

Benita Sonia Mancilla Curi, Yovana Milagros Paliza Arellano,
Jhon Richard Orosco-Fabian, Zoila Xiomara Espinoza Luján

EVALUACIÓN FORMATIVA

Estrategia en la gestión de procesos de
enseñanza-aprendizaje



Religación Press

[Educación]

| Colección Educación |

Evaluación formativa

Estrategia en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje

Benita Sonia Mancilla Curi, Yovana Milagros Paliza Arellano,
Jhon Richard Orosco-Fabian, Zoila Xiomara Espinoza Luján

RELIGACION PRESS · QUITO · 2023



Equipo Editorial

Roberto Simbaña Q. Director Editorial
Felipe Carrión. Director de Comunicación
Ana Benalcázar. Coordinadora Editorial
Ana Wagner. Asistente Editorial

Consejo Editorial

Jean-Arsène Yao | Dilrabo Keldiyorovna Bakhronova | Fabiana Parra |
Mateus Gamba Torres | Siti Mistima Maat | Nikoleta Zampaki | Silvina
Sosa



Religación Press, es una iniciativa del Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades desde América Latina (CICSHAL)
Diseño, diagramación y portada: Religación Press.
CP 170515, Quito, Ecuador. América del Sur.
Correo electrónico: press@religacion.com
www.religacion.com

Evaluación formativa. Estrategia en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje

Formative evaluation. Strategy in the managing of teaching-learning processes.

Primera Edición: 2023 Benita Sonia Mancilla Curi©, Yovana Milagros Paliza Arellano©, Jhon Richard Orosco-Fabian©, Zoila Xiomara Espinoza Luján©, Religación Press©

Editorial: Religación Press

Materia Dewey: 370-Educación

Clasificación Thema: JNTC - Desarrollo de competencias

Público objetivo: Profesional/Académico

Colección: Educación

Serie: Desarrollo de competencias

Soporte: Digital

Formato: Epub (.epub)/PDF (.pdf)

Publicado: 2023-05-26

ISBN: 978-9942-7120-1-1

Disponible para su descarga gratuita en <https://press.religacion.com>

Este título se publica bajo una licencia de Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0)



Citar como (APA 7)

Mancilla Curi, B.S., Paliza Arellano, Y.M., Orosco-Fabian, J.R., y Espinoza Luján, Z.X. (2023). *Evaluación formativa. Estrategia en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje*. Religación Press. <https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.42>

ISBN: 978-9942-7120-1-1



<https://doi.org/10.46652/ReligacionPress.42>

Revisión por pares / Peer Review

Este libro fue sometido a un proceso de dictaminación por académicos externos. Por lo tanto, la investigación contenida en este libro cuenta con el aval de expertos en el tema, quienes han emitido un juicio objetivo del mismo, siguiendo criterios de índole científica para valorar la solidez académica del trabajo.

This book was reviewed by an independent external reviewers. Therefore, the research contained in this book has the endorsement of experts on the subject, who have issued an objective judgment of it, following scientific criteria to assess the academic soundness of the work.

Sobre los autores

Benita Sonia Mancilla Curi

Licenciada en Educación Inicial. Maestra en Didáctica de la Enseñanza de la Educación Inicial. Doctora en Educación. Docente de Educación Básica Regular y Docente de Educación Superior en pregrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE).

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

bmancilla@une.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-4552-8090>

Yovana Milagros Paliza Arellano

Licenciada en Educación Inicial. Magíster en Problemas de Aprendizaje. Doctora en Ciencias de la Educación. Docente investigadora de pregrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE) y docente de Educación Básica Regular en el nivel de Educación Inicial.

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

ypaliza@une.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-9683-9895>

Jhon Richard Orosco-Fabian

Licenciado en Educación Técnica, segunda especialidad profesional en Tecnologías de Información y Comunicación, y en Psicología Educativa y Tutoría. Magíster en Enseñanza Estratégica. Doctor en Ciencias de la Educación. Docente investigador de pre y posgrado de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP). Director del Instituto Especializado de Investigación de la Facultad de Ciencias Aplicadas de la UNCP.

Universidad Nacional del Centro del Perú, Perú.

jorosco@uncp.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0001-9035-706X>

Zoila Xiomara Espinoza Luján

Licenciada en Educación en el área principal de Jardín de la Infancia. Magíster en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa. Doctora en Educación. Docente de Educación Básica Regular y Docente de pregrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE).

Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú.

zespinoza@une.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0003-2051-6031>

Resumen

El libro pretende determinar el efecto de la evaluación formativa en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios. El estudio es de tipo aplicado y se usó el diseño cuasi experimental. La muestra estuvo conformada por 240 estudiantes de la facultad de educación inicial de una universidad Estatal de la capital del Perú, siendo 120 estudiantes integrantes del grupo control y 120 del grupo experimental. Se utilizó la observación como técnica de investigación y la guía de observación como instrumento para el recojo de datos, la cual cuenta con validez por juicio de expertos y un coeficiente Alfa de 0.83. Los resultados muestran que, en el pretest, los estudiantes del grupo control obtuvieron puntajes entre el nivel bajo (99.2%) y medio (0,8%), y los estudiantes del grupo experimental obtuvieron puntajes en el nivel bajo (100%). Después de la intervención al grupo experimental con el programa propuesto y de la aplicación del postest los resultados muestran diferencias en ambos grupos, los estudiantes del grupo control obtuvieron puntajes en el nivel bajo (17,5%), medio (3,3%) y alto (79,2%), mientras que los del grupo experimental obtuvieron puntajes en el nivel medio (5%) y alto (95%). Y cuando se hizo la contrastación de hipótesis, se obtuvo diferencias estadísticamente significativas en el postest al comparar ambos grupos, concluyendo que, la evaluación formativa como estrategia tiene efecto significativo en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

Palabras clave: Evaluación formativa; Proceso de enseñanza; Proceso de aprendizaje; Estudiante universitario; Práctica pedagógica.

