



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

**PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN**

**Competencia emocional y competencia digital en el proceso de
evaluación formativa en el contexto a distancia, VMT, 2021**

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

AUTORA:

Garcia Riveros, Janet Meluzka (ORCID: 0000-0001-5118-5314)

ASESOR:

Dr. Farfán Pimentel, Johnny Félix (ORCID: 0000-0001-6109-4416)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y aprendizaje

LIMA - PERÚ

2022

Dedicatoria

En homenaje a mi familia que me brinda su total y constante apoyo en cada meta de mi vida. A mi padre por sus enseñanzas que trascienden en cada logro alcanzado. A mi amiga Elena que ahora también es mi ángel.

Agradecimiento

A Dios por acompañarme y guiarme en cada etapa de mi vida, por ser mi fortaleza.

Especial reconocimiento a mi familia por su paciencia y amor incondicional.

A mi padre por ser mi ángel que sigue trascendiendo con sus enseñanzas como mi primer maestro de vida.

Índice de Contenidos

Carátula.....	i
Dedicatoria.....	ii
Agradecimiento.....	iii
Índice de contenidos.....	iv
Índice de tablas.....	v
Índice de figuras.....	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
Resumo.....	x
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO TEÓRICO.....	8
III. METODOLOGÍA.....	23
3.1 Tipo y Diseño de Investigación.....	23
3.2 Variables y operacionalización.....	24
3.3 Población y Muestra.....	27
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	29
3.5 Procedimientos.....	31
3.6 Método de análisis de datos.....	32
3.7 Aspectos éticos.....	32
IV. RESULTADOS.....	33
V. DISCUSIÓN.....	58
VI. CONCLUSIONES.....	68
VII. RECOMENDACIONES.....	70
VIII.PROPUESTA.....	72
REFERENCIAS.....	75
ANEXOS.....	81
Anexo 1 Matriz de consistencia.....	81
Anexo 2 Matriz de operacionalización.....	82
Anexo 3 Certificado de validez de contenido del instrumento.....	85
Anexo 4 Instrumentos de recolección de datos.....	104

Índice de tablas

Tabla 1 Descripción de la población de docentes por institución educativa	28
Tabla 2 Validez de los instrumentos: Competencia emocional, competencia digital y Evaluación formativa	29
Tabla 3 Criterios de interpretación del coeficiente del Alpha de Cronbach	30
Tabla 4 Resultado de análisis de fiabilidad interna del instrumento de la variable independiente competencia emocional	30
Tabla 5 Resultado de análisis de fiabilidad interna del instrumento de la variable independiente competencia digital.	30
Tabla 6 Resultado de análisis de fiabilidad interna del instrumento de la variable dependiente evaluación formativa.	31
Tabla 7 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión conciencia emocional de la variable competencia emocional.	33
Tabla 8 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión regulación emocional de la variable competencia emocional	34
Tabla 9 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión autonomía emocional de la variable competencia emocional	35
Tabla 10 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión competencias sociales de la variable competencia emocional	36
Tabla 11 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión competencias para la vida para el bienestar de la variable competencia emocional.	37
Tabla12 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la variable competencia emocional	38
Tabla13 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión. información y alfabetización de la variable competencia digital	39
Tabla14 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión comunicación y colaboración de la variable competencia digital	40
Tabla15 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión creación de contenido digital de la variable competencia digital.	41

Tabla16 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión seguridad de la variable competencia digital.	42
Tabla 17 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión resolución de problemas y pensamiento crítico de la variable competencia digital	43
Tabla18 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la variable competencia digital	44
Tabla 19 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión reguladora de la variable evaluación formativa	45
Tabla 20 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión procesual de la variable evaluación formativa	46
Tabla 21 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión continua de la variable evaluación formativa.	47
Tabla 22 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión retroalimentadora de la variable evaluación formativa	48
Tabla23 Distribución de la frecuencia y porcentajes de la variable evaluación formativa	49
Tabla24 Distribución de la frecuencia y porcentajes según las variables competencia emocional y evaluación formativa	50
Tabla25 Distribución de la frecuencia y porcentajes según las variables competencia digital y evaluación formativa	51
Tabla 26 Prueba de normalidad Kolmogórov-Smirnov	52
Tabla 27 Resultados de la hipótesis general.....	53
Tabla 28 Resultados de la hipótesis específica 1.....	54
Tabla 29 Resultados de la hipótesis específica 2.....	55
Tabla 30 Resultados de la hipótesis específica 3.....	56
Tabla 31 Resultados de la hipótesis específica 4.....	57

Índice de figuras

Figura 1.	Esquema de diseño de investigación	23
Figura 2:	Distribución porcentual de la dimensión conciencia emocional	33
Figura 3:	Distribución porcentual de la dimensión regulación emocional	34
Figura 4:	Distribución porcentual de la dimensión autonomía emocional	35
Figura 5:	Distribución porcentual de la dimensión competencias sociales	36
Figura 6:	Distribución porcentual de la dimensión competencias sociales	37
Figura 7:	Distribución porcentual de la variable competencia emocional.	38
Figura 8:	Distribución porcentual de la dimensión información y alfabetización	39
Figura 9:	Distribución porcentual de la dimensión comunicación y colaboración.	40
Figura 10:	Distribución porcentual de la dimensión creación de contenido digital.	41
Figura 11:	Distribución porcentual de la dimensión seguridad.	42
Figura 12:	Distribución porcentual de la dimensión resolución de problemas y pensamiento crítico.	43
Figura 13:	Distribución porcentual de la variable competencia digital.	44
Figura 14:	Distribución porcentual de la dimensión reguladora.	45
Figura 15:	Distribución porcentual de la dimensión procesual.	46
Figura 16:	Distribución porcentual de la dimensión continua.	47
Figura 17:	Distribución porcentual de la dimensión retroalimentadora	48
Figura 18:	Distribución porcentual de la variable evaluación formativa	49
Figura19:	Nivel de comparación entre las variables competencia emocional y evaluación formativa	50
Figura 20:	Nivel de comparación entre las variables competencia Digital y evaluación formativa	51

Resumen

La investigación tuvo como objetivo general demostrar la incidencia de la competencia digital y competencia emocional en el proceso de evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.

El enfoque que se considero fue el cuantitativo, de diseño no experimental, de tipo básica, nivel correlacional-causal, descriptivo. Además, se trabajó con una población conformada por 79 docentes de tres colegios de una red educativa de los niveles de primaria y secundaria, se trabajó con el total de docentes. Se utilizó la técnica de la encuesta con la aplicación de tres cuestionarios en un formulario Google; considerando cada variable de estudio, la escala considerada fue la de Likert, el nivel de confiabilidad de los instrumentos fue muy alta según el estadígrafo de Alfa de Cronbach que obtuvo (0,979; 0,950; 0,870) y su validez fue por juicio de expertos.

Se concluyó que el valor de significancia corresponde a $0,010 < 0,05$; y por eso se rechaza la hipótesis nula y se acepta que la competencia emocional y competencia digital inciden positivamente en el proceso de evaluación formativa. Igualmente, la prueba del pseudo R cuadrado con el valor (Nagelkerke=0,263) indico que las variables independientes inciden en un 26,3% en la variable evaluación formativa.

Palabras claves: Competencia, emocional, digital, evaluación y formativa.

Abstract

The general objective of the research was to demonstrate the incidence of digital competence and emotional competence in the formative evaluation process in the distance learning context, V.M.T, 2021.

The approach considered was quantitative, non-experimental design, basic type, correlational-causal, descriptive level. In addition, we worked with a population of 79 teachers from three schools of an educational network at the primary and secondary levels; we worked with the total number of teachers. The survey technique was used with the application of three questionnaires in a Google form; considering each study variable, the scale considered was Likert, the level of reliability of the instruments was very high according to the Cronbach's Alpha statistic obtained (0,979; 0,950; 0,870) and its validity was by expert judgment.

It was concluded that the significance value corresponds to $0,010 < 0,05$; and therefore the null hypothesis is rejected and it is accepted that emotional competence and digital competence have a positive impact on the formative evaluation process. Likewise, the pseudo R-squared test with the value (Nagelkerke=0,263) indicated that the independent variables have an impact of 26,3% on the formative evaluation variable.

Keywords: Competence, emotional, digital, evaluation and formative.

Resumo

L'obiettivo generale della ricerca è stato quello di dimostrare l'incidenza della competenza digitale e della competenza emotiva nel processo di valutazione formativa nel contesto dell'apprendimento a distanza, V.M.T, 2021.

L'approccio considerato era quantitativo, disegno non sperimentale, tipo base, correlazionale-causale, livello descrittivo. Inoltre, abbiamo lavorato con una popolazione di 79 insegnanti di tre scuole in una rete educativa a livello primario e secondario, con tutti gli insegnanti. La tecnica di sondaggio è stata utilizzata con l'applicazione di tre questionari in forma Google; considerando ogni variabile di studio, la scala considerata è stata Likert, il livello di affidabilità degli strumenti è stato molto alto secondo la statistica Alpha di Cronbach ottenuta (0,979; 0,950; 0,870) e la sua validità è stata per giudizio esperto.

Si è concluso che il valore di significatività corrisponde a $0,010 < 0,05$; e quindi l'ipotesi nulla è respinta ed è accettato che la competenza emotiva e la competenza digitale hanno un impatto positivo sul processo di valutazione formativa. Allo stesso modo, il test pseudo R-squared con il valore (Nagelkerke=0,263) ha indicato che le variabili indipendenti hanno un impatto del 26,3% sulla variabile della valutazione formativa.

Parole chiave: Competenza, emotivo, digitale, valutazione e formativo.

I. INTRODUCCIÓN

En el ámbito del contexto actual, la propuesta educativa se encuentra en constante cambio buscando las mejores metodologías para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje con mejores resultados, la Unesco que realiza el seguimiento del impacto de la pandemia en los procesos educativos a nivel mundial, aprecia que en abril del año 2020 esta situación perjudicó a un porcentaje mayor al 91% de los educandos en el planeta, realizando sugerencias para continuar con el servicio educativo de forma virtual (Barrón, 2020).

Cabe señalar, que las exigencias en el sistema formativo actual para seguir brindando procesos educativos eficientes, consideran la evaluación de carácter formativo para determinar los niveles de desarrollo de competencias de los educandos (Fraile et al., 2019). Ante esta realidad, se debe redireccionar la forma de verificar y valorar los aprendizajes mediante una evaluación formativa que deje de lado las prácticas tradicionales pedagógicas que solo se limitaban a calificar y reflexionar sobre la valoración del proceso y reflexión del aprendizaje y dejar de limitarse al resultado numérico (Andrade & Brookhart, 2019).

En el contexto Latinoamericano, las dificultades en el proceso de evaluación están referidas a la implementación de los instrumentos adecuados y pertinentes para el recojo de información y valoración de los aprendizajes que es responsabilidad de la plana docente (Hortigüela et al., 2019). Asimismo, en Chile los modelos tradicionales de evaluación persisten en el tiempo, siendo necesario reconsiderar el panorama de los procedimientos evaluativos considerando las diferentes formas de aprender de los educandos (Torres et al., 2021). Todas las mejoras de las propuestas de evaluación formativa permitirán evidenciar verdaderos niveles del logro del aprendizaje.

Por otra parte, nuestro país no es ajeno a la problemática de la evaluación, es por ello, que el currículo nacional contempla cambios sustanciales respecto a su definición que ahora es un proceso práctico donde el estudiante es el principal actor de su aprendizaje, quedando el docente como agente de cambio encargado de

retroalimentar de manera eficiente para alcanzar altos estándares de aprendizaje de los educandos (Minedu, 2016).

Considerando, el contexto local, muchos maestros continúan aplicando la evaluación de forma tradicional, dejando de lado los procesos reflexivos y conscientes de aprendizaje de los estudiantes. Es por ello fundamental manejar con claridad la importancia de la evaluación formativa que reformule su consideración en el proceso educativo a distancia. Asimismo, se debe considerar, la evaluación para los aprendizajes de acuerdo a su enfoque formativo, que se entiende como un conjunto de procedimientos organizados, estructurados que recoge y brinda valor a la información sobre los procesos académicos de los educandos con el fin de brindar propuestas o alternativas que mejoren el nivel de logro de los resultados (Currículo Nacional de la Educación Básica, 2016).

Por lo tanto , la evaluación formativa basada en el enfoque por competencias tiene un carácter integral (Morales-Aibar & Medina-Zuta, 2020), es por ello, de vital importancia tener presente que la competencia emocional proporciona la posibilidad de potenciar el reconocimiento de la emociones propias y de los que nos rodean para realizar prácticas de desarrollo de las habilidades de autocontrol, autorregulación, autoconocimiento, empatía y confianza en la interacción durante el trabajo en equipo de forma colaborativa o cooperativa (Mórtigo & Rincón, 2018). A partir de esto podemos decir que, manejar acciones eficaces en el ámbito emocional, psicológico y mejores propuestas pedagógicas en el proceso de enseñanza para el aprendizaje posibilita optimizar el logro del perfil del egreso del estudiante que se pretende al finalizar la educación secundaria.

En el actual panorama educativo a distancia es primordial haber desarrollado competencias digitales para el manejo de los espacios , recursos y herramientas virtuales (Llorent et al., 2020). Por otro lado, la Unesco (2019) considera que la competitividad en el uso de estrategias innovadoras agregando las tecnologías de la información y comunicación para promover progresos en los resultados educativos permite ahondar en los conocimientos ya existentes para crear nuevos.

En tal sentido, la educación debe ampliar sus esquemas de formación, tomando en cuenta las competencias emocionales que manifiesten los aspectos positivos del desarrollo humano de forma integral y como esto afecta e influye en la calidad del aprendizaje; asimismo, para garantizar el éxito en la labor profesional docente deben reconsiderar su práctica incorporando el uso de recursos, materiales y medios virtuales para el progresivo perfeccionamiento de sus competencias digitales y así garantizar la calidad de su formación continua; desarrollando acciones evaluativas de carácter formativo que contribuya en mejores resultados académicos en este contexto de aprendizaje virtual (Torres et al., 2021).

Es una realidad que los docentes de las diferentes escuelas de una red educativa del contexto de V.M.T, se enfrentan a cambios radicales derivados del proceso de enseñanza y aprendizaje en espacios virtuales que los confinan a trabajar de forma remota sin vínculo directo con los estudiantes en el proceso educativo, es por ello, que asumen el reto del manejo de la educación a distancia en esta situación atípica e inesperada para lo cual no estuvieron preparados ni formados. Asimismo, las exigencias actuales de los procesos educativos ponen a prueba el desarrollo de las competencias emocionales y competencias digitales de los docentes que se involucran de manera permanente en el desarrollo de evaluación formativa a los estudiantes y así manejar niveles adecuados de calidad que respondan a la expectativa y demanda educativa, bajo la inferencia que las variables consideradas se encuentran relacionadas en el contexto actual educativo, y de esta manera los docentes pueden ejercer su trabajo de manera óptima, pero luego, de revisar las investigaciones realizadas que sustenten dicha proposición. El presente estudio pretende brindar argumentos científicos validados entre las tres variables y facilitar el camino para posteriores investigaciones. Cabe señalar que hasta el momento no hay investigaciones que consideren las tres variables.

Para brindarle sustento a la propuesta de este estudio científico se justifica en lo siguiente:

Justificación teórica: este estudio permite profundizar los argumentos teóricos de las variables consideradas la competencia emocional, competencia digital además de cómo se relacionan con el proceso de evaluación formativa en el contexto a distancia. Además, estas bases teóricas brindaran solidez a los resultados de correlación entre las tres variables consideradas y otras que se deriven de las mismas. Otras investigaciones similares requieren de bases teóricas para entender la relación de la realidad de las variables competencia emocional y digital de los maestros, en las acciones formativas de evaluación asumiendo las brechas digitales existentes (Herrera & González, 2021).

En el mundo laboral actual es un requisito el tener competencias digitales desarrolladas, por lo cual, los docentes se ven en la necesidad de incorporar procesos para formar a los niños y jóvenes educandos en la educación digital y hacerlos competentes, lo cual implica, que tiene que iniciar por desarrollar sus propias competencias digitales (Cateriano-Chavez et al., 2021).

Asimismo, la necesidad de ejercer un alto desarrollo de competencia emocional en las interacciones educativas donde los estudiantes y su familias requieren de soporte emocional permanente para obtener mejores resultados educativos, es así, que la definición de inteligencia emocional se refiere al aspecto psicológico congruentemente estable y la competencia emocional es factible a desarrollarse (D. Fernández & Malvar, 2020). Por lo tanto, esta justificación teórica nos brinda la posibilidad de promover reflexión y discusión académica sobre las bases teóricas para contrastar argumentos, comprobar resultados, asimismo, nos facilitara analizar teorías de la evaluación formativa, competencia emocional y competencia digital para usarlos como fundamentos pedagógicos que dimensionen los procesos en la mejora de los aprendizajes y el desempeño profesional docente (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Por otra parte, la Justificación práctica: destaca la interacción de los actores educativos en las acciones de evaluación formativa mediante las competencias

emocionales de cada actor, así como, medios y materiales didácticos digitales; esto permite originar variadas habilidades en el desarrollo del aprendizaje autónomo sustentando en las teorías del enfoque por competencias como la sociocultural y de aprendizaje significativo que profundizan de manera rigurosa el estudio científico para garantizar el progreso del aprendizaje, la consecuencias de la presente investigación beneficiaran la eficacia y eficiencia de los mecanismos de evaluación, así como, proponer procesos de progreso de competitividad emocional y digital, los cuales son factores importantes en el desarrollo del aprendizaje de calidad, de igual forma, respaldar la visión real de los aprendizajes mediante los procesos de evaluación formativa con el recojo de evidencias y la verificación reflexiva de lo aprendido mediante la retroalimentación; todos los resultados servirán de forma práctica en diferentes ámbitos para visualizarlos en cambios de la realidad actual (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Con respecto, a la Justificación metodológica: se consideró el recojo, procesamiento y análisis de la información mediante técnicas como la encuesta con la aplicación de un cuestionario on-line para cada variable competencia emocional, competencia digital y evaluación formativa, los instrumentos pasan por la validación del juicio de expertos, asimismo, se utilizó el estadígrafo SPSS 25 para el manejo estadístico, se usó el alfa de Cronbach lo cual verificara la confiabilidad y consistencia interna de la aplicación del instrumento. Por otro lado, se consignó el enfoque cuantitativo, de nivel correlacional- causal, descriptivo, de corte transversal, el tipo de investigación es básica o sustantiva de diseño no experimental (Ñaupas et al., 2018).

Esta investigación se justifica de forma epistemológica en la argumentación de las bases teóricas referidas a las tres variables que son objeto de estudio, la profundidad de la investigación sirve de base para futuros estudios, la estructura y secuencia planteada brinda un soporte teórico positivista, también, se tiene cuidado en los criterios que debe seguir una investigación cuantitativa y la teorías consideradas están basadas en el enfoque por competencias que respaldan el diseño educativo nacional para lograr los estándares de aprendizaje (Ñaupas et al., 2018).

Por otra parte, se formuló el problema general: ¿Cómo la competencia emocional y competencia digital inciden en el proceso de evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021?. Asimismo, se formularon los problemas específicos: ¿Cómo la competencia emocional y competencia digital inciden en la dimensión reguladora de la evaluación formativa en el contexto a distancia V.M.T. 2021 ?; ¿Cómo la competencia emocional y competencia digital inciden en la dimensión procesual de la evaluación formativa en el contexto a distancia, 2021? ; ¿Cómo la competencia emocional y la competencia digital inciden en la dimensión continua de la evaluación formativa en el contexto a distancia ,V.M.T, 2021? ; ¿Cómo la competencia emocional y la competencia digital inciden en la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021?.

Se continúa esta parte del estudio considerando los objetivos que se pretende lograr de la misma. El objetivo general considera: determinar la incidencia de la competencia emocional y competencia digital en el proceso de la evaluación formativa en el contexto a distancia ,V.M.T, 2021; de la misma manera, los objetivos específicos considerados son los siguientes: determinar la incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión reguladora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.MT, 2021; determinar la incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión procesual de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021; determinar la incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión continua de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021; determinar la incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.

De igual importancia se considera en la presente investigación las hipótesis: la Hipótesis general, planteada como la competencia emocional y competencia digital inciden significativamente en el proceso de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021 y las hipótesis específicas H1. La competencia emocional y competencia digital inciden significativamente en la dimensión reguladora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021; H2. La competencia

emocional y competencia digital inciden significativamente en la dimensión procesual de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021; H3. la competencia emocional y competencia digital inciden significativamente en la dimensión continua de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T 2021: H4. La competencia emocional y competencia digital inciden significativamente en la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.

II. MARCO TEÓRICO

En la presente investigación tras un riguroso estudio del estado del arte referente a los trabajos internacionales previos de los cuales se han seleccionado los más relevantes con respecto a la temática tratada.

Es así, que Barrientos (2019), en la investigación titulada, la evaluación formativa en educación superior de la casa universitaria Valladolid- España, que tuvo por finalidad conocer la apreciación de los ex alumnos sobre las dinámicas de evaluación y estrategias metodológicas que permitieron desarrollar sus competencias académicas. Se considero el método cuantitativo con análisis estadístico, la muestra está compuesta por estudiantes de las instituciones superiores del sector, para recoger la información se solicitó la autorización de los involucrados. La cantidad de estudiantes considerados en la muestra es 486 entre damas y caballeros de todas las especialidades del área de Educación física y de ciencias deportivas; entre los resultados se obtuvieron: los procesos de evaluación se ven favorecidos por adecuados vínculos entre los actores educativos, los estudiantes mejoran su seguridad y confianza con adecuadas estrategias evaluativas, los criterios de evaluación consensuados permite ser consiente de los avances del aprendizaje ,así como, proponer practicas evaluativas informadas. El uso de metodología activa se considera con medias altas y son muy apreciadas por los docentes y son útiles en la dinámica educativa en los espacios educativos. Asimismo, piensan que los mecanismos de evaluación formativa ayudan al desarrollo de competencias. Las evidencias e instrumentos de evaluación obtuvieron medias altas (3,25 y 2,94 respectivamente) con respecto a la escala propuesta lo cual manifiesta que son útiles para el recojo de información de sus avances de aprendizaje. Con respecto a las evaluaciones dialogadas y consensuadas entre los docentes y estudiantes considerando la autoevaluación, coevaluación que se dan entre pares las medias obtenidas son bajas (entre 1,30 a 1,04).

Asimismo, Avellan (2019) en Ecuador, en su tesis de nombre las Competencias digitales en los docentes y su influencia en la administración escolar de Unidad de

servicios educativos de Nueva Aurora-Ecuador, 2019. La investigación es de diseño no experimental, correlacional con la finalidad de constatar la incidencia del desarrollo de la competencia digital de los maestros en la gestión de la escuela, se recogió información de 30 educadores mediante la técnica de la encuesta con la aplicación de dos cuestionarios dando como resultados que no hay vinculación relevante entre la competencia digital del docente y la administración de la escuela. La investigación brinda la posibilidad de relacionar (coeficiente de correlación) los niveles de la competencia digital y la gestión de la escuela en este caso ambos son favorables, asimismo, la información recogida brinda como resultado bueno que los docentes están en un nivel adecuado de competencias digitales con un 76,7% y como muy bueno en un 23,3% pero la correlación de 0,079 es muy baja y casi nula por lo cual la competencia digital de los docentes no afecta de forma significativa en la gestión escolar y sus propuestas.

De la misma forma, Cañadas (2018) en el presente estudio de investigación científica nombrado, la evaluación formativa en el desarrollo de competencias en la formación inicial de los docentes de educación física de la casa universitaria Autónoma de Madrid – España, que tuvo la finalidad conocer la apreciación de los ex -alumnos respecto a la educación recibida en su formación, así como, el empleo de la evaluación formativa que se aplicó , las herramientas y recursos utilizados y las dinámicas de certificación del aprendizaje empleadas por el docente, se llevó a cabo un tratamiento cuantitativo. La muestra conformada por 491 participantes provenientes de veinte universidades de España, el proceso de recojo de información se realizó mediante la técnica de la entrevista semiestructurada, observación y análisis documental. Los resultados muestran que los participantes aprecian su formación de las competencias profesionales en su área, así como, los procesos formativos de evaluación que se sustentan de manera sistemática con la retroalimentación. Con respecto a las competencias digitales se priorizo el uso de los recursos didácticos en los campos temáticos de clases ($M=3,25$), así como el análisis, comunicación y argumentación de la contribución de los aprendizajes en el bienestar ($M=2,96$), se mostró correlación positiva entre las unidades de investigación auto calificación de los estudiantes y los

resultados registrados por los docentes ($r=0,39$). Cabe agregar, que los procedimientos de evaluación formativa brindan la posibilidad de utilizar una variedad de recursos, técnicas, herramientas, estrategias que validen los resultados de evaluación formativa, valorando los procesos regulando los aprendizajes.

De igual importancia, Andreu (2017) es su trabajo de investigación que lleva por título, Valoración de la competencia digital en la formación académica continua de los educadores como innovación en la mejora de resultados educativos de la institución universitaria de Madrid-España, cuya finalidad es evaluar los procesos que desarrollan en esta competencia los estudiantes que implica reconocer las especificaciones de mejora de la mejora de la propuesta educativa de enseñanza y aprendizaje integrando las tecnologías actuales con un concepción positivista. El estudio toma en cuenta el método ex post-facto, los hallazgos encontrados evidencian que los estudiantes se ven predispuestos por sus percepciones previas de las tecnologías de la información y comunicación, lo cual limita la valoración de la importancia de desarrollarlas. Así también, el docente indica que la formación didáctica desarrollada es insuficiente para asumir los retos académicos que se exigen. Así con respecto, al uso diario del ordenador ($M=3,25$ $\sigma=,826$), uso diario del móvil ($M=3,93$ $\sigma=,317$), uso diario del internet ($M=3,88$ y $\sigma=,442$), dedica horas adicionales de internet ($M=3,52$ $\sigma=,862$). Brinda como resultado que los docentes utilizan de forma habitual los recursos informáticos y el internet muchas horas al día. También respecto proporcionar a la seguridad se considera que es inseguro contemplar datos personales en las redes virtuales ($M=3,32$ $\sigma=,779$), asimismo, existe amenaza en la comunicación que se recibe ($M=2,7$ $\sigma=1,06$). Ante este resultado se puede concluir que todas las personas involucradas en el estudio a pesar de ser conscientes de la inseguridad de las redes sociales y entornos virtuales, también saben que son necesarios no excluirse de estos avances tecnológicos.

