evaluado, es decir el aprendizaje. De esta manera, la ejecución de la coevaluación supone al alumno una oportunidad para aprender a evaluar, y la coevaluación sería empleada como una herramienta de cara al desarrollo de competencias de los alumnos para asumir responsabilidades en la evaluación y sería un paso para construir la autoevaluación o evaluación por pares.

III. METODOLOGÍA

En esta parte se tomará en cuenta los aspectos metodológicos para realizar el estudio, tales como el enfoque, diseño, operacionalización y técnica de recolección de datos.

3.1 Tipo y diseño de investigación

La investigación realizada es de tipo básica puesto que gracias al análisis de las variables analizadas se tendrá un mayor conocimiento de la predisposición de los estudiantes hacia la evaluación formativa en la institución de educación superior de estudio. Al respecto Pimienta y de la Orden (2018) señala que la característica principal de este tipo de estudios es conocer más sobre el tema investigado, logrando con esto tener un mayor criterio sobre dicho fenómeno y su interacción en el contexto, pero no se realizará una aplicación inmediata con los conocimientos obtenidos.

En enfoque utilizado para obtener y analizar los datos fue el cuantitativo, esto define como se llevará a cabo el proceso de investigación en base a mediciones numéricas de los fenómenos y sus características. El diseño es no experimental, ya que no se hará intervención alguna por parte del investigador, por lo que solo se recogerán los datos de la realidad observada tal y como suelen suceder. Al respecto Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalan que en el enfoque cuantitativo los investigadores toman datos de la realidad utilizando números para la medición de las distintas características observadas. Por otro lado, sobre el termino diseño de investigación señalan que es la forma como se llevará a cabo la investigación, siendo el experimental característico por la toma de datos sin manipulación alguna en los objetos de estudio sobre las variables analizadas.

Por otro lado, al realizar el trabajo de campo para recolectar los datos de las unidades de análisis estas se realizarán en un tiempo fijo y determinado, en el cual es el equivalente a realizar un corte en un punto dado del tiempo, el cual puede ser un día, semana o tiempo corto establecido en el que no se observen cambios en los valores de las variables. Al respecto Morán y Alvarado (2010) nos mencionan que en este tipo de recojo de datos se le denomina diseños de tipo transeccionales, caracterizados por recoger los datos en un único momento.

Por las características del estudio, el alcance o nivel de investigación es descriptivo correlacional, puesto que se hará una descripción de las variables analizadas y a la vez se examinará la presencia de alguna relación entre las variables actitud y evaluación formativa. Al respecto, Bernal (2010) indica que este tipo de estudios se busca examinar a través del análisis de los datos obtenidos y el soporte estadístico si las variables que se están estudiando muestran alguna relación entre sí, sin explicar la causa o efecto generado.

3.2 Variables y operacionalización

3.2.1 Variable 1: Actitud

Definición conceptual

Huerta (2008) señala que las actitudes son formas en las que las personas se manifiestan al comportarse, determinado de esta manera como tiene a direccionarse sus acciones. Las actitudes se agrupan en tres componentes, uno cognitivo, otro afectivo y conductual.

Definición operacional

Para medir la variable Actitud se utilizará 3 dimensiones: componente

Cognitivo, componente afectivo y componente conductual

Indicadores

La medición se realizó en base a 8 indicadores, de los cuales tenemos a: Conocimiento, creencias, conocimiento de experiencias, motivación, sensaciones, sentimientos, Interacción con las evaluaciones, intercambio de opiniones.

Escala de medición

La escala de medición será de tipo ordinal, tipo Likert

3.2.2 Variable 2: Evaluación formativa

Definición conceptual

Ravela et al. (2015) señala que la evaluación formativa viene a considerarse como un proceso de evaluación en el cual el docente va recabando un conjunto de evidencias del aprendizaje conseguido por los estudiantes. En base a este

conocimiento obtenido del recojo de evidencias el docente logra una noción muy objetiva del estado del aprendizaje de sus estudiantes. En base a este conocimiento es posible desarrollar estrategias adecuadas para lograr las metas trazadas en un inicio.

Definición operacional

Para medir la variable evaluación formativa se establecieron 3 dimensiones:

Indicadores

Se establecieron 9 indicadores, los cuales son: Conocer las metas de aprendizaje, comprender lo que se desea que aprendan, discutir las metas trazadas, conocimiento del docente de la situación del estudiante, conocimiento del estudiante de su situación actual, obtención de evidencias del estado actual de aprendizaje del estudiante, realización de devoluciones que puedan alimentar a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, establecimientos de procedimientos de co-evaluación con otros estudiantes, establecimientos de procedimientos de autoevaluación.

Escala de medición

La escala de medición del instrumento será de tipo Likert.

3.3 Población, muestra, muestreo y unidad muestral

Población:

La población la componen todos los estudiantes de la carrera de administración del instituto Público María Rosario Araoz Pinto. Al respecto Cruz et al. (2014) menciona que la población es aquella que está conformada por la totalidad de miembros de un grupo, con características bien definidas, logrando con ello poder distinguir a sus miembros claramente de los que no lo son.

Muestra

Para el desarrollo de la investigación se utilizará a todos los estudiantes del primer ciclo matriculados en el periodo vigente, por lo que se utilizará un censo y no una muestra

Muestreo

No aplica el muestreo puesto que se trata de un censo.

3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La técnica que se usará es la de encuesta, que involucra a un conjunto de procedimientos que permiten obtener datos de la población o muestra que sea representativa. Al respecto Rojas (2012) menciona que las encuestas detallan procedimientos definidos que permiten al investigador extraer datos de la población que se desea analizar, siendo aplicada normalmente a una muestra que representativa dentro de la población.

La recolección de datos de los estudiantes del instituto se llevó a cabo gracias al uso de un instrumento de medición. Este instrumento es un cuestionario de 28 ítems. En este sentido, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) señalaron que los cuestionarios están compuestos por ítems que al ser contestados por las personas permiten recoger opiniones de los encuestados.

Tabla 1

Ficha Técnica del instrumento de recolección de datos

| | |
|-----------------|--|
| Instrumento | Cuestionario para los estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima |
| Autor | Julón Vásquez, Manuel Rumaldo |
| Población | Estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima |
| Número de Ítems | Total 28: V1-13 ítems y V2: 15 ítems. |
| Año | 2021 |
| Aplicación | Virtual |
| Duración | 40 minutos |

Validez

La validez de un instrumento permite recolectar datos válidos, de tal manera que garantice que se han tomado en cuenta los componentes esenciales de la

estructura de la variable, lo cual permite al investigador recoger información objetiva de la realidad. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) mencionan que la validez se refiere al grado en que se mide lo que se pretende medir.

El instrumento recibió la validación de juicio de expertos. Para esto se obtuvo la opinión de tres profesionales, Dos doctores y uno con grado de Magister. Dichos expertos valoraron aspectos como la claridad, pertinencia y relevancia:

Los expertos validadores del instrumento:

Tabla 2

Expertos para validación de Instrumentos

| | |
|----------|--|
| DNI | Cuestionario para estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima, año 2021 |
| 08144929 | Dra. Vivian I. Romaní Franco |
| 07586867 | Dra. Rosa Elvira Villanueva Figueroa |
| 09726163 | Mg. Carlos Guerra Bendezú |

Confiabilidad

La confiabilidad determina en el instrumento su grado de estabilidad al efectuarse mediciones repetidas. Para el caso del estudio en los estudiantes se realizó una prueba piloto con 30 estudiantes. La primera variable tuvo 13 ítems y la segunda variable tuvo 15 ítems. La determinación del nivel de confiabilidad se realizó usando el software SPSS versión 25. Los valores del Alfa de Cronbach para cada variable fueron de 0.879 y de 0.855.

Tabla 3

Confiabilidad del Instrumento

| Variable | N° de encuestas | N° de elementos | Alfa de Cronbach |
|----------------------|-----------------|-----------------|------------------|
| Actitud | 30 | 13 | 0.962 |
| Evaluación formativa | 30 | 15 | 0.954 |

3.5 Procedimientos

Para la elaboración de la investigación se analizó la problemática, además de los fundamentos teóricos para el análisis de las variables, su operacionalización y elaboración del instrumento. El instrumento será aplicado a los estudiantes de la carrera de administración del instituto público María Rosario Araoz Pinto. Posteriormente los datos serán analizados en el software SPSS para analizar las hipótesis planteadas.

3.6 Métodos de análisis de datos

En la investigación se realizará un análisis descriptivo de los datos, a través de resúmenes en tablas de frecuencia y unidades de resumen estadístico. Por otro lado, se hará un análisis de correlación para determinar su grado de relación entre las variables de estudio, Se realizará la prueba de normalidad para determinar si se utilizará estadística paramétrica, con lo cual se analizará Test de correlación (Pearson o Spearman), para lo cual se usará el software estadístico SPSS versión 26.

3.7 Aspectos Éticos

La elaboración del documento ha seguido rigurosamente las normas establecidas haciendo, siguiendo los parámetros que se señalan en el APA, además se han tomado en cuenta siempre los principios éticos y valores, sobre todo en el respeto a la información presentada y su veracidad, adicionalmente, se ha cumplido con el respeto a las autorías correspondientes, citando en cada caso los fragmentos usados, logrando con ello evitar plagio alguno.

IV. RESULTADOS

Resultados descriptivos de la Variable 1: Actitud

Distribución de frecuencias de la dimensión componente cognitivo

Según los puntajes obtenidos de las encuestas a los estudiantes se elaboró la distribución de frecuencias que se muestran en la tabla 4 y figura 1. Se puede distinguir que los estudiantes muestran tres niveles distintos en relación al componente cognitivo. Se puede observar que el 12.7% de los estudiantes obtuvieron puntajes que los clasifica como de nivel bajo, el 27.0% se les clasificó como de nivel medio y el 60.3% clasificaron como nivel alto. Estos valores permiten reconocer que solo un pequeño grupo de estudiantes tienen un bajo nivel de conocimientos, o alguna idea clara de lo que significa la evaluación formativa, mientras que el resto tienen una idea más clara de este tipo de evaluación.