Abstract

The objective of this research is to determine the effect of formative evaluation on the management of teaching-learning processes in university students. The study is applied, and the quasi-experimental design was used. The sample consisted of 240 students from the preschool education faculty of a public university in the capital of Peru, with 120 students in the control group and 120 in the experimental group. Observation was used as a research technique and the observation guide was used as an instrument for data collection, which has been validated by expert judgment and an Alpha coefficient of 0.83. The results show that, in the pretest, the students in the control group got scores between low (99.2%) and medium (0.8%), and the students in the experimental group got scores in the low level (100%). After intervening to the experimental group with the proposed program and the application of the posttest, the results show differences in both groups, the students of the control group got scores in the low (17.5%), medium (3.3%) and high (79.2%) levels, while those of the experimental group got scores in the medium (5%) and high (95%) levels. And when the hypothesis was contrasted, statistically significant differences were got in the posttest when both groups were compared both groups, concluding that formative evaluation as a strategy has a significant effect on the management of teaching-learning processes in students of a public university in the capital of Peru.

Keywords: Formative evaluation; Teaching process; Learning processes; University students; Teaching practice.

Contenido

Revisión por pares / Peer Review	7
Sobre los autores	8
Resumen	10
Abstract	11
Dedicatoria	19
Prólogo	21
Capítulo 1	23
Más allá de la evaluación del aprendizaje	23
Introducción	24
Ruta de trabajo	27
Hipótesis	27
¿Por qué investigar sobre procesos de enseñanza y aprendizaje?	28
Capítulo 2	31
Sobre evaluación formativa y gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje	31
Contexto	32
Bases teóricas	35
Evaluación formativa	35
Para el docente	40
Para el estudiante	41
Proceso planificado y continuo	41
Integral	42
Compartida	42
Reguladora del proceso educativo	42
Uso pertinente de las evidencias obtenidas	42
Retroalimentadora	42
Participativa	43
Evaluación interna	43
Evaluación externa	43
Evaluación participativa	43
Evaluación formativa como estrategia	44

Gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje	46
Didáctico	48
Psicológico	48
Contextual	48
Enseñanza formal	48
Enseñanza no formal	49
Enseñanza informal	49
Tipos de estrategias de enseñanza	50
Planificación curricular	54
Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje	55
Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje	56

Capítulo 3 61

Para determinar el efecto de la evaluación formativa como estrategia en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje	61
Tipo de investigación	62
Diseño de investigación	63
Variables y operacionalización	63
Población, muestra y muestreo	65
Criterios de inclusión	65
Criterios de exclusión	66
Técnica e instrumento de recolección de datos	66
Procedimiento	67
Análisis de datos	70
Aspectos éticos	70

Capítulo 4 73

Variables sobre la gestión de procesos enseñanza-aprendizaje	73
Análisis descriptivo	74
Análisis inferencial	83
Prueba de hipótesis general	84
Prueba de hipótesis específica 1	85
Prueba de hipótesis específica 2	87
Prueba de hipótesis específica 3	88

Capítulo 5	91
Evaluación formativa como estrategia y el efecto significativo en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje	91
Capítulo 6	102
Cierre	102
Conclusiones	103
Recomendaciones	104
Referencias	106

Tablas

Tabla 1. Frecuencia del pretest del grupo control y experimental de la variable gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje.	74
Tabla 2. Frecuencia del postest del grupo control y experimental de la variable gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje.	74
Tabla 3. Frecuencia del pretest del grupo control y experimental de la dimensión planificación curricular.	76
Tabla 4. Frecuencia del postest del grupo control y experimental de la dimensión planificación curricular.	77
Tabla 5. Frecuencia del pretest del grupo control y experimental de la dimensión ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.	79
Tabla 6. Frecuencia del postest del grupo control y experimental de la dimensión ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.	79
Tabla 7. Frecuencia del pretest del grupo control y experimental de la dimensión evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	81
Tabla 8. Frecuencia del postest del grupo control y experimental de la dimensión evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	82
Tabla 9. Estadístico de contraste de la variable gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje.	84
Tabla 10. Estadístico de contraste de la dimensión planificación curricular.	86
Tabla 11. Estadístico de contraste de la dimensión ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje.	87
Tabla 12. Estadístico de contraste de la dimensión evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.	88

Figuras

Figura 1. Gráfico de barras de la variable gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje.	76
Figura 2. Gráfico de barras de la dimensión planificación curricular.	78
Figura 3. Gráfico de barras de la dimensión ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.	81
Figura 4. Gráfico de barras de la dimensión evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	83

| Colección Educación |

Evaluación formativa

Estrategia en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje

· Serie ·

Desarrollo de competencias

Dedicatoria

*A cada integrante de nuestra familia
que son motivo de superación
y a nuestros estudiantes y colegas
por permitirnos seguir intercambiando
experiencias pedagógicas.*

Prólogo

Con alegría y perseverancia, se ha cumplido una meta profesional inspirada en una evaluación de tipo formativa, aplicando en la praxis pedagógica, la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo esta orientación.