Por otro lado, a nivel internacional valorar el aporte de, Escobedo (2015), con el estudio denominado “Vinculo de la capacidad emocional y resultados de aprendizaje en los estudiantes del nivel educativo inicial de una institución particular”, el propósito fue establecer el grado de correspondencia entre las unidades de estudio, método

considera el enfoque cuantitativo y tipo correlacional. Además, el grupo de muestra se determinó en 53 estudiantes, para recoger la data requerida se utilizó la prueba TMSS el Meta Mood Scale esto permitió analizar las variables de estudio. Entre los efectos producidos por este estudio, el 47% de los estudiantes sobresale en apreciación emocional, asimismo, el 62% no se percatan de sus emociones y está por debajo del promedio del cuidado de las emociones, así como, el 32% son conscientes de sus emociones. Es así que resulto que hay una correlación relevante y significativa a nivel del 0,05 cuando se autorregula las emociones y el nivel del rendimiento académico de los estudiantes de los primeros grados.

Finalmente, Rodríguez (2015), en el trabajo de investigación: “Favoreciendo el intelecto interpersonal social y el cuidado integral de los adolescentes: en una intervención de evolución social” en la casa de estudios universitarios de Zaragoza-España, la finalidad estudiar las posibilidades de mejorar el aspecto de la inteligencia socioemocional considerando una propuesta educativa integral. La metodología utilizada es de diseño cuasiexperimental, con uso de varios instrumentos que considero la escala Likert. Entre los resultados resaltan la significativa correlación y de nivel bajo ($r_{68} = 0,283$ y $p < 0,05$), para la competencia emocional la correlación también es significativa de nivel medio ($r_{68} = 0,338$ y $p < 0,01$) y con respecto al autocontrol existe significativa correlación y nivel bajo ($r_{68} = 0,250$ y $p < 0,05$).

Dentro de las investigaciones previas a nivel nacional se resalta los aportes de, López (2021), de la entidad universitaria “Cesar Vallejo” sede Piura con su estudio científico, Plan de intervención para mejorar la evaluación formativa a distancia en profesores de educación física y deportes en una Ugel de Piura-2020, cuyo propósito fue plantear una innovadora propuesta de metodología pedagógica para mejorar los mecanismos de evaluación formativa a distancia en maestros del área de educación física y deportes profundizando en las técnicas proyectivas. Este estudio se sostuvo en la teoría de Hurtado (2010) que propone alternativas de mejora y cambio sin necesidad de ejecutar. Por otra parte, se recabo la información mediante la encuesta y la aplicación de un instrumento se considera una escala de Likert para luego realizar un procesamiento descriptivo estadístico, se manejó un grupo de muestra de 28

maestros, en las conclusiones se determinó que planificar, la interacción con el estudiante y los procesos formativos de evaluación los resultados académicos en la educación a distancia. Como resultado hay poca significancia en la relación de las dos variables. Es así, que se concluye en que hay pocos aspectos de la variable estrategia respecto a la evaluación formativa, el 25% están en muy en desacuerdo y el otro 75% están en desacuerdo. Se determina que los profesores valoran la importancia de la aplicación de los instrumentos de evaluación con criterios claros para la validez y valoración de los aprendizajes. Con respecto a la retroalimentación en función a las evidencias y actuaciones de los estudiantes el 67,0% responden que están en desacuerdo y 32,2% es indiferente. Asimismo, el 96,4% está en desacuerdo con respecto a que el proceso de retroalimentación oportuna como estrategia permite mejores procesos de valoración del aprendizaje por eso no la consideran como una oportunidad metodológica importante en el aprendizaje del estudiante.

De la misma forma, Zambrano (2021) , en la institución universitaria “Cesar Vallejo” sede La Libertad con su investigación, Evaluación formativa y formación integral de los alumnos de una escuela, Paiján, 2020, cuyo propósito fue establecer la intervención de los procesos formativos de evaluación en el desarrollo integral de los educandos, se trabajó con la metodología cuantitativa ,no experimental ,correlacional causal y de nivel descriptivo, para la población se consideró a todos los profesores de la escuela y para determinar la muestra se realizó mediante el muestreo no probabilístico quedando con 28 maestros, se recabo la data de información mediante la técnica de la encuesta y se aplicó un cuestionario para medir la variable para el análisis y tratamiento estadístico se utilizó estadígrafos como el Alpha de Cronbach y Rho de Spearman llegando a los siguientes resultados, que evidencian con el Rho Spearman=0,622 y nivel de significancia es 0,000 este valor es inferior a $\alpha= 0,05$, al final se concluye que la evaluación formativa tiene un significativo vínculo con los aprendizajes de calidad.

Por otra parte, en Lima, Parillo (2020), con su estudio denominado Competencias digitales de los desde la maestros desde la mirada de los estudiantes del nivel secundario, UGEL 05 – 2019, la finalidad fue Identificar las diferencias que

existe en el nivel de las competencias digitales de los docentes, desde la mirada de los estudiantes, el enfoque del estudio es cuantitativo, la metodología considerada es de diseño no experimental, de tipo aplicada de nivel descriptivo, la población fueron los estudiantes de cuarto grado del nivel secundario y el grupo de muestra fue 150 educandos se recogió la data con la encuesta y aplicando un cuestionario, entre los resultados se evidencio que hay diferentes percepciones de los docentes según su desempeños y que los maestros del área de matemática tiene un desempeño más destacado con el 54%. Para los del área de Matemática, en nivel adecuado, con un 76,9%. Para los del área de Comunicación, en adecuado con 60,5%. Por último, los docentes del área de Ciencia y Tecnología los que obtuvieron nivel Deficiente, con 60,5% y los calificó como adecuado con un 39,5%. Se concluye que existen diferencias en los niveles de logro entre las Áreas curriculares proporcionadas por los docentes por secciones de estudio

De la misma forma, Zapana (2020), con su trabajo de tesis titulado, Habilidad digital y motivación académica en la actitud hacia la investigación científica en la casa universitaria San Martín de Porres Lima, 2019, la finalidad fue establecer como incide la competencia digital en la estimulación de la actitud para los estudios científicos en estudiantes de la institución universitaria mencionada, con respecto a la metodología utilizada es un estudio de enfoque cuantitativo, no experimental, correlacional de corte transversal, multivariada, de nivel explicativo. Se delimito el recojo de información a una muestra de 236 alumnos del primer ciclo de la institución universitaria, asimismo, se eligió la encuesta como técnica y el instrumento fue el cuestionario para validar la aplicación se realizó mediante juicio de expertos y la fiabilidad fue dada por el estadígrafo alfa de Cronbach, tenemos para competencia digital 0,872, así para motivación académica 0,894 y para la variable actitud para investigar el valor de 0,767. Es así que las dos variables tienen una significativa implicancia en la actitud hacia la investigación en alumnos de estudios generales de la casa universitaria participante. Se concluyó que las dos variables independientes tienen vinculo significativo en la actitud a la investigación en los alumnos de la casa de estudios universitarios San

Martin de Porres, además, el coeficiente de Nagelkerke evidencia de la influencia de las dos variables independientes influyen en la dependiente en un 35,7%.

Por otra parte, Samaniego (2020), con su trabajo de tesis titulado Educación inclusiva y competencias emocionales en la actitud docente de los Cebas de La Molina 2019, la finalidad de la investigación radica en determinar en qué nivel de influencia de la educación inclusiva y competencias emocionales en la actitud docente, el diseño metodológico se estructura con el enfoque cuantitativo, así como, un diseño no experimental, correlacional de nivel descriptivo. Para la población se consideró 92 alumnos del total a los cuales mediante proceso de la encuesta y la aplicación de cuestionarios alternativas de respuestas con la escala Likert, validados por juicio de expertos los cuales permitieron recoger la data necesaria. Mediante el estadígrafo alfa de Cronbach se determinó la consistencia y fiabilidad que certifican la aplicación de los instrumentos. Entre los resultados tenemos que las dos variables se vinculan de forma significativa, también algunas dimensiones como la conciencia emocional, regulación de emociones y las competencias para la vida proyectan una relación más significativa de las otras dos competencias. Entre las conclusiones tenemos, se determina la influencia de las variables independientes en la variable dependiente actitud docente, el valor de significancia fue $=0,000 < 0,05$, por lo cual se rechazó la hipótesis nula y se aceptó el modelo alterno, el porcentaje de influencia es 83,4% según el coeficiente de determinación.

Además, Jiménez (2018), con su investigación los factores emocionales y su vínculo con la habilidad para resolver problemas con el entorno en los educandos de una escuela secundaria en Piura, el propósito del presente trabajo de investigación consiste en determinar el nivel de influencia entre factores emocionales y la habilidad de solución de problemas. La estructura metodológica es de enfoque cuantitativo con un tratamiento estadístico, con un diseño no experimental, correlacional y de nivel descriptivo. Para la población se consideró 134 alumnos de las aulas de quinto de secundaria y se delimito la muestra en 92 educandos del total a los cuales se aplicó cuestionarios con alterativas de respuesta con la escala de Likert, los instrumentos fueron validados por juicio de externos y de manera interna con el estadígrafo alfa de

Cronbach certifican la aplicabilidad del instrumento. Entre los resultados tenemos que las dos variables se vinculan de forma significativa, también algunas dimensiones como la conciencia emocional, regulación de emociones y las competencias para la vida proyectan una relación más significativa de las otras dos competencias que reflejan un nivel medio.

Igualmente, para finalizar la consideración de antecedentes de investigación nacional tenemos a Fálcon (2017) de la Universidad Enrique Guzmán y Valle con su trabajo de investigación titulado, Influencia de la competencia emocional de los directivos en la gestión de la escuela basada en las enseñanzas para el aprendizaje y el clima organizacional de las escuelas de la Ugel Leoncio Prado, 2014. Tiene por finalidad verificar la relación entre competencia emocional y gestión educativa en la enseñanza y aprendizaje, la población considero a los educadores del nivel primario de dos instituciones educativas de Tingo María, región Huánuco, es así que la muestra se delimito por 20 docentes entre hombres y mujeres en la estructura metodológica el diseño es correlacional de nivel descriptivo, se adaptaron dos instrumentos ya validados. Luego del análisis de la información se llegó al resultado que la competencia emocional se relaciona con otras variables y de manera más significativa con la gestión de la escuela que se basa en los aprendizajes. Esta relación fue: $r = 0,83$ y el valor de t de Student es 6,316. De la misma forma, se evidencia una relación relevante y significativa entre los niveles de la competencia emocional y el clima organizacional. Esta relación fue: $r = 0,67$ y el valor de t de Student es 3,831.

Considerando que la evaluación formativa se sustenta en los siguientes enfoques: Evaluación de desempeños, evaluación auténtica, evaluación para el aprendizaje, corriente francófona y evaluación de desarrollo. En cuanto al primer enfoque es necesario resaltar que; señalan que lo que se evalúa en las fases del desarrollo de los esquemas educativos es la competencia desde la serie de actividades que realiza el estudiante (Bizarro et al., 2019).

En tanto, la evaluación formativa se entiende como un proceso permanente que expresa la posibilidad de redireccionar el aprendizaje de cada estudiante; es así, que

de manera conjunta se puede realizar ajustes necesarios como la adecuación, adaptación o complementación de las actividades propuestas según el requerimiento y necesidades de aprendizaje diagnosticadas de manera oportuna (Rodríguez-Mena et al., 2019).

Asimismo, la evaluación formativa se define como todas las acciones que están orientadas para redireccionar el proceso formativo y académico de los educandos que tienen relación con su desenvolvimiento en el contexto social y la realidad que vive diariamente, estimulando un mayor nivel de aceptación a sus obligaciones y derechos educativos, desarrollando la autonomía mediante la reflexión de los aprendizajes (Intriago et al., 2020). Cabe agregar que la evaluación será formativa, si considera el carácter formador, dinámico y auténtico (S. Fernández, 2017).

Es relevante señalar, que la evaluación formativa es precisada para conducir el avance de los aprendizajes esperados necesarios para los estudiantes, por lo cual, los maestros eligen, planifican e implementan estrategias e instrumentos para hacer efectivo los mecanismos de recojo de información y revisión de evidencias para validar y valorar los avances de los aprendizajes que se proponen en cada sesión de clase (Alarcón et al., 2019).

Asimismo, la evaluación formativa promueve la reflexión, la autoevaluación, así como intervenciones más activas de los involucrados (Dohms et al., 2020). Es por ello que, la evaluación formativa sitúa, dirige y determina la forma de aprendizaje, según los requerimientos de los educandos; del mismo modo, se debe tener en consideración la integración de todos los procesos educativos que se proponen; por tal motivo, el desarrollo de la evaluación formativa son parte del desempeño cotidiano del docente que se pone en práctica para analizar y valorar las producciones, así como las actuaciones del estudiantado (Asiú et al., 2021).

Una de las propuestas ante la necesidad de continuar con la evaluación formativa a distancia, es utilizar los diversos recursos y herramientas que ofrece la virtualidad como programas para elaborar las rúbricas, portafolios, videos, audios, estrategias lúdicas ,organizadores, formatos en línea, espacios virtuales interactivos y

otro sin fin de posibilidades, solo es necesario el interés por explorar y planificar para luego, implementar lo más útil para el aprendizaje (Gallego-Arrufat & Cebrián-De-La-Serna, 2018). Además, esto permite continuar con el diseño de diversos instrumentos pertinentes para verificar y recoger los niveles de aprendizaje mediante las participaciones individuales y grupales (Joya, 2020). Cabe señalar que evaluar formativamente de manera virtual priorizando el trabajo en pares propicia la intervención activa de los educandos compartiendo en equipo sus recursos tecnológicos (Khashaba, 2020).

Mediante el análisis de la literatura revisada, se reflexiona que desarrollar y aplicar procesos de evaluación formativa en estos momentos de pandemia, puede permitir que los estudiantes, sus pares y docentes vinculen los procesos educativos con el contexto, proponiendo diversas maneras de interacción que permitan sustentar los niveles de logro de aprendizaje, por lo tanto, es de suma importancia generar relaciones de participación democrática que propicien los niveles adecuados de confianza considerando la función de cada actor educativo (Intriago et al., 2020).

Al respecto, distintos referentes teóricos manifiestan que la evaluación para el aprendizaje integra un carácter formativo, continuo y permanente; además, sostienen que las acciones formativas de evaluación logran contribuir en el progreso respecto a los resultados, en contraposición, a otras propuestas o conceptos de evaluación que se aplican por los docentes, esto quiere decir que brinda la posibilidad de lograr mejores resultados de aprendizaje (Asún et al., 2019).

Para que la evaluación formativa sea eficiente y eficaz, es imprescindible estructurarla para que propicie la obtención de las intencionalidades propuestas de la formación integral educativa considerando la realidad, intereses y necesidades de los estudiantes, esto brindará la oportunidad de realizar la retroalimentación reflexiva que permitan el éxito educativo (Bin, 2020). De tal forma que, cada individuo es protagonista en la interacción consigo mismo, sus pares, sus maestros, su comunidad y su sociedad, siendo así, que la parte inter e intra personal del estudiante se

manifiestan con la utilización de todos sus recursos para mostrar coherencia entre lo que sabe hacer, sabe sentir y sabe actuar (Deroncele et al., 2020).

Con respecto a las dimensiones de la evaluación formativa tenemos en cuenta la característica procesal al valorar el aprendizaje, durante cada momento donde el estudiante tiene la oportunidad de participar y poner en manifiesto sus avances del desarrollo de competencias propuestas, que será un punto de referencia y de contrastación del nivel final de logro. También brinda la posibilidad de redireccionar y proponer acciones de mejora académica. Al finalizar la evaluación permitirá decidir qué mejoras o cambios se podrán implementar propuestas de aprendizaje ,así como, verificar si todo lo planificado sigue siendo viable para continuar (Rodríguez-Mena et al., 2019).

En relación a la dimensión reguladora considera dos tipos de regulación una interactiva que se brinda durante la participación activa y espontanea del estudiante entre sus pares y educadores que permite ordenar, medir, y controlar la educación en las aulas. Por otro lado, tenemos que la regulación retroactiva se evidencia al terminar los procesos de aprendizaje y sirve para comprobar los niveles de logro obtenidos antes los propósitos planteados para cada alumno. Además, se tiene la regulación proactiva que realiza un recuento de todo el registro de progresos del aprendizaje de cada educando para tomar decisiones y mejorar los resultados ,reforzarlos o corregir algunos aspectos necesarios (Rodríguez-Mena et al., 2019).

Con respecto a la dimensión continua de la evaluación formativa esta formulada por el orden secuencial y sistemático de los procesos didácticos esto significa que toda evaluación debe centrarse en los puntos de importancia y necesidad del aprendizaje para proponer acciones de mejora, este proceso continuo es cíclico porque se debe realizar en todos los momentos de las experiencias educativas. Esto da amplitud al concepto del carácter formativo de la evaluación porque la posiciona como una evaluación para el aprendizaje (Rodríguez-Mena et al., 2019) .

Asimismo, respecto a la dimensión retroalimentadora considera la fase de verificación del aprendizaje para redireccionarlo en caso de ser necesario, estas

acciones contemplan diversas estrategias que permiten la interacción y el recojo de la valoración del proceso de logro de las competencias , la importancia de este procesos recae en que para concluir se debe garantizar que el estudiante reflexione sobre lo que aprendió y como lo realizó de esta manera el aprendizaje será sólido y sostenible (Rodriguez-Mena et al., 2019).

Cabe señalar que el desarrollo de las competencias emocionales se ven reflejados en una elevada seguridad, confianza y autonomía de los individuos esto permite estar preparados para resolver problemas y afrontar con madurez emocional las adversidades (Schoeps et al., 2019). Del constructo de inteligencia emocional se deriva la concepción de las competencias emocionales que son de carácter formativo pueden ser desarrolladas con el tiempo y las practicas recurrentes en el actuar del individuo, permitiendo ser consciente, comprender y regular las emociones para tener un mejor desenvolvimiento en todos los aspectos de la vida (Ahmed et al., 2020).

Al respecto de la concepción de competencia emocional es la movilización de las capacidades necesarias para realizar con éxito las actividades en todo ámbito de la vida. Es así, que todas estas capacidades combinadas con el conocimiento, habilidades y actitudes permiten actuaciones de los individuos con mejores resultados en todo lo que se propongan, cabe señalar que, la competencia emocional tiene una definición más amplia porque se va construyendo a los largo del desarrollo humano (Bisquerra, 2007).

Con respecto a las dimensiones de la competencia emocional se consideran cinco según Rafael Bisquerra (2007), la conciencia, regulación y autonomía emocional, así como, competencias social y competencias para la vida y el bienestar. A lo que se refiere a la conciencia emocional radica en conocer cómo se manifiestan nuestras emociones y de aquellos con los que interactuamos, asimismo, se manifiesta en la posibilidad de percibir espacios emocionales en un momento específico (Bisquerra, 2007).

La dimensión de regulación emocional es la posibilidad de canalizar y conducir nuestras emociones de manera adecuada y pertinente manejando variadas técnicas y

estrategias para afrontar los retos que se presentan. Por otro lado, poner de manifiesto la autonomía emocional significa tomar decisiones de las formas de reacción ante los estímulos que ponen a prueba nuestra adecuada auto- administración de las emociones (Bisquerra, 2007).

Asimismo, la posibilidad de establecer adecuadas y armoniosas relaciones con nuestro entorno personal y social donde se mantienen niveles adecuados de comunicación, confianza, seguridad, colaboración entre otras habilidades se denomina competencia social. Para finalizar todas las acciones e interacciones que nos permiten asumir compromisos responsables ante los problemas que nos presenta nuestro desarrollo humano están comprendidos en las competencias para la vida y el bienestar (López-Cassá et al., 2018; Bisquerra, 2007).

Es importante señalar, que entidades reconocidas europeas consideran que la competencia digital se ve manifestada en el uso adecuado y responsable de las tecnologías de la información y comunicación en todos los espacios de desarrollo personal y social. Además, actualmente existe un manejo versátil de la tecnología porque son utilizadas para diversas acciones individuales o colectivas en espacios presenciales o virtuales, esto contribuye a la innovación en la interacción educativa que permite variedad de formas de motivar ,estimular, involucrar y evaluar al estudiante mejorando los niveles de logro educativo (Cateriano-Chavez et al., 2021).

Cabe señalar, que la competencia digital es la movilización de capacidades diversas que permiten el manejo adecuado de los recursos, herramientas y los espacios virtuales de forma innovadora, responsable incorporando las tecnologías de la información y comunicación para mejorar el desempeño personal y profesional desarrollando un rol activo de participación en la sociedad. Además, se debe tener en cuenta la optimización del trabajo colegiado usando los recursos que permitan mejorar la comunicación y resultados de los procesos colaborativos (Caccuri, 2018).

La concepción de la competencia digital abarca varios aspectos en la vida educativa, personal y social promoviendo el fortalecimiento de diversas capacidades que involucran el conocimiento, actitud, procedimiento que asegura una conducción

académica, personal, profesional y social con éxito. Por lo cual, en estos tiempos el formarse de manera continua en el manejo de recursos, herramientas y espacios virtuales con responsabilidad permite generar cambios sustanciales a nivel de la sociedad contemporánea y del mundo globalizado (INTEF, 2017).

Por consiguiente las dimensiones consideradas según Caccuri (2018) son cinco entre las que considera la información y alfabetización, comunicación y colaboración, creación de contenido digital, seguridad y resolución de problemas y pensamiento crítico. Es importante señalar, que las dimensiones se articulan para dar paso al desarrollo de la competencia construyendo varios niveles de rigurosidad en su aprendizaje.

Cabe señalar, que dimensión de información y alfabetización se refiere a la destreza de recabar información útil y necesaria la cual se elige de manera prudente y consiente para luego utilizarla en una propuesta innovadora y responsable. Igualmente, consiste en tener mecanismos para hallar la información, seleccionarla, codificarla para culminar realizando productos que se puedan difundir. Este aspecto de la competencia digital se puede desarrollar proponiendo la búsqueda de información y profundizar sobre la información obtenida, es así, que diseñar actividades con el manejo de sustento pertinente y adecuado nos permite el aporte a mejores aprendizajes (Caccuri, 2018).

Asimismo, a lo referente a la dimensión de comunicación y colaboración es la destreza para interactuar y comunicarse en espacios virtuales mediante el uso de tecnologías digitales, así como compartir mediante los recursos y herramientas digitales en comunidades y redes de apoyo mediante la ética y participación ciudadana activa con una responsable gestión de identidad digital (Caccuri, 2018). En relación a la dimensión creación de contenido digital consiste en el desarrollo de las destrezas para elaborar, innovar, proponer, integrar, transformar contenidos mediante los recursos informáticos a su alcance respetando los derechos de autor y los permisos para uso de información intelectual (Caccuri, 2018). Asimismo, es importante referirse a la dimensión seguridad la cual consiste en proteger la información y la identidad

digital mediante el uso responsable del internet. Esto garantiza la seguridad de los aspectos psicológicos y sociales durante el uso de los espacios, herramientas, medios y recursos virtuales por lo cual es importante conocer los riesgos (Caccuri, 2018).

Asimismo, la dimensión resolución de problemas y pensamiento crítico que son habilidades de orden superior que se involucran en el ámbito digital para definir la aplicación adecuada de los recursos y herramientas virtuales; decidir de manera responsable, resolver problemas a través de las tecnologías actuales que permitan actualizarse de manera individual y colectiva. Además, esta dimensión consiste en desarrollar y aplicar habilidades que aumente la motivación de esta forma aportar en el progreso de los logros de desarrollo de las competencias propuestas (Caccuri, 2018).

Es importante, concebir a la formación en entornos digitales desde un aspecto más amplio porque no solo es aprender a usar recursos, herramientas y espacios virtuales incluye también incorporar nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje, los maestros que incluyen propuestas usando las nuevas tecnologías están diversificando su accionar pedagógico enfrentándose a los retos actuales de la educación a distancia promoviendo con responsabilidad la formación de ciudadanos digitales (Palacios-Nuñez & Deroncele-Acosta, 2021).

Desde su rol mediador, el docente tiene la responsabilidad y oportunidad de conducir al estudiante mediante la evaluación formativa promoviendo el desarrollo del pensamiento crítico, así como otras competencias que permitan su adaptación y encaje en la sociedad para desarrollarse en todo ámbito (Cunill & Curbelo, 2021). Además, en todo proceso formativo la evaluación es integral porque considera desarrollar competencias sin dejar de lado la construcción del conocimiento desde una visión constructivista (Gallardo-Fuentes et al., 2020).

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

La metodología considerada en este estudio científico se fundamentó en el enfoque cuantitativo, utilizando mecanismos de recojo y procesamiento de la información con análisis estadístico, este enfoque se basa en manejo de una base de datos que se reúne con criterios claros y bajo el uso de instrumentos validados para garantizar la viabilidad del proceso cuya finalidad es corroborar hipótesis mediante la medición de las unidades de estudio (Ñaupás et al., 2018).