Tabla 4

Distribución de frecuencias del componente cognitivo

| Niveles | Puntajes | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|---------|----------|------------|------------|----------------------|
| Bajo | [4-8] | 8 | 12.7 | 12.7 |
| Medio | [9-14] | 17 | 27.0 | 39.7 |
| Alto | [15-20] | 38 | 60.3 | 100.0 |
| | Total | 63 | 100.0 | |

Fuente: Elaboración propia

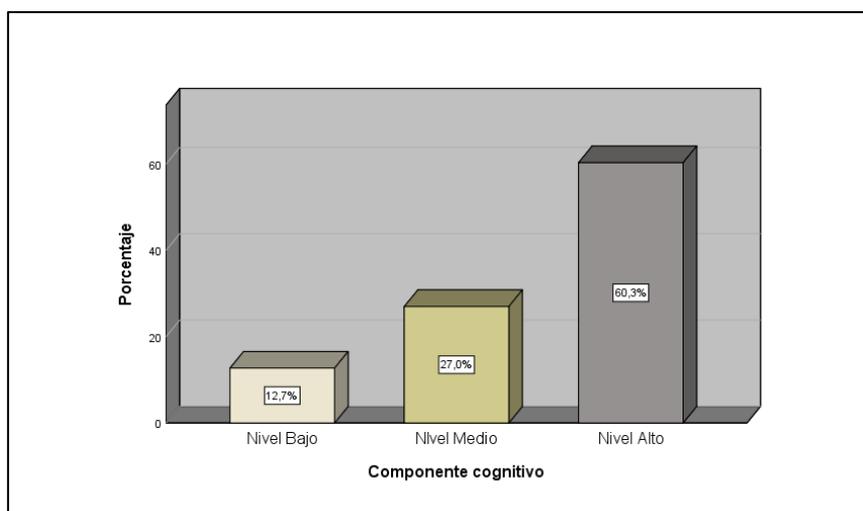


Figura 1: Componente cognitivo

Distribución de frecuencias de la dimensión componente Afectivo

Según los puntajes obtenidos de las encuestas a los estudiantes se elaboró la distribución de frecuencias que se muestran en la tabla 5 y figura 2. Se puede distinguir que los estudiantes muestran tres niveles distintos en relación al componente afectivo. Se puede observar que el 15.9% de los estudiantes obtuvieron puntajes que los clasifica como de nivel bajo, el 33.0% se les clasificó como de nivel medio y el 50.8% clasificaron como nivel alto. Esto significa que la valoración que se da a la evaluación formativa por parte de los estudiantes es considerable, ya solo un 15.9% muestra un grado de valoración muy bajo.

Tabla 5

Distribución de frecuencias del componente afectivo

| Niveles | Puntajes | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|---------|----------|------------|------------|----------------------|
| Bajo | [3-7] | 10 | 15.9 | 15.9 |
| Medio | [8-11] | 21 | 33.3 | 49.2 |
| Alto | [12-15] | 32 | 50.8 | 100.0 |
| | Total | 63 | 100.0 | |

Fuente : Elaboración propia

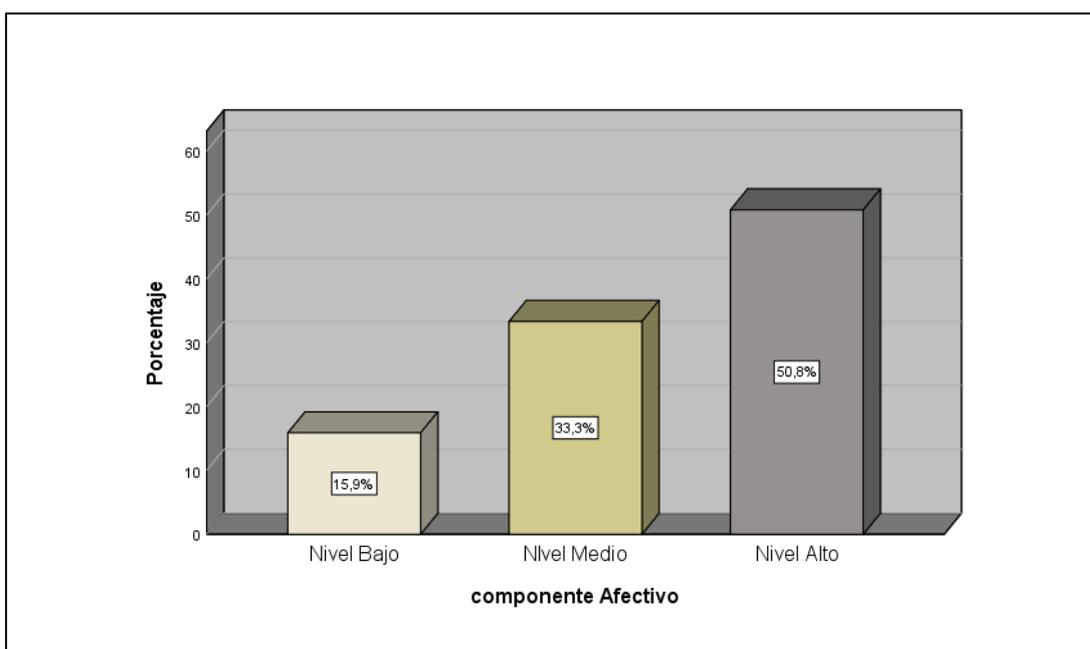


Figura 2: Componente afectivo

Distribución de frecuencias de la dimensión componente conductual

Según los puntajes obtenidos de las encuestas a los estudiantes se elaboró la distribución de frecuencias que se muestran en la tabla 6 y figura 3. Se puede distinguir que los estudiantes muestran tres niveles distintos en relación al componente conductual. Se puede observar que el 11.1% de los estudiantes obtuvieron puntajes que los clasifica como de nivel bajo, el 23.8% se les clasificó como de nivel medio y el 65.1% clasificaron como nivel alto. Esto significa que la gran mayoría muestra conductas adecuadas hacia la evaluación formativa, lo que se traduce en que cumplen con las tareas y evaluaciones, mostrando reacciones positivas al proceso de recojo de evidencias por los docentes.

Tabla 6

Distribución de frecuencias del componente conductual

| Niveles | Puntajes | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|---------|----------|------------|------------|----------------------|
| Bajo | [6-13] | 7 | 11.1 | 11.1 |
| Medio | [14-22] | 15 | 23.8 | 34.9 |
| Alto | [23-30] | 41 | 65.1 | 100.0 |
| | Total | 63 | 100.0 | |

Fuente : Elaboración propia

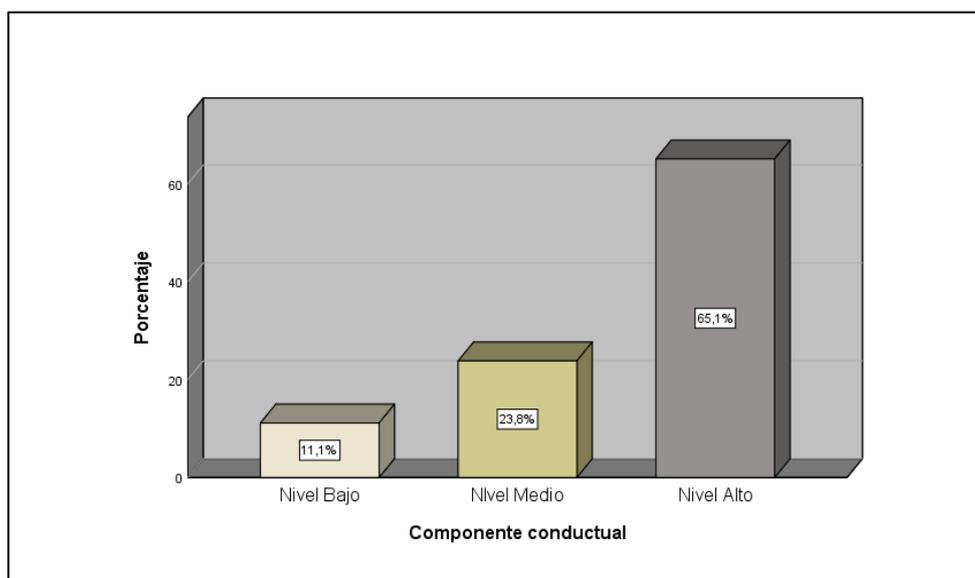


Figura 3: Componente conductual

Distribución de frecuencias de la variable actitud

Según los puntajes obtenidos de las encuestas a los estudiantes se elaboró la distribución de frecuencias que se muestran en la tabla 7 y figura 4. Se puede distinguir que los estudiantes muestran tres niveles distintos en e a la variable actitud. Se puede observar que el 9.5% de los estudiantes obtuvieron puntajes que los clasifica como de nivel bajo, el 28.6% se les clasificó como de nivel medio y el 61.9% clasificaron como nivel alto. Esto significa que la gran mayoría de los estudiantes han asimilado de manera positiva la evaluación formativa como forma de evaluación, y al estar familiarizados, muestran comportamientos que apuntan a evidenciar su aprendizaje, valoran la retroalimentación y la evaluación continua.

Tabla 7

Distribución de frecuencias de la variable actitud

| Niveles | Puntajes | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|---------|----------|------------|------------|----------------------|
| Bajo | [13-29] | 6 | 9.5 | 9.5 |
| Medio | [30-47] | 18 | 28.6 | 38.1 |
| Alto | [48-65] | 39 | 61.9 | 100.0 |
| | Total | 63 | 100.0 | |

Fuente : Elaboración propia

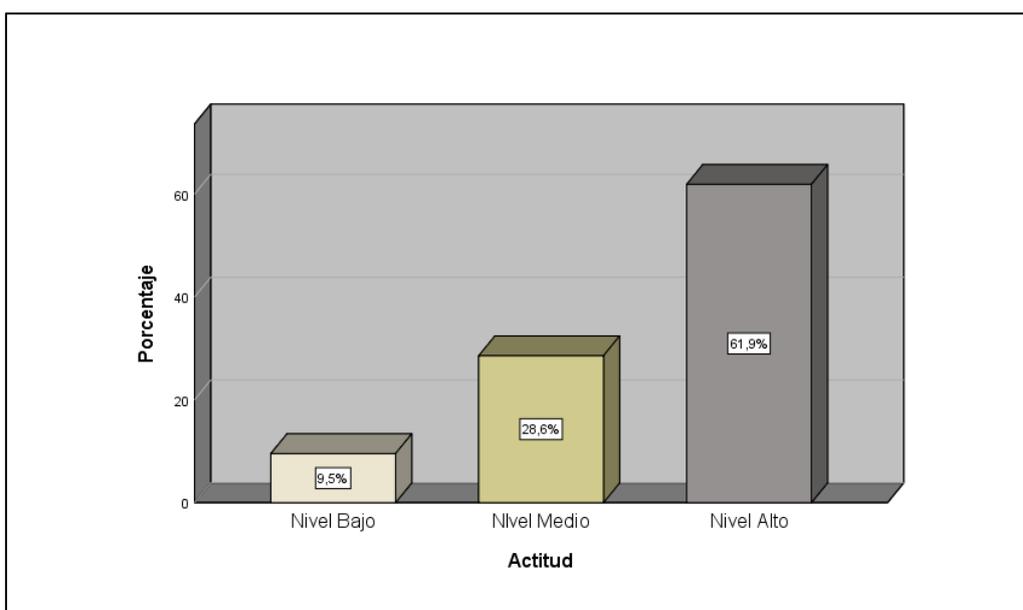


Figura 4: Actitud

Distribución de frecuencias de la variable Evaluación formativa

Según los puntajes obtenidos de las encuestas a los estudiantes se elaboró la distribución de frecuencias que se muestran en la tabla 8 y figura 5. Se puede distinguir que los estudiantes muestran tres niveles distintos en e a la variable evaluación formativa. Se puede observar que el 6.3% de los estudiantes obtuvieron puntajes que los clasifica como de nivel bajo, el 31.7% se les clasificó como de nivel medio y el 61.9% clasificaron como nivel alto. Esto significa que la gran mayoría de los estudiantes están familiarizados con el conocimiento de las metas de aprendizaje, además que comprenden que es necesario seguir este tipo de evaluación en favor de su aprendizaje, ya que tienen la intención de aprender, así como lograr las metas trazadas de aprendizaje.