Esa labor fue muy ardua y gratificante, porque fue realizada en la práctica pre-profesional con la intención de encontrar la significatividad de la evaluación formativa como estrategia en la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje de estudiantes universitarios de pre-grado.

Para lo cual, se ha tenido que fundamentar el trabajo de manera teórica para cada una de las variables, asimismo, se ha elaborado y aplicado el programa denominado “Con la evaluación formativa gestiono procesos de enseñanza-aprendizaje significativos” convenientemente, lo que nos ha permitido comprobar la efectividad de dicho programa en beneficio de la formación profesional de estudiantes universitarios, por ende, también, a los niños y niñas del nivel Inicial.

Invitamos a recorrer esta experiencia investigativa con el fin de conocer nuestro aporte y pueda replicarse en otros contextos para corroborar su efectividad, y de esta manera ir contribuyendo a la formación de los futuros profesionales de la educación inicial y por extensión de los niños y niñas.

Los autores.

Capítulo 1

Más allá de la evaluación del aprendizaje

Introducción

La evaluación del aprendizaje implica más que medir el aspecto intelectual y obtener una valoración, una oportunidad para que el estudiante y el docente pongan en acción sus saberes, valoren sus logros, conozcan sus aciertos y desaciertos para mejorar sus aprendizajes (Anijovich, 2017), por ello diversos países como Cuba, en la búsqueda de mejora educativa y formación de profesionales con capacidad de respuesta a la demanda social a través de una buena consolidación en teoría y praxis, aseveran que es preciso poseer un concepto integrador de la evaluación, por ser la esencia del proceso evaluativo, utilizando diferentes métodos acordes a los objetivos esperados en los estudiantes según su nivel de estudios (Pérez et al., 2017).

Asimismo, en informes de evaluación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) presentados por Maghnoúj et al. (2020) en la educación Serbia se destaca cómo las políticas de evaluación pueden trabajar juntas de manera eficaz en la mejora de logros discentes, siendo necesario analizar las dificultades observadas en la política de evaluación para identificar progresos y optimar la calidad, equidad y eficiencia educativa, lo cual ha permitido que el sistema educativo de Serbia funcione adecuadamente, emprendiendo importantes reformas institucionales para optimizar la enseñanza y el aprendizaje.

En países de América Latina, se utiliza la evaluación formativa (EF) como una perspectiva diferente a la evaluación tradicional, siendo objeto de muchas investigaciones en pro de contribuir

en la mejora del aprendizaje del estudiante. En reflexiones respecto a la evaluación formativa en Colombia, se destaca que han realizado sustanciales esfuerzos por optimizar la calidad educativa, y comienzan a evidenciar mejoras. Sin embargo, aún existen muchos retos que superar en pro de la formación actual de las personas, futuros profesionales del 2030 (Día, 2019).

Dado el contexto de la pandemia generada por el COVID-19, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2020) consideró un gran reto para el sector educativo, educar a la distancia como opción para no interrumpir el proceso enseñanza-aprendizaje de los discentes, evitando riesgos de contagio y reduciendo la transmisión del virus en docentes y discentes. Ante ello, la Unesco estableció un equipo de trabajo para ofrecer asesoría y apoyo técnico a los gobiernos que trabajan en pro de proporcionar formación a los educandos fuera de la escuela. Es así como emite algunas recomendaciones en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje (E – A) de los estudiantes de los centros de estudios.

En el contexto del Perú, la pandemia causada por el COVID-19 transformó la vida de más de 33 millones de personas, provocando crisis en la educación superior universitaria con impacto de más del 87% según informe de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu) (Velazque et al., 2020). Ante ello, el Ministerio de Educación (Minedu, 2020) en la RV N° 087 – 2020 MINEDU, indicaron que se aplique la evaluación formativa evaluando y retroalimentando las actividades planteadas en la modalidad no presencial.

Además, es necesario destacar que, en los últimos años, se desarrollaron programas de actualización al docente formador de los Institutos de Educación Superior Pedagógicos (IESP), el acompañamiento y afianzamiento necesario para fortalecer sus capacidades y competencias (Programa de Fortalecimiento de Capacidades) en la Carrera Pública del Docente de Educación Superior Pedagógica, que tuvo como objeto: fortalecer las competencias del docente formador de IESP relacionados con el pensamiento crítico en los discentes, retroalimentar el aprendizaje y conocimiento de teorías pedagógicas, enfoques curriculares y de aprendizaje, valores y actitudes (Minedu, 2017). Asimismo, la Red Kipus Perú (2017) en el Seminario de Políticas de desarrollo docente al 2021, presentaron el informe del Monitoreo pedagógico a IESP 2016 anotando que en el 65% de casos, el docente pone atención a las debilidades e inquietudes de sus alumnos, pero da retroalimentación superficial.