De la misma forma, tiene el diseño no experimental porque se va a medir las unidades de estudio tal como la encuentras en su realidad (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Asimismo, se considera este diseño cuando no hay manejo de las condiciones de estudio, es decir se realiza el estudio en su situación actual de contexto (Sánchez, Reyes y Mejía, 2018).

El diseño responde al siguiente esquema:

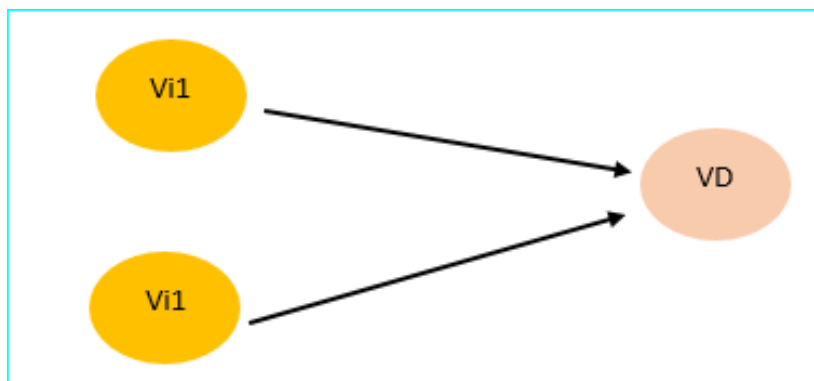


Figura 1: Esquema del diseño de investigación

De la misma forma, es de nivel correlacional-causal, porque determina la incidencia de dos o más variables sobre otra (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Además, es de corte transversal porque la recolección de los datos se realiza en un solo momento del estudio, de esta forma podremos concluir como se vinculan una variable con las otras (Arias, 2016). Asimismo, es de nivel descriptivo porque se encargara de

identificar hechos y detallarlos para luego brindarles un sentido (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

De igual importancia, se considera que la investigación es de tipo básica porque tratara de brindarle alternativas de respuesta a las dificultades teóricas planteadas va estar dirigida a pronosticar, argumentar, la realidad del estudio con lo cual se llegara a la indagación de fundamentos que permitan estructurar una nueva teoría. (Ñaupas et al., 2018; Guevara et al., 2020). Asimismo, la investigación básica o sustantiva, contribuye a la reflexión teórica de los temas o problemáticas de interés de estudio, con el propósito de tener mas claridad sobre el tema de estudio (Schwarz, 2017).

3.2. Variables y operacionalización

VARIABLE INDEPENDIENTE: COMPETENCIA EMOCIONAL

La concepción de competencia emocional es la movilización de las capacidades necesarias para realizar con éxito las actividades en todo ámbito de la vida. Es así, que todas estas capacidades combinadas con el conocimiento, habilidades y actitudes permiten actuaciones de los individuos con mejores resultados en todo lo que se propongan, Cabe señalar que la competencia emocional tiene una definición más amplia porque se va construyendo a los largo del desarrollo humano (Bisquerra, 2007).

DIMENSIONES:

- 1. Conciencia emocional:** radica en conocer cómo se manifiestan nuestras emociones y de aquellos con los que interactuamos, asimismo, se manifiesta en la posibilidad de percibir espacios emocionales en un momento específico.
- 2. Regulación emocional:** es la posibilidad de canalizar y conducir nuestras emociones de manera adecuada y pertinente manejando variadas técnicas y estrategias para afrontar los retos que se presentan.
- 3. Autonomía Emocional:** significa tomar decisiones de las formas de reacción ante los estímulos que ponen a prueba nuestra adecuada auto- administración de las emociones

4. **Competencia social:** la posibilidad de establecer adecuadas y armoniosas relaciones con nuestro entorno personal y social donde se mantienen niveles adecuados de comunicación, confianza, seguridad, colaboración entre otras habilidades se denomina competencia social.
5. **Competencias para la vida y el bienestar** todas las acciones e interacciones que nos permiten asumir compromisos responsables ante los problemas que nos presenta nuestro desarrollo humano

VARIABLE INDEPENDIENTE: COMPETENCIA DIGITAL:

es la movilización de capacidades diversas que permiten el manejo adecuado de los recursos, herramientas y los espacios virtuales de forma innovadora, responsable incorporando las tecnologías de la información y comunicación para mejorar el desempeño personal y profesional desarrollando un rol activo de participación en la sociedad. Además, se debe tener en cuenta la optimización del trabajo colegiado usando los recursos que permitan mejorar la comunicación y resultados de los procesos colaborativos (Caccuri, 2018).

DIMENSIONES:

1. **Información y alfabetización:** se refiere a la destreza de recabar información útil y necesaria la cual se elige de manera prudente y consiente para luego utilizarla en una propuesta innovadora y responsable. Igualmente, consiste en tener mecanismos para hallar la información, seleccionarla, codificarla para culminar realizando productos que se puedan difundir.
2. **Comunicación y colaboración:** es la destreza para interactuar y comunicarse en espacios virtuales mediante el uso de tecnologías digitales, así como compartir mediante los recursos y herramientas digitales en comunidades y redes de apoyo mediante la ética y participación ciudadana activa con una responsable gestión de identidad digital
3. **Creación de contenido digital:** consiste en el desarrollo de las destrezas para elaborar, innovar, proponer, integrar, transformar contenidos mediante los

recursos informáticos a su alcance respetando los derechos de autor y los permisos para uso de información intelectual

4. **Seguridad:** consiste en proteger la información y la identidad digital mediante el uso responsable del internet. Esto garantiza la seguridad de los aspectos psicológicos y sociales durante el uso de los espacios, herramientas, medios y recursos virtuales por lo cual es importante conocer los riesgos que existen en el manejo de la navegación en redes sociales y otros entornos virtuales
5. **Resolución de problemas y pensamiento crítico: habilidades de orden superior** que involucra en el ámbito digital, definir la aplicación adecuada de los recursos y herramientas virtuales, decidir de manera responsable, resolver problemas a través de las tecnologías actuales que permitan actualizarse de manera individual y colectiva. Además, esta dimensión consiste en desarrollar y aplicar habilidades que aumente la motivación de esta forma contribuir en la mejora de los niveles de logro del aprendizaje.

VARIABLE DEPENDIENTE: EVALUACIÓN FORMATIVA:

La evaluación formativa es un proceso permanente que expresa la posibilidad de redireccionar el aprendizaje de cada estudiante; es así, que de manera conjunta se puede realizar ajustes necesarios como la adecuación, adaptación o complementación de las actividades propuestas según el requerimiento y necesidades de aprendizaje diagnosticadas de manera oportuna (Rodríguez-Mena et al., 2019)

DIMENSIONES:

1.Reguladora: considera tipos de regulación una interactiva que brinda durante la participación activa y espontanea del estudiante entre sus pares y educadores que permite ordenar, medir, y controlar la educación en las aulas. por otro lado, la regulación retroactiva que se evidencia al terminar los procesos de aprendizaje y sirve para comprobar los niveles de logro obtenidos. Además, se tiene la regulación

proactiva que realiza un recuento de todo el registro de progresos del aprendizaje de cada educando para tomar decisiones para mejorar los resultados.

2. Procesual: la característica procesal permite participar y poner en manifiesto los avances del desarrollo de competencias propuestas, que será un punto de referencia y de contrastación del nivel final de logro. También brinda la posibilidad de redireccionar y proponer acciones de mejora académicas.

3. Continua: la evaluación formativa esta formulada por el orden secuencial y sistemático de los procesos didácticos esto significa que toda evaluación debe centrarse en los puntos de importancia y necesidad del aprendizaje para proponer acciones de mejora, este proceso continuo es cíclico porque se debe realizar en todos los momentos de las experiencias educativas.

4. Retroalimentadora: considera la fase de verificación del aprendizaje para redireccionarlo en caso de ser necesario, estas acciones contemplan diversas estrategias que permitan la interacción y el recojo de la valoración de los procesos de los aprendizajes propuestos, la importancia de este proceso recae en que para concluir se debe garantizar que el estudiante reflexione sobre lo que aprendió y como lo realizo de esta manera el aprendizaje será sólido y sostenible.

3.3. Población, muestra y muestreo

Población: Se concibió a la población al conjunto total de las componentes de la investigación que tienen las cualidades necesarias para considerarlas (Ñaupas et al., 2018), para este estudio se consideró como campo poblacional a los docentes de los niveles de primaria y secundaria de tres colegios de una red del distrito de V.M.T que cuentan con 79 docentes en total, cabe señalar, que para el recojo de información se consideró a toda la población de docentes de las tres instituciones educativas por tener características similares y suficientes para aplicar los instrumentos. Es decir, se trabajo con la muestra censal porque es accesible recoger información al total de

docentes y es necesario tener un panorama mas amplio del estudio por ser un grupo pequeño (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

Criterios de inclusión:

- Docentes del nivel primario y secundario de los colegios que tienen ambos niveles de una red educativa del distrito de Villa María del Triunfo.
- Docentes nombrados de los colegios que tienen dos niveles en la red educativa.
- Docentes contratados que laboran en los colegios que tienen dos niveles de la red educativa.
- Docentes que laboran en el año escolar 2021.
- Docentes de todos los grados y áreas académicas de los niveles de primaria y secundaria de los colegios que tengan ambos niveles.

Criterios de exclusión:

- Docentes que pertenecen a colegios que tienen un solo nivel escolar.
- Docentes que no pertenecen a la red educativa.
- Docentes que no laboran el presente año escolar.
- Personal administrativo de los colegios seleccionados.

Tabla 1.

Descripción de la población de docentes por institución educativa

Institución educativa	CANTIDAD
Institución educativa 1	27
Institución educativa 2	20
Institución educativa 3	32
Total	79

Nota: Elaboración propia

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica estadística utilizada fue la encuesta que según Bernal (2017) la define como el procedimiento más democrático para la obtención de información en los estudios científicos.

Para este fin se elaboró un cuestionario por cada variable fueron de elaboración propia en base al marco teórico presentado, los instrumentos de las variables competencia digital y evaluación formativa constaron de 30 ítems, por otro lado, el instrumento de competencia emocional contemplo 40 ítems, se consideró cinco opciones de respuestas mediante la escala de Likert (nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre y siempre). Además, los instrumentos fueron validados por juicio de expertos.

Tabla 2.

Validez de los instrumentos: Competencia emocional, competencia digital y Evaluación formativa.

Expertos	Suficiencia del instrumento	Aplicabilidad del instrumento
Dr. Rommel Lizandro Crispín	Hay suficiencia	Aplicable
Dr. Johnny Félix Farfán Pimentel	Hay suficiencia	Aplicable
Dra. Yolanda Josefina Huayta Franco	Hay suficiencia	Aplicable

Nota: Elaboración propia

Asimismo, se realizó la confiabilidad de los instrumentos mediante el software estadístico SPSS 25 que según Hernández-Sampieri & Mendoza (2018) se trata sobre la recurrencia del respuesta del mismo sujeto ocasionando resultados iguales, para tal efecto se recurrió al coeficiente de Alpha de Cronbach para determinar la fiabilidad interna del modelo propuesto, siendo los resultados basados en los criterios de interpretación del coeficiente.

Tabla 3.

Criterios de interpretación del coeficiente del Alpha de Cronbach

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Nota: Tomado de Ruiz (2002)

Tabla 4.

Resultado de análisis de fiabilidad interna del instrumento de la variable independiente competencia emocional.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,979	40

Nota: base de datos

Según lo que evidencia la tabla 4 el instrumento de la variable competencia emocional tiene un nivel muy alto de fiabilidad.

Tabla 5.

Resultado de análisis de fiabilidad interna del instrumento de la variable independiente competencia digital.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,950	30

Nota: base de datos

Según lo que evidencia la tabla 4 el instrumento de la variable competencia digital tiene un nivel muy alto de fiabilidad.

Tabla 6.

Resultado de análisis de fiabilidad interna del instrumento de la variable dependiente evaluación formativa.

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
,870	30

Nota: base de datos.

Según lo que evidencia la tabla 6 el instrumento de la variable evaluación formativa tiene un nivel alto de fiabilidad.

3.5. Procedimientos

Los procedimientos en referencia a la estructuración del presente estudio científico se contempló, en el método cuantitativo que empieza desde el análisis de la realidad problemática del trabajo de investigación en relación a la competencia emocional, competencia digital y la evaluación formativa, luego, se establece las bases teóricas, marco conceptual y el fundamento teórico en general que permite la construcción del instrumento para el recojo de la información de cada una de las variables con validación de juicio de expertos, continuamos con el procesamiento estadístico que nos brinden resultados para contrastar mediante la discusión con los antecedentes considerados y finalizamos con las conclusiones del trabajo de investigación.

Antes de aplicar el instrumento que consistió en un cuestionario por formato Google se envió indicaciones a todos los maestros para tener claridad en el llenado del formulario, se envió el link a los directores para que pueda ser llenado por los docentes de cada colegio.

3.6. Método de análisis de datos.

El proceso de interpretación y análisis de la información se realizará procesando la data recogida mediante el SPSS 25 se aplicó estadística descriptiva para obtener las tablas y gráficos de frecuencia respectivos y luego interpretar las evidencias. Además, se realizó el análisis de normalidad mediante el test de Kolmogórov-Smirnov por tener más de cincuenta datos, que determinó el nivel de significancia, que nos permitió rechazar la hipótesis nula y aceptar el modelo propuesto.

Para efectos de este estudio se manejó la regresión logística ordinal con la finalidad de hallar la incidencia estadística de las variables, esto evidencia la posibilidad de logro o deficiencia de las unidades independientes. Las unidades de estudio son las variables competencia emocional, competencia digital y evaluación formativa. Asimismo, los resultados del pseudo R cuadrado, preciso la incidencia porcentual de las variables.

3.7. Aspectos éticos.

Durante todo el proceso del presente estudio científico se ajustó a todas las directrices emitidas por la casa de estudios universitarios “Cesar Vallejo”-Sede San Juan de Lurigancho y su departamento de posgrado, también se sigue las pautas de la guía para elaborar la producción académica científica.

Cabe señalar que, en la revisión de material científico, consideración de referencias en todo momento se respetó la autoría de todas las citas empleadas, para tal efecto se utilizó las normas APA actualizadas. Asimismo, para garantizar la originalidad de la redacción de la investigación durante todo el trascurso del estudio se realizó el análisis de integridad y originalidad para evitar el plagio mediante la herramienta digital Turnitin.

Por otra parte, para esta investigación se realizó coordinación con los directores de las instituciones educativas consideradas para la aplicación de los instrumentos, además se garantizó el anonimato de todos los docentes participantes.

IV. RESULTADOS

4.1 Análisis descriptivo

Luego de realizar el procesamiento de los datos recogidos a los profesores de las escuelas que integran una red del contexto de V.M.T se determinó las siguientes evidencias recogidas:

Tabla 7.

Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión conciencia emocional de la variable competencia emocional.

Conciencia Emocional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	REGULAR	37	46,8	46,8	46,8
	BUENO	42	53,2	53,2	100,0
Total		79	100,0	100,0	

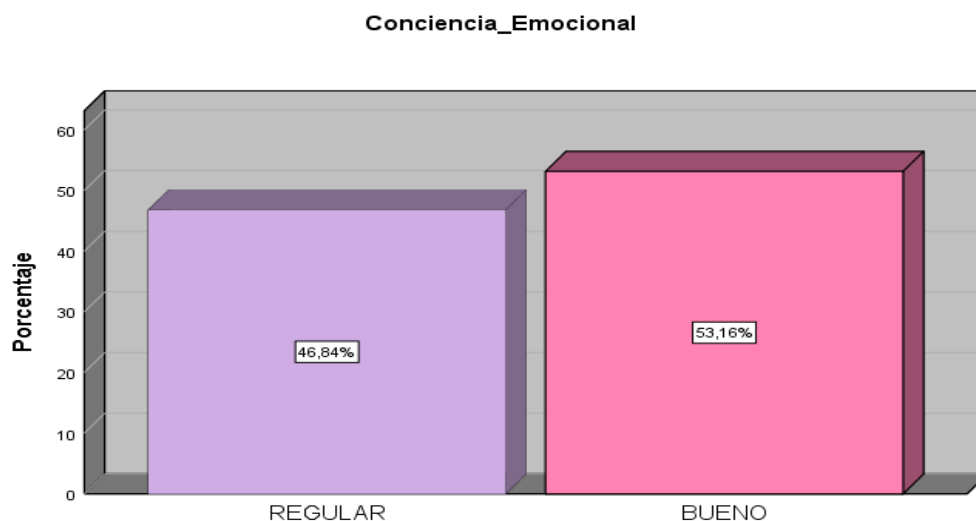


Figura 2: Distribución porcentual de la dimensión conciencia emocional

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 7 y figura 2 se evidencia que los docentes de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la dimensión conciencia emocional, se ubica en el nivel regular en un 46,84% mientras que un 53,16% se encuentran en un nivel bueno.

Tabla 8.

Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión regulación emocional de la variable competencia emocional.

Regulación Emocional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	REGULAR	36	45,6	45,6	45,6
	BUENO	43	54,4	54,4	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

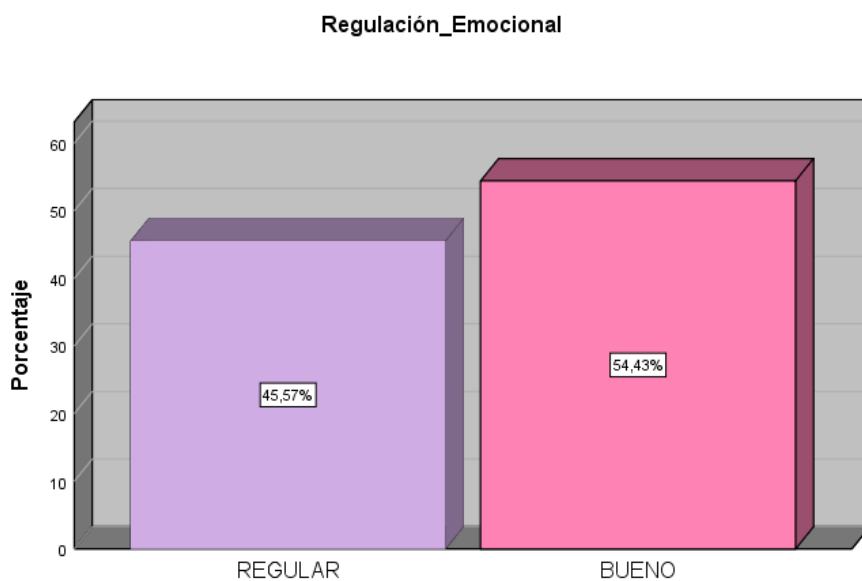


Figura 3: Distribución porcentual de la dimensión regulación emocional

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 8 y figura 3 se evidencia que los docentes de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la dimensión regulación emocional, se ubica en el nivel regular en un 45,57% mientras que un 54,43% se encuentran en un nivel bueno.

Tabla 9.

Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión autonomía emocional de la variable competencia emocional.

Autonomía Emocional					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	REGULAR	28	35,4	35,4	35,4
	BUENO	51	64,6	64,6	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

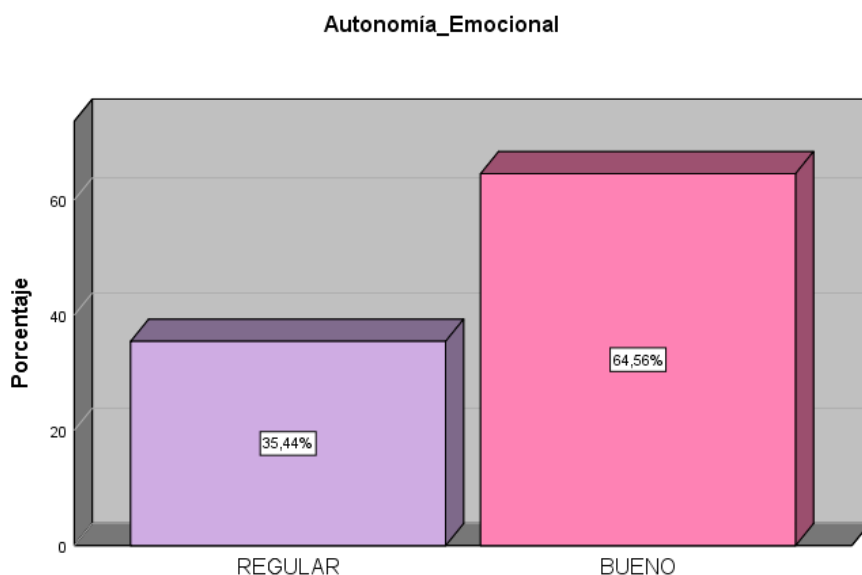


Figura 4: Distribución porcentual de la dimensión autonomía emocional

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 9 y figura 4 se evidencia que los docentes de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la dimensión autonomía emocional, se localizó en el nivel regular en un 35,44% mientras que un 64,56% se encuentran en un nivel bueno.

Tabla 10.

Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión competencias sociales de la variable competencia emocional.

Competencias Sociales					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO	2	2,5	2,5	2,5
	REGULAR	64	81,0	81,0	83,5
	BUENO	13	16,5	16,5	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

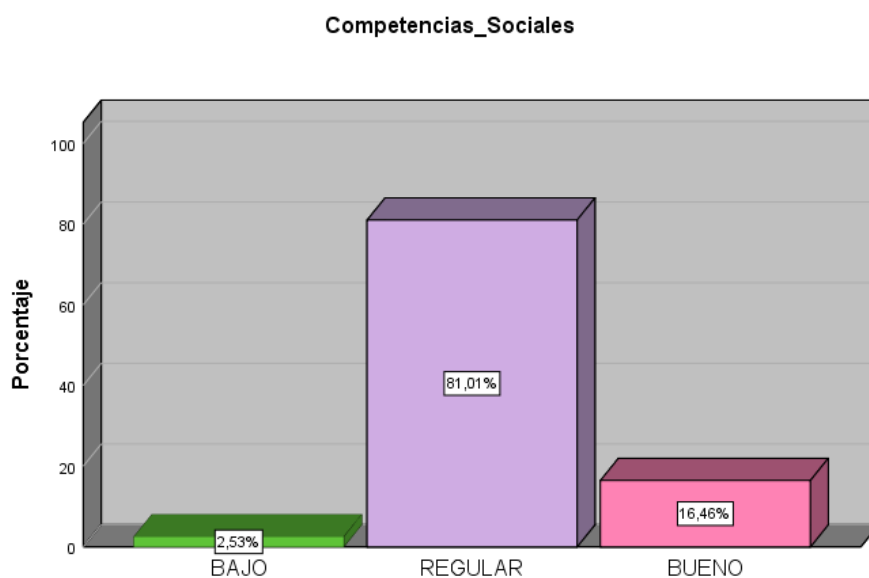


Figura 5: Distribución porcentual de la dimensión competencias sociales

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 10 y figura 5 se evidencia que los profesores de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la dimensión competencias sociales, se localizó en el nivel bajo en un 2,53%, mientras un 81,01% en el nivel regular y un 16,46% se ubican en un nivel bueno.

Tabla 11.

Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión competencias para la vida para el bienestar de la variable competencia emocional.

Competencias para la Vida y el Bienestar					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	REGULAR	25	31,6	31,6	31,6
	BUENO	54	68,4	68,4	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

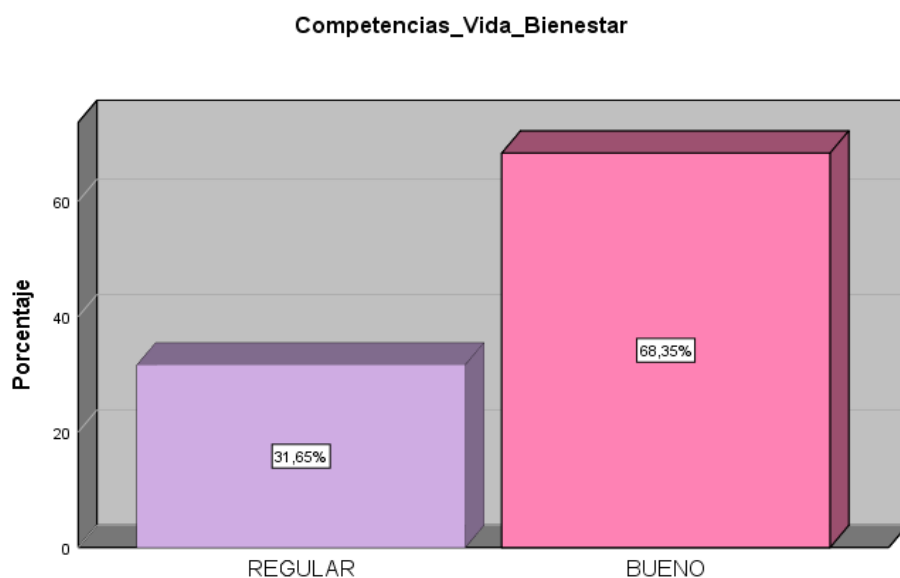


Figura 6: Distribución porcentual de la dimensión competencias sociales

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 11 y figura 6 se evidencia que los profesores de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la dimensión competencias para la vida y el bienestar, se localizó en el nivel regular en un 31,65%, mientras un 68,35% se ubican en el nivel bueno.

Tabla 12.

Distribución de la frecuencia y porcentajes de la variable competencia emocional.