Tabla 8

Distribución de frecuencias de la variable evaluación formativa

| Niveles | Puntajes | Frecuencia | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|---------|----------|------------|------------|----------------------|
| Bajo | [15-34] | 4 | 6.3 | 6.3 |
| Medio | [35-54] | 20 | 31.7 | 38.1 |
| Alto | [55-75] | 39 | 61.9 | 100.0 |
| | Total | 63 | 100.0 | |

Fuente : Elaboración propia

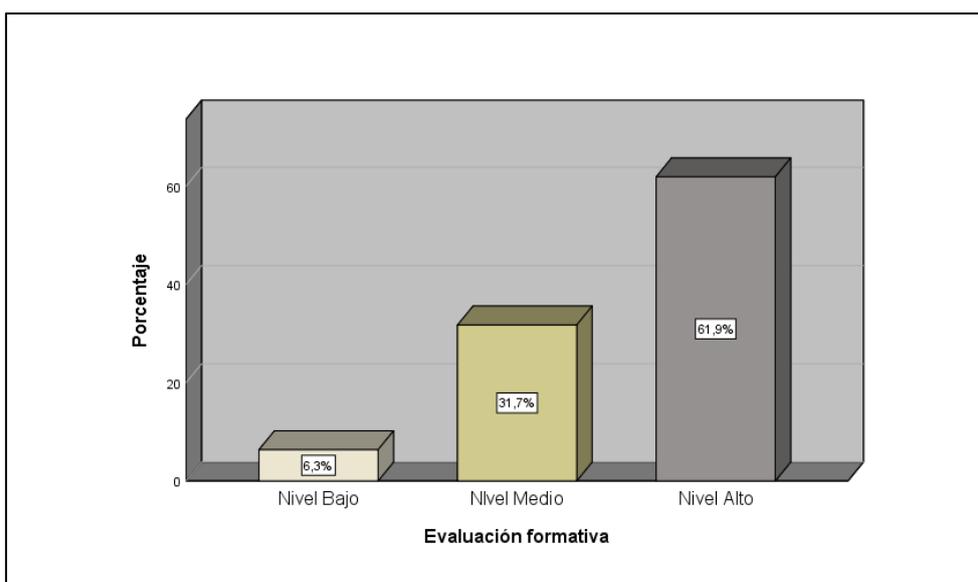


Figura 5: Evaluación formativa

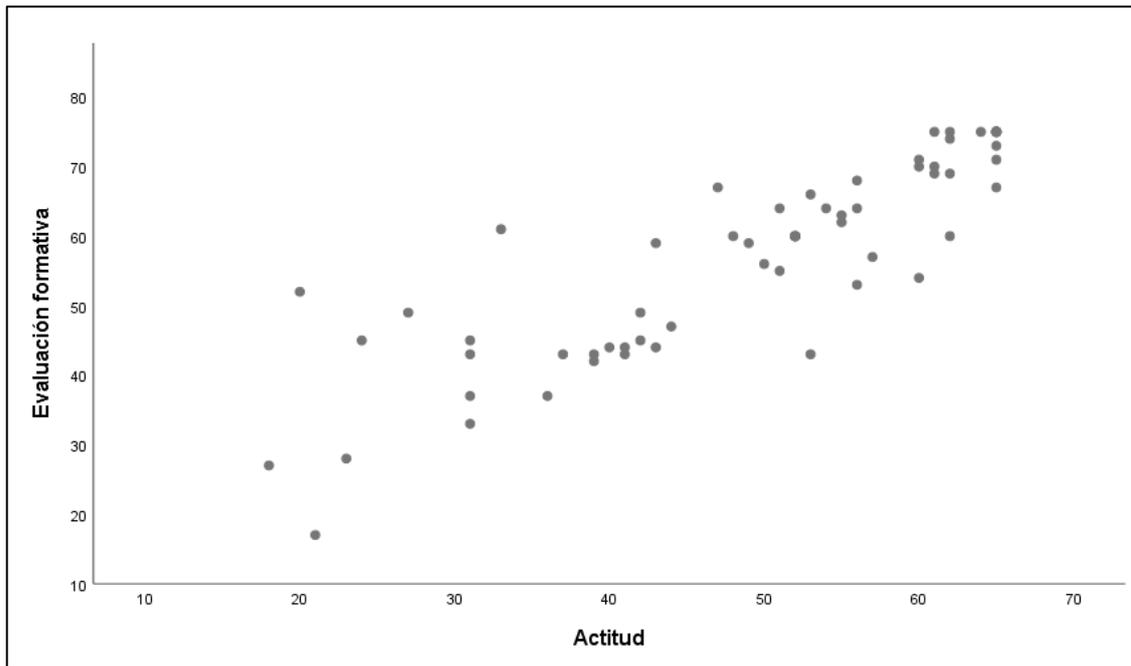


Figura 6: Gráfica de dispersión

4.2 Análisis inferencial

Análisis de Normalidad

Para determinar si los datos muestran una distribución normal se plantearon las siguientes hipótesis:

H_0 : Los valores de cada variable describen una distribución normal.

H_1 : Los valores de cada variable describen una distribución normal.

Dado un nivel de significancia del 5% para un contraste bilateral, se obtuvieron los valores mostrados en la tabla 9:

Tabla 9

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov

| | Estadístico | gl | Sig. |
|----------------------|-------------|----|-------|
| Actitud | 0.123 | 63 | 0.018 |
| Evaluación formativa | 0.116 | 63 | 0.034 |

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al p-valor obtenido en cada variable, se observó que el p-valor en ambos casos no superó el nivel de significancia, por lo que se concluye que las variables no muestran normalidad, lo que obliga a utilizar solamente técnicas no paramétricas. En este caso, se utilizará la técnica de correlación de Spearman.

Contrastación de hipótesis

Hipótesis estadísticas general:

H₀: No existe relación significativa entre la actitud y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima, año 2021.

H₁: Existe relación significativa entre la actitud y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima, año 2021.

Nivel de significación fijado del 5% (contraste bilateral).

Tabla 10

Coeficiente de correlación entre la actitud la evaluación formativa.

| | | Actitud | Evaluación formativa |
|-----------------|-------------------------|---------|----------------------|
| Rho de Spearman | Correlación de Spearman | 1 | ,880** |
| | Actitud | | 0.000 |
| | Sig. (bilateral) | | |
| | N | 63 | 63 |
| | Evaluación formativa | ,880** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | 0.000 | |
| | | N | 63 |
| | | 63 | 63 |

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

De acuerdo a la información mostrada en la tabla 10, se puede observar el valor del índice de correlación de Spearman de 0.880, el cual es considerado como correlación positiva muy fuerte. El valor obtenido para el p-valor es menor que 0.05, lo que permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

Por lo tanto, se puede afirmar que “Existe relación significativa entre la actitud y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima, año 2021.

Hipótesis estadística específica 1:

H₀: No existe relación significativa entre el componente cognitivo y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima, año 2021.

H₁: Existe relación significativa entre el componente cognitivo y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima, año 2021.

Nivel de significación fijado del 5% (contraste bilateral).

Tabla 11

Coeficiente de correlación entre el componente cognitivo la evaluación formativa.

| | | componente cognitivo | Evaluación formativa |
|----------------------|-------------------------|----------------------|----------------------|
| componente cognitivo | Correlación de Spearman | 1 | ,848** |
| | Sig. (bilateral) | | 0.000 |
| Evaluación formativa | N | 63 | 63 |
| | Correlación de Spearman | ,848** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | 0.000 | |
| | N | 63 | 63 |

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

De acuerdo a la información mostrada en la tabla 11, se puede observar el valor del índice de correlación de Spearman de 0.848, el cual es considerado como correlación positiva muy fuerte. El valor obtenido para el p-valor es menor que 0.05, lo que permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

Por lo tanto, se puede afirmar que “Existe relación significativa entre componente cognitivo y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima, año 2021.

Hipótesis estadística específica 2:

H₀: No existe relación significativa entre el componente afectivo y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima, año 2021.

H₁: Existe relación significativa entre el componente afectivo y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima, año 2021.

Nivel de significación fijado del 5% (contraste bilateral).

Tabla 12

Coeficiente de correlación entre el componente afectivo la evaluación formativa

| | | componente afectivo | Evaluación formativa |
|-----------------|-------------------------|---------------------|----------------------|
| Rho de Spearman | Correlación de Spearman | 1 | ,790** |
| | componente afectivo | | 0.000 |
| | Sig. (bilateral) | | |
| | N | 63 | 63 |
| | Correlación de Spearman | ,790** | 1 |
| | Evaluación formativa | 0.000 | |
| | Sig. (bilateral) | | |
| | N | 63 | 63 |

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

De acuerdo a la información mostrada en la tabla 12, se puede observar el valor del índice de correlación de Spearman de 0.790, el cual es considerado como correlación positiva muy fuerte. El valor obtenido para el p-valor es menor que 0.05, lo que permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

Por lo tanto, se puede afirmar que “Existe relación significativa entre componente afectivo y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima, año 2021.

Hipótesis estadística específica 3:

H₀: No existe relación significativa entre el componente conductual y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima, año 2021.

H₁: Existe relación significativa entre el componente conductual y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima, año 2021.

Nivel de significación fijado del 5% (contraste bilateral).