En el Perú, los docentes se encuentran en una situación contextual en la que deben conocer y utilizar la evaluación formativa en la evaluación que día a día realizan atendiendo a las Orientaciones de la evaluación formativa del Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), así como el Diseño Curricular Básico Nacional (DCBN). Sin embargo, por experiencia propia y la de docentes con quienes se comparten experiencias de trabajo, se puede notar desconocimiento y al mismo tiempo interés por ampliar sus saberes en relación con el tema, tomando en cuenta que son responsables de utilizar estrategias de enseñanza adecuadas en el trabajo con los educandos que les permitan el logro de aprendizajes.

Ruta de trabajo

La investigación propuso los siguientes objetivos:

Determinar el efecto de la evaluación formativa como estrategia en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

Determinar el efecto de la evaluación formativa como estrategia en la planificación curricular en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

Determinar el efecto de la evaluación formativa como estrategia en la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

Determinar el efecto de la evaluación formativa como estrategia en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

Hipótesis

La evaluación formativa como estrategia tiene efecto significativo en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

La evaluación formativa como estrategia tiene efecto signi-

ficativo en la planificación curricular en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

La evaluación formativa como estrategia tiene efecto significativo en la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

La evaluación formativa como estrategia tiene efecto significativo en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

¿Por qué investigar sobre procesos de enseñanza y aprendizaje?

El libro se justifica desde la perspectiva teórica, porque permite contribuir al logro de la gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la evaluación formativa. Desde el aspecto práctico, se justifica porque pretende dar solución a las limitaciones que existiera o repotenciar los aspectos positivos en la gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes mediante una evaluación pertinente, fomentando una cultura de evaluación formativa.

Metodológicamente, los instrumentos elaborados y utilizados en el estudio, demostrada su eficacia y confiabilidad pueden ser usados en posteriores estudios de investigación. Y desde el punto de vista epistemológico, es relevante porque en la ejecución de la investigación se ha aplicado el método científico y un dise-

ño cuasi experimental sustentado en postulados del paradigma epistemológico pos-positivista a fin de que los resultados y conclusiones derivadas sean conocimientos verídicos que permitan confirmar las teorías consideradas como soporte epistémico.

Capítulo 2

Sobre evaluación formativa y gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje

Contexto

En la revisión de antecedentes se encontró diversos autores quienes comparten sus investigaciones respecto a la evaluación formativa y gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje. Entre ellos, Meléndez y Gómez (2008) refieren que es necesario tener una planificación curricular ideal para presentar la propuesta ante los estudiantes lo que permite afinar las acciones de enseñanza aprendizaje.

Por su parte, Arnao (2015) en su investigación referente a investigación formativa en educación superior concluyó que, ante la necesidad de cambiar los contenidos curriculares en las escuelas profesionales universitarias, pasando de un sílabo por objetivos a uno por competencias, no ha de ejecutarse aisladamente sino integrado a un modelo educativo institucional fundada en competencias para evitar fracasos o intrascendencias de propuestas innovadoras.

Por otro lado, Ortega (2015) en su estudio referido a evaluación formativa utilizada por profesores del área de ciencia y tecnología concluyó que aplicar evaluación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite planificar las acciones acordes a las características particulares y sociales del discente. Y que en esta acción de enseñanza-aprendizaje se desarrollen estrategias metodológicas en su aplicación e información continua. Agregó también que en el acto del proceso de enseñanza-aprendizaje contrastan de manera permanente, adecuada y oportuna los aprendizajes de los discentes, detectando a tiempo los desaciertos y fortalezas en las actividades planteadas al estudiante.

En ese entendido, para potenciar los resultados favorables de dicho proceso y a partir de una perspectiva integradora de los importantes estilos didácticos, Santos (2016) refiere que la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje necesita siempre actualizarse, considerando el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir, requiriendo una buena planificación curricular en la gestión del proceso de enseñanza aprendizaje.

También, Arribas (2017) hizo un estudio sobre evaluación formativa donde afirma que el aspecto central en la evaluación no radica en la negación de la evaluación externa, sino en su uso. Sin embargo, no descartó que las políticas educativas públicas y la dinámica de estudio refleje los procesos sociales constituidos a partir de intereses actuales en la sociedad. Así mismo, destacó que la evaluación es un aspecto importante de la práctica docente, es la valoración que hace el docente en referencia a los niveles de aprendizaje discente.

Asimismo, Gutiérrez (2017) en su estudio referente a evaluación formativa como estrategia de enseñanza y aprendizaje, logró identificar el alcance, progreso y debilidades que los educandos consiguen en las actividades de aprendizaje y acorde a ello ofrecían retroalimentación para mejorar el aprendizaje, concluyendo que mejoraron el nivel de logro de aprendizaje.

Por otro lado, Pérez et al. (2017) abordaron sobre evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje, donde señalan que esta es necesario para tener un concepto integrador de la evaluación, por ser la esencia del proceso evaluativo lo que implica disponer de un docente competente, con capacidad de

aplicar una pertinente evaluación formativa y efectiva utilizando métodos diversos, acorde a los objetivos esperados en los estudiantes según su nivel de estudios, lo que asegura que el estudiante desarrolle mecanismos de autorregulación para alcanzar nuevas metas de aprendizaje.