COMPETENCIA_EMOCIONAL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	REGULAR	30	38,0	38,0	38,0
	BUENO	49	62,0	62,0	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

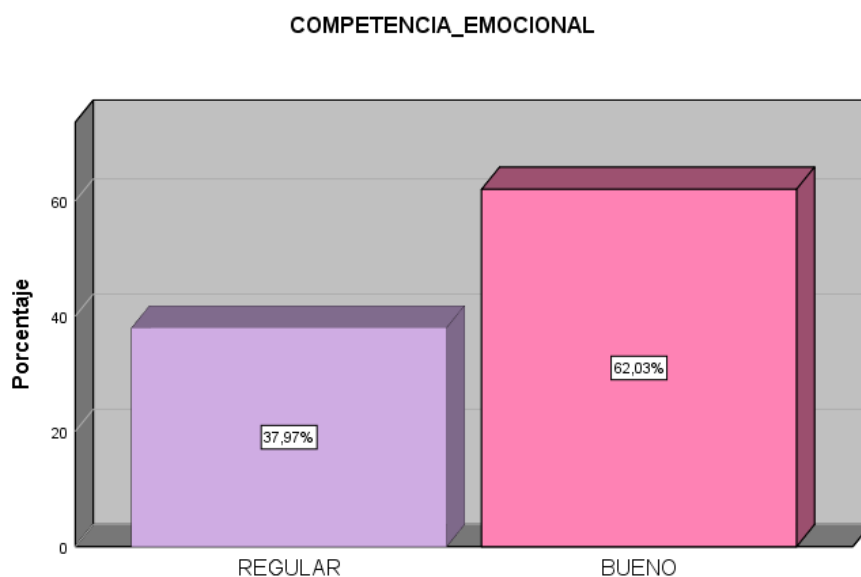


Figura 7: Distribución porcentual de la variable competencia emocional.

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 12 y figura 7 se evidencia que los docentes de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la variable competencia emocional, se localizó en el nivel regular en un 37,97%, mientras un 62,03% se ubican en el nivel bueno.

Tabla 13.

Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión información y alfabetización de la variable competencia digital.

Información y Alfabetización					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	REGULAR	16	20,3	20,3	20,3
	BUENO	63	79,7	79,7	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

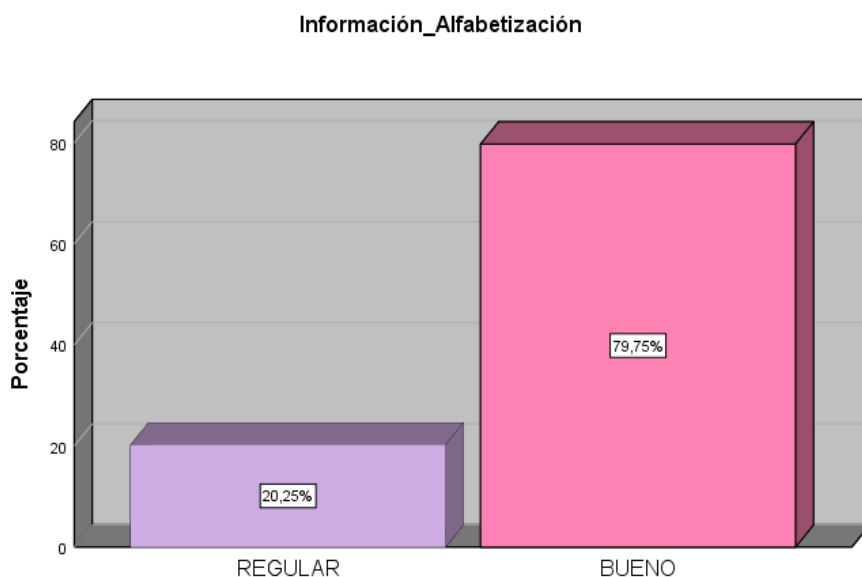


Figura 8: Distribución porcentual de la dimensión información y alfabetización.

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 13 y figura 8 se evidencia que los profesores de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la dimensión información y alfabetización, se localizó en el nivel regular en un 20,25%, mientras un 79,75% está ubicado en el nivel bueno.

Tabla 14.

Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión comunicación y colaboración de la variable competencia digital.

Comunicación y Colaboración					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	REGULAR	23	29,1	29,1	29,1
	BUENO	56	70,9	70,9	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

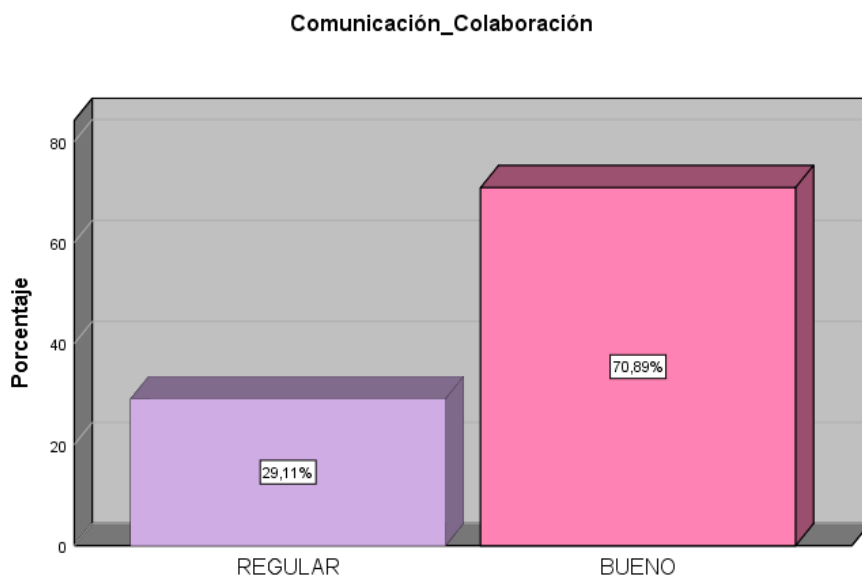


Figura 9: Distribución porcentual de la dimensión comunicación y colaboración.

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 14 y figura 9 se evidencia que los profesores de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la dimensión comunicación y colaboración, se localizó en el nivel regular en un 29,11%, mientras un 70,89% está ubicado en el nivel bueno.

Tabla 15.

Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión creación de contenido digital de la variable competencia digital.

Creación de contenido digital					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	REGULAR	29	36,7	36,7	36,7
	BUENO	50	63,3	63,3	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

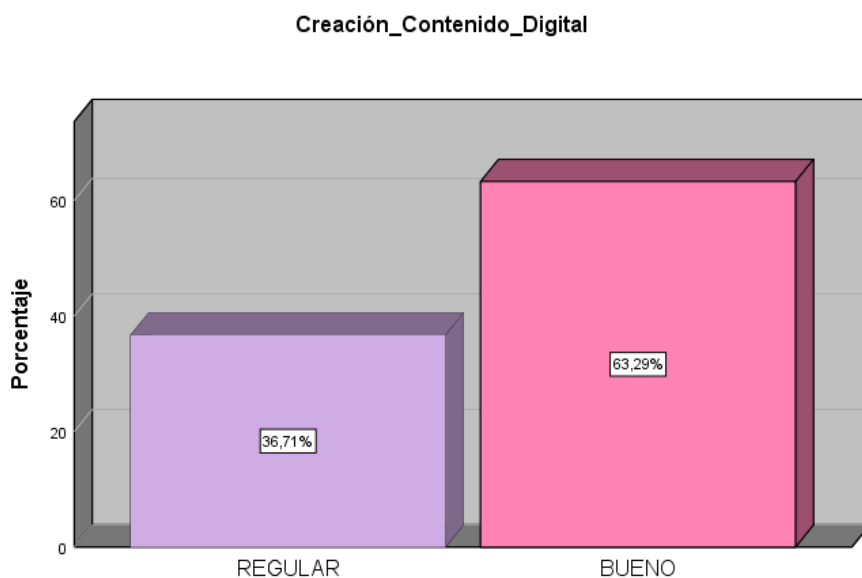


Figura 10: Distribución porcentual de la dimensión creación de contenido digital.

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 15 y figura 10 se evidencia que los profesores de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la dimensión creación de contenido digital, se localizó en el nivel regular en un 36,71%, mientras un 63,29% están ubicado en el nivel bueno.

Tabla 16.

Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión seguridad de la variable competencia digital.

Seguridad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	BAJO	5	6,3	6,3	6,3
	REGULAR	40	50,6	50,6	57,0
	BUENO	34	43,0	43,0	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

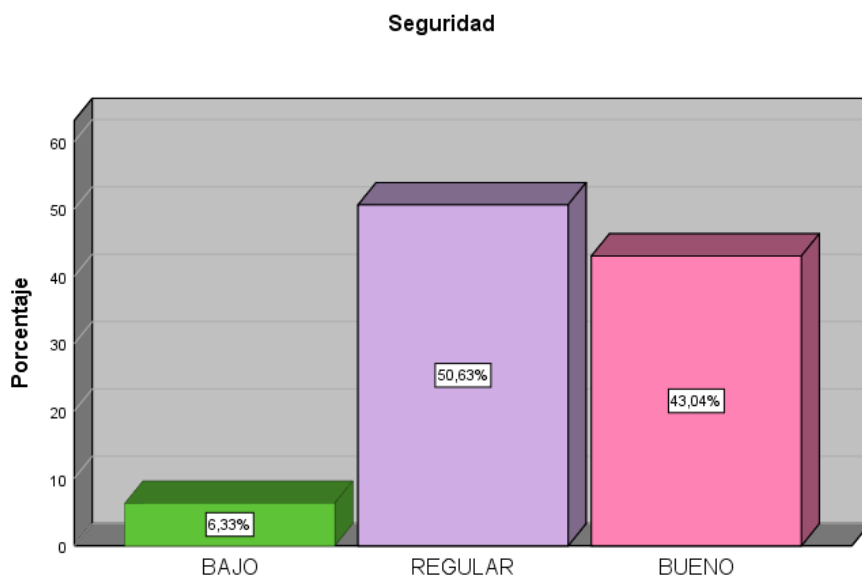


Figura 11: Distribución porcentual de la dimensión seguridad.

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 16 y figura 11 se evidencia que los profesores de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la dimensión seguridad, se ubicó en el nivel bajo en un 6,33%, mientras un 50,63% se ubica en un nivel regular y un 43,04% están en el nivel bueno.

Tabla 17.

Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión resolución de problemas y pensamiento crítico de la variable competencia digital.

Resolución de problemas y pensamiento crítico					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	REGULAR	44	55,7	55,7	55,7
	BUENO	35	44,3	44,3	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

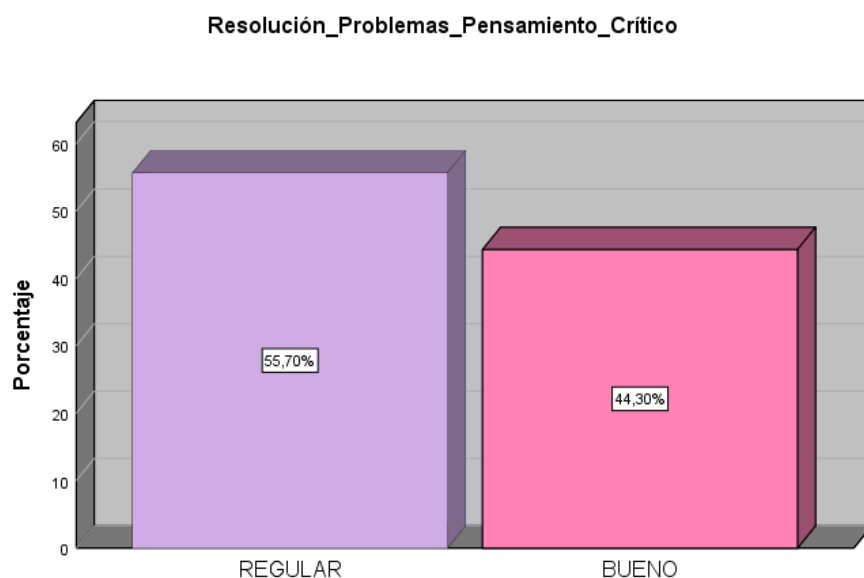


Figura 12: Distribución porcentual de la dimensión resolución de problemas y pensamiento crítico.

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 17 y figura 12 se evidencia que los profesores de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la dimensión resolución de problemas y pensamiento crítico, se localizó en el nivel regular en un 55,70%, mientras un 44,30% se ubican en un nivel bueno.

Tabla 18.
Distribución de la frecuencia y porcentajes de la variable competencia digital.

COMPETENCIA DIGITAL					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	REGULAR	22	27,8	27,8	27,8
	BUENO	57	72,2	72,2	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

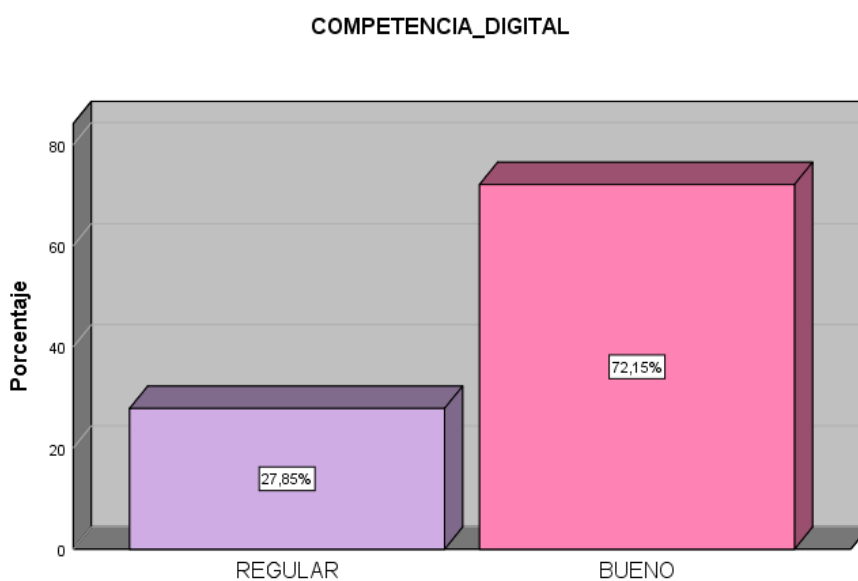


Figura 13: Distribución porcentual de la variable competencia digital.

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 18 y figura 13 se evidencia que los profesores de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la variable competencia digital, se ubicó en el nivel regular en un 27,85%, mientras un 72,15% se ubican en un nivel bueno.

Tabla 19.
Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión reguladora de la variable evaluación formativa.

Reguladora					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	EN PROGRESO	5	6,3	6,3	6,3
	ADECUADO	74	93,7	93,7	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

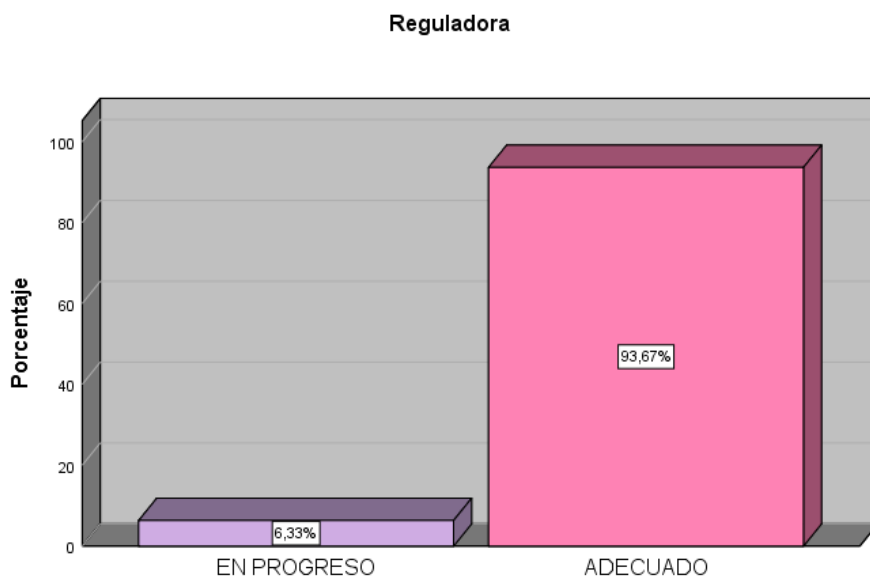


Figura 14: Distribución porcentual de la dimensión reguladora.

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 19 y figura 14 se evidencia que los profesores de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la dimensión reguladora, se localizó en el nivel en progreso en un 6,33%, mientras un 93,67% se ubican en un nivel adecuado.

Tabla 20.

Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión procesual de la variable evaluación formativa.

Procesual					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	EN PROGRESO	20	25,3	25,3	25,3
	ADECUADO	59	74,7	74,7	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

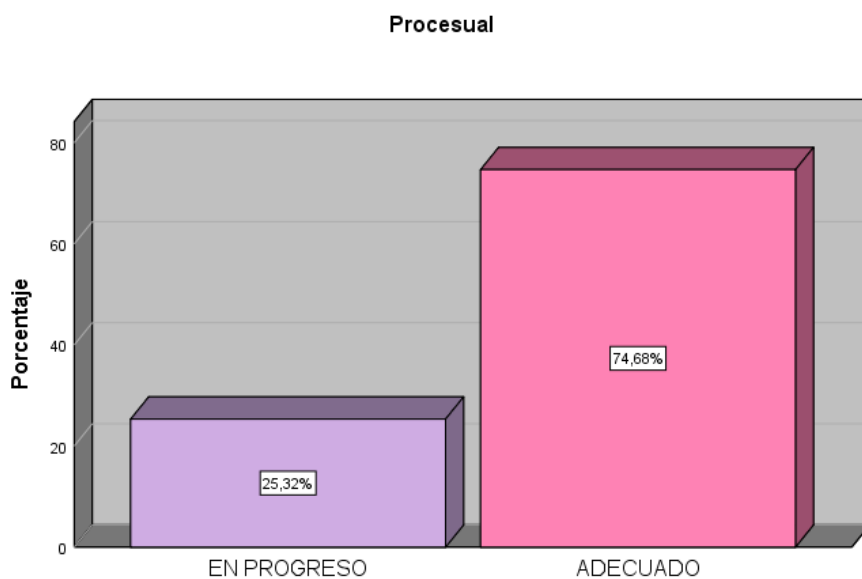


Figura 15: Distribución porcentual de la dimensión procesual.

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 20 y figura 15 se evidencia que los profesores de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la dimensión procesual, se ubicó en el nivel en progreso en un 25,32%, mientras un 74,68% se ubican en un nivel adecuado.

Tabla 21.

Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión continua de la variable evaluación formativa.

Continua					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	EN PROGRESO	22	27,8	27,8	27,8
	ADECUADO	57	72,2	72,2	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

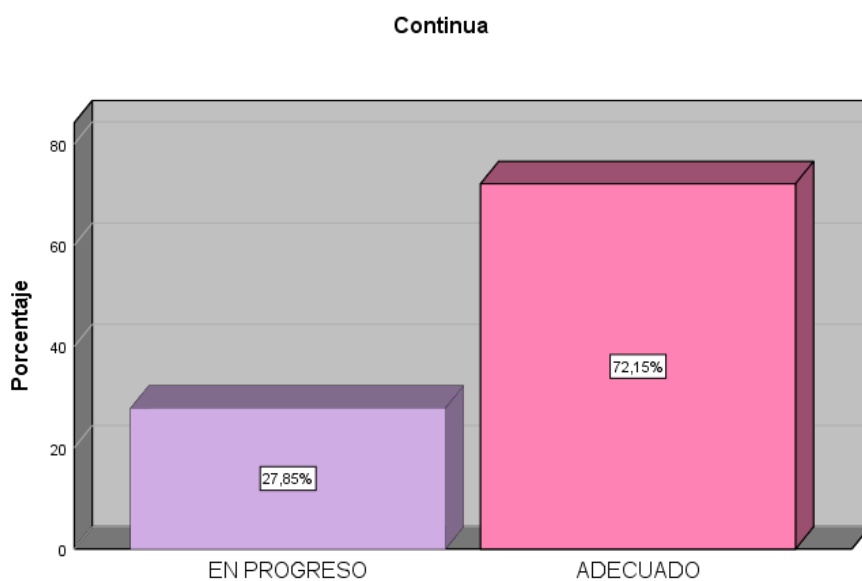


Figura 16: Distribución porcentual de la dimensión continua.

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 21 y figura 16 se evidencia que los profesores de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la dimensión continua, se localizó en el nivel en progreso en un 27,85%, mientras un 72,15% se ubican en un nivel adecuado.

Tabla 22.

Distribución de la frecuencia y porcentajes de la dimensión retroalimentadora de la variable evaluación formativa.

Retroalimentadora					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	EN PROGRESO	22	27,8	27,8	27,8
	ADECUADO	57	72,2	72,2	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

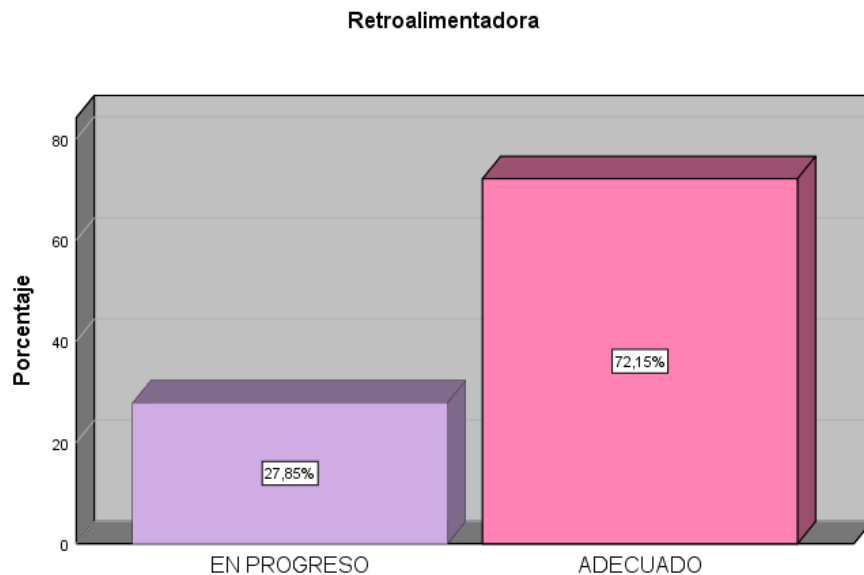


Figura 17: Distribución porcentual de la dimensión retroalimentadora.

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 22 y figura 17 se evidencia que los profesores de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la dimensión retroalimentadora, se localizó en el nivel en progreso en un 27,85%, mientras un 72,15% se ubican en un nivel adecuado.

Tabla 23.
Distribución de la frecuencia y porcentajes de la variable evaluación formativa.

EVALUACIÓN FORMATIVA					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	EN PROGRESO	6	7,6	7,6	7,6
	ADECUADO	73	92,4	92,4	100,0
	Total	79	100,0	100,0	

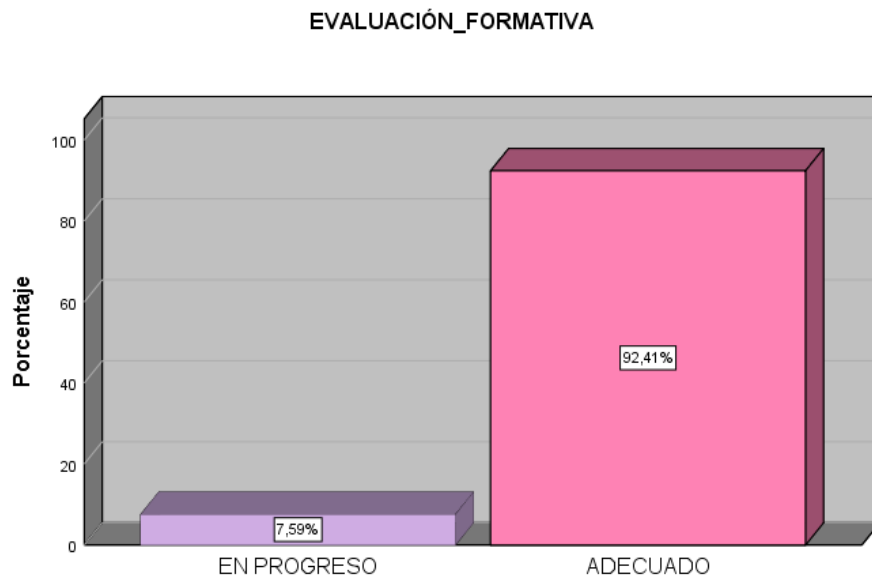


Figura 18: Distribución porcentual de la variable evaluación formativa.

Interpretación:

Con respecto a lo observado en la tabla 23 y figura 18 se evidencia que los profesores de una red educativa del contexto de V.M.T en relación a la variable evaluación formativa, se localizó en el nivel en progreso en un 7,59%, mientras un 92,41% se ubican en un nivel adecuado.

Tabla 24.

Distribución de la frecuencia y porcentajes según las variables competencia emocional y evaluación formativa.

		Tabla cruzada COMPETENCIA_EMOCIONAL * EVALUACIÓN_FORMATIVA			
		EVALUACIÓN_FORMATIVA			
		EN PROGRESO	ADECUADO	Total	
COMPETENCIA_EMOCION AL	REGULAR	Recuento	5	25	30
		% del total	6,3%	31,6%	38,0%
	BUENO	Recuento	1	48	49
		% del total	1,3%	60,8%	62,0%
Total		Recuento	6	73	79
		% del total	7,6%	92,4%	100,0%

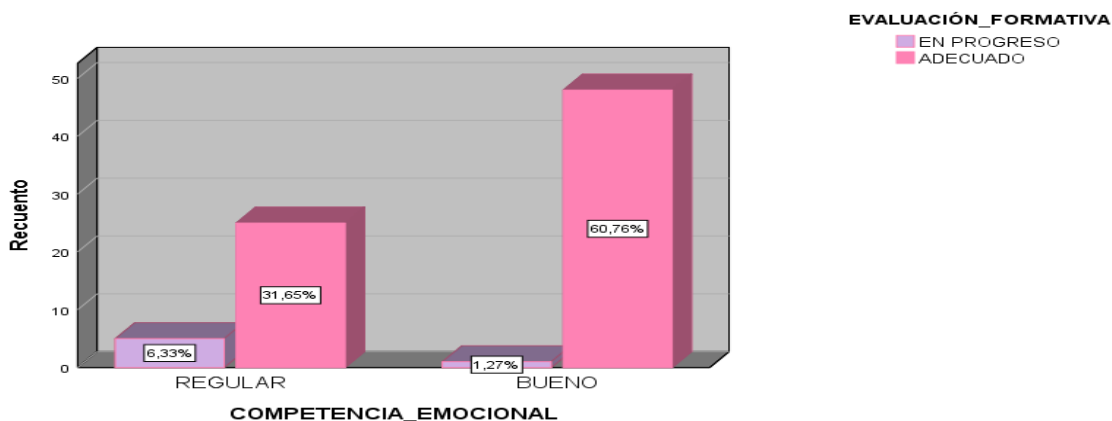


Figura 19: Nivel de comparación entre las variables competencia emocional y evaluación formativa.