Tabla 13

Coeficiente de correlación entre el componente conductual y la evaluación formativa.

| | | | componente conductual | Evaluación formativa |
|-----------------|-------------------------|-----------------------|-----------------------|----------------------|
| | Correlación de Spearman | | 1 | ,885** |
| | Sig. (bilateral) | componente conductual | | 0.000 |
| Rho de Spearman | N | | 63 | 63 |
| | Correlación de Spearman | Evaluación formativa | ,885** | 1 |
| | Sig. (bilateral) | | 0.000 | |
| | N | | 63 | 63 |

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

De acuerdo a la información mostrada en la tabla 13, se puede observar el valor del índice de correlación de Spearman de 0.885, el cual es considerado como correlación positiva muy fuerte. El valor obtenido para el p-valor es menor que 0.05, lo que permite rechazar la hipótesis nula y aceptar la hipótesis alterna.

Por lo tanto, se puede afirmar que “Existe relación significativa entre componente conductual y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima, año 2021.

V. DISCUSIÓN

En base a la recolección de datos y su análisis respectivo se logró obtener el objetivo general de la investigación. Tanto el análisis gráfico, el análisis descriptivo y el análisis estadístico evidenciaron la presencia de una relación entre las variables actitudes y evaluación formativa. Por el lado gráfico, la nube de puntos descrita en el gráfico de dispersión de las variables actitud y evaluación formativa muestran una relación entre ambas variables, describiendo en la figura formada una posible tendencia positiva en su trayectoria.

Al clasificar a los estudiantes según los puntajes obtenidos de sus respuestas, las tablas de frecuencia y los gráficos de barra permiten diferenciar a tres grupos diferenciados, los cuales fueron clasificados en tres niveles, nivel bajo, medio y alto. Un primer grupo obtuvo puntajes muy bajos, siendo clasificados como nivel de actitud bajo hacia la evaluación formativa, los cuales conforman el 9.5%. Un segundo grupo de estudiantes obtuvo puntajes con valores un poco más altos que el anterior, siendo clasificados como estudiantes con nivel medio de actitud frente a la evaluación formativa, los cuales conforman el 28.6%. Finalmente, un tercer grupo de estudiante obtuvieron puntuaciones altas en las encuestas, por lo que fueron clasificados como estudiantes con nivel alto de actitud, los cuales conforman el 61.9%. Este hecho evidencia que solo un pequeño segmento de estudiantes muestra actitudes de nivel bajo frente a la evaluación formativa, lo que se traduce en que en la institución hay una familiarización aceptable con la evaluación formativa, dado que los estudiantes muestran reacciones positivas al ser evaluados de esta manera, a la vez que cumplen con los parámetros que se les exige dentro de esta modalidad de evaluación continua. Otra evidencia de la relación entre la actitud y la evaluación formativa la otorga el coeficiente de correlación de Spearman, representado por el indicador Rho de 0.880, el cual interpreta a una relación directa muy fuerte. Además, la hipótesis fue validada al obtener un p-valor menor a el nivel de significancia de 0.05, afirmándose con esto que existe relación directa entre ambas variables.

Al respecto, estas evidencias empíricas no hacen más que corroborar lo que menciona Morales (2006) el cual señala como fundamento teórico que al conocer el nivel de actitud de las personas hacia un tema o actividad es posible verificar que

su comportamiento muestra una predisposición marcada hacia donde apuntan su actitud. Esto se verifica en la realidad observada, ya que la mayor parte de los estudiantes muestran un nivel de actitud positiva hacia las actividades de evaluación formativa, en consecuencia, también realizan las actividades que involucran el proceso de evaluación.

En el mismo sentido, se logró el objetivo específico 1 del estudio gracias al contraste de hipótesis y el análisis descriptivo realizado. En este sentido se logró determinar la existencia de relación entre el componente cognitivo y la evaluación formativa. El nivel de error fue menor al nivel de significancia de 0.05, por lo que se aceptó la hipótesis alterna y se rechazó la hipótesis nula. El grado de relación entre las variables fue de 0.848, lo que se consideró como positiva muy fuerte. Estos valores descritos significan que dentro de la institución en la que se desarrolló el estudio los estudiantes de la especialidad de administración tienen un conocimiento adecuado sobre las bondades de la evaluación formativa, a la vez que se desenvuelven satisfactoriamente en el proceso de evaluación. Aunque la gran mayoría muestran niveles medios y altos, existe un segmento muy pequeño que aún desconoce de que trata este tipo de evaluación, por lo que no desarrollan las actividades con el énfasis adecuado, alcanzando a su vez niveles bajos de evaluación formativa, por lo que cumplen con las tareas y trabajos simplemente por obtener una calificación.

Estos resultados corroboran lo que menciona Huerta (2008), quien señala que las actitudes de las personas dependen del conocimiento y creencias que tengan ante algún aspecto de la realidad, lo que determina su comportamiento final. En este sentido, los estudiantes de la especialidad de administración ya han formado un conjunto de conocimientos y creencias sobre las virtudes de la evaluación formativa, lo que permite que respondan ante las actividades propias que engloba esta forma de realizar las evaluaciones.

Los resultados coinciden con los resultados obtenidos por Gonzales-García et al. (2019) quienes al investigar en estudiantes en una institución de España pudieron verificar la relación entre actitud y esfuerzo hacia el aprendizaje, lo que implica el esfuerzo en la realización de tareas, evaluaciones, etc, mientras si no existe estos elementos los esfuerzos son mínimos. Esto hace suponer que la actitud

y el conocimiento determina en cierta medida como se comporta hacia las distintas formas de evaluación en busca del aprendizaje.

Se logró el objetivo específico 2 del estudio gracias al contraste de hipótesis y el análisis descriptivo realizado. En este sentido se logró determinar la existencia de relación entre el componente afectivo y la evaluación formativa. El p-valor obtenido no superó el nivel de significancia, por lo que se aceptó la hipótesis alterna y se rechazó la hipótesis nula. Este resultado muestra que la parte afectiva está involucrada con el cumplimiento del desarrollo de las actividades, como cumplimiento de trabajos, resolución de cuestionarios, así como desarrollo de proyectos, que el alumno busca realizarlos para demostrar su grado de entendimiento y que sirve a su vez para que el docente pueda intervenir a través de la retroalimentación.

Así mismo, la investigación coincide con Talanquer, V. (2015) quien en su investigación destacó la gran importancia que puede tener en el aprendizaje la motivación y participación del estudiante en el proceso de evaluación formativa, ya que al interactuar positivamente en la construcción del conocimiento el estudiante obtiene mejores resultados, buscando participar conjuntamente con el docente en la búsqueda de un mejor entendimiento de las cosas. El realizar los trabajos o tareas del docente el alumno crece académicamente. Un proceso de retroalimentación se lleva mejor si hay muestras de motivación y dedicación del estudiante en contraposición que es difícil lograr resultados con reacciones negativas con respecto a la forma de ser evaluados.

La investigación logró el objetivo específico 3 gracias al contraste de hipótesis y el análisis descriptivo realizado. En este sentido se logró determinar la existencia de relación entre el componente conductual y la evaluación formativa. El p-valor obtenido no superó el nivel de significancia, por lo que se aceptó la hipótesis alterna y se rechazó la hipótesis nula. Estos resultados permiten reconocer que el estudiante a través de sus acciones ha venido demostrando ciertos comportamientos diferenciados en relación al componente conductual respecto a la resolución de tareas y evaluaciones que realiza el docente.

Los resultados de la investigación permiten corroborar lo señalado por Gairín (1991) quien señala que es de gran importancia conocer los comportamientos de

los estudiantes, ya que de esta manera se puede apreciar la predisposición hacia el logro del aprendizaje. En este sentido, al observar comportamientos positivos, con reacciones que favorecen la evaluación y la retroalimentación el estudiante esta mas cerca del nuevo conocimiento, sin embargo, el mostrar reacciones negativas, con acciones reactivas hacia la colaboración con el docente será mucho más difícil lograr el aprendizaje, ya que se generan barreras difíciles de romper.

En relación a los resultados descriptivos obtenidos sobre la variable evaluación formativa la investigación coincide con Fraile et al. (2020) quienes al realizar su investigación e la que los estudiantes participen con buena actitud autorregulando su aprendizaje y las etapas de evaluación formativa, sobre todo cuando trabajan en equipo. Se destaca las ventajas que generan los docentes al implementar la evaluación formativa orientada al desarrollo de dicha capacidad de autorregulación de la enseñanza y aprendizaje en los estudiantes. En este sentido, se puede distinguir que en el trabajo en equipo y en el proceso de evaluación formativa es fundamental la predisposición de los estudiantes, ya que sin una participación activa es difícil lograr los objetivos trazados por el docente.

De la misma manera, los resultados de la investigación coinciden con Hernández (2019) quien señala que no todos los estudiantes están predispuestos a seguir con las pautas que señala la evaluación formativa, ya que en este estudio un segmento del total de estudiantes valoraron de manera negativa la forma en que sus docentes llevan a cabo este proceso de evaluación de forma adecuada. En este estudio se encontró que solo un pequeño porcentaje tuvo reacciones y mostró una valoración positiva a la evaluación formativa. En este sentido, es importante destacar que la actitud del docente también es de importancia, ya que si el docente muestra una predisposición negativa o realiza el proceso de manera muy inadecuada el estudiante tampoco responderá positivamente, generando con ello una barrera difícil de romper.

En relación al grado de relación que tiene la actitud y la evaluación formativa la investigación coincide con Martínez (2019) quien en su investigación señala que la evaluación formativa muestra una influencia en la estrategia didáctica para el logro de aprendizaje. En este sentido, los resultados mostraron que los docentes realizaron una evaluación diagnostica con resultados negativos y poco alentadores,

sin embargo, luego del proceso de evaluación formativa los puntajes obtenidos son muy buenos en comparación a la inicial, logrando en la mayoría de los estudiantes un gran nivel de aprendizaje, lo que permite reconocer el valor de la evaluación formativa en el aprendizaje.

Por otro lado, en relación a los resultados descriptivos de la investigación, se encuentra coincidencia con Neciosup (2021) quien identificó funciones del docente en la implementación del proceso de evaluación formativa en la búsqueda de mejorar el aprendizaje en los estudiantes. Dentro de estas funciones se encuentra la planeación, el socializar la evaluación, el lograr evidencias y analizarlas en favor de una adecuada retroalimentación, así como también el cierre de brechas existentes. Sin embargo, para que esto funcione es necesario que todos los integrantes o actores involucrados en este proceso deben participar activamente.

Además, la investigación coincide con Rosales (2017) quien desarrollo su investigación determinando el grado de influencia que tiene para el docente el manejar adecuadamente los conceptos de evaluación formativa para el desarrollo adecuado de enseñanza en sus estudiantes. Este hecho se puede relacionar con el componente cognitivo de la actitud, el cual es también valido para docentes y estudiantes, ya que en este tipo de evaluación tanto docente como el estudiante deben buscar conjuntamente el aprendizaje. Este aspecto mencionado se corrobora en los estudiantes del instituto donde se realiza la investigación ya que los docentes bien informados trasladan la información a sus estudiantes y ambos buscan definir las metas de su aprendizaje, y colaboran en lograr los objetivos definidos.