Asimismo, Nima (2018) en su investigación sobre gestión de proceso enseñanza-aprendizaje concluyó que en este proceso se cumple con el desarrollo de las actividades pedagógicas, aportando al conocimiento del estudiantado, lo cual indica que concibe resultados positivos en su rendimiento académico.

Además, Trejo (2019) refiere que las competencias docentes para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje viene a ser la aplicación de las habilidades, conocimientos y actitudes del docente para el logro de una adecuada ejecución de aprendizaje.

En esa línea, Sandi y Cruz (2019) concluyen en su estudio mencionando que al combinar diversas estrategias didácticas mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilita al discente asimilar saberes de manera significativa. Agregan que la producción, adaptación de contenidos y estrategias didácticas, diseño de metodologías, así como materiales educativos innovadores debe ser tarea ineludible del docente.

Por otro lado, Sánchez-Otero et al. (2019) aseveran que las estrategias pedagógicas en la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se pueden usar en los diferentes centros de formación, la cual va a permitir el fortalecimiento de la formación del docente, ya que es el sujeto educativo que está en la capacidad

de dinamizar las estrategias de aprendizaje que posibiliten mejoras en la educación.

Bases teóricas

Evaluación formativa

En cuanto a la base teórica de la evaluación formativa se considera el constructivismo. Según Morrison (2005), las teorías de Piaget y Vygotsky se fundamentan en un enfoque constructivista social para el aprendizaje, por ello, la actitud de los docentes y discentes que apuestan por este enfoque consideran que las personas construyen su aprendizaje producto de la experiencia y la toma de decisiones. Por ello, la acción del docente con una postura constructivista es orientar y ayudar a que los discentes construyan su aprendizaje y/o conducta, proceso que se inicia tanto en casa como en las aulas. Tomando en cuenta los aportes del autor, basado en las teorías de Piaget y Vygotsky, se anota que la investigación se enmarca en la teoría constructivista que promueve que el ser humano sea partícipe activo en la construcción de su aprendizaje mediante el análisis crítico de sus fortalezas y debilidades en el proceso de su aprendizaje. Esto quiere decir, que el docente tiene la capacidad de reconocer sus debilidades y fortalezas para luego reflexionar sobre ellos y asumir cambios en su quehacer pedagógico.

Según los aportes de Tyler et al. (1967), la evaluación se realiza desde un enfoque formativo afirmando que se efectúa duran-

te el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando información sobre este proceso y diferenciando entre evaluación de proceso y evaluación final. Aporte que fue respaldado por Bloom (1971) quien mencionó que la evaluación formativa brinda información que el docente puede utilizarlo en la toma de decisiones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a la variable evaluación formativa, Díaz y Hernández (2002) manifestaron que la evaluación con enfoque formativo beneficia el acompañamiento al progreso del aprendizaje discente producto de la práctica, enseñanza u observación. Es decir, la evaluación formativa es un acto en constante cambio, fruto de las actividades de los estudiantes y de propuestas pedagógicas que suscite el profesor.

Esta evaluación, tiene el objetivo de contribuir en la mejora del aprendizaje, regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, para adecuar o reajustar las circunstancias pedagógicas en relación con la necesidad de los estudiantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2012). Se destaca que, en el aspecto evaluativo, la evaluación de los aprendizajes discentes son procesos que permiten tener evidencias, analizarlos, formular juicios y dar retroalimentación oportuna sobre los logros de aprendizaje discente en este proceso. Es así que el enfoque formativo fortalece la evaluación destacando que lo importante en la evaluación son los aprendizajes y no el estudiante, por ello, se debe evaluar el desempeño y no la persona. Por tanto, el enfoque formativo considera que la evaluación necesita el uso de técnicas e instrumentos en el recojo de información para dar seguimiento a los aprendizajes discentes.

tes, por ende, la toma de decisiones oportunas (SEP, 2012). De ahí la importancia de entender qué sucede en el proceso, así como reconocer la necesidad de novísimas oportunidades de aprendizaje.

En referencia a evaluación formativa, Minedu (2019) anota que es necesario su uso durante el proceso de la evaluación no sólo al final como resultado, ya que se proporciona información permanente, oportuna e imprescindible. En tanto que Velásquez y Rey (2005) afirman que la evaluación formativa es la acción característica del proceso administrativo en las organizaciones, que facilita información acerca de los procesos y productos, fortalezas y debilidades, y sobre ello asumir decisiones en la gestión. Por tanto, la evaluación ha de implantarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, según Perrenoud (1998), la evaluación formativa pretende dar al educador informaciones necesarias para participar pertinentemente en la regulación de aprendizajes de sus estudiantes. Asimismo, afirma que la evaluación formativa viabiliza el aprendizaje individual, ya que el fin es ayudar al discente a orientar sus saberes. Bajo esta línea, Heritage (2008), consideró que una evaluación es formativa en tanto se utilicen los datos de la evaluación durante el segmento de instrucción en el que la evaluación ocurrió, para ajustarla con el propósito de atender las necesidades de los educandos evaluados.