Interpretación.

Con respecto a la evidencia de la variable competencia emocional cruzado con la variable evaluación formativa de los docentes de una red educativa del contexto de V.M.T, en la tabla 24 y figura 19 se analizó que cuando la competencia emocional tiene un nivel regular entonces muestra que el 31,65% del proceso de evaluación formativa está en progreso y cuando el nivel de competencia emocional es bueno se muestra que el 68,76% del proceso de evaluación formativa es adecuado.

Tabla 25
Distribución de la frecuencia y porcentajes según las variables competencia digital y evaluación formativa.

Tabla cruzada COMPETENCIA DIGITAL Y EVALUACIÓN FORMATIVA					
		EVALUACIÓN FORMATIVA			
		EN PROGRESO	ADECUADO	Total	
COMPETENCIA_DIGITAL	REGULAR	Recuento	4	18	22
		% del total	5,1%	22,8%	27,8%
	BUENO	Recuento	2	55	57
		% del total	2,5%	69,6%	72,2%
Total		Recuento	6	73	79
		% del total	7,6%	92,4%	100,0%

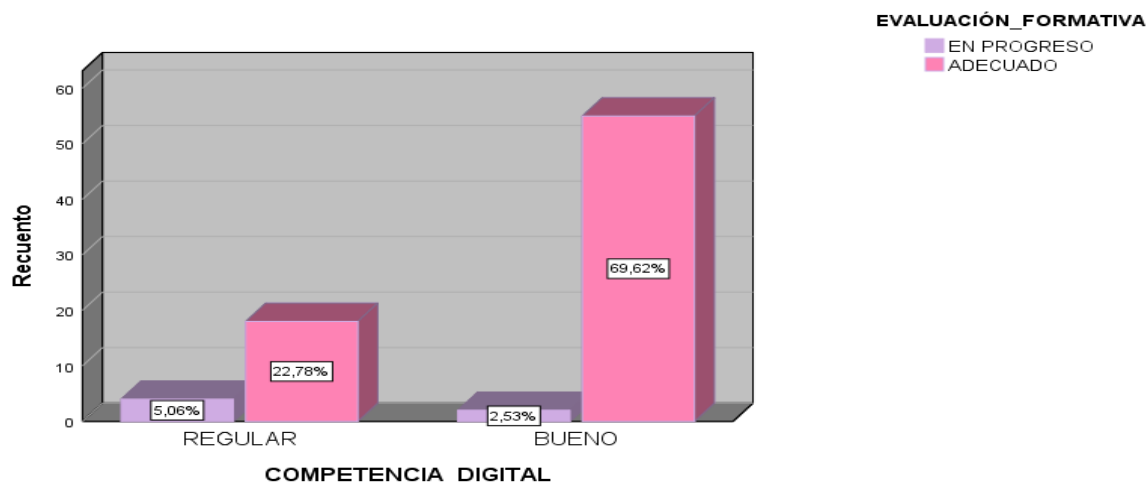


Figura 20: Nivel de comparación entre las variables competencia digital y evaluación formativa.

Interpretación:

Sobre la variable competencia digital cruzado con la variable evaluación formativa de los docentes de una red educativa del contexto de V.M.T, en la tabla 25 y figura 20 se analizó que cuando la competencia digital tiene un nivel regular entonces muestra que el 31,65% del proceso de evaluación formativa está en progreso y cuando la competencia digital está en un nivel bueno se muestra que el 68,76% del proceso de evaluación formativa es adecuado.

4.2 Análisis Inferencial

Prueba de normalidad

Con respecto a establecer si los datos presentan una distribución normal se aplicó la prueba de Kolmogorov - Smirnov por contar con más de cincuenta datos en la población considerada.

Planteamiento de la Hipótesis

H₀ El conjunto de datos de la investigación siguen una distribución normal

H₁ El conjunto de datos de la investigación no siguen una distribución normal

Prueba de contraste:

Si el valor de $p > 0,05$ se acepta la H_0

Si el valor de $p < 0,05$ se rechaza la H_0

Tabla 26.

Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov

	Pruebas de normalidad					
	Kolmogorov - Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
COMPETENCIA DIGITAL	,453	79	,000	,561	79	,000
COMPETENCIA EMOCIONAL	,402	79	,000	,615	79	,000
EVALUACIÓN FORMATIVA	,536	79	,000	,292	79	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Según lo observado en la tabla 26 el valor de $p = ,000$ para la variable competencia digital, competencia emocional y evaluación formativa, al ser menor que 0,05 el nivel de significancia. Por efecto se rechaza la hipótesis nula, además se afirma que el grupo de datos no tiene una distribución normal por lo cual se establece el uso de un estadígrafo no paramétrico.

4.3 Prueba de hipótesis

En referencia a la data recogida, luego de la aplicación de los instrumentos en los cuales se consideró la escala ordinal, se evidencia la incidencia de las variables independientes respecto a la variable dependiente, luego se realiza la prueba de regresión logística ordinal, ya que los datos son de tipo ordinal.

Hipótesis general

Ho: La competencia emocional y la competencia digital no incide en el proceso de evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.

Ha: La competencia emocional y la competencia digital incide en el proceso de evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.

Para ello, se plantea el siguiente valor de significancia: $\alpha = 0,05$

Si $p < \alpha$, se rechaza la hipótesis nula.

Si $p > \alpha$, se acepta la hipótesis nula.

Tabla 27.

Resultados de la hipótesis general

Información de ajuste de los modelos						
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Pseudo R cuadrado	
					Cox y Snell	Nagelkerke
Sólo intersección	17,011				,110	,263
Final	7,845	9,166	2	,010	,216	

Función de enlace: Log-log negativo.

En los resultados de la tabla 27, considerando los valores de Chi cuadrado=9,166 y el valor de Sig.= 0.010 < 0,05, el proceso estadístico establece rechazar Ho, se acepta que la competencia emocional y competencia digital influyen positivamente en el proceso de evaluación formativa en el contexto a distancia En consecuencia, los

resultados del pseudo R cuadrado, precisa que la dependencia porcentual de la competencia emocional y competencia digital en el proceso de evaluación formativa según el coeficiente de Nagelkerke depende el 26,3%.

Prueba de Hipótesis Específicas

Hipótesis específica 1

H₀: No existe incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión reguladora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.

H₁: Existe incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión reguladora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.

Tabla 28.

Resultados de la hipótesis específica 1

Información de ajuste de los modelos						
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Pseudo R cuadrado	
					Cox y Snell	Nagelkerke
Sólo intersección	113,970				,162	,163
Final	100,028	13,943	2	,001		,038

Función de enlace: Log-log negativo.

Dado que el valor de sig = 0,001 < 0,05, existe evidencia estadística para rechazar H₀, se acepta que existe incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión reguladora de la evaluación formativa en el contexto a distancia V.M.T, 2021. Los resultados del pseudo R cuadrado, precisa que la dependencia porcentual de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión

reguladora de la evaluación formativa, según el coeficiente de Nagelkerke, depende el 16,3%.

Hipótesis específica 2.

H₀: No existe incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión procesual de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.

H₁: Existe incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión procesual de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.

Tabla 29.

Resultados de la hipótesis específica 2

Información de ajuste de los modelos						
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Pseudo R cuadrado	
					Cox y Snell	Nagelkerke
Sólo intersección	122,349				,092	,093
Final	114,684	7,665	2	,022		,019

Función de enlace: Log-log negativo.

Dado que el valor de sig = 0,022 < 0,05, existe evidencia estadística para rechazar H₀, se acepta que existe incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión procesual de la evaluación formativa en el contexto a distancia V.M.T, 2021. Los resultados del pseudo R cuadrado, precisa que la dependencia porcentual de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión procesual de la evaluación formativa, según el coeficiente de Nagelkerke, depende el 9,3%.

Hipótesis específica 3

H₀: No existe incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión continua de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.

H₁: Existe incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión continua de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.

Tabla 30.

Resultados de la hipótesis específica 3

Información de ajuste de los modelos					
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Pseudo R cuadrado
Sólo intersección	105,844				Cox y Snell ,051 Nagelkerke ,051 McFadden ,002
Final	100,973	7,871	2	,044	

Función de enlace: Log-log negativo.

Dado que el valor de sig = 0,044 < 0,05, existe evidencia estadística para rechazar H₀, se acepta que existe incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión continua de la evaluación formativa en el contexto a distancia V.M.T, 2021. Los resultados del pseudo R cuadrado, precisa que la dependencia porcentual de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión continua de la evaluación formativa, según el coeficiente de Nagelkerke, depende el 5,1%.

Hipótesis específica 4.

H₀: No existe incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.

H₁: Existe incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.

Tabla 31.

Resultados de la hipótesis específica 4

Información de ajuste de los modelos						
Modelo	Logaritmo de la verosimilitud -2	Chi-cuadrado	gl	Sig.	Pseudo R cuadrado	
					Cox y Snell	Nagelkerke
Sólo intersección	146,526				,056	,057
Final	140,939	4,587	2	,010		,011

Función de enlace: Log-log negativo.

Dado que el valor de sig = 0,010 < 0,05, existe evidencia estadística para rechazar H₀, se acepta que existe incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa en el contexto a distancia V.M.T, 2021. Los resultados del pseudo R cuadrado, precisa que la dependencia porcentual de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa, según el coeficiente de Nagelkerke, depende el 5,7%.

V. DISCUSIÓN

Sobre la base de los alcances del presente estudio científico en lo referido al propósito general en el que se planteó la hipótesis si existe incidencia de las variables independientes competencia emocional y competencia digital en el proceso de evaluación formativa en el contexto a distancia V.M.T, 2021, es así, que la prueba del Pseudo R cuadrado presenta dependencia porcentual en un 26,3%. Este resultado está relacionado a lo obtenido por Escobedo (2015) en Guatemala que desarrollo un estudio sobre la relación entre competencia emocional y rendimiento académico el cual obtuvo una correlación relevante y significativa del 0,05 con respecto a la autorregulación de emociones y los niveles de resultados académicos, con un 32% de los actores educativos que son conscientes de sus emociones que luego regulan y eso genera efectos positivos en sus logros de aprendizaje. Asimismo, Cañadas (2018) considero como resultado que los participantes aprecian su formación de las competencias profesionales en su área, así como, los procesos formativos de evaluación que se sustentan de manera sistemática con la retroalimentación. Con respecto a las competencias digitales se priorizo el uso de los recursos didácticos en los campos temáticos de clases. Asimismo, López (2021) considera la eficacia de los principios para realizar los procesos de evaluación de carácter formativo. Es así, que los resultados obtenidos destacan que los docentes se orientan en función de la importancia que conlleva el aplicar criterios adecuados de evaluación en el proceso de planificación pedagógica y con respecto a la retroalimentación en función a las evidencias y actuaciones de los estudiantes.

Por otra parte, es considerable la cantidad de docentes que presentan problemas en adecuar las experiencias de aprendizaje que se proponen a los requerimientos de los estudiantes, por lo cual, tienden a repetir las formas, estilos, indicaciones y tiempos para realizar cada actividad; esto implica, que la evaluación formativa no podrá aportar a la mejora de resultados, sino, se realizan propuestas académicas que se adecuen, adapten o complementen a las necesidades e intereses del proceso de enseñanza para el aprendizaje de los educandos; cabe señalar, que las acciones de retroalimentar y seguimiento tienen estructuras diferentes en su

implementación siendo ambas fundamentales en el desarrollo de la evaluación formativa (Veugen et al., 2021; León-Warthon, 2020; (González et al., 2020)

En cuanto a los que respecta al primer objetivo específico, dado que el valor de $\text{sig} = 0,001 < 0,05$, existe evidencia estadística para rechazar la hipótesis nula y se acepta el modelo que existe incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión reguladora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021. Los resultados del pseudo R cuadrado, precisa que la dependencia porcentual de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión reguladora de la evaluación formativa, según el coeficiente de Nagelkerke, depende el 16,3%. Esto concuerda con la consideración de la dimensión reguladora en tres tipos interactiva, retroactiva y proactiva que se realiza entre los estudiantes y docentes que brinda la posibilidad de organizar, valorar y verificar los procesos educativos en las aulas durante todo el proceso de evaluación formativa para nivelar aprendizajes y luego registrar progresos reales para una posterior toma de decisiones para mejora de los resultados. (Rodríguez-Mena et al., 2019). Cabe agregar a Cañadas (2018) en cuanto a los procedimientos de evaluación formativa brindan la posibilidad de utilizar una variedad de recursos, técnicas, herramientas, estrategias que validen los resultados de evaluación formativa, valorando los procesos regulando los aprendizajes.

En lo referente al segundo objetivo específico, dado que el valor de $\text{sig} = 0,022 < 0,05$, existe evidencia estadística para rechazar H_0 , se acepta el modelo que existe incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión procesual de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021. Los resultados del pseudo R cuadrado, precisa que la dependencia porcentual de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión procesual de la evaluación formativa, según el coeficiente de Nagelkerke, depende el 9,3%. Es coincide con los resultados del estudio realizado por Barrientos (2019) en Valladolid-España que indica que los procesos de evaluación se ven favorecidos por adecuados vínculos entre los actores educativos, los estudiantes mejoran su seguridad y confianza con adecuadas estrategias evaluativas, los criterios de evaluación

consensuados permite ser consiente de los avances del aprendizaje ,así como, proponer practicas evaluativas informadas. Asimismo, el uso de metodología activa es muy apreciadas por los docentes y son útiles en la dinámica educativa en los espacios virtuales. Además, consideran que los mecanismos de evaluación formativa ayudan al desarrollo de competencias.

Considerando al tercer objetivo específico, dado que el valor de sig = 0,044 < 0,05, existe evidencia estadística para rechazar Ho y se acepta la hipótesis alterna que existe incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión continua de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021. Los resultados del pseudo R cuadrado, precisa que la dependencia porcentual de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión continua de la evaluación formativa, según el coeficiente de Nagelkerke, depende el 5,1%,se puede inferir que la función continua es de suma importancia porque mantiene un orden secuencial y sistemático de los procesos didácticos los cuales se centran en los avances y logros asumiendo la necesidad del aprendizaje para proponer acciones de mejora durante toda la experiencia educativa (Rodriguez-Mena et al., 2019). Esto lo refuerza Zambrano (2021) llegando a los siguientes resultados cual se sustenta con el Rho Spearman=0,622 y el significado bilateral obtenido es 0,000 valor es inferior a la región critica $\alpha= 0,05$, por lo cual evaluar de manera formativa se relaciona significativamente en la calidad de los aprendizajes.

Con respecto al cuarto objetivo específico, en el cual se evidencia que el valor de sig = 0,010 <0,05, existe evidencia estadística para rechazar Ho y aceptar que existe incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021. Los resultados del pseudo R cuadrado, precisa que la dependencia porcentual de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa, según el coeficiente de Nagelkerke, depende el 5,7%. Esta influencia positiva de las variables independientes en la dimensión retroalimentadora coincide con lo investigado por Zapana (2020), tenemos para competencia digital 0,872. Es así, que esta variable tiene una significativa implicancia en la actitud hacia

la investigación en estudiantes Entre las conclusiones se tiene que las competencias digitales tienen influencia significativa en actitud hacia el aprendizaje, como lo contrasta la prueba R cuadrada donde el coeficiente de Nagelkerke 0,357 indica que hay dependencia, es decir, las variables independientes influyen en la variable dependiente en 35,7% que muestra un porcentaje mayor de dependencia. En contraste, López (2021) con respecto a la retroalimentación en función a las evidencias y actuaciones de los estudiantes, consideran que el proceso de retroalimentación no es fundamental en la valoración de los aprendizajes de los educandos por lo cual no consideran que permita reflexionar y potenciar los niveles de desarrollo de competencias.

Con respecto al resultado que evidencia la tabla 12 y figura 7 sobre que los profesores de una red educativa del contexto de V.M.T, con respecto a la variable competencia emocional, se encuentran en el nivel regular en un 37,97%, mientras un 62,03% están en el nivel bueno. Por lo cual se infiere que la mayoría de docentes está en un nivel requerido del desarrollo de la competencia emocional necesaria para llevar a cabo su trabajo en el contexto a distancia de manera adecuada y poder facilitar el logro de mejores aprendizajes para sus estudiantes. Esto se relaciona con el trabajo de investigación de Samaniego (2020) cuyos resultados indican que las relaciones interpersonales influyen de forma significativa con las competencias emocionales de los educandos, también algunas dimensiones como la conciencia emocional, regulación de emociones y las competencias para la vida proyectan una relación más significativa. Es así, que se concluye que establece influencia de las variables independientes en relación a la variable dependiente, cuyo nivel de significancia es igual a 0,000 que es menor a 0,05 rechazando la hipótesis nula y se acepta el modelo alternativo. Cabe agregar, que la competencia emocional se desarrolla en todo ámbito que están referidas a todas las competencias de los individuos de cualquier edad a nivel socio emocional y socio profesional para desenvolverse de manera exitosa a nivel intra e interpersonal (Escorcia & Díaz, 2020).

Por otra parte, Falcón (2017) luego del análisis de la información se llegó al resultado que la competencia emocional se relaciona con otras variables y de manera más significativa con la gestión de la escuela que se basa en los aprendizajes. Esta

relación fue: $r = 0,83$ y el valor de t de Student es 6,316. De la misma forma, se evidencia una relación relevante y significativa entre los niveles de la competencia emocional y el clima organizacional.

La dimensión conciencia emocional según lo observado en la tabla 7 y figura 2 se evidencia que los docentes se encuentran en el nivel regular en un 46,84% mientras que un 53,16% se encuentran en un nivel bueno. Esto indica que más de la mitad de maestros tienen un buen conocimiento de sus emociones lo cual se evidencia en el reconocimiento de las emociones y de todos con los cuales se vinculan, asimismo, se manifiesta en la posibilidad de percibir espacios emocionales en momentos determinados (Bisquerra, 2007). Además, de acuerdo a lo observado en la tabla 8 y figura 2 se evidencia que los docentes con respecto a la dimensión regulación emocional, se encuentran en el nivel regular en un 45,57% mientras que un 54,43% se encuentran en un nivel bueno es decir en términos generales un poco más de la mitad está en un nivel requerido para gestionar las emociones de manera adecuada y pertinente mediante el manejo adecuado de técnicas y estrategias para hacerle frente a las dificultades que se presentan durante su desarrollo personal, social y profesional (López-Cassá et al., 2018)

Con respecto a la dimensión autonomía emocional según lo observado en la tabla 9 y figura 3 se evidencia que los maestros se encuentran en el nivel regular en un 35,44% mientras que un 64,56% se encuentran en un nivel bueno. De igual forma, según el resultado en la tabla 10 y figura 5 se evidencia que los docentes con respecto a la dimensión competencias sociales, se encuentran en el nivel bajo en un 2,53%, mientras un 81,01% en el nivel regular y solo un 16,46% se encuentran en un nivel bueno. Además, en los resultados en la tabla 11 y figura 5 se evidencia que los docentes con respecto a la dimensión competencias para la vida y el bienestar, se encuentran en el nivel regular en un 31,65%, mientras un 68,35% están en el nivel bueno. En el estudio realizado por Jiménez (2018) consigna en los resultados que las relaciones interpersonales se relacionan en forma significativa con las competencias emocionales, también algunas dimensiones como la conciencia emocional, regulación de emociones y las competencias para la vida proyectan una relación más significativa. Cabe agregar, que la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa es

vital en el desarrollo de los procesos educativos en particular de la evaluación de carácter formativo porque las relaciones interpersonales inadecuadas producen dificultades, conflictos entre otros que ponen en riesgo el normal desarrollo de la evaluación formativa en el contexto actual cuando son más limitados los espacios para interactuar de manera más personal y cercana (D. Fernández & Malvar, 2020).

De acuerdo a la investigación realizada por Andreu (2017), los resultados obtenidos indican la predisposición de las percepciones previas sobre las tecnologías de la información y comunicación, lo cual limita la valoración de la importancia de desarrollarlas. Así mismo, los maestros indicaron que la formación didáctica desarrollada es insuficiente para asumir los retos académicos que se exigen en la actualidad. Lo cual difiere con los resultados de la tabla 18 y figura 13 en los cuales se establece que los docentes se encuentran en su mayoría en un nivel bueno con un 72,15% del desarrollo de la competencia digital necesaria para afrontar el reto del proceso de evaluación formativa en el contexto actual a distancia. Esto es similar a los resultados obtenidos por, En Ecuador Avellan (2019), en una investigación que permitió la posibilidad de relacionar los niveles de la competencia digital y la gestión de la escuela en este caso ambos son favorables, asimismo, la información recogida brinda como resultado bueno que los docentes están en un nivel adecuado de competencias digitales con un 76.7% y como muy bueno en un 23.3%.

Asimismo, respecto a la dimensión seguridad de la competencia digital los resultados son que más de la mitad de docentes con un 50,63% se encuentra en un nivel regular por lo cual se puede concluir que aún están en proceso de lograr los procesos adecuados para garantizar la seguridad en los espacios virtuales educativos que son utilizados de forma cotidiana en este contexto a distancia. Esto se asocia con lo manifestado por Caccuri (2018) que para proteger la información y la identidad digital se debe hacer uso responsable del internet. Esto garantiza la seguridad de los aspectos psicológicos y sociales durante el uso de los espacios virtuales, riesgos que existen en el manejo de la navegación en redes sociales y otros entornos virtuales.

Respecto a la dimensión información y alfabetización según lo observado en la tabla 13 y figura 7 se evidencia que los docentes se encuentran en el nivel regular en un 20,25%, mientras un 79,75% están en el nivel bueno esto indica que buscan,

organizan información acorde a sus necesidades de manera eficiente para luego utilizarlas de forma motivadora en sus clases. también, consiste en usar estrategias para recabar toda la información para luego ordenarla de manera sistemática para finalizar elaborando productos interesantes para sus estudiantes y su labor pedagógica. Esto coincide con los resultados de otro estudio para el área de información y alfabetización digital donde los docentes obtuvieron un 62%, lo cual pone en manifiesto que saben navegar por internet para buscar información y recursos educativos virtuales y codificar archivos, manejan estrategias de almacenamiento, desarrollan organización de información, además, elaboran contenidos para uso en su trabajo pedagógico y lo difunden (Cateriano-Chavez et al., 2021).

Según la tabla 14 y figura 8 se evidencia que los docentes con respecto a la dimensión comunicación y colaboración, se encuentran en el nivel regular en un 29,11%, mientras un 70,89% están en el nivel bueno lo cual indica que la mayoría de maestros tienen potencial de interactuar y comunicarse en espacios virtuales mediante el uso de herramientas y recursos digitales, así como el aspecto colaborativo de participación en comunidades de aprendizaje con ética y participación activa ante la ciudadana siempre resguardando la identidad digital. Lo cual difiere con los hallazgos de estudio planteado en un diseño de tipo cuestionario, la muestra se compone de 81 estudiantes de educación obligatoria de Andalucía. Para el tratamiento estadístico se realizó mediante el programa SPSS. las dimensiones de la competencia digital obtuvieron un nivel regular con lo cual se llega a la conclusión que aún hay limitaciones al proceso de desarrollo de la competencia digital, esto desfasa el manejo de los recursos y herramientas para ser aplicadas por el estudiante (Colás-Bravo et al., 2019).

En referencia a la dimensión creación de contenido digital a lo observado en la tabla 15 y figura 10 se evidencia que los docentes se encuentran en el nivel regular en un 36,71%, mientras un 63,29% están en el nivel bueno. Esto indica que la mayoría de maestros elabora, crea, comparte, convierte la información empleando los diversos recursos y herramientas disponibles preservando el respeto de los derechos de autoría y los registros de contenidos digitales. Esto difiere a lo expresado en un estudio que evidencia limitaciones en el desarrollo de la competencia digital de los maestros que

se basa en formación teórica sobre los tics, que carece de sentido crítico y conciencia ética para elaborar contenidos innovadores que permitan mejorar las propuestas educativas en los espacios virtuales, lo cual, nos invita a considerar la formación digital en gestión y aprendizaje colaborativo (Gómez et al., 2019).

La dimensión resolución de problemas y pensamiento crítico según la tabla 17 y figura 12 se evidencia que los docentes se encuentran en el nivel regular en un 55,70%, mientras un 44,30% se ubican en un nivel bueno, se puede inferir que menos de la mitad de los docentes de esta red desarrolla habilidades de orden superior en el contexto digital, así como, el uso apropiado de las herramientas, dispositivos y recursos en entornos virtuales, asimismo, resolver conflictos por medio de las tecnologías efectivas para el contexto actual esto contribuye en la motivación para el mejorar el nivel de logro de aprendizajes (Caccuri, 2018). Cabe agregar, que es necesario formar a los docentes para perfeccionar las competencias digitales que pongan en manifiesto la mejora de su desempeño docente con el uso y aplicación de las tecnologías que se innoven en el ámbito virtual, desarrollando habilidades de orden superior para hacer propuestas que marquen tendencia en la evaluación formativa del aprendizaje (Levano-Francia et al., 2019).