Por otro lado, la investigación encuentra aspectos similares con el estudio hecho por Bizarro et al. (2019), quienes señalan que los docentes analizados señalaron que no es tarea fácil el lograr una evaluación formativa eficaz, ya que esto necesita de conocimientos adecuados y cambios graduales en busca de lograr un nivel alto en el desarrollo y ejecución de evaluación formativa en el estudiantado. Logrando que el alumno participe a través de la autoevaluación para así aprovechar el proceso de retroalimentación, ya que de esta manera el estudiante participa activamente y colabora con el docente en el logro del aprendizaje. Es por esto, que

la actitud es de suma importancia, ya que el estudiante es un colaborador que esta presente en todo el proceso.

Finalmente, la investigación coincide con Cruzado (2020) en el aspecto de encontrar una influencia directa entre la evaluación formativa y el lograr los objetivos de aprendizaje en estudiantes, señalando que al tener un conocimiento pleno de lo que significa realmente la evaluación formativa, permite al docente aplicar correctamente el procedimiento, transmitiendo al estudiante el papel colaborador en este proceso, evaluando de manera adecuada, retroalimentando, y generando en el estudiante un proceso reflexivo y analítico en busca de la construcción del conocimiento.

En relación a la forma de llevar a cabo el trabajo de campo, debido a la pandemia covid-19 no se pudo encuestar de manera directa a los estudiantes, por lo que solo se aplicó encuestas a través de formularios de Google, generando que pueda haberse generado posibles sesgos en los datos, ya que muchos alumnos pudieron haber contestado sin la atención necesaria o sin el interés, lo que genera una leve distorsión en los datos.

La institución en donde se realizó la investigación enfrentó el proceso de la pandemia con las reglas de clases en entornos virtuales, por lo no fue difícil trasladar los formularios de encuestas, ya que se transmitieron por WhatsApp para el Elvio a través de los docentes, por lo que se espera realizar una investigación con reglas que definen la presencialidad en la educación, para obtener datos mas objetivos.

VI. CONCLUSIONES

Primera

En relación al objetivo general se concluyó que la hipótesis general fue aceptada, por lo que se afirma que existe relación entre la actitud y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima. La hipótesis nula fue rechazada y aceptada la hipótesis alterna dado que el p-valor obtenido fue menor al nivel de significancia de 0.05. Se obtuvo un índice de correlación de Spearman de 0.880 considerado una relación positiva muy fuerte.

Segunda

En relación al objetivo específico 1 se concluyó que la hipótesis específica 1 fue aceptada, por lo que se afirma que existe relación entre el componente cognitivo y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima. La hipótesis nula fue rechazada y aceptada la hipótesis alterna dado que el p-valor obtenido fue menor al nivel de significancia de 0.05. Se obtuvo un índice de correlación de Spearman de 0.848 considerado una relación positiva muy fuerte.

Tercera

En relación al objetivo específico 2 se concluyó que la hipótesis específica 2 fue aceptada, por lo que se afirma que existe relación entre el componente afectivo y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima. La hipótesis nula fue rechazada y aceptada la hipótesis alterna dado que el p-valor obtenido fue menor al nivel de significancia de 0.05. Se obtuvo un índice de correlación de Spearman de 0.790 considerado una relación positiva muy fuerte.

Cuarta

En relación al objetivo específico 3 se concluyó que la hipótesis específica 3 fue aceptada, por lo que se afirma que existe relación entre el componente conductual y la evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima. La hipótesis nula fue rechazada y aceptada la hipótesis alterna dado que el p-valor obtenido fue menor al nivel de significancia de 0.05. Se obtuvo un índice de correlación de Spearman de 0.885 considerado una relación positiva muy fuerte.

VII. RECOMENDACIONES

Primera

Se recomienda a los docentes fomentar en los estudiantes una actitud positiva frente a la evaluación formativa, mostrando sus virtudes y beneficios para el logro de aprendizajes, para que de esta manera los estudiantes tengan una reacción positiva ante los aspectos de la evaluación y generen una valoración adecuada de manera constante y por lo tanto los comportamientos y acciones sean correctas.

Segunda

Se recomienda mejorar el componente cognitivo en los estudiantes con información adecuada de la evaluación formativa, así como ejemplos de interacción con la evaluación y la retroalimentación para el correcto proceso de comprensión y formación de creencias del estudiantado.

Tercera

Se recomienda a la dirección del instituto mejorar el componente afectivo en los estudiantes hacia la evaluación formativa, en base a estímulos y motivación por parte del docente en las sesiones de clase, impulsando a la co-evaluación y la autoevaluación, así como a la retroalimentación.

Cuarta

Se recomienda mejorar el componente conductual en los estudiantes en base a la búsqueda de cambios de conducta en los estudiantes que no muestran reacciones positivas, en base a talleres que permitan apreciar de mejor manera como se debe comportar un alumno ante esta forma de evaluar por parte de los docentes.

REFERENCIAS

- Ahmedi, V. (2019). Teachers' Attitudes and Practices Towards Formative Assessment in Primary Schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(3), 161-175. <https://bit.ly/3s2OLcG>
- Alharbi, A., Alhebshi, A., & Meccawy, Z. (2021). EFL Students' and Teachers' Perceptions of Google Forms as a Digital Formative Assessment Tool in Saudi Secondary Schools. *Arab World English Journal*. 7. 140-154. DOI:10.24093/awej/call7.10.
- Angelini, M. (2016). Estudio sobre la evaluación formativa y compartida en la formación docente en inglés. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 282-303. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v16i1.22614>
- Andersson, C., & 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, 576-597, DOI: 10.1080/0969594X.2018.1430685
- Asare, E. (2021). Basic school teachers' formative assessment practices: influence of demographic variables. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 3 (1), 57-68 . DOI: 10.35452/caless.2021.3
- Baig, M., Gazzaz, Z., & Farouq, M. (2020). Blended Learning: The impact of blackboard formative assessment on the final marks and students' perception of its effectiveness. *Pakistan journal of medical sciences*, 36(3), 327–332. <https://doi.org/10.12669/pjms.36.3.1925>
- Barreira, C., (2019). Conceções e práticas de avaliação formativa e sua relação com os processos de ensino e aprendizagem. In book: *Avaliar para aprender no brasil e em portugal: perspectivas teóricas, práticas e de desenvolvimento* (pp.191-218) Publisher: Editora CRV Ltda. DOI:10.248224/978854443463.5.
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación*. (3a ed.) Colombia. Pearson Educación de Colombia.

- Bhagat, K., & Spector, J. (2017). Formative Assessment in Complex Problem-Solving Domains: The Emerging Role of Assessment Technologies. *Journal of Educational Technology & Society* 20 (4), 312-317. <https://bit.ly/3Cwlye2>
- Blanco, C. (2011). Encuestas y estadísticas: métodos de investigación cuantitativa en ciencias sociales y comunicación. Argentina. Editorial Brujas.
- Bizarro, W., Sucari, W., & Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(3), 374-390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Carvalho, F., Carvalho, A., Ligabo, M., Rodrigues D., & Rodrigues, R. (2020). Proposta para Implementar Avaliação Formativa no Ensino Revista Médio. *Ciência & Educação, Bauru*, v. 26, e20026, 2020, <https://doi.org/10.1590/1516-731320200026>
- Castanedo, J., & Capllonch, M. (2017). La Evaluación Formativa y Compartida en el Modelo Inclusivo Retos Individuales con Responsabilidad Compartida. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 118-126. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.710>
- Castro, S. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la actitud hacia la investigación formativa en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (70), 165-182. <https://doi.org/10.19052/ap.3996>
- Constantino, G. (2016). Modalidades comunicativo-discursivas de participación en comunidades virtuales de aprendizaje: una propuesta para la evaluación formativa. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 5(2), 7-32. [doi:http://dx.doi.org/10.35956/v.5.n2.2005.p.7-32](http://dx.doi.org/10.35956/v.5.n2.2005.p.7-32)
- Cruz, C., Olivares, S. y Gonzáles, M. (2014). Metodología de la investigación. México. Grupo Editorial Patria.
- Desai, N., & Chavda, P. (2018). Attitudes of undergraduate medical students toward mental illnesses and psychiatry. *Journal of education and health promotion*, 7, 50. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_87_17

- Díaz, M. (2018). Impacto de la retroalimentación y la evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje de Biociencias. *Educación Médica Superior*, 32(3), 147-156. <https://bit.ly/2U7Ee3y>
- Faber, J., & Visscher, A. (2018). The effects of a digital formative assessment tool on spelling achievement: Results of a randomized experiment. *Comput. Educ.*, 122, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.008>
- Fernández-Carballo, M. V. (2021). University Students' Attitudes towards the Use of YouTube in the EFL Classroom. *HOW Journal*, 28(2), 141-158. <https://doi.org/10.19183/how.28.2.624>
- Fraile, A., Aparicio, J., Asún, S., & Romero, R. (2018). La Evaluación Formativa de las Competencias Genéricas en la Formación del Profesorado de Educación Física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 39-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200039>
- Fraile et al. (2020). Autorregulación del aprendizaje y procesos de evaluación formativa en los trabajos en grupo. *RELIEVE*, 26(1), art. M5. <http://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17402>
- Fuentes, M. (2019). En la universidad, ¿cómo mejorar la evaluación formativa mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación? *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 5(2), 521-529. doi: <https://doi.org/10.22370/ieya.2019.5.2.1737>
- García, A. (2016). El uso de la retroalimentación entre pares como un recurso de la evaluación formativa. [Tesis de Maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. <https://bit.ly/3iyTRKT>
- González, R. (2019). Evaluación de estrategias formativas para mejorar las actitudes hacia las matemáticas en secundaria. *Educación matemática*, 31(1), 176-203. <https://doi.org/10.24844/em3101.07>
- González-García, N., Sanchez-García, A., Nieto-Librero, A., y Galindo-Villardón, M. (2019). Actitud y enfoques de aprendizaje en el estudio de la Didáctica General. Una visión multivariante. *Revista Psicodidáctica*, 24(2), 154-162. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.02.002>