Condemarín y Medina (2000) afirmaron que la evaluación formativa es un proceso que fortalece el aprendizaje, facilitando la organización de parte del educando. De este modo, el estudiante con el profesor, pueden convenir la progresión de aprendizajes

y adecuar las actividades acordes a su necesidad y posibilidad. Asimismo, sostuvieron que evaluar formativamente admite conocer la condición del estudiante en relación con un aprendizaje concreto, para percibir lo que puede lograr. Se agrega a ello que la evaluación es formativa en tanto que las evidencias sobre el desempeño discente son interpretadas y usadas por los docentes y educandos en la medida que lo asuman en el proceso De enseñanza-aprendizaje (Black y Wiliam, 2006).

Bizarro et al. (2019) manifestaron que entre los principios de evaluación formativa están que, las estrategias de mediación determinan los aspectos de la planeación educativa no alcanzadas y que deben adaptarse a los progresos de los educandos, debe suscitar acciones que retroalimentan a tiempo a los educandos, ser un instrumento que contiene resultados en las evaluaciones e identificar las dificultades para ser sustituidos o mejorados logrando optimizar el aprendizaje.

Por su parte, Álvarez (2009) define que la evaluación formativa debe estar al servicio de los que aprenden, ayudan a progresar y a desarrollarse cognitivamente, afectivo, moral y socialmente al ser humano. Para Brown et al. (1983) la evaluación formativa permite el acompañamiento al aprendizaje discente, facilita la retroalimentación y fortalece el aprendizaje significativo. En tanto que Sadler (1989), afirma que los estudiantes pueden utilizar esta información para optimizar su propio desempeño. Las evaluaciones formativas, a diferencia de las evaluaciones sumativas, producen datos descriptivos, no juicios. Se utilizan de forma diagnóstica para mejorar instrucción y no para asignar califica-

ciones de fin de curso, es decir, recoge evidencias convenientes para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se realiza en todo el desarrollo del aprendizaje y hace posible que los educandos obtengan mayor retroalimentación respecto a sus avances, aspectos a superar, así como recomendaciones en su aprendizaje (Agüero, 2016).

De manera tradicional se conocen tres momentos en la evaluación: inicio, de proceso y final; los cuales concuerdan con las formas evaluativas: diagnóstica, formativa y sumativa (Díaz y Hernández, 2002; Nirenberg et al., 2000; Tyler et al., 1967). Según Talanquer (2015), la evaluación formativa sucede de manera informal como formalmente en ocasiones previamente planificadas y estructuradas. En otras palabras, el propósito de la evaluación formativa es dar información relevante sobre el aprendizaje discente para acompañar el progreso individual del aprendizaje que nos dice lo que aprendieron y no aprendieron, lo que pueden hacer y no hacer los estudiantes.

También para Black y William (2006), sirve para evaluar la efectividad de la enseñanza, donde el maestro modifica su enseñanza para lograr mejorar los aprendizajes. Por otra parte, anota que la evaluación formativa es fundamental en la enseñanza efectiva; y la práctica docente oportuna y efectiva se demuestra a través del acompañamiento y monitoreo del aprendizaje y la comprensión que tienen los estudiantes sobre el aprendizaje.

Hattie y Timperley (2007) consideraron que el rol estudiantil es comprometerse con su aprendizaje, reflexionando sobre sus progresos e involucrándose con sus pares en aprender conjunta-

mente. Además, enfatiza que los estudiantes deben estar motivados por aprender cada día algo nuevo e involucrar a todos los compañeros para que nadie se quede atrás. Se puede afirmar que esta aseveración acoge la teoría constructivista y socio-constructivista de Lev Vigotsky, que establece que el estudiante aprende por la interacción social y se da a través de la zona de desarrollo próximo. Asimismo, construye su propio conocimiento mediante la interacción con sus pares y fomenta el aprendizaje colaborativo y el aprendizaje situado (Guerra, 2020).

En relación a la función social que tiene la evaluación, se anota que está relacionada con las oportunidades de aprendizaje que se ofrece al estudiante para continuar aprendiendo y se comunique el resultado acorde a las evidencias obtenidas en el proceso de aprendizaje discente, así como las reflexiones que se emitan de éste; las cuales permitirán tomar decisiones para su mejora ya que la valoración y descripción carente de propuesta de mejora son incompletos e inapropiados para optimizar el proceso De enseñanza-aprendizaje (SEP, 2012).

Torres (2013) escribe algunas ideas en referencia a la importancia de la Evaluación Formativa, las cuales son:

Para el docente

Conseguir información válida sobre el aprendizaje a través de instrumentos técnicamente elaborados. Conocer los beneficios logrados por los estudiantes. Identificar aspectos a superar en el proceso de mediación pedagógica. Incorporar a todos en este

proceso, interactuando docente–discente. Modificar o reorientar el proceso acorde a la data obtenida. Adecuar procesos didácticos a las mejoras y debilidades de alumnos para el acompañamiento pertinente. Implementar la autoevaluación y coevaluación, reflexionando sobre su propio desempeño (Torres, 2013).

Para el estudiante

Desarrollar procesos metacognitivos, con la intención de ser consciente de sus potencialidades y debilidades. Pedir al profesor el acompañamiento pertinente para lograr un nivel de aprendizaje deseable. Reconocer las estrategias de aprendizaje que viabilicen el logro de metas trazadas, concibiendo por estrategia la toma de decisiones (intencional) en la que decide y recobra coordinadamente, los saberes necesarios para responder a la demanda u objetivo, según las características situacionales en que se produce la educación (Torres, 2013).