Con respecto a los resultados de la variable competencia emocional cruzado con la variable evaluación formativa en los docentes de una red educativa del contexto de V.M.T, la tabla 24 y figura 19 se observa que cuando la competencia emocional tiene un nivel regular entonces muestra que el 31,65% del proceso de evaluación formativa está en progreso y cuando el nivel de competencia emocional es bueno se muestra que el 68,76% del proceso de evaluación formativa es adecuado. Esto significa que a mayor nivel de desarrollo de competencia emocional por parte de los docentes entonces los procesos de evaluación serán más adecuados. En una investigación realizada en una escuela de Slovakia se indica que evaluación formativa repercute en los logros académicos de los estudiantes y aún más importante es el efecto escolar que produce en los participantes con más dificultades para interesarse por su avance académico que los motiva a participar de manera activa, es por ello, necesario proponer experiencias que promuevan el involucramiento de los estudiantes en la evaluación permanente del aprendizajes incidiendo en los logros y

los aspectos que se pueden superar , mediante las estrategias de reflexión y la implementación de materiales novedosos (Rumanová et al., 2020).

Del mismo modo, el desarrollo exitoso del enfoque formativo radica en los adecuados niveles de confianza, compromiso y contribución que cada participante, esto implica tener un rol activo durante todo el proceso educativo siendo consciente de las condiciones de la evaluación (Roelofs et al., 2019). Asimismo, las diversas formas de evaluación de las competencias tienen un rol fundamental para brindar al estudiante la posibilidad de reconocer sus dificultades en el proceso académico diario, es así, que lograr desarrollar competencias se convierte en un ciclo constante y progresivo, que se fortalece con la participación eficaz en las actividades de aprendizaje y a partir de ellas realizar procesos reflexivos permanentes que es básico para su ejercicio de evaluación formativa (Couto et al., 2019)

En relación a la variable competencia digital con la variable evaluación formativa de los docentes de una red educativa del contexto de V.M.T, en la tabla 25 y figura 20 se observa que cuando la competencia digital tiene un nivel regular entonces muestra que el 31,65% del proceso de evaluación formativa está en progreso y cuando la competencia digital está en un nivel bueno se muestra que el 68,76% del proceso de evaluación formativa es adecuado. Esto indica una directa influencia entre la variable competencia digital en el proceso de evaluación formación que se desarrolla en el contexto distancia. En un estudio sobre el desarrollo del conocimiento y manejo de las herramientas digitales en los espacios educativos ,personales y laborales virtuales con limitados recursos se evidencia que el 90% de los actores educativos utiliza el dispositivo móvil para hacer uso del internet y que su desarrollo de competencia digital se encuentra en un nivel básico por lo cual en necesario proponer acciones que involucren de manera activa a todos los miembros de la comunidad en un entorno de aprendizaje personal y colegiado que mejore la deficiencia del manejo de dispositivos, recursos y herramientas digitales (Salinas & De Benito, 2020).

Asimismo, para desarrollar la evaluación formativa es importante considerar técnicas de autoevaluación que en estos tiempos se puede realizar mediante

herramientas y recursos virtuales, esto afecta en la mejora de los resultados de aprendizaje de los alumnos; además, las experiencias que consideren autoevaluación generan mejores niveles de logro en los participantes; cabe señalar, que algunos estudios concluyen que las alumnas expresan más seguridad que los alumnos en el uso de la tecnología durante las sesiones de aprendizaje, es por ello, la responsabilidad del docente brindar las herramientas para el adecuado desenvolvimiento de los alumnos en el proceso de enseñanza para el aprendizaje y centrarse en incentivar el protagonismo de cada participante para el logro del éxito académico (Cosi et al., 2020)

VI. CONCLUSIONES

Primera:

Luego del análisis de los resultados en la fase estadística queda planteado en la tabla 27, con respecto a los resultados de (Chi cuadrado=9,166 y el valor de Sig.= 0,010 < 0,05), en función al procesamiento estadístico se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna. Esto permite concluir que la competencia emocional y competencia digital inciden positivamente en el proceso de evaluación formativa en el contexto a distancia, quedando demostrado el objetivo general planteado en la investigación. Asimismo, los resultados del pseudo R cuadrado, precisa que la dependencia porcentual de la competencia emocional y competencia digital en el proceso de evaluación formativa según el coeficiente de Nagelkerke es del 26,3.

Segunda:

En referencia a la tabla 28 que plantea que el valor de sig = 0,001 <0,05, en función al procesamiento estadístico se rechaza la hipótesis nula y se acepta la primera hipótesis específica alterna. Esto permite concluir que existe incidencia significativa de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión reguladora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021. Esto establece que se logra el primer objetivo específico. Asimismo, la determinación del pseudo R cuadrado, precisa que la dependencia porcentual de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión reguladora de la evaluación formativa, según el coeficiente de Nagelkerke, es del 16,3%.

Tercera:

En referencia a la tabla 29 que plantea que el valor de sig = 0,022 <0,05, en función al procesamiento estadístico se rechaza la hipótesis nula y se acepta la segunda hipótesis específica alterna. Esto permite concluir que existe incidencia significativa de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión procesual de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021. Esto establece que se logra el segundo objetivo específico. Asimismo, la determinación del pseudo R cuadrado, precisa que la dependencia porcentual de la competencia emocional y

competencia digital en la dimensión procesual de la evaluación formativa, según el coeficiente de Nagelkerke es del 9,3%.

Cuarta:

En referencia a la tabla 30 que plantea que el valor de $\text{sig} = 0,044 < 0,05$, en función al procesamiento estadístico se rechaza la hipótesis nula y se acepta la tercera hipótesis específica alterna. Esto permite concluir que existe incidencia significativa de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión continua de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021. Esto establece que se logra demostrar el tercer objetivo específico. Asimismo, la determinación del pseudo R cuadrado, precisa que la dependencia porcentual de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión continua de la evaluación formativa, según el coeficiente de Nagelkerke es del 5,1%.

Quinta:

En referencia a la tabla 31 que plantea que el valor de $\text{sig} = 0,010 < 0,05$, en función al procesamiento estadístico se rechaza la hipótesis nula y se acepta la cuarta hipótesis específica alterna. Esto permite concluir que existe incidencia significativa de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021. Esto establece que se logra demostrar el cuarto objetivo específico. Asimismo, la determinación del pseudo R cuadrado, precisa que la dependencia porcentual de la competencia emocional y competencia digital en la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa, según el coeficiente de Nagelkerke es del 5,7%.

VII. RECOMENDACIONES

Primera:

Visto las tablas 24; 25 y figura 19; 20 se sugiere a las autoridades del Minedu que contemple dentro de los indicadores de evaluación en los concursos para acceder al nombramiento docente, procesos para valorar el desarrollo de las competencias emocionales y digitales suficientes para tener un buen desempeño en el trabajo pedagógico en los contextos presencial y a distancia según sea el caso con sus estudiantes en las instituciones educativas, asumiendo su rol de manera eficiente. Así garantizar un adecuado servicio educativo de calidad con profesionales preparados capaces de asumir los retos que puedan presentarse.

Segunda:

Se recomienda al director de la Ugel responsable de la red educativa del distrito de V.M.T promover y planificar capacitaciones para desarrollar competencias emocionales y digitales, así como talleres, conformación de comunidades de apoyo, estableciendo convenios con aliados estratégicos que brinden soporte a los docentes para que estos se vean reflejado en mejores procesos de evaluación formativa que permitan procesos eficaces de aprendizaje.

Tercera:

Dar a conocer y hacer uso de los resultados de la investigación al coordinador y especialista de la red educativa del distrito de V.M.T, para que trabajando de manera colegiada proponer soluciones y de esta manera seguir fortaleciendo el desarrollo de las competencias emocionales y digitales de los docentes que según los hallazgos del estudio científico evidencian que los niveles adecuados de estas competencias favorecen los procesos de evaluación formativa de forma directa contribuyendo en la mejora de los niveles de aprendizaje manteniendo la calidad de servicio educativo en el contexto a distancia.

Cuarta:

Dar a conocer a los equipos directivos de la red educativa del V.M.T, para que partiendo de los trascendidos del presente estudio implementen actividades que favorezcan la mejora de las competencias emocionales y digitales los docentes, así como, taller, capacitaciones, charlas, trabajo colegiado donde socialicen estrategias adecuadas por grados, ciclos, áreas y niveles que puedan evidenciar mejoras sustanciales en las propuestas de mejora educativa que se realizan en las escuelas.

Quinta:

A los Maestros de las escuelas públicas y privadas, seguir flexionando sobre lo sustancial que representa continuar con su formación en el desarrollo de las competencias emocionales y digitales para realizar de manera adecuada el proceso de evaluación formativa de los estudiantes que en este contexto no presencial se convirtió en una necesidad para adecuarse a la exigencia educativa, así, continuar brindando un proceso de enseñanza y aprendizaje de calidad.

Sexta:

Promover el fortalecimiento de la competencias emocionales y digitales de los estudiantes, incorporando talleres, dinámicas durante la interacción educativa, de esa manera el estudiante será más consciente de sus propias fortalezas y aspectos por mejorar en tal sentido contribuirá en la formalización de manera autónoma de sus propuestas de mejora personal y académica. Es así, que el estudiante continuara con su rol protagónico en su aprendizaje teniendo mejor participación en el proceso de evaluación formativa y más en el contexto no presencial.

Séptima:

Se sugiere a los próximos investigadores ahondar en este estudio en otros contextos y realidades. Asimismo, tomar en cuenta poblaciones de mayor alcance, así como otros actores educativos para seguir profundizando la influencia de las variables estimando otras sub variables o dimensiones que planteen otros teóricos de base. Cabe señalar, que no se encontraron estudios previos con las tres variables propuestas.

VIII. PROPUESTA

Propuesta de mejoramiento

PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE EVALUACIÓN FORMATIVA

1. DATOS INFORMATIVOS

- 1.1. Denominación: Programa de Fortalecimiento
- 1.2. Centro de aplicación: Red educativa de Villa María del Triunfo
- 1.3. Participantes: Colaboradores académicos institucionales y aliados estratégicos
- 1.4. Total: 79 personas
- 1.5. Duración: 3 meses (Quincenal)
 - 1.5.1. Inicio: 04 de abril del 2022
 - 1.5.2. Término: 04 de Julio del 2022
- 1.6. Horario de trabajo: Fuera de la jornada laboral presencial o virtual.
- 1.7. Región: Lima
- 1.8. Provincia: Lima
- 1.9. Localidad: Villa María del Triunfo

2. FUNDAMENTACIÓN

En estos dos últimos años, a consecuencia de la emergencia sanitaria la educación se planteó en un contexto a distancia valiéndose de la virtualidad para poder continuar con la educación de los niños y jóvenes a nivel nacional e internacional, esto plantea un reto para todos los actores educativos y así, mantener la calidad de servicio educativo que los estudiantes merecen, ello ha traído consigo que las instituciones educativas implementen el uso de aplicativos, recursos y herramienta digitales en los actuales espacios de aprendizaje convirtiéndose en una dificultad ;asimismo, la interacción no presencial exige un mayor nivel de desarrollo de competencia emocional por parte de los docentes para brindar una atención educativa de acuerdo

a la realidad y necesidades de los estudiantes. Es fundamental revisar las diferentes propuestas de estrategias y métodos de evaluación de carácter formativo en contexto presencial y a distancia, así como, validar los procesos aplicados durante estos dos años de trabajo para mejorarlos. Por lo cual es necesario implementar un programa de fortalecimiento dirigido a docentes sobre procesos adecuados de evaluación formativa.

3. OBJETIVOS

A nivel personal:

Desarrollar de los procesos adecuados de evaluación formativa

Fortalecer el ejercicio de la profesión docente.

Promover mejoras en el desempeño pedagógico en el contexto presencial o a distancia.

A nivel organizacional:

Contribuir en el progreso del servicio educativo.

Propiciar el aprendizaje autónomo y colaborativo.

Fortalecer el vínculo entre los actores educativos.

Obtener mejores y reales logros de aprendizaje.

4. ACTIVIDADES

N°	Actividades	Abril		Mayo		Junio	
		Sesión	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión	Sesión
		1	2	3	4	5	6
1	Exposición del plan de fortalecimiento institucional	X					

	Tema: Reflexionamos sobre los procesos adecuados de evaluación formativa.						
2	Primer taller: Estrategias de fortalecimiento de la dimensión reguladora de la evaluación formativa		X				
3	Segundo Taller Tema: Estrategias de fortalecimiento de la dimensión procesual de la evaluación formativa			X			
4	Tercer taller: Tema: Estrategias de fortalecimiento de la dimensión continua de la evaluación formativa				X		
5	Cuarto taller: Estrategias de fortalecimiento de la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa					X	
6	Quinto Taller: cierre del programa-socialización de experiencias						X

5. EVALUACIÓN

- Los talleres serán evaluados al termino de cada fecha.
- Al culminar la implementación del plan de fortalecimiento se socializará los resultados obtenidos.
- Se aplicará instrumentos para recojo sobre satisfacción de cada taller realizado.

REFERENCIAS

- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación: introducción a la metodología científica* (5a ed.) Caracas-Venezuela: Episteme
- Ahmed, I., Binti, A., & Binti, M. N. L. Y. (2020). Effect of Social and Emotional Learning Approach on Students ' Social - Emotional Competence. *Internacional Journal of Instruction*, 13(4), 663–676. <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=d1e3edd7-1241-47eb-97b4-d495f22eff4a%40pdc-v-sessmgr02>
- Alarcón, A. L., Gracia, C. Y., & Sepúlveda, O. (2019). La evaluación formativa: una herramienta para el desarrollo del pensamiento variacional. *Revista. Educación y Ciencia.*, 22, 457–473. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10065
- Andreu, N. (2017). *La influencia de la competencia emocional y digital en el aprendizaje: estudio psicométrico y descriptivo* [Valencia-España]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/exttes?codigo=190197>
- Arias, F. (2016). *El Proyecto de investigación* (E. Episteme (ed.); 6ta ed.). https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INV_ESTIGACION_6a_EDICION
- Asiú, L. E., Asiú, A. M., & Barboza, Ó. A. (2021). Evaluación formativa en la practica pedagógica:Una revision bibliografica. *Revista Conrado*, 134-139. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000100134
- Asún, S., Rapún, M., & Romero, M. R. (2019). Percepciones de Estudiantes Universitarios sobre una Evaluación Formativa en el Trabajo en Equipo. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 175–192. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.010>
- Avellan, G. I. (2019). *Las competencias digitales en los docentes y su influencia en la administración escolar de la Unidad Educativa Nueva Aurora-Ecuador,2019*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/42732>
- Barrientos, E. J. (2019). *La Evaluación Formativa en Educación Superior: Evaluación Orientada al Aprendizaje y Evaluación Auténtica en la Formación Inicial del Profesorado de Educación Física* [Universidad de Valladolid-España]. <https://doi.org/10.35376/10324/39395>
- Barrón, M. C. (2020). La educación en línea. Transiciones y disrupciones. *Educación y Pandemia: Una Visión Académica*, 66–74. <https://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Bernal, C. (2017). *Metodología de la investigación* (Prentice Hall (ed.); Tercera). Pearson.
- Bin, H. F. (2020). New Trends in Formative-Summative Evaluations for Adult Education. *SAGE Open*, 10(3), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2158244020941006>
- Bisquerra, R. (2007). *Psicopedagogía de las emociones*. [http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia de las emociones - Rafael Bisquerra Alzina-1.pdf](http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia_de_las_emociones_-_Rafael_Bisquerra_Alzina-1.pdf)
- Bizarro, W., Sucari, W., & Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación*, 1(1), 140–146.

- <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.01.012>
- Caccuri, V. (2018). Competencias digitales para la Educación del siglo XXI. *Educación*, 19, 11–16. <https://doi.org/10.33539/educacion.2013.n19.1015>
- Cañadas, L. (2018). La evaluación formativa en la adquisición de competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 1(143), 102–102. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/684192>
- Cateriano-Chavez, T., Rodríguez-Rios, M., Patiño-Abrego, E., Araujo-Castillo, R., & Villalba-Condori, K. (2021). Competencias digitales, metodología y evaluación en formadores de docentes. *Campus Virtuales*, 10(1), 2021. www.revistacampusvirtuales.es
- Colás-Bravo, P., Conde-Jiménez, J., & Reyes-de-Cózar, S. (2019). El desarrollo de la competencia digital docente desde un enfoque sociocultural. *Revista Científica de Educomunicación*, 61(27), 21–32. <http://eds.a.ebscohost.com/are.uab.cat/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=bb694f8b-8d7a-4e68-a56a-f828f387e3a6%40sdc-v-sessmgr02>
- Cosí, S., Voltas, N., Lázaro-Cantabrana, J. L., Morales, P., Calvo, M., Molina, S., & Quiroga, M. Á. (2020). Formative assessment at university using digital technology tools. *Profesorado*, 24(1), 164–183. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.9314>
- Couto, L. B., Durand, M. T., Wolff, A. C. D., Restini, C. B. A., Faria, M., Romão, G. S., & Bestetti, R. B. (2019). Formative assessment scores in tutorial sessions correlates with OSCE and progress testing scores in a PBL medical curriculum. *Medical Education Online*, 24(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2018.1560862>
- Cunill, M. E., & Curbelo, L. (2021). Una aproximación a la autorregulación del aprendizaje desde la evaluación formativa en la educación médica An approach to self-regulation of learning through formative evaluation on medical education. *Ecimed*, 35(1), 1–19. <http://www.ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/2498>
- Deroncele, A., Medina, P., & Gross, R. (2020). Gestión de potencialidades formativas en la persona: reflexión epistémica y pautas metodológicas. *Universidad y Sociedad*, 12(April), 97–104. https://www.researchgate.net/profile/Javier-Castejon/publication/317006946_Evaluacion_formativa_competencias_comunicativas_y_TIC_en_la_formacion_del_profesorado/links/591dda3d45851540595d8d30/Evaluacion-formativa-competencias-comunicativas-y-TIC-en-la-for
- Dohms, M. C., Collares, C. F., & Tibério, I. C. (2020). Video-based feedback using real consultations for a formative assessment in communication skills. *BMC Medical Education*, 20(1), 1–9. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-1955-6>
- Escobedo, P. (2015). *RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS ALUMNOS DEL NIVEL BÁSICO DE UN COLEGIO PRIVADO* (Vol. 3, Issue 7) [Universidad Rafael Landívar - Guatemala de la Asunción]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Escobedo-Paola.pdf>
- Escorcía, C. T., & Díaz, P. E. (2020). Competencia Emocional En Atención Temprana. *Educación*, 43, 1–16. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.1.35475>
- Fálcón, O. O. (2017). Dominio de las competencias emocionales de los directores en

- la gestion escolar centrada en los aprendizajes y el clima organizacional en las Instituciones Educativas de la Ugel Leoncio Prado 2014 [https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2024]. In *Repositorio institucional- Enrique Gúzman y Valle*. https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/2024
- Fernández, D., & Malvar, L. (2020). *Las competencias emocionales de los orientadores escolares desde el paradigma de la educación inclusiva School counselors ' emotional competences from the inclusive education paradigm*. 38, 239–257.
- Fernández, S. (2017). Evaluación y aprendizaje. *MarcoELE - Revista de Didáctica*, 24, 3. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6145807
- Gallardo-Fuentes, F. J., López-Pastor, V. M., & Carter-Thuillier, B. I. (2020). Advantages and Issues of Formative Assessment and its Influence on Self-Perception of Competences in students of Pre-service Physical Education Teacher Training. *Retos*, 83, 417–424.
- Gallego-Arrufat, M. J., & Cebrián-De-La-Serna, M. (2018). Contributions of technologies into formative evaluation in the practicum. *Profesorado*, 22(3), 139–161. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7996
- Gómez, B., Thevenet, P., & Bellido, M. R. (2019). Digital Competency preparation in teachers. *Profesorado*, 23(4), 234–260. https://doi.org/10.30827/PROFESORADO.V23I4.11720
- González, D. H., López-pastor, V. M., Carlos, J., & Arribas, M. (2020). La Evaluación Formativa y Compartida en contextos de Aprendizaje Cooperativo en Educación Física en Primaria. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(44), 213–222. https://doi.org/10.12800/ccd.v15i44.1463
- Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4(3), 163–173. https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta. In Mc Graw Hill (Ed.), *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1ra ed.).
- Herrera, M. M., & González, V. (2021). Evaluar en el contexto pandémico: hacia la evaluación con-formativa. *Revista Iberoamericana de Tecnología En Educación y Educación En Tecnología*, 28, e54. https://doi.org/10.24215/18509959.28.e54
- Hortigüela, D., Pérez-Pueyo, Á., & González-Calvo, G. (2019). Pero... ¿A qué nos Referimos Realmente con la Evaluación Formativa y Compartida?: Confusiones Habituales y Reflexiones Prácticas But... What do we Really mean by Formative and Shared Assessment?: Usual Confusions and Practical Reflections. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 13–27. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.001
- INTEF. (2017). Marco común de competencia digital docente. *IEEE Convention of Electrical and Electronics Engineers in Israel, Proceedings*, 1–72.
- Intriago, G. C., Carpio, D. A., Sobenis, J. A., & Torres, R. J. (2020). Análisis de la evaluación formativa y su influencia en el aprendizaje virtual en la carrera de Educación Básica-UTB. *Magazine de Las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación*, 5(7), 45–55.

- <https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/920/682>
- Jiménez, A. (2018). Las competencias emocionales y su relación con la capacidad para resolver problemas interpersonales en los estudiantes de la institución educativa “Jorge Basadre Grohmann” – Sector Oeste – Piura, 2018 [César Vallejo]. In *Universidad César Vallejo*. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/28881>
- Joya, M. Z. (2020). La evaluación formativa, una práctica eficaz en el desempeño docente. *Revista Científica*, 5(16), 179–193. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.9.179-193>
- Khashaba, A. S. (2020). Evaluation of the effectiveness of online peer-based formative assessments (Peerwise) to enhance student learning in physiology: A systematic review using prisma guidelines. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(4), 613–628. <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i4.1216>
- León-Warthon, M. (2020). Evaluación formativa: el papel de retroalimentación en el desarrollo del pensamiento crítico. *Maestro y Sociedad*, 18(2), 1–69. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/629936>
- Levano-Francia, L., Sanchez-Diaz, S., Guillén-Aparicio, P., Tello-Cabello, S., Herrera-Paico, N., & Collantes-Inga, Z. (2019). Competencias digitales y educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 569–578. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.329>
- Llorent, V. J., Zych, I., & Varo-Millán, J. C. (2020). Social and emotional competences self-perceived by the university professors in Spain. *Educacion XX1*, 23(1), 297–318. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23687>
- López-Cassá, E., Pérez-Escoda, N., & Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. [Emotional competence satisfaction in specific contexts and satisfaction with life in adolescence]. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57–73. <https://revistas.um.es/rie/article/view/273131/221521>
- López, A. A. (2021). Estrategia Metodológicas para fortalecer la Evaluación Formativa No Presencial en docentes del área de educación física de la UGEL Chulucanas-2020 [César Vallejo]. In *Repositorio Institucional - UCV*. <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/3000/SilvaAcosta.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0Ahttps://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/1046>
- Morales-Aibar, C., & Medina-Zuta, P. (2020). Aprender a enseñar : un camino para el arquitecto-docente. *Maestro y Sociedad*, 17(3), 521–531. https://www.researchgate.net/profile/Patricia-Medina-Zuta/publication/343021417_Aprender_a_ensenar_un_camino_para_el_arquitecto-docente/links/5f11e1114585151299a1edb4/Aprender-a-ensenar-un-camino-para-el-arquitecto-docente.pdf
- Mórtigo, A., & Rincón, D. (2018). Competencias emocionales en estudiantes de Educación Superior: Autopercepción y Correlación demográfica. *Kavilando Journal*, 10(2), 430–448. <https://www.kavilando.org/revista/index.php/kavilando/article/view/271>
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J., & Romero, H. E. (2018). Metodología de la Investigación. In *Journal of Chemical Information and Modeling* (5ta ed., Vol.