- Hasan, M., Islam, A., & Shuchi, I. (2021). Using mobile-based formative assessment in esl/efl speaking. *Journal of Languages and Language Teaching*, 9(1), 117-125. doi: <https://doi.org/10.33394/jollt.v9i1.3449>
- Hernández, G. (2019). Competencia docente y su relación con la evaluación formativa en la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. [Tesis de Maestría] <https://bit.ly/3s3UCP7>
- Hernández, R. V., Mariño, L. F., & Cañas-Torres, J. O. (2016). Actitud de aprendizaje hacia las matemáticas en niños de séptimo grado. *Eco Matemático*, 7(1), 71–85. <https://doi.org/10.22463/17948231.1017>
- Hernandez-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México. McGraw-HILL Interamericana Editores.
- Hidalgo, M. (2021). Reflexiones acerca de la evaluación formativa en el contexto universitario. *Revista Internacional De Pedagogía E Innovación Educativa*, 1(1), 189–210. <https://doi.org/10.51660/ripie.v1i1.32>
- Luthfiyyah, R., Aisyah, A., & Sulisty, G. (2021). Technology-enhanced formative assessment in higher education: A voice from Indonesian EFL teachers. *EduLite: Journal of English Education, Literature and Culture*, 6(1), 42-54. doi: <http://dx.doi.org/10.30659/e.6.1.42-54>
- Maltal, R., Rodrigues, B., & Gonçalves, D. (2018) Paradigma na Formação Médica: Atitudes e Conhecimentos de Acadêmicos sobre Morte e Cuidados Paliativos. *Bandeira, B., & Castro, A., (2018) Potencialidades da avaliação formativa esomativa, Revista Eletrônica Acta Sapientia. Vol. 5 n. 1 (2018). Quinta Edição ISSN 2675-0937. <https://bit.ly/37tMyxx>*
- Martinez, E. (2019) Evaluación Formativa como Estrategia Didáctica y Logro Académico en la Asignatura Cálculo Diferencial e Integral en los Alumnos del 1er. Ciclo de la Facultad de Arquitectura Urbanismo y Artes de la Universidad Nacional de Ingeniería, Lima 2017. [Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzman y Valle”] <https://bit.ly/3s6uSkX>

- Martínez, R. (2017). La evaluación formativa y compartida como estrategia para mejorar la eficacia de los trabajos en grupo: una experiencia en Educación Física. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 88-93. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.705>
- Méndez Lozano, Sergio Manuel, & Tirado Segura, Felipe. (2016). Pensar históricamente: una estrategia de evaluación formativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 62-78. <https://bit.ly/3IPah3M>.
- Neciosup, L. (2021) Roles del docente en la evaluación formativa. *Edumecentro* 2021;13(2):245-254. <https://bit.ly/2VHvemu>
- Ogange, B., Agak, J., Okelo, K., & Kiprotich, P. (2018). Student perceptions of the effectiveness of formative assessment in an online learning environment. *Open Praxis*, 10(1), 29–39. <https://bit.ly/3xD32xU>
- Ortega-Quevedo, V., Santamaría-Cárdaba, N., & Gil Puente, C. (2017). La evaluación formativa en una secuencia de enseñanza aprendizaje de Ciencias Experimentales. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 203-209. <https://doi.org/10.22370/ieya.2017.3.2.724>
- Owusu-Fordjour, C. (2021). Attitude of teachers and its impact on their instructional practice. *European Journal of Education Studies*, 8(8). <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i8.3845>
- Passos, M. L. S. (2020). Avaliação Formativa na Educação a Distância: Concepções da Equipe Multidisciplinar de um Curso de Pós-graduação em Informática na Educação (PIE). *EaD Em Foco*, 10(1). <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i1.810>
- Pherez, G. A., Iglesias, E., Serrano, J., Agudelo, L., & Sánchez, L. . (2020). Evaluación formativa por competencias en la Corporación Universitaria Adventista: una visión cristiana. *UNACIENCIA*, 9(17), 80-90. <https://bit.ly/2XeB6nF>
- Pimienta, J. H. y De la Orden, A. (2017). *Metodología de la investigación*. (3a ed.) México. Pearson Educación de Mexico

- Pomares, E., Barrios, L., Vázquez, O., Iglesias, B., Arencibia, L., & Galvizu, K. (2018). Pertinencia de la evaluación formativa en la clase taller: un estudio de caso. *EDUMECENTRO*, 10(3), 56-70. <https://bit.ly/3CBcNjO>
- Robin, S., Mikyung-Kim, W. and Heritage, M. (2016). A Case Study of Formative Assessment to Support Teaching of Reading Comprehension for English Learners. *Journal of Educational Research and Innovation*, 5(2), Article 4. <https://bit.ly/37xOTaG>
- Rojas, A. J., Fernandez, J. S. y Pérez, C. (2012). Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos. España. Editorial Síntesis.
- Rosales, M. (2018). El nivel de conocimiento sobre evaluación formativa en la práctica de la labor docente de una Institución Educativa Secundaria de Trujillo, 2017. [Tesis de maestría – Universidad César Vallejo] <https://bit.ly/3IVOpDX>
- Santos, C. & Kroeff, R. (2018). A contribuição do feedback no processo de avaliação formativa. *EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Vleho, Vol. 5, nº 11, p. 20-39. <https://bit.ly/3s6dPji>
- Schildkamp, K., Van der Kleij, F., Maaik, H., Kippers, W., & Veldkamp, B. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice, *International Journal of Educational Research*, Volume 103, 2020, ISSN 0883-0355, <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Shakir, M., Bahoo, R., Jahan, M., & Javed, M. (2021). Formative Assessment Practices in Federal Government Schools: Issues and Problems. *Review of Education, Administration & LAW*, 4(1), 93-100. <https://doi.org/10.47067/real.v4i1.114>
- Silva, F., & Cunha, M. C. C. da. (2018). Avaliação formativa na produção oral: análise de uma experiência em um curso de português língua estrangeira. *Signótica*, 30(4), 647–674. <https://doi.org/10.5216/sig.v30i4.50501>
- Souto, M., & Tedesco, P. (2017). Uma Revisão sistemática da Literatura sobre conhecimentos, habilidades, atitudes e competências desejáveis para

auxiliar a aprendizagem de programação. Anais dos Workshops do Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 6(1), 1162. <http://dx.doi.org/10.5753/cbie.wcbie.2017.1162>

Talanquer, R, (2015). La importancia de la evaluación formativa, Educación Química. 26,177-179. <http://dx.doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>

Taibu, R., Mataka, L., & Shekoyan, V. (2021). Using PhET simulations to improve scientific skills and attitudes of community college students. International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST), 9(3), 353-370. <https://doi.org/10.46328/ijemst.1214>

Teixeira, V., (2017) Avaliação Formativa e a Prática de Provas: uma análise das concepções de professores de matemática. Educação Matemática em Revista v. 22, n. 55, p.40-59, jul./set. 2017. ISSN 2317-904X.

Vargas, J. (2018). Las comunidades de aprendizaje y la evaluación formativa: Una experiencia significativa para transformar la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes desde el programa Todos a Aprender. Assensus, 3(5), 44-59. <https://doi.org/10.21897/assensus.1512>

Webb, M., Prasse, D., Phillips, M. et al. (2018). Challenges for IT-Enabled Formative Assessment of Complex 21st Century Skills. Tech Know Learn 23, 441–456. <https://doi.org/10.1007/s10758-018-9379-7>

ANEXOS

Anexo 01: Matriz de Consistencia

| MATRIZ DE CONSISTENCIA | | | | | | |
|--|--|--|--|---|-------|--|
| Actitudes y evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima, año 2021 | | | | | | |
| PROBLEMA GENERAL | OBJETIVO GENERAL | HIPÓTESIS GENERAL | DIMENSIONES | INDICADORES | ITEMS | ESCALA DE MEDICIÓN |
| ¿Cuál es la relación entre la actitud y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021? | Determinar si existe relación entre la actitud y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021. | existe relación entre la actitud y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021. | VARIABLE I: ACTITUD | | | ORDINAL (Likert) 5= Siempre 4 = Casi siempre 3 = A veces 2 = Casi nunca 1 = Nunca |
| | | | COMPONENTE COGNITIVO | Conocimientos | | |
| | | | | creencias | | |
| | | | COMPONENTE AFECTIVO | Motivación | | |
| | | | | Sensaciones | | |
| | | | | Sentimientos | | |
| | | | COMPONENTE CONDUCTUAL | Predisposición a actuar | | |
| | | | | Actuación | | |
| PROBLEMA ESPECÍFICO | OBJETIVOS ESPECÍFICOS | HIPÓTESIS ESPECÍFICAS | VARIABLE II: EVALUACION FORMATIVA | | | |
| ¿Cuál es la relación entre el componente cognitivo y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021? | Determinar si existe relación entre el componente cognitivo y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021 | Existe relación entre el componente cognitivo y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021 | DEFINICIÓN DE METAS CLARAS Y COMPARTIDAS | Conocer las metas de aprendizaje | | ORDINAL (Likert) 5= Siempre 4 = Casi siempre 3 = A veces 2 = Casi nunca 1 = Nunca |
| | | | | Comprender lo que se desea que aprendan | | |
| | | | | Discutir las metas trazadas | | |
| ¿Cuál es la relación entre el componente cognitivo y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021? | Determinar si existe relación entre el componente cognitivo y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021 | Existe relación entre el componente cognitivo y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021 | IDENTIFICACIÓN DE LAS BRECHAS EN BASE A LAS EVIDENCIAS OBTENIDAS | Conocimiento del docente de la situación del estudiante | | |
| | | | | conocimiento del estudiante de su situación actual | | |
| | | | | Obtención de evidencias del estado actual de aprendizaje del estudiante | | |

| | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|--|--|
| ¿Cuál es la relación entre el componente cognitivo y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021? | Determinar si existe relación entre el componente cognitivo y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021 | Existe relación entre el componente cognitivo y la evaluación formativa en estudiantes de la especialidad de administración de un Instituto Superior Público de Lima, 2021 | | ACCIONES PARA LOGRAR LAS METAS DE APRENDIZAJE DESEADAS | Realización de devoluciones que puedan alimentar a la mejora del aprendizaje de los estudiantes | | |
| | | | | | Establecimientos de procedimientos de coevaluación con otros estudiantes | | |
| | | | | | Establecimientos de procedimientos de autoevaluación | | |