Según Castelló et al. (2009) las características de la evaluación son: objeto, propósito educativo y procedimientos (¿Qué, para qué y cómo se evalúa?). En tanto que Black y Wiliam (2006) y Heritage (2008), afirman que la evaluación formativa tiene siete características, que son:

Proceso planificado y continuo

En la ejecución del desarrollo de la evaluación y conocimiento del estado de aprendizaje discente.

Integral

Tomando en cuenta no sólo las concepciones, sino también la actitud crítica, capacidad creativa y razonamiento lógico, necesarios en el futuro del discente.

Compartida

Fortalecido con la autoevaluación del estudiante, comprometiéndose con su propia mejora, reconociendo y valorando sus esfuerzos.

Reguladora del proceso educativo

En la que después de reconocer sus logros y analizar sus debilidades realizan los reajustes pertinentes.

Uso pertinente de las evidencias obtenidas

Se utilizan evidencias adecuadas (debates en clase, las actividades y tareas, comprensión del discente) en la intención de esclarecer inquietudes y corregirlos en el proceso evaluativo.

Retroalimentadora

Proporciona retroalimentación descriptiva, facilitando recomendaciones adecuadas para la mejora del aprendizaje.

Participativa

Los discentes logran habilidades de autoevaluación y coevaluación con sus pares.

Según Nirenberg et al. (2000), hay tres maneras en que el docente realiza la evaluación, que son interna, externa y participativa:

Evaluación interna

Está referida a que evalúa a los estudiantes en un ciclo educativo porque posee un conocimiento minucioso de la situación y condiciones en la que los estudiantes desarrollan aprendizajes.

Evaluación externa

Referida a que el docente o agente evaluador no está en el centro de estudios; por lo que emite un juicio objetivo por no existir relaciones interpersonales con el evaluado.

Evaluación participativa

Hace referencia que evalúa involucrando a otros agentes educativos como los estudiantes, docentes o directivos.

Finalmente, Osorio (2018) evidenció que la evaluación es un aspecto crítico en los procesos formativos porque la evaluación aún está relacionado a la ponderación de los saberes, entendié-

dose las prácticas evaluativas como una herramienta de medición del alcance de logros y no como una forma de comprender el aprendizaje y desarrollo de habilidades de los educandos.

Evaluación formativa como estrategia

En referencia a las estrategias, Eggen y Kauchak (2012) anotan que son enfoques generales que se emplean en diversas áreas y se usan para lograr una serie de objetivos de aprendizaje. En tanto que Anijovich y Mora (2010) las definen como las decisiones que asumen para orientar diferentes áreas y brindar orientaciones generales respecto de un contenido disciplinar.

Asimismo, Arregui (2006) considera que la evaluación formativa como estrategia permite acrecentar el rendimiento del estudiante buscando fortalecer sus capacidades individuales para que puedan comprender mejor sus estilos de aprendizaje. Sin embargo, aún se observan en la práctica pedagógica, que en las facultades de educación no consideran, con profundidad este tipo de evaluación como parte de sus currículos. Por otra parte, Addine et al. (1998) mencionaron que la evaluación formativa es impulsora del aprendizaje y elemento regulador de este proceso; agrega que su uso facilita información de la calidad, efectividad de los componentes y necesidades de ajustes, innovaciones u otros procesos que el sistema necesita. A su vez, Flores (2004) y Trejo (2019) mencionaron que al evaluar y regular se alcanza una relación entre los hechos y las representaciones como expresión de ideas por parte de los estudiantes y el accionar efectivo del docente para el logro de aprendizaje.

Por otro lado, Pérez (2006) consideró que un programa educativo es una propuesta elaborada por personas especializadas respecto a una temática en la que plantean los objetivos que respondan al plan de acción educativa que incluye metas, previsión, planificación, selección de recursos, aplicación del programa, control y evaluación. Más adelante agrega que en el programa se integran los objetivos educativos a obtener mediante determinados contenidos a través de un plan de acción que contiene la evaluación de carácter formativo (Pérez, 2006). Además, permite al docente constituir planes de estudio orientados al desarrollo de los conocimientos, saber actuar y saber hacer, conducentes a promover el desarrollo integral de los discentes tomando en cuenta un contexto socio cultural determinado (Pérez, 2006).

En tanto que, Heslin y Mitchell (2016), señalaron que la evaluación formativa como intervención pedagógica promueve la reflexión de los discentes respecto a sus aprendizajes ya que al evaluar su aprendizaje y usar los resultados obtenidos les permite involucrarse en la mejora de su aprendizaje. Es decir, los programas favorecen la formación de saberes, habilidades y competencias en el discente (Pérez et al., 2017).

Es así que para determinar los efectos de la evaluación formativa como estrategia en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje se plantea el programa de intervención pedagógica denominada “Con la evaluación formativa gestiono procesos de enseñanza-aprendizaje significativos”, el cual surge ante la necesidad robustecer en los estudiantes el uso de la evaluación

formativa como estrategia en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollan en la práctica pre-profesional. La propuesta tuvo como finalidad, intervenir asertivamente en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje que realizan los estudiantes utilizando la evaluación formativa como estrategia en los diferentes aspectos de la gestión como son la planificación, ejecución y evaluación.