- 53, Issue 9). Ediciones de la U.
- Palacios-Núñez, M., & Deroncela-Acosta, C. A. (2021). La Dimensión Socioemocional de la Competencia Digital en el marco de la Ciudadanía Global. *Maestros y Sociedad. Uo. Edu. Cu*, 18(1), 2021. <https://orcid.org/0000-0001-8050-5946>;
- Parillo, M. del C. (2020). Competencias digitales de los docentes desde la percepción de los estudiantes de secundaria, I.E. Antonia Moreno de Cáceres, UGEL 05-2019 [César Vallejo]. In *Repositorio Institucional - UCV* (Issue 1). <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/3000/SilvaAcosta.pdf?sequence=1&isAllowed=y%0Ahttps://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/1046>
- Rodríguez-Mena, M., López, C. L., Corral, R., Labaut, L., Pérez, O., Pomares, W., Lago, C. M., Chao, A. M., Regalado, H., & Ortega, C. (2019). Evaluación formativa de competencias. Una metodología. In *Publicaciones acuario*. http://www.cips.cu/wp-content/uploads/2021/03/Evaluacion_formativa_metodologia.pdf
- Rodríguez, C. (2015). *Potenciando la inteligencia socioemocional y la atención plena en los jóvenes: programa de intervención SEA y determinantes evolutivos y sociales* (Vol. 9) [Zaragoza-España]. <https://zaguan.unizar.es/record/31603/files/TESIS-2015-050.pdf>
- Roelofs, S., Edwards, N., Viehbeck, S., & Anderson, C. (2019). Formative, embedded evaluation to strengthen interdisciplinary team science: Results of a 4-year, mixed methods, multi-country case study. *Research Evaluation*, 28(1), 37–50. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvy023>
- Rumanová, L., Vallo, D., & Záhorská, J. (2020). The impact of formative assessment on results of secondary school pupils in mathematics: One case of schools in Slovakia. *TEM Journal*, 9(3), 1200–1207. <https://doi.org/10.18421/TEM93-47>
- Salinas, J., & De Benito, B. (2020). Competencia digital y apropiación de las TIC: claves para la inclusión digital. *Campus Virtuales: Revista Científica Iberoamericana de Tecnología Educativa*, 9, 99–111. <http://uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/741>
- Samaniego, D. A. (2020). Educación inclusiva y competencias emocionales en la actitud docente de los Cebas UGEL 06 de la Molina 2019 [César Vallejo]. In *Repositorio Institucional - UCV*. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/44209>
- Schoeps, K., Tamarit, A., González, R., & Montoya-Castilla, I. (2019). Competencias emocionales y autoestima en la adolescencia: Impacto sobre el ajuste psicológico. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 6(1), 51–56. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2019.06.1.7>
- Schwarz, M. (2017). Guía de referencia para la elaboración de una investigación aplicada. *Repositorio de Investigación - Universidad de Lima*, 30. https://core.ac.uk/download/pdf/162614981.pdf%0Ahttp://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/ulima/6029/Schwarz_guia_investigacion_aplicada.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Torres, J., Chavez, H., & Cadenillas, V. (2021). Evaluación formativa: una mirada desde sus diversas estrategias en educación básica regular. *Revista Innova*

- Educación*, 3. <https://doi.org/DOI>: <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.007>
Recibido
- Veugen, M. J., Gulikers, J. T. M., & den Brok, P. (2021). We agree on what we see: Teacher and student perceptions of formative assessment practice. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101027>
- Zambrano, J. Y. (2021). Evaluación formativa y formación integral de los estudiantes de una Institución Educativa, Paiján, 2020 [César Vallejo-Perú]. In *Repositorio Institucional* - UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/60908/Zambrano_VJY-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Zapana, D (2020). Competencias digitales y motivación académica en la actitud hacia la investigación científica en la Universidad San Martín de Porres Lima, 2019-*Repositorio Institucional- UCV*- <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/4019>

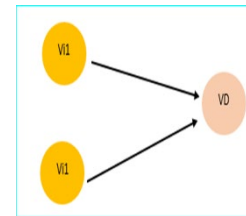
ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

TÍTULO: Competencia emocional y competencia digital en el proceso de evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021

Autora: Mg. Janet Meluzka García Riveros

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACION MUESTRA
<p>Problema general</p> <p>¿Cómo la competencia emocional y competencia digital inciden en el proceso de evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>a) ¿Cómo la competencia emocional y competencia digital inciden en la dimensión reguladora de evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021?</p> <p>b) ¿Cómo la competencia emocional y competencia digital inciden en la dimensión Procesual de evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021?</p> <p>c) ¿Cómo la competencia emocional y competencia digital inciden en la dimensión Continua de evaluación formativa en el contexto a distancia, VM.T, 2021?</p> <p>d) ¿Cómo la competencia emocional y competencia digital inciden en la dimensión retroalimentadora de evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la incidencia de la competencia emocional y competencia digital en el proceso de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>a) Determinar la incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la Dimensión reguladora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, 2021?</p> <p>b) Determinar la incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la Dimensión Procesual de la evaluación formativa en el contexto a distancia, 2021?</p> <p>c) Determinar la incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la Dimensión continua de la evaluación formativa en el contexto a distancia, 2021?</p> <p>d) Determinar la incidencia de la competencia emocional y competencia digital en la Dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, 2021 ?</p>	<p>Hipótesis general</p> <p>la competencia emocional y competencia digital inciden significativamente en el proceso de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>a) La competencia emocional y competencia digital inciden significativamente en la dimensión reguladora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.</p> <p>b) La competencia emocional y competencia digital inciden significativamente en la dimensión procesual de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.</p> <p>c) La competencia emocional y competencia digital inciden significativamente en la dimensión continua de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.</p> <p>d) La competencia emocional y competencia digital inciden significativamente en la dimensión retroalimentadora de la evaluación formativa en el contexto a distancia, V.M.T, 2021.</p>	<p>Variables</p> <p>Variable independiente</p> <p>1: Competencia emocional.</p> <p>Variable independiente 2: Competencia digital.</p> <p>Variable dependiente</p> <p>3: Evaluación Formativa.</p>	<p>Tipo de estudio</p> <p>La investigación es de enfoque cuantitativo, de nivel descriptivo, tipo Básica</p> <p>Diseño</p> <p>Es el Diseño no Experimental, de tipo Correlacional-Causal de corte transversal se le aplica la técnica de la encuesta mediante tres cuestionarios con la escala de Likert. El siguiente esquema representa dicho diseño:</p>	<p>Población y muestra</p> <p>Población La población está constituida por 79 docentes de primaria y secundaria de la una red educativa del distrito de V.M.T</p> <p>Se aplico los instrumentos a toda la población en total.</p>



VI: Variable independiente
VD: Variable dependiente

Anexo 2: Matriz de Operacionalización de variables

Matriz de operacionalización de la variable independiente: competencia emocional

VARIABLE INDEPENDIENTE	DEF. CONCEPTUAL	DEF. OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA	
Competencias Emocionales	Conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. (Bisquerra, 2007, pp. 22 - 26)	Las competencias emocionales serán percibidas a través de la actitud de los estudiantes para comprender sus emociones, regularlas, autogestionarlas, manejar las relaciones con otras personas y para solucionar los problemas que se le presenten en su entorno familiar y social.	<p>Conciencia emocional</p> <hr/> <p>Regulación emocional</p> <hr/> <p>Autonomía emocional</p> <hr/> <p>Competencias sociales</p> <hr/> <p>Competencias para la vida y el bienestar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Toma de conciencia de las propias emociones • Dar nombre a las emociones <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento • Expresión emocional • Capacidad para la regulación emocional • Uso de estrategias de afrontamiento <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Autoestima • Automotivación • Responsabilidad • Capacidad para buscar ayuda y recursos <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Dominio de habilidades sociales • Capacidad para lograr respeto • Capacidad de comunicación receptiva • Capacidad de comunicación expresiva <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Fijar objetivos adaptativos • Capacidad para solucionar conflictos • Aprendizaje a partir de experiencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender las emociones de los demás <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para autogenerar emociones positivas • Perseverancia • Habilidades de afrontamiento de retos y conflictos <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Actitud positiva ante la vida • Capacidad de analizar críticamente las normas sociales • Autoeficacia emocional <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Comportamiento prosocial y cooperación • Asertividad • Compartir emociones <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Bienestar subjetivo • Capacidad de Negociación 	Ordinal

Matriz de operacionalización de variable independiente: Competencia digital.

VARIABLE INDEPENDIENTE 2	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA
Competencias digitales	competencia digital es la capacidad para buscar, procesar y comunicar información, transformándola en conocimiento, seleccionando la más relevante, haciendo uso de diferentes soportes, de manera crítica, responsable y segura(Caccuri, 2018).	Son las destrezas de los docentes de una institución educativa, que utilizan en sus clases apoyado en las TIC y que será medido con un cuestionario que miden cinco dimensiones.	Información y Alfabetización	Búsqueda de información confiable Evaluación de información Almacenamiento Información	ordinal
			Comunicación y Colaboración	Destreza para actuar y comunicarse Compartir mediante herramientas y recursos digitales Redes de apoyo	
			Creación de contenidos digitales:	Desarrollo de contenidos digitales. Edición y elaboración contenidos digitales.	
			Seguridad	Proteger información Identidad Digital Uso responsable de internet	
			Resolución problema	Definir aplicaciones Actualizarse Desarrollar y aplicar habilidades Utilizar tecnología para resolver problemas.	

Matriz de operacionalización de la variable dependiente: Evaluación formativa.

VARIABLE DEPENDIENTE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA
Evaluación Formativa	Proceso permanente que expresa la posibilidad de redireccionar el aprendizaje de cada estudiante; es así, que de manera conjunta se puede realizar ajustes necesarios como la adecuación, adaptación o complementación de las actividades propuestas según el requerimiento y necesidades de aprendizaje diagnosticadas de manera oportuna (Rodríguez-Mena et al., 2019)	Es el proceso que realiza el docente para evaluar de manera formativa considerando la característica reguladora, procesual, continua y retroalimentadora, que será medido por un cuestionario considerando las cuatro dimensiones.	Reguladora	Participación activa y espontanea Comprobar nivel de logro Registro del proceso de aprendizaje	Ordinal
			Procesual	Referencia del nivel de logro Contrastación del nivel de logro Propone acciones de mejora	
			Continua	Orden secuencial Se centra en puntos importantes Examina aprendizajes Es cíclico	
			Retroalimentadora	Verifica el aprendizaje Valora el nivel de logro Reflexión del aprendizaje Estrategias para la interacción	

Anexo 3. Certificado de validación de instrumentos.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Competencia emocional

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹				Relevancia ²				Claridad ³				Sugerencias
		M	D	A	M	M	D	A	M	M	D	A	M	
DIMENSIÓN: Conciencia Emocional														
01	Soy consciente cuando me siento triste, enfadado, alegre, feliz...			X				X				X		
02	Manifiesto angustia o aflicción sin conocer el motivo			X				X				X		
03	Tengo capacidad para reconocer la emoción que experimento			X				X				X		
04	Puedo percibir las emociones que expresan mis estudiantes con respecto a mi expresión emocional.			X				X				X		
05	Reconozco como mis expresiones emocionales afectan a mis estudiantes			X				X				X		
DIMENSIÓN: Regulación Emocional														
06	Me siento acongojado, abatido o feliz en muy poco tiempo de diferencia			X				X				X		
07	Cuando mi conducta se extralimita, expreso o realizo actividades de las cuales después me arrepiento			X				X				X		
08	Tengo una conducta temperamental y actúo drásticamente cuando me molesto			X				X				X		
09	Mi estado de ánimo depende de cómo me traten los demás			X				X				X		
10	Cuando tengo una dificultad, persisto hasta encontrar una solución			X				X				X		
11	Si no puedo resolver un problema, de inmediato busco otras alternativas para lograrlo			X				X				X		
12	Cuando estoy nervioso, sé cómo tranquilizarme			X				X				X		
13	Utilizo estrategias para equilibrar mis emociones cuando es necesario			X				X				X		
14	Me siento bien tal como se proyecta mi imagen personal			X				X				X		
DIMENSIÓN: Autonomía Emocional														
15	Las actividades que realizo me generan mucha satisfacción			X				X				X		
16	Acepto las opiniones de otros y cumplo con mis compromisos			X				X				X		
17	Es fácil solicitar ayuda cuando no puedo resolver un problema			X				X				X		
18	En general, me siento satisfecho con mi vida			X				X				X		
19	Me preocupa mucho que los demás descubran mis limitaciones para desarrollar mi trabajo			X				X				X		
20	Cuando intento decidir cuál es la mejor solución a un problema, generalmente pienso en que beneficie a los demás.			X				X				X		
21	Lo que puedo reflexionar o realizar es insuficiente para mejorar las circunstancias que me suceden			X				X				X		
DIMENSIÓN: Competencias sociales														



22	Me siento muy mal cuando los demás cuestionan lo que realizo o expreso				X					X					X	
23	Me es complejo defender opiniones diferentes a las de otras personas				X					X					X	
24	Con frecuencia tengo dificultades para iniciar comunicación con personas que recién conozco.				X					X					X	
25	Cuando alguien me habla, siempre pienso en otras cosas y no escucho con suficiente atención				X					X					X	
26	Me es difícil expresar mis opiniones con personas que no conozco				X					X					X	
27	Tengo dificultades para manifestarme en público				X					X					X	
28	Cuando necesito explicar alguna situación, me incomoda esperar mi turno				X					X					X	
29	Me agrada apoyar a las personas que lo necesitan				X					X					X	
30	Tengo facilidad para hacerme de amistades				X					X					X	
31	Es sumamente complicado expresar lo que siento				X					X					X	
32	Hago sentir bien a los demás cuando tienen problemas				X					X					X	
DIMENSIÓN: Competencias para la vida y el bienestar																
33	Logro alcanzar lo que me propongo, luego me fijo objetivos mayores				X					X					X	
34	Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos				X					X					X	
35	Luego de tomar una decisión, pienso en las consecuencias				X					X					X	
36	Los errores que cometo me impulsan a mejorar				X					X					X	
37	Generalmente me siento satisfecho con los resultados de las soluciones que doy a los problemas				X					X					X	
38	Me siento bien por las cosas que realizo en todos los ámbitos de mi vida				X					X					X	
39	Cuando tengo un conflicto con alguien, primero escucho antes de actuar				X					X					X	
40	En las situaciones problemáticas ,trato de mediar para lograr una solución satisfactoria				X					X					X	

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: **LIZANDRO CRISPIN ROMMEL**..... DNI...**09554022**

DOCTOR EN ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Especialidad del validador:

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

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



Firma del Experto Informante.
Especialidad



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide la Competencia Digital

N°	DIMENSIONES / Ítem	Pertinencia ¹				Relevancia ²				Claridad ³				Sugerencias
		M	D	A	N	M	D	A	N	M	D	A	N	
	DIMENSIÓN: Información y alfabetización													
1	Identifico información digital en buscadores, bases de datos o repositorios			X				X				X		
	Utilizo fuentes de información digital confiable			X				X				X		
3	Analizo los datos relevantes de la información digital.			X				X				X		
4	Verifico la validez de la información que utilizo			X				X				X		
5	Almaceno información digital según los temas de mi interés			X				X				X		
6	Organizo con facilidad la información de archivos digitales en carpetas			X				X				X		
	DIMENSIÓN: Comunicación y colaboración													
7	Aplico estrategias para mantener una comunicación digital efectiva			X				X				X		
8	Logro mantener el interés y motivación de mis estudiantes en los espacios virtuales			X				X				X		
9	Comparto material digital con mis estudiantes y compañeros			X				X				X		
10	Considero recursos y herramientas digitales en la ejecución de sesiones de aprendizaje			X				X				X		
11	Participa de manera activa en una comunidad de aprendizaje			X				X				X		
12	Promueve la formación de comunidades de aprendizaje entre sus estudiantes o colegas.			X				X				X		
	DIMENSIÓN: Creación de contenido digital													
13	Creo contenidos nuevos usando las herramientas digitales como: Word, Power Point, Blogger, Wordpress, entre otros.			X				X				X		
14	Edito contenidos nuevos usando las herramientas digitales como: Word, Power Point, Blogger, Wordpress, entre otros.			X				X				X		
15	Edito recursos como fotos, videos o audios usando programas digitales.			X				X				X		
16	Elaboro recursos como fotos, videos o sonidos usando programas digitales			X				X				X		
	DIMENSIÓN: Seguridad													
17	Sé utilizar los derechos de propiedad intelectual que encuentro en la Web u otra herramienta digital.			X				X				X		
18	Sé gestionar las licencias de uso de los programas por internet u otra herramienta digital			X				X				X		
19	Diferencio sistemas operativos, instalo softwares, impresoras, teclados, hago copias de seguridad y otros parecidos en la computadora.			X				X				X		



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide la Evaluación Formativa

N°	DIMENSIONES / Ítem	Pertinencia ¹				Relevancia ²				Claridad ³				Sugerencias
		M	C	A	M	M	C	A	M	M	C	A		
	DIMENSION: REGULADORA													
1	Planifico actividades en base a las características de los estudiantes.			X				X				X		
2	Promuevo la participación activa de los estudiantes para aclarar lo que no. entienden			X				X				X		
3	Utilizo instrumentos de evaluación pertinentes para recoger la información oportuna del aprendizaje.			X				X				X		
4	Relaciono las actividades con contextos reales y de interés del estudiante			X				X				X		
5	Acompaño a los estudiantes para estar en condiciones de elaborar su evidencias de aprendizaje.			X				X				X		
6	Dosifico las actividades diarias en función al tiempo de clases.			X				X				X		
7	Promuevo la interacción de los estudiantes en clase para evaluar.			X				X				X		
	DIMENSION: PROCESUAL													
8	Considero indispensable reorientar la metodología en base a logros y errores.			X				X				X		
9	Considero los propósitos de aprendizaje plante que permiten diseñar la construcción de mi enseñanza.			X				X				X		
10	Modifico la sesión de clase de acuerdo al ritmo de aprendizaje			X				X				X		
11	Reoriento los procesos de aprendizaje de ser necesario.			X				X				X		
12	Refuerzo los aprendizajes con ejemplos cotidianos de la vida del estudiante.			X				X				X		
13	Comunico los resultados de evaluación oportunamente a los estudiantes			X				X				X		
14	Realizo preguntas para recoger saberes previos del tema al inicio de la sesión.			X				X				X		
15	Reoriento las estrategias de evaluación en la interacción con los estudiantes para mejorar resultados.			X				X				X		
	DIMENSION: CONTINUA													
16	Aplio la evaluación de manera continua para consolidar los aprendizajes			X				X				X		
17	Considero los intereses y necesidades de los estudiantes para programar las experiencias de aprendizaje.			X				X				X		
18	Socializo al inicio de clase el propósito de aprendizaje a lograr.			X				X				X		



19	Valoro los logros de cada estudiante conforme a su propio estilo, y ritmo de aprendizaje				X					X						X	
20	Recojo información del desempeño de los estudiantes antes, durante y después de la clase.				X					X						X	
21	Motivo de forma permanente en la clase en función al desarrollo de las actividades.				X					X						X	
DIMENSION: RETROALIMENTADORA																	
22	Permito que el estudiante explique su propia técnica o estrategia para resolver su tarea.				X					X						X	
23	Planteo preguntas y repreguntas que permiten al estudiante reflexionar sobre su aprendizaje				X					X						X	
24	Promuevo la autoevaluación del estudiante				X					X						X	
25	Redirecciono la metodología de retroalimentación si el estudiante persiste en el error.				X					X						X	
26	Considero las características de la evaluación formativa al valorar el aprendizaje.				X					X						X	
27	Reviso las evidencias utilizando criterios de evaluación claros				X					X						X	
28	Organizo las evidencias con diferentes estrategias para consolidar mejor el aprendizaje.				X					X						X	
29	Desarrollo la coevaluación entre los estudiantes				X					X						X	
30	Realizó devolución oportuna de los logros de aprendizaje del estudiante para mejorarlos				X					X						X	

Observaciones: HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: ...LIZANDRO CRISPÍN ROMMEL..... DNI:09554022.

DOCTOR EN ADMINISTRACION DE LA EDUCACION

Especialidad del validador:

Lima, 01 de setiembre del 2021

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

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



Firma del Experto Informante.
Especialidad



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Competencia emocional

N°	DIMENSIONES / Items	Pertinencia ¹				Relevancia ²				Claridad ³				Sugerencias
		M	D	A	M	M	D	A	M	M	D	A	M	
	DIMENSIÓN: Conciencia Emocional													
01	Soy consciente cuando me siento triste, enfadado, alegre, feliz...				x				x					x
02	Manifiesto angustia o aflicción sin conocer el motivo				x				x					x
03	Tengo capacidad para reconocer la emoción que experimento				x				x					x
04	Puedo percibir las emociones que expresan mis estudiantes con respecto a mi expresión emocional.				x				x					x
05	Reconozco como mis expresiones emocionales afectan a mis estudiantes				x				x					x
	DIMENSIÓN: Regulación Emocional													
06	Me siento acojonado, abatido o feliz en muy poco tiempo de diferencia				x				x					x
07	Cuando mi conducta se extralimita, expreso o realizo actividades de las cuales después me arrepiento				x				x					x
08	Tengo una conducta temperamental y actúo drásticamente cuando me molesto				x				x					x
09	Mi estado de ánimo depende de cómo me traten los demás				x				x					x
10	Cuando tengo una dificultad, persisto hasta encontrar una solución				x				x					x
11	Si no puedo resolver un problema, de inmediato busco otras alternativas para lograrlo				x				x					x
12	Cuando estoy nervioso, sé cómo tranquilizarme				x				x					x
13	Utilizo estrategias para equilibrar mis emociones cuando es necesario				x				x					x
14	Me siento bien tal como se proyecta mi imagen personal				x				x					x
	DIMENSIÓN: Autonomía Emocional													
15	Las actividades que realizo me generan mucha satisfacción				x				x					x
16	Acepto las opiniones de otros y cumplo con mis compromisos				x				x					x
17	Es fácil solicitar ayuda cuando no puedo resolver un problema				x				x					x
18	En general, me siento satisfecho con mi vida				x				x					x
19	Me preocupa mucho que los demás descubran mis limitaciones para desarrollar mi trabajo				x				x					x
20	Cuando intento decidir cuál es la mejor solución a un problema, generalmente pienso en que beneficie a los demás.				x				x					x
21	Lo que puedo reflexionar o realizar es insuficiente para mejorar las circunstancias que me suceden				x				x					x
	DIMENSIÓN: Competencias sociales													



22	Me siento muy mal cuando los demás cuestionan lo que realizo o expreso					x				x					x
23	Me es complejo defender opiniones diferentes a las de otras personas					x				x					x
24	Con frecuencia tengo dificultades para iniciar comunicación con personas que recién conozco.					x				x					x
25	Cuando alguien me habla, siempre pienso en otras cosas y no escucho con suficiente atención					x				x					x
26	Me es difícil expresar mis opiniones con personas que no conozco					x				x					x
27	Tengo dificultades para manifestarme en público					x				x					x
28	Cuando necesito explicar alguna situación, me incomoda esperar mi turno					x				x					x
29	Me agrada apoyar a las personas que lo necesitan					x				x					x
30	Tengo facilidad para hacerme de amistades					x				x					x
31	Es sumamente complicado expresar lo que siento					x				x					x
32	Hago sentir bien a los demás cuando tienen problemas					x				x					x
DIMENSION: Competencias para la vida y el bienestar															
33	Logro alcanzar lo que me propongo, luego me fijo objetivos mayores					x				x					x
34	Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos					x				x					x
35	Luego de tomar una decisión, pienso en las consecuencias					x				x					x
36	Los errores que cometo me impulsan a mejorar					x				x					x
37	Generalmente me siento satisfecho con los resultados de las soluciones que doy a los problemas					x				x					x
38	Me siento bien por las cosas que realizo en todos los ámbitos de mi vida					x				x					x
39	Cuando tengo un conflicto con alguien, primero escucho antes de actuar					x				x					x
40	En las situaciones problemáticas, trato de mediar para lograr una solución satisfactoria					x				x					x

Observaciones: HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: FARFÁN PIMENTEL JOHNNY FÉLIX..... DNI...06269132

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Especialidad del validador:

¹Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

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



Firma del Experto Informante.
Especialidad



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide la Competencia Digital

N°	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia ¹				Relevancia ²				Claridad ³				Sugerencias
		M	D	A	N	M	D	A	N	M	D	A	N	
	DIMENSION: Información y alfabetización													
1	Identifico información digital en buscadores, bases de datos o repositorios				X				X				X	
	Utilizo fuentes de información digital confiable				X				X				X	
3	Analizo los datos relevantes de la información digital.				X				X				X	
4	Verifico la validez de la información que utilizo				X				X				X	
5	Almaceno información digital según los temas de mi interés				X				X				X	
6	Organizo con facilidad la información de archivos digitales en carpetas				X				X				X	
	DIMENSION: Comunicación y colaboración													
7	Aplico estrategias para mantener una comunicación digital efectiva				X				X				X	
8	Logro mantener el interés y motivación de mis estudiantes en los espacios virtuales				X				X				X	
9	Comparto material digital con mis estudiantes y compañeros				X				X				X	
10	Considero recursos y herramientas digitales en la ejecución de sesiones de aprendizaje				X				X				X	
11	Participa de manera activa en una comunidad de aprendizaje				X				X				X	
12	Promueve la formación de comunidades de aprendizaje entre sus estudiantes o colegas.				X				X				X	
	DIMENSION: Creación de contenido digital													
13	Creo contenidos nuevos usando las herramientas digitales como: Word, Power Point, Blogger, Wordpress, entre otros.				X				X				X	
14	Edito contenidos nuevos usando las herramientas digitales como: Word, Power Point, Blogger, Wordpress, entre otros.				X				X				X	
15	Edito recursos como fotos, videos o audios usando programas digitales.				X				X				X	
16	Elaboro recursos como fotos, videos o sonidos usando programas digitales				X				X				X	
	DIMENSION: Seguridad													
17	Sé utilizar los derechos de propiedad intelectual que encuentro en la Web u otra herramienta digital.				X				X				X	
18	Sé gestionar las licencias de uso de los programas por internet u otra herramienta digital				X				X				X	
19	Diferencio sistemas operativos, instalo softwares, impresoras, teclados, hago copias de seguridad y otros parecidos en la computadora.				X				X				X	



20	Garantizo la seguridad de mis estudiantes en los espacios virtuales de aprendizaje usando accesorios o aplicativos Google.					X							X							X
21	Oriento a mis estudiantes y sus familias en el uso responsable del internet cuidando su identidad digital.					X							X							X
22	Considero una biblioteca digital confiable y segura para la búsqueda de información.					X							X							X
DIMENSION: Resolución de problemas y pensamiento crítico																				
23	Aplico recursos y herramientas adecuadas para resolver problemas con mis estudiantes					X							X							X
24	Ante una necesidad, sé qué software elegir para dar respuesta tecnológica al problema de la computadora o del dispositivo móvil Smartphone, Tablet u otro.					X							X							X
25	Ante una necesidad, busco herramientas que me puedan ayudar a dar respuesta tecnológica al problema de la computadora o del dispositivo móvil Smartphone, Tablet u otro.					X							X							X
26	Intento innovar mi labor usando aplicaciones u otras herramientas digitales					X							X							X
27	Busco herramientas digitales con las que pueda apoyar o potenciar mi labor pedagógica					X							X							X
28	Me intereso por asistir a capacitaciones relacionado con el manejo de herramientas digitales					X							X							X
29	Me actualizo continuamente para mejorar mi competencia digital de forma autónoma.					X							X							X
30	Me intereso por proponer actividades para desarrollar habilidades digitales con mis estudiantes					X							X							X