ANEXO 02: Matriz de Operacionalización

ACTITUDES Y EVALUACIÓN FORMATIVA EN ESTUDIANTES DE ADMINISTRACIÓN DE UN INSTITUTO SUPERIOR PÚBLICO DE LIMA, AÑO 2021

| VARIABLE 1 | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | DIMENSIONES | INDICADORES | ESCALA DE MEDICION |
|------------|---|--|-----------------------|----------------|--------------------|
| Actitud | Huerta (2008) señala que las actitudes son formas en las que las personas se manifiestan al comportarse, determinado de esta manera como tiene a direccionarse sus acciones. Las actitudes se agrupan en tres componentes, uno cognitivo, otro afectivo y conductual. | Para medir la actitud se utilizaron 3 dimensiones y 7 indicadores. | Componente cognitivo | Conocimiento | LIKER |
| | | | | creencias | |
| | | | Componente afectivo | Motivación | |
| | | | | Sensaciones | |
| | | | | Sentimientos | |
| | | | Componente conductual | Predisposición | |
| | | | | Actuación | |

| VARIABLE 2 | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | DIMENSIONES | INDICADORES | ESCALA DE MEDICION |
|----------------------|--|--|---|---|--------------------|
| Evaluación formativa | Ravela et al. (2015) señala que la evaluación formativa se considera como un proceso de evaluación en el cual el docente recaba un conjunto de evidencias del aprendizaje logrado por los estudiantes. | Para medir la variable Evaluación formativa se utilizó 3 dimensiones y 15 indicadores. | Definición de metas claras y compartidas | Conocer las metas de aprendizaje, Comprender y compartir la intención de aprendizaje, Discutir las metas trazadas | LIKER |
| | | | Identificación de las brechas en base a las evidencias obtenidas | conocimiento del docente de la situación del estudiante, conocimiento del estudiante de su situación actual, Obtención de evidencias del estado actual de aprendizaje del estudiante | |
| | | | Acciones para lograr las metas de aprendizaje deseadas | Realización de devoluciones que puedan alimentar a la mejora del aprendizaje de los estudiantes, Establecimientos de procedimientos de co-evaluación con otros estudiantes, Establecimientos de procedimientos de autoevaluación. | |

Anexo 03: Instrumentos

CUESTIONARIO

| | |
|---|--|
| <i>INVESTIGACION</i> | Escala de Likert |
| <i>Actitudes y evaluación formativa en estudiantes de administración de un Instituto Superior Público de Lima, año 2021</i> | 5= Siempre 4 = Casi siempre 3 = A veces 2 = Casi nunca 1 = Nunca |

| Indicadores | Items | <i>Variable 1: Actitud</i> | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
|--|--------|---|---|---|---|---|---|
| Dimensión 1: Componente cognitivo | | | | | | | |
| Conocimientos | Item 1 | Estoy enterado de que los docentes van a realizar evaluaciones continuas | | | | | |
| | Item 2 | Estoy enterado que debo desarrollar tareas y actividades para evidenciar mi avance | | | | | |
| | Item 3 | Estoy enterado que mis trabajos serán analizados y mejorarlos lograr mi avance | | | | | |
| Creencias | Item 4 | Creo que las actividades de evaluación y retroalimentación son necesarias para el logro del aprendizaje | | | | | |
| Dimensión 2: Componente afectivo | | | | | | | |
| Motivación | Item 5 | Me motiva que haya una evaluación y retroalimentación continua para lograr mi aprendizaje en los cursos que llevo | | | | | |

| | | | | | | | |
|---|---------|--|--|--|--|--|--|
| Sensaciones | Item 6 | Siento que con los procedimientos de evaluación me ayudan a aprender mejor cada asignatura | | | | | |
| Sentimientos | Item 7 | Tengo sentimientos positivos hacia las actividades de evaluación y realización de trabajos continuos para el logro de un mejor aprendizaje | | | | | |
| Dimensión 3: Componente Conductual | | | | | | | |
| Predisposición | Item 8 | Muestro buena predisposición a las preguntas que hace el docente en clases sobre lo que conozco del tema | | | | | |
| | Item 9 | Muestro buena predisposición a las tareas y actividades que dejan los docentes continuamente | | | | | |
| | Item 10 | Muestro buena predisposición a las correcciones y devoluciones que debo realizar cuando me equivoco en el envío de trabajos | | | | | |
| Actuación | Item 11 | Reacciono de manera positiva a las preguntas que hacen los docentes continuamente | | | | | |
| | Item 12 | Reacciono de manera positiva a las tareas que asignan los docentes de manera continua | | | | | |
| | Item 13 | Reacciono de manera positiva a las correcciones que me realizan y a las mejoras que tengo que realizar | | | | | |

| Indicador | Items | Variable 2: Evaluación formativa | | | | | |
|--|---------|---|--|--|--|--|--|
| Dimensión 1: Definición de metas claras y compartidas | | | | | | | |
| Conocer las metas de aprendizaje | Item 14 | Los docentes me informan sobre que esperan aprenda en cada curso que llevo | | | | | |
| Comprender y compartir la intención de aprendizaje | Item 15 | En cada curso comprendo lo que los docentes desean que aprenda | | | | | |
| | Item 16 | En docente comparte con los estudiantes las intenciones por el aprendizaje | | | | | |
| Discutir las metas trazadas | Item 17 | Los docentes de cada curso discuten con los alumnos las metas que se han trazado | | | | | |
| Dimensión 2: Identificación de las brechas en base a las evidencias obtenidas | | | | | | | |
| conocimiento del docente de la situación del estudiante | Item 18 | Los docentes hacen preguntas a los estudiantes constantemente para saber cuánto sabemos de los temas tratados | | | | | |
| | Item 19 | Los docentes hacen preguntas para promover que mostremos nuestro nivel de aprendizaje | | | | | |
| conocimiento del estudiante de su situación actual | Item 20 | Los estudiantes respondemos preguntas y el docente nos señala los errores o aciertos | | | | | |
| | Item 21 | Los estudiantes preguntamos sobre nuestras dudas y el docente nos responde | | | | | |
| | Item 22 | El docente hace preguntas para saber si los estudiantes estudiaron con anticipación los temas antes de la clase | | | | | |
| Obtención de evidencias del estado actual de aprendizaje del estudiante | Item 23 | El docente deja cuestionarios para resolver antes de iniciar la clase | | | | | |
| | Item 24 | El docente verifica las brechas de aprendizaje de los alumnos en base a las evidencias | | | | | |
| Dimensión 3: Acciones para lograr las metas de aprendizaje deseadas | | | | | | | |
| Realización de devoluciones que | Item 25 | Los docentes devuelven los trabajos corregidos con observaciones para ser corregidos | | | | | |

| | | | | | | | |
|--|---------|---|--|--|--|--|--|
| puedan alimentar a la mejora del | | | | | | | |
| aprendizaje de los estudiantes. Establecimientos de procedimientos de co-evaluación con otros estudiantes | Item 26 | Los trabajos son expuestos para que los estudiantes reconozcamos fallas y recomendemos mejoras | | | | | |
| Establecimientos de procedimientos de autoevaluación | Item 27 | Los docentes involucran a los estudiantes en que nos autoevaluemos y mejoremos nuestro aprendizaje | | | | | |
| | Item 28 | Los docentes involucran a los estudiantes a analizar sus trabajos y mejorar continuamente para el logro de metas de aprendizaje | | | | | |

Anexo 04: Validación de Instrumentos



CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE ACTITUD

| N° | DIMENSIONES / ITEMS | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|---|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| DIMENSIÓN 1: Componente cognitivo | | | | | | | | |
| 1 | Estoy enterado de que los docentes van a realizar evaluaciones continuas | X | | X | | X | | |
| 2 | Estoy enterado que debo desarrollar tareas y actividades para evidenciar mi avance | X | | X | | X | | |
| 3 | Estoy enterado que mis trabajos serán analizados y mejorarlos lograr mi avance | X | | X | | X | | |
| 4 | Creo que las actividades de evaluación y retroalimentación son necesarias para el logro del aprendizaje | X | | X | | X | | |
| DIMENSIÓN 2: Componente afectivo | | | | | | | | |
| 5 | Me motiva que haya una evaluación y retroalimentación continua para lograr mi aprendizaje en los cursos que llevo | X | | X | | X | | |
| 6 | Siento que con los procedimientos de evaluación me ayudan a aprender mejor cada asignatura | X | | X | | X | | |
| 7 | Tengo sentimientos positivos hacia las actividades de evaluación y realización de trabajos continuos para el logro de un mejor aprendizaje | X | | X | | X | | |
| DIMENSIÓN 3: Componente Conductual | | | | | | | | |
| 8 | Muestro buena predisposición a las preguntas que hace el docente en clases sobre lo que conozco del tema | X | | X | | X | | |
| 9 | Muestro buena predisposición a las tareas y actividades que dejan los docentes continuamente | X | | X | | X | | |
| 10 | Muestro buena predisposición a las correcciones y devoluciones que debo realizar cuando me equivoco en el envío de trabajos | X | | X | | X | | |
| 11 | Reacciono de manera positiva a las preguntas que hacen los docentes continuamente | X | | X | | X | | |
| 12 | Reacciono de manera positiva a las tareas que asignan los docentes de manera continua | X | | X | | X | | |
| 13 | Reacciono de manera positiva a las correcciones que me realizan y a las mejoras que tengo que realizar | X | | X | | X | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia) : SI HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable () Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador Dr./ Mg: GUERRA BENDEZU CARLOS ANDRES DNI: 09726163

Especialidad del validador: Educación.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para presentar el componente o dimensión específica del constructo.

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

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

9 de julio de 2021


 Mg. Carlos Andrés Guerra Bendezu
 REGUC 016510

Firma del e xperto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE APRENDIZAJE DE EVALUACIÓN FORMATIVA

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|----|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| | DIMENSIÓN 1: Definición de metas claras y compartidas | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 14 | Los docentes me informan sobre que esperan aprenda en cada curso que llevo | X | | X | | X | | |
| 15 | En cada curso comprendo lo que los docentes desean que aprenda | X | | X | | X | | |
| 16 | En docente comparte con los estudiantes las intenciones por el aprendizaje | X | | X | | X | | |
| 17 | Los docentes de cada curso discuten con los alumnos las metas que se han trazado | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 2: Identificación de las brechas en base a las evidencias obtenidas | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 18 | Los docentes hacen preguntas a los estudiantes constantemente para saber cuánto sabemos de los temas tratados | X | | X | | X | | |
| 19 | Los docentes hacen preguntas para promover que mostremos nuestro nivel de aprendizaje | X | | X | | X | | |
| 20 | Los estudiantes respondemos preguntas y el docente nos señala los errores o aciertos | X | | X | | X | | |
| 21 | Los estudiantes preguntamos sobre nuestras dudas y el docente nos responde | X | | X | | X | | |
| 22 | El docente hace preguntas para saber si los estudiantes estudiaron con anticipación los temas antes de la clase | X | | X | | X | | |
| 23 | El docente deja cuestionarios para resolver antes de iniciar la clase | X | | X | | X | | |
| 24 | El docente verifica las brechas de aprendizaje de los alumnos en base a las evidencias | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 3: Acciones para lograr las metas de aprendizaje deseadas | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 25 | Los docentes devuelven los trabajos corregidos con observaciones para ser corregidos | X | | X | | X | | |
| 26 | Los trabajos son expuestos para que los estudiantes reconozcamos fallas y recomendemos mejoras | X | | X | | X | | |
| 27 | Los docentes involucran a los estudiantes en que nos autoevaluemos y mejoremos nuestro aprendizaje | X | | X | | X | | |
| 28 | Los docentes involucran a los estudiantes a analizar sus trabajos y mejorar continuamente para el logro de metas de aprendizaje | X | | X | | X | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia) : SI HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable () Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador Dr./ Mg: **GUERRA BENDEZU CARLOS ANDRES** DNI: 09726163

Especialidad del validador: **Educación.**

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para presentar el componente o dimensión específica del constructo.