Observaciones: HAY SUFICIENCIA

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg:FARFÁN PIMENTEL JOHNNY FÉLIX..... DNI:06269132

DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Especialidad del validador:

Lima, 01 de setiembre del 2021

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

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



Firma del Experto Informante.
Especialidad



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide la Evaluación Formativa

N°	DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia*				Relevancia*				Claridad*				Sugerencias
		M	D	A	M	M	D	A	M	M	D	A	M	
	DIMENSION: REGULADORA													
1	Planifico actividades en base a las características de los estudiantes.				X				X				X	
2	Promuevo la participación activa de los estudiantes para aclarar lo que no. entienden				X				X				X	
3	Utilizo instrumentos de evaluación pertinentes para recoger la información oportuna del aprendizaje.				X				X				X	
4	Relaciono las actividades con contextos reales y de interés del estudiante				X				X				X	
5	Acompaño a los estudiantes para estar en condiciones de elaborar su evidencias de aprendizaje.				X				X				X	
6	Dosifico las actividades diarias en función al tiempo de clases.				X				X				X	
7	Promuevo la interacción de los estudiantes en clase para evaluar.				X				X				X	
	DIMENSION: PROCESUAL													
8	Considero indispensable reorientar la metodología en base a logros y errores.				X				X				X	
9	Considero los propósitos de aprendizaje plante que permiten diseñar la construcción de mi enseñanza.				X				X				X	
10	Modifico la sesión de clase de acuerdo al ritmo de aprendizaje				X				X				X	
11	Reoriento los procesos de aprendizaje de ser necesario.				X				X				X	
12	Refuerzo los aprendizajes con ejemplos cotidianos de la vida del estudiante.				X				X				X	
13	Comunico los resultados de evaluación oportunamente a los estudiantes				X				X				X	
14	Realizo preguntas para recoger saberes previos del tema al inicio de la sesión.				X				X				X	
15	Reoriento las estrategias de evaluación en la interacción con los estudiantes para mejorar resultados.				X				X				X	
	DIMENSION: CONTINUA													
16	Aplico la evaluación de manera continua para consolidar los aprendizajes				X				X				X	
17	Considero los intereses y necesidades de los estudiantes para programar las experiencias de aprendizaje.				X				X				X	
18	Socializo al inicio de clase el propósito de aprendizaje a lograr.				X				X				X	



19	Valoro los logros de cada estudiante conforme a su propio estilo, y ritmo de aprendizaje					X						X								X
20	Recojo información del desempeño de los estudiantes antes, durante y después de la clase.					X						X								X
21	Motivo de forma permanente en la clase en función al desarrollo de las actividades.					X						X								X
DIMENSION: RETROALIMENTADORA																				
22	Permito que el estudiante explique su propia técnica o estrategia para resolver su tarea.					X						X								X
23	Planteo preguntas y repreguntas que permiten al estudiante reflexionar sobre su aprendizaje					X						X								X
24	Promuevo la autoevaluación del estudiante					X						X								X
25	Redirecciono la metodología de retroalimentación si el estudiante persiste en el error.					X						X								X
26	Considero las características de la evaluación formativa al valorar el aprendizaje.					X						X								X
27	Reviso las evidencias utilizando criterios de evaluación claros					X						X								X
28	Organizo las evidencias con diferentes estrategias para consolidar mejor el aprendizaje.					X						X								X
29	Desarrollo la coevaluación entre los estudiantes					X						X								X
30	Realizo devolución oportuna de los logros de aprendizaje del estudiante para mejorarlos					X						X								X

Observaciones: _____ **HAY SUFICIENCIA** _____

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

Apellidos y nombres del juez validador Dr. / Mg: ...**FARFÁN PIMENTEL JOHNNY FÉLIX**..... DNI:**06269132**

Especialidad del validador: **DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Lima, 01 de setiembre del 2021

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

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



Firma del Experto Informante.
Especialidad



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide Competencia emocional

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹				Relevancia ²				Claridad ³				Sugerencias
		M	D	A	M	M	D	A	M	M	D	A	M	
DIMENSIÓN: Conciencia Emocional														
01	Soy consciente cuando me siento triste, enfadado, alegre, feliz...				X				X				X	
02	Manifiesto angustia o aflicción sin conocer el motivo				X				X				X	
03	Tengo capacidad para reconocer la emoción que experimento				X				X				X	
04	Puedo percibir las emociones que expresan mis estudiantes con respecto a mi expresión emocional.				X				X				X	
05	Reconozco como mis expresiones emocionales afectan a mis estudiantes				X				X				X	
DIMENSIÓN: Regulación Emocional														
06	Me siento acongojado, abatido o feliz en muy poco tiempo de diferencia				X				X				X	
07	Cuando mi conducta se extralimita, expreso o realizo actividades de las cuales después me arrepiento				X				X				X	
08	Tengo una conducta temperamental y actúo drásticamente cuando me molesto				X				X				X	
09	Mi estado de ánimo depende de cómo me traten los demás				X				X				X	
10	Cuando tengo una dificultad, persisto hasta encontrar una solución				X				X				X	
11	Si no puedo resolver un problema, de inmediato busco otras alternativas para lograrlo				X				X				X	
12	Cuando estoy nervioso, sé cómo tranquilizarme				X				X				X	
13	Utilizo estrategias para equilibrar mis emociones cuando es necesario				X				X				X	
14	Me siento bien tal como se proyecta mi imagen personal				X				X				X	
DIMENSIÓN: Autonomía Emocional														
15	Las actividades que realizo me generan mucha satisfacción				X				X				X	
16	Acepto las opiniones de otros y cumplo con mis compromisos				X				X				X	
17	Es fácil solicitar ayuda cuando no puedo resolver un problema				X				X				X	
18	En general, me siento satisfecho con mi vida				X				X				X	



19	Me preocupa mucho que los demás descubran mis limitaciones para desarrollar mi trabajo				X				X					X
20	Cuando intento decidir cuál es la mejor solución a un problema, generalmente pienso en que beneficie a los demás.				X				X					X
21	Lo que puedo reflexionar o realizar es insuficiente para mejorar las circunstancias que me suceden				X				X					X
	DIMENSIÓN: Competencias sociales													
22	Me siento muy mal cuando los demás cuestionan lo que realizo o expreso				X				X					X
23	Me es complejo defender opiniones diferentes a las de otras personas				X				X					X
24	Con frecuencia tengo dificultades para iniciar comunicación con personas que recién conozco.				X				X					X
25	Cuando alguien me habla, siempre pienso en otras cosas y no escucho con suficiente atención				X				X					X
26	Me es difícil expresar mis opiniones con personas que no conozco				X				X					X
27	Tengo dificultades para manifestarme en público				X				X					X
28	Cuando necesito explicar alguna situación, me incomoda esperar mi turno				X				X					X
29	Me agrada apoyar a las personas que lo necesitan				X				X					X
30	Tengo facilidad para hacerme de amistades				X				X					X
31	Es sumamente complicado expresar lo que siento				X				X					X
32	Hago sentir bien a los demás cuando tienen problemas				X				X					X
	DIMENSIÓN: Competencias para la vida y el bienestar													
33	Logro alcanzar lo que me propongo, luego me fijo objetivos mayores				X				X					X
34	Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos				X				X					X
35	Luego de tomar una decisión, pienso en las consecuencias				X				X					X
36	Los errores que cometo me impulsan a mejorar				X				X					X
37	Generalmente me siento satisfecho con los resultados de las soluciones que doy a los problemas				X				X					X
38	Me siento bien por las cosas que realizo en todos los ámbitos de mi vida				X				X					X
39	Cuando tengo un conflicto con alguien, primero escucho antes de actuar				X				X					X
40	En las situaciones problemáticas ,trato de mediar para lograr una solución satisfactoria				X				X					X



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

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: HUAYTA FRANCO, Yolanda Josefina DNI: 09333287

Grado y Especialidad del validador: DOCTORA EN EDUCACIÓN

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

Lima, 10 de setiembre del 2021.

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


Firma del Experto Informante.
Especialidad



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide la Competencia Digital

N°	DIMENSIONES / ítems	Pertinencia ¹				Relevancia ²				Claridad ³				Sugerencias
		M	D	A	N	M	D	A	N	M	D	A	N	
	DIMENSIÓN: Información y alfabetización													
1	Identifico información digital en buscadores, bases de datos o repositorios				X				X				X	
	Utilizo fuentes de información digital confiable				X				X				X	
3	Analizo los datos relevantes de la información digital.				X				X				X	
4	Verifico la validez de la información que utilizo				X				X				X	
5	Almaceno información digital según los temas de mi interés				X				X				X	
6	Organizo con facilidad la información de archivos digitales en carpetas				X				X				X	
	DIMENSIÓN: Comunicación y colaboración													
7	Aplico estrategias para mantener una comunicación digital efectiva				X				X				X	
8	Logro mantener el interés y motivación de mis estudiantes en los espacios virtuales				X				X				X	
9	Comparto material digital con mis estudiantes y compañeros				X				X				X	
10	Considero recursos y herramientas digitales en la ejecución de sesiones de aprendizaje				X				X				X	
11	Participa de manera activa en una comunidad de aprendizaje				X				X				X	
12	Promueve la formación de comunidades de aprendizaje entre sus estudiantes o colegas.				X				X				X	
	DIMENSIÓN: Creación de contenido digital													
13	Creo contenidos nuevos usando las herramientas digitales como: Word, Power Point, Blogger, Wordpress, entre otros.				X				X				X	
14	Edito contenidos nuevos usando las herramientas digitales como: Word, Power Point, Blogger, Wordpress, entre otros.				X				X				X	
15	Edito recursos como fotos, videos o audios usando programas digitales.				X				X				X	
16	Elaboro recursos como fotos, videos o sonidos usando programas digitales				X				X				X	
	DIMENSIÓN: Seguridad													
17	Sé utilizar los derechos de propiedad intelectual que encuentro en la Web u otra herramienta digital.				X				X				X	
18	Sé gestionar las licencias de uso de los programas por internet u otra herramienta digital				X				X				X	



19	Diferencio sistemas operativos, instalo softwares impresoras , teclados, hago copias de seguridad y otros parecidos en la computadora.				X				X					X
20	Garantizo la seguridad de mis estudiantes en los espacios virtuales de aprendizaje usando accesorios o aplicativos Google.				X				X					X
21	Oriento a mis estudiantes y sus familias en el uso responsable del internet cuidando su identidad digital.				X				X					X
22	Considero una biblioteca digital confiable y segura para la búsqueda de información.				X				X					X
DIMENSIÓN: Resolución de problemas y pensamiento crítico														
23	Aplico recursos y herramientas adecuadas para resolver problemas con mis estudiantes				X				X					X
24	Ante una necesidad, sé qué software elegir para dar respuesta tecnológica al problema de la computadora o del dispositivo móvil Smartphone, Tablet u otro.				X				X					X
25	Ante una necesidad, busco herramientas que me puedan ayudar a dar respuesta tecnológica al problema de la computadora o del dispositivo móvil Smartphone, Tablet u otro.				X				X					X
26	Intento innovar mi labor usando aplicaciones u otras herramientas digitales				X				X					X
27	Busco herramientas digitales con las que pueda apoyar o potenciar mi labor pedagógica				X				X					X
28	Me intereso por asistir a capacitaciones relacionado con el manejo de herramientas digitales				X				X					X
29	Me actualizo continuamente para mejorar mi competencia digital de forma autónoma.				X				X					X
30	Me intereso por proponer actividades para desarrollar habilidades digitales con mis estudiantes				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: HUAYTA FRANCO, Yolanda Josefina DNI: 09333287

Grado y Especialidad del validador: DOCTORA EN EDUCACIÓN

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

Lima, 10 de setiembre del 2021.


Firma del Experto Informante.
Especialidad

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



Certificado de validez de contenido del instrumento que mide la Evaluación Formativa

N°	DIMENSIONES / Items	Pertinencia ¹				Relevancia ²				Claridad ³				Sugerencias
		M	D	A	M	M	D	A	M	M	D	A	M	
	DIMENSIÓN: REGULADORA													
1	Planifico actividades en base a las características de los estudiantes.			X			X					X		
2	Promuevo la participación activa de los estudiantes para aclarar lo que no entienden.			X			X					X		
3	Utilizo instrumentos de evaluación pertinentes para recoger la información oportuna del aprendizaje.			X			X					X		
4	Relaciono las actividades con contextos reales y de interés del estudiante.			X			X					X		
5	Acompaño a los estudiantes para estar en condiciones de elaborar su evidencias de aprendizaje.			X			X					X		
6	Dosifico las actividades diarias en función al tiempo de clases.			X			X					X		
7	Promuevo la interacción de los estudiantes en clase para evaluar.			X			X					X		
	DIMENSIÓN: PROCESUAL													
8	Considero indispensable reorientar la metodología en base a logros y errores.			X			X					X		
9	Considero los propósitos de aprendizaje que permiten diseñar la construcción de mi enseñanza.			X			X					X		
10	Modifico la sesión de clase de acuerdo al ritmo de aprendizaje.			X			X					X		
11	Reoriento los procesos de aprendizaje de ser necesario.			X			X					X		
12	Refuerzo los aprendizajes con ejemplos cotidianos de la vida del estudiante.			X			X					X		
13	Comunico los resultados de evaluación oportunamente a los estudiantes.			X			X					X		
14	Realizo preguntas para recoger saberes previos del tema al inicio de la sesión.			X			X					X		
15	Reoriento las estrategias de evaluación en la interacción con los estudiantes para mejorar resultados.			X			X					X		
	DIMENSIÓN: CONTINUA													
16	Aplico la evaluación de manera continua para consolidar los aprendizajes.			X			X					X		
17	Considero los intereses y necesidades de los estudiantes para programar las experiencias de aprendizaje.			X			X					X		



18	Socializo al inicio de clase el propósito de aprendizaje a lograr.				X				X				X
19	Valoro los logros de cada estudiante conforme a su propio estilo, y ritmo de aprendizaje				X				X				X
20	Recojo información del desempeño de los estudiantes antes, durante y después de la clase.				X				X				X
21	Motivo de forma permanente en la clase en función al desarrollo de las actividades.				X				X				X
DIMENSION: RETROALIMENTADORA													
22	Permito que el estudiante explique su propia técnica o estrategia para resolver su tarea.				X				X				X
23	Planteo preguntas y repreguntas que permiten al estudiante reflexionar sobre su aprendizaje				X				X				X
24	Promuevo la autoevaluación del estudiante				X				X				X
25	Redirecciono la metodología de retroalimentación si el estudiante persiste en el error.				X				X				X
26	Considero las características de la evaluación formativa al valorar el aprendizaje.				X				X				X
27	Reviso las evidencias utilizando criterios de evaluación claros				X				X				X
28	Organizo las evidencias con diferentes estrategias para consolidar mejor el aprendizaje.				X				X				X
29	Desarrollo la coevaluación entre los estudiantes				X				X				X
30	Realizó devolución oportuna de los logros de aprendizaje del estudiante para mejorarlos				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: HUAYTA FRANCO, Yolanda Josefina DNI: 09333287

Grado y Especialidad del validador: DOCTORA EN EDUCACIÓN

¹ Pertinencia: El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

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

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

Lima, 10 de setiembre del 2021.

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


Firma del Experto Informante.
Especialidad

Anexo 4. Instrumentos de recolección de datos

CUESTIONARIO PARA DOCENTES COMPETENCIA EMOCIONAL

Edad:

Sexo:

Institución educativa: Nivel:

El responsable de esta encuesta agradece tu tiempo y voluntad para responder al siguiente cuestionario. Al respecto encontrarás algunas frases; léelas atentamente e indica la opción que más se aproxima a tu apreciación. Antes de responder es importante que reflexiones en las diversas actividades que realizas habitualmente y que te permiten interactuar con los demás. Señala con una “X” la respuesta que tenga más coherencia con tu valoración. Asimismo, es fundamental que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas.

Ítems	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Conciencia emocional					
1.Soy consciente cuando me siento triste, enfadado, alegre,feliz...					
2.Manifiesto angustia o aflicción sin conocer el motivo					
3.Tengo capacidad para reconocer la emoción que experimento					
4.Puedo percibir las emociones que expresan mis estudiantes con respecto a mi expresión emocional.					
5.Reconozco fácilmente si mis estudiantes expresan entusiasmo, motivación, desagrado o intolerancia					
Regulación emocional					
6.Me siento acongojado, abatido y radiante en muy poco tiempo de diferencia					
7.Cuando mi conducta se extralimita, expreso o realizo actividades de las cuales después me arrepiento					
8.En forma constante tengo una conducta temperamental y actúo drásticamente					
9. Mi estado de ánimo depende de cómo me traten los demás					
10.Cuando tengo una dificultad, persisto hasta encontrar una solución					
11.Si no puedo resolver un problema, de inmediato busco otras alternativas para lograrlo					
12.Cuando estoy nervioso, sé cómo tranquilizarme					
13.Si tengo un problema, reflexiono para hallar una solución más viable					
14.Me siento bien tal como se proyecta mi imagen personal					

Ítems	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
Autonomía emocional					
15. Las actividades que realizo me generan mucha satisfacción					
16. Acepto las opiniones de otros y cumplo con mis compromisos					
17. Es fácil solicitar ayuda cuando no puedo resolver un problema					
18. En general, me siento satisfecho con mi vida					
19. Me preocupa mucho que los demás descubran mis limitaciones para desarrollar mi trabajo					
20. Cuando intento decidir cuál es la mejor solución a un problema, generalmente pienso en que beneficie a los demás.					
21. Lo que puedo reflexionar o realizar es insuficiente para mejorar las circunstancias que me suceden					
Competencias sociales					
22. Me siento muy mal cuando los demás cuestionan lo que realizo o expreso					
23. Me es complejo defender opiniones diferentes a las de otras personas					
24. Con frecuencia tengo dificultades para iniciar comunicación con personas que recién conozco.					
25. Cuando alguien me habla, siempre pienso en otras cosas y no escucho con suficiente atención					
26. Me es difícil expresar mis opiniones con personas que no conozco					
27. Tengo dificultades para manifestarme en público					
28. Cuando necesito explicar alguna situación, me incomoda esperar mi turno					
29. Me agrada apoyar a las personas que lo necesitan					
30. Tengo facilidad para hacerme de amistades					
31. Es sumamente complicado expresar lo que siento					
32. Hago sentir bien a los demás cuando tienen problemas					
Competencias para la vida y el bienestar					
33. Logro alcanzar lo que me propongo, luego me fijo objetivos mayores					
34. Me bloqueo cuando tengo que resolver conflictos					
35. Luego de tomar una decisión, pienso en las consecuencias					
36. Los errores que cometo me impulsan a mejorar					
37. Generalmente me siento satisfecho con los resultados de las soluciones que doy a los problemas					
38. Me siento bien por las cosas que realizo en todos los ámbitos de mi vida					
39. Cuando tengo un conflicto con alguien, primero escucho antes de actuar					
40. En las situaciones problemáticas, sé de mediar para lograr una solución satisfactoria					

CUESTIONARIO PARA DOCENTES SOBRE COMPETENCIA DIGITAL

Edad:

Sexo:

Institución educativa: Nivel:

El responsable de esta encuesta agradece tu tiempo y voluntad para responder al siguiente cuestionario. Al respecto encontrarás algunas frases; léelas atentamente e indica la opción que más se aproxima a tu apreciación. Señala con una “X” la respuesta que tenga más coherencia con tu valoración.

Ítems	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
INFORMACION Y ALFABETIZACION					
1. Identifico información digital en buscadores, bases de datos o repositorios					
2. Utilizo fuentes de información digital confiable					
3. Analizo los datos relevantes de la información digital.					
4. Verifico la validez de la información que utilizo					
5. Almaceno información digital según los temas de mi interés					
6. Organizo con facilidad la información de archivos digitales en carpetas					
COMUNICACIÓN Y COLABORACION					
7. Aplico estrategias para mantener una comunicación digital efectiva					
8. Logro mantener el interés y motivación de mis estudiantes en los espacios virtuales					
9. Comparto material digital con mis estudiantes y compañeros					
10. Considero recursos y herramientas digitales en la ejecución de sesiones de aprendizaje					
11. Participa de manera activa en una comunidad de aprendizaje					
12. Promueve la formación de comunidades de aprendizaje entre sus estudiantes o colegas.					
CREACION DE CONTENIDO DIGITAL					
13. Creo contenidos nuevos usando las herramientas digitales como: Word, Power Point, Blogger, Wordpress, entre otros.					
14. Edito contenidos nuevos usando las herramientas digitales como: Word, Power Point, Blogger, Wordpress, entre otros.					
15. Edito recursos como fotos, videos o audios usando programas digitales.					
16. Elaboro recursos como fotos, videos o sonidos usando programas digitales					

Ítems	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
SEGURIDAD					
17.Sé utilizar los derechos de propiedad intelectual que encuentro en la Web u otra herramienta digital.					
18.Sé gestionar las licencias de uso de los programas por internet u otra herramienta digital					
19.Diferencio sistemas operativos, instalo softwares, impresoras, teclados, hago copias de seguridad y otros parecidos en la computadora.					
20.Garantizo la seguridad de mis estudiantes en los espacios virtuales de aprendizaje usando accesorios o aplicativos Google.					
21.Oriento a mis estudiantes y sus familias en el uso responsable del internet cuidando su identidad digital.					
22.Considero una biblioteca digital confiable y segura para la búsqueda de información.					
RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS Y PENSAMIENTO CRITICO					
23.Aplico recursos y herramientas adecuadas para resolver problemas con mis estudiantes					
24.Ante una necesidad, sé qué software elegir para dar respuesta tecnológica al problema de la computadora o del dispositivo móvil Smartphone, Tablet u otro.					
25.Ante una necesidad, busco herramientas que me puedan ayudar a dar respuesta tecnológica al problema de la computadora o del dispositivo móvil Smartphone, Tablet u otro.					
26.Intentó innovar mi labor usando aplicaciones u otras herramientas digitales					
27.Busco herramientas digitales con las que pueda apoyar o potenciar mi labor pedagógica					
28.Me intereso por asistir a capacitaciones relacionado con el manejo de herramientas digitales					
29.Me actualizo continuamente para mejorar mi competencia digital de forma autónoma.					
30.Me intereso por proponer actividades para desarrollar habilidades digitales con mis estudiantes					

Gracias por completar el cuestionario

CUESTIONARIO PARA DOCENTES SOBRE EVALUACIÓN FORMATIVA

Edad:

Sexo:

Institución educativa: Nivel:

El responsable de esta encuesta agradece tu tiempo y voluntad para responder al siguiente cuestionario. Al respecto encontrarás algunas frases; léelas atentamente e indica la opción que más se aproxima a tu apreciación. Señala con una “X” la respuesta que tenga más coherencia con tu valoración. Asimismo, es fundamental que respondas con sinceridad. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas. Si en algún caso no estás seguro de una respuesta, elige aquella alternativa que más se adecúa a lo que realices. Es necesario contestar todas las preguntas.

Ítems	Nunca	Casi nunca	Alguna s veces	Casi siempre	Siempre
REGULADORA					
1. Planifico actividades en base a las características de los estudiantes.					
2. Promuevo la participación activa de los estudiantes para aclarar lo que no entienden					
3. Utilizo instrumentos de evaluación pertinentes para recoger la información oportuna del aprendizaje.					
4. Relaciono las actividades con contextos reales y de interés del estudiante					
5. Acompaño a los estudiantes para estar en condiciones de elaborar sus evidencias de aprendizaje.					
6. Dosifico las actividades diarias en función al tiempo de clases.					
7. Promuevo la interacción de los estudiantes en clase para evaluar.					
PROCESUAL					
8. Considero indispensable reorientar la metodología en base a logros y errores.					
9. Considero los propósitos de aprendizaje que permiten diseñar la construcción de mi enseñanza.					
10. Modifico la sesión de clase de acuerdo al ritmo de aprendizaje					
11. Reoriento los procesos de aprendizaje de ser necesario.					
12. Refuerzo los aprendizajes con ejemplos cotidianos de la vida del estudiante.					
13. Comunico los resultados de evaluación oportunamente a los estudiantes					
14. Realizo preguntas para recoger saberes previos del tema al inicio de la sesión.					

15.Reoriento las estrategias de evaluación en la interacción con los estudiantes para mejorar resultados.					
CONTINUA					
16.Aplico la evaluación de manera continua para consolidar los aprendizajes					
17.Considero los intereses y necesidades de los estudiantes para programar las experiencias de aprendizaje.					
18.Socializo al inicio de clase el propósito de aprendizaje a lograr.					
19.Valoro los logros de cada estudiante conforme a su propio estilo, y ritmo de aprendizaje					
20.Recojo información del desempeño de los estudiantes antes, durante y después de la clase.					
21.Motivo de forma permanente en la clase en función al desarrollo de las actividades.					

Ítems	Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
RETROALIMENTADORA					
22.Permito que el estudiante explique su propia técnica o estrategia para resolver su tarea.					
23.Planteo preguntas y repreguntas que permiten al estudiante reflexionar sobre su aprendizaje					
24.Promuevo la autoevaluación del estudiante					
25.Redirecciono la metodología de retroalimentación si el estudiante persiste en el error.					
26.Considero las características de la evaluación formativa al valorar el aprendizaje.					
27.Reviso las evidencias utilizando criterios de evaluación claros					
28.Organizo las evidencias con diferentes estrategias para consolidar mejor el aprendizaje.					
29.Desarrollo la coevaluación entre los estudiantes					
30.Realizó devolución oportuna de los logros de aprendizaje del estudiante para mejorarlos					

Gracias por completar el cuestionario