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

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

9 de julio De 2021



.....
Mg. Carlos Andrés Guerra Benítez
 REGUC 016510

Firma del experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE ACTITUD

| N° | DIMENSIONES / ITEMS | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|----|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| | DIMENSIÓN 1: Componente cognitivo | | | | | | | |
| 1 | Estoy enterado de que los docentes van a realizar evaluaciones continuas | X | | X | | X | | |
| 2 | Estoy enterado que debo desarrollar tareas y actividades para evidenciar mi avance | X | | X | | X | | |
| 3 | Estoy enterado que mis trabajos serán analizados y mejorarlos lograr mi avance | X | | X | | X | | |
| 4 | Creo que las actividades de evaluación y retroalimentación son necesarias para el logro del aprendizaje | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 2: Componente afectivo | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 5 | Me motiva que haya una evaluación y retroalimentación continua para lograr mi aprendizaje en los cursos que llevo | X | | X | | X | | |
| 6 | Siento que con los procedimientos de evaluación me ayudan a aprender mejor cada asignatura | X | | X | | X | | |
| 7 | Tengo sentimientos positivos hacia las actividades de evaluación y realización de trabajos continuos para el logro de un mejor aprendizaje | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 3: Componente Conductual | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 8 | Muestro buena predisposición a las preguntas que hace el docente en clases sobre lo que conozco del tema | X | | X | | X | | |
| 9 | Muestro buena predisposición a las tareas y actividades que dejan los docentes continuamente | X | | X | | X | | |
| 10 | Muestro buena predisposición a las correcciones y devoluciones que debo realizar cuando me equivoco en el envío de trabajos | X | | X | | X | | |
| 11 | Reacciono de manera positiva a las preguntas que hacen los docentes continuamente | X | | X | | X | | |
| 12 | Reacciono de manera positiva a las tareas que asignan los docentes de manera continua | X | | X | | X | | |
| 13 | Reacciono de manera positiva a las correcciones que me realizan y a las mejoras que tengo que realizar | X | | X | | X | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia) : SI HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable (X)** **Aplicable después de corregir ()** **No aplicable ()**

Apellidos y nombres del juez validador Dr./ Mg: ROMANI FRANCO VIVIAN ISABEL DNI: 08144929

Especialidad del validador: **Educación y Administración.**

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para presentar el componente o dimensión específica del constructo.

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

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

10 de julio de 2021



.....
Dra. Vivian Isabel Romani Franco

 REGUC 304477
 Firma del experto Informante.

CERTIFICADO DE VALIDEZ DE CONTENIDO DEL INSTRUMENTO QUE MIDE LA VARIABLE APRENDIZAJE DE EVALUACIÓN FORMATIVA

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|--|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| DIMENSIÓN 1: Definición de metas claras y compartidas | | | | | | | | |
| 14 | Los docentes me informan sobre que esperan aprenda en cada curso que llevo | X | | X | | X | | |
| 15 | En cada curso comprendo lo que los docentes desean que aprenda | X | | X | | X | | |
| 16 | En docente comparte con los estudiantes las intenciones por el aprendizaje | X | | X | | X | | |
| 17 | Los docentes de cada curso discuten con los alumnos las metas que se han trazado | X | | X | | X | | |
| DIMENSIÓN 2: Identificación de las brechas en base a las evidencias obtenidas | | | | | | | | |
| 18 | Los docentes hacen preguntas a los estudiantes constantemente para saber cuánto sabemos de los temas tratados | X | | X | | X | | |
| 19 | Los docentes hacen preguntas para promover que mostremos nuestro nivel de aprendizaje | X | | X | | X | | |
| 20 | Los estudiantes respondemos preguntas y el docente nos señala los errores o aciertos | X | | X | | X | | |
| 21 | Los estudiantes preguntamos sobre nuestras dudas y el docente nos responde | X | | X | | X | | |
| 22 | El docente hace preguntas para saber si los estudiantes estudiaron con anticipación los temas antes de la clase | X | | X | | X | | |
| 23 | El docente deja cuestionarios para resolver antes de iniciar la clase | X | | X | | X | | |
| 24 | El docente verifica las brechas de aprendizaje de los alumnos en base a las evidencias | X | | X | | X | | |
| DIMENSIÓN 3: Acciones para lograr las metas de aprendizaje deseadas | | | | | | | | |
| 25 | Los docentes devuelven los trabajos corregidos con observaciones para ser corregidos | X | | X | | X | | |
| 26 | Los trabajos son expuestos para que los estudiantes reconozcamos fallas y recomendemos mejoras | X | | X | | X | | |
| 27 | Los docentes involucran a los estudiantes en que nos autoevaluemos y mejoremos nuestro aprendizaje | X | | X | | X | | |
| 28 | Los docentes involucran a los estudiantes a analizar sus trabajos y mejorar continuamente para el logro de metas de aprendizaje | X | | X | | X | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia) : SI HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador Dr./ Mg: ROMANI FRANCO VIVIAN ISABEL DNI: 08144929

Especialidad del validador: Educación y Administración.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para presentar el componente o dimensión específica del constructo.

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

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

10 de julio de 2021



Dra. Vivian Isabel Romani Franco
REGUC-80477
Firma del experto Informante.

| N° | DIMENSIONES / ítems | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|----|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Si | No | Si | No | Si | No | |
| | DIMENSIÓN 1: Definición de metas claras y compartidas | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 14 | Los docentes me informan sobre que esperan aprenda en cada curso que llevo | X | | X | | X | | |
| 15 | En cada curso comprendo lo que los docentes desean que aprenda | X | | X | | X | | |
| 16 | En docente comparte con los estudiantes las intenciones por el aprendizaje | X | | X | | X | | |
| 17 | Los docentes de cada curso discuten con los alumnos las metas que se han trazado | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 2: Identificación de las brechas en base a las evidencias obtenidas | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 18 | Los docentes hacen preguntas a los estudiantes constantemente para saber cuánto sabemos de los temas tratados | X | | X | | X | | |
| 19 | Los docentes hacen preguntas para promover que mostremos nuestro nivel de aprendizaje | X | | X | | X | | |
| 20 | Los estudiantes respondemos preguntas y el docente nos señala los errores o aciertos | X | | X | | X | | |
| 21 | Los estudiantes preguntamos sobre nuestras dudas y el docente nos responde | X | | X | | X | | |
| 22 | El docente hace preguntas para saber si los estudiantes estudiaron con anticipación los temas antes de la clase | X | | X | | X | | |
| 23 | El docente deja cuestionarios para resolver antes de iniciar la clase | X | | X | | X | | |
| 24 | El docente verifica las brechas de aprendizaje de los alumnos en base a las evidencias | X | | X | | X | | |
| | DIMENSIÓN 3: Acciones para lograr las metas de aprendizaje deseadas | Si | No | Si | No | Si | No | |
| 25 | Los docentes devuelven los trabajos corregidos con observaciones para ser corregidos | X | | X | | X | | |
| 26 | Los trabajos son expuestos para que los estudiantes reconozcamos fallas y recomendemos mejoras | X | | X | | X | | |
| 27 | Los docentes involucran a los estudiantes en que nos autoevaluemos y mejoremos nuestro aprendizaje | X | | X | | X | | |
| 28 | Los docentes involucran a los estudiantes a analizar sus trabajos y mejorar continuamente para el logro de metas de aprendizaje | X | | X | | X | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia) : SI HAY SUFICIENCIA

Opinión de aplicabilidad: Aplicable (X) Aplicable después de corregir () No aplicable ()

Apellidos y nombres del juez validador Dra/ Mg: VILLANUEVA FIGUEROA ROSA ELVIRA DNI: 07586867

Especialidad del validador: Educación.

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²Relevancia: El ítem es apropiado para presentar el componente o dimensión específica del constructo.

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

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

12 de julio de 2021



Rosa Elvira Villanueva Figueroa
DOCTORA EN ADMINISTRACIÓN
CLAD REGUC 0308
CÓDIGO RENACE PEV1881

Firma del experto informante.



5 : p23 4 Visible: 41 de 41 variables

| | p1 | p2 | p3 | p4 | p5 | p6 | p7 | p8 | p9 | p10 | p11 | p12 | p13 | p14 | p15 | p16 | p17 | p18 | p19 | p20 | p21 | p22 | p23 | p24 | p25 | p26 | p27 | p28 |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | 2 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 5 | 5 | 5 |
| 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 3 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 6 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 7 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 |
| 8 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 |
| 9 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 10 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 11 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 2 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 12 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 |
| 13 | 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 |
| 14 | 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 |
| 15 | 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 |
| 16 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 |
| 17 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 1 | 3 |
| 18 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 4 | 3 | 3 | 2 | 1 | 3 | 1 |
| 19 | 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 |
| 20 | 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 |
| 21 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 1 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| 22 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 |
| 23 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 24 | 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 |
| 25 | 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 |
| 26 | 5 | 5 | 5 | 1 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 2 | 5 | 1 | 2 | 5 | 5 | 2 | 2 | 2 | 5 | 5 |
| 27 | 3 | 2 | 2 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 |
| 28 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| 29 | 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 |

Anexo 05: Valores de Correlaciones

Tabla

Niveles de rango correlacionales

| Rango | Significado de la relación |
|---------------|-----------------------------------|
| +0,91 a 1,00 | Correlación positiva perfecta |
| +0,76 a +0,90 | Correlación positiva muy fuerte |
| +0,51 a +0,75 | Correlación positiva considerable |
| +0,11 a +0,50 | Correlación positiva media |
| +0,01 a +0,10 | Correlación positiva débil |
| 0,00 | Correlación nula (no existe) |
| -0.01 a -0,10 | Correlación negativa débil |
| -0,11 a -0,50 | Correlación negativa media |
| -0,51 a -0,75 | Correlación negativa considerable |
| -0,76 a -0,90 | Correlación negativa muy fuerte |
| -0,91 a -1 | Correlación negativa perfecta |

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,962 | 13 |

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N de elementos |
|------------------|----------------|
| ,954 | 15 |