La propuesta pedagógica se caracterizó por buscar que el estudiantado logre la capacidad de planificación de los procesos didácticos y que estas sean coherentes con los propósitos y desempeños que se priorizó de acuerdo a las competencias del nivel educativo, asimismo esté en la capacidad de dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo dominio disciplinar, ser capaz de usar diversas estrategias y recursos didáctico-tecnológico, así como evaluar permanentemente el aprendizaje utilizando instrumentos de evaluación pertinentes acorde a las competencias previstas en el nivel y área curricular que desarrolla, para tomar decisiones y retroalimentar tomando en consideración las características individuales y los contextos culturales del estudiante.

Gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje

En referencia a la variable, gestión de procesos enseñanza-aprendizaje y tomando en cuenta que esta variable tiene varios términos básicos como son: la gestión, gestión de procesos, enseñanza y el aprendizaje; se ha buscado autores que permitan clarificar el concepto de la presente variable. La gestión es una de las acciones humanas significativas en la organización de gru-

pos para obtener metas que no pueden lograrse individualmente. Realizan funciones de planificación, organización, integración, dirección y control, para asegurar los esfuerzos individuales y grupales haciéndose grandes equipos, por ello, la función de los guías de gestión es de suma importancia (Koontz et al., 2012).

Para Borroto et al. (2007) implica una serie de acciones con la intención de alcanzar un objetivo en un determinado plazo a fin de hallar la solución de diferentes dificultades y al mismo tiempo alcanzar determinados objetivos. Asimismo, se considera que la gestión de procesos es la acción que de manera consciente se realiza en las personas participantes de una interacción de carácter social conducente a establecer y desarrollarse en un clima o de estudio apropiado la capacidad humana, desempeñando de modo óptimo sus procesos para lograr sus objetivos.

En referencia a la enseñanza y aprendizaje se anotan las definiciones de tres autores emblemáticos como Piaget, Vigostky y Bruner, sobre el significado de enseñanza. Piaget afirma que la enseñanza proporciona las oportunidades y recursos para que los estudiantes aprendan de manera activa, descubran y establezcan sus propios conceptos, en tanto que para Vigotsky es una construcción social, que sucede fruto de la interacción entre la persona que enseña y quien está aprendiendo. Sin embargo, Bruner enfatiza en que la enseñanza se debe realizar tomando en cuenta los intereses y necesidades del estudiante, por ello se debe animar a descubrirlos por sí mismos. Es así que el docente debe estructurar, secuenciar y organizar la nueva información con el nuevo aprendizaje (Guerrero, 2017).

Por su parte Gimeno y Pérez (1992) diferencian en el proceso de enseñanza tres subsistemas muy afines: didáctico, psicológico y contextual:

Didáctico

Conformado por la evaluación, los medios, los contenidos, los objetivos, así como las relaciones comunicativas.

Psicológico

Porque a través de normas que indican los pasos para su desarrollo facilita entender las relaciones de causa y efecto.

Contextual

Porque el didáctico y el psicológico han interactuado estableciendo vínculos que permiten que lo didáctico aporte al desarrollo psicológico, pues ello apoya en el desarrollo de la estructura didáctica.

Los tipos de enseñanza son:

Enseñanza formal

Denominada como educación obligatoria, caracterizada por la sistematización e intencionalidad en la administración educativa, lo que establece lineamientos que tendrá la enseñanza dada (requisitos de ingreso, currículo pedagógico, capacidad docente, aptitudes de egreso, etc.) de la entidad particular o estatal (Meneses, 2007).

Enseñanza no formal

Tiene la intencionalidad y sistematización, sustentada en la ejecución de la enseñanza sin descuidar la orientación de los objetivos propuestos, sin embargo, su sistema procede acorde al contexto variable según el profesor y sus estrategias se adecúan a las necesidades de los participantes, por lo que su normativa es más flexible por ser dispuesta por la misma entidad que renueva el contenido de sus programas acorde a los sucesos que se desarrollen (Meneses, 2007).

Enseñanza informal

A diferencia de los anteriores, carece de intencionalidad y sistematización, sin embargo, se ve muy influenciada por el contexto, ya que al no tener lineamientos ni una institución específica que la dirija, se expone a lo que sucede modificándolo de manera repentina y significativa (Meneses, 2007).

En cuanto a las estrategias de enseñanza, según Campos (2000) son actividades usadas por el docente para generar aprendizajes. Por ello, a través de las estrategias, el docente promueve la reflexión discente, obteniendo de ellos, aprendizajes significativos. Según Gimeno y Pérez (1992) en el contexto universitario, la enseñanza permite el progreso permanente de ideologías, cualidades y proceder de discentes, facilitando una interacción entre lo que se recibe por parte del docente como los conocimientos y disciplinas científicas que favorecen su desarrollo profesional y personal. Así mismo, las estrategias de enseñanza se fundamen-

tan en: producción de cambios conceptuales, formación de habilidades, promoción del desarrollo natural y transmisión cultural, caracterizados por el contexto en que se den, ya que ello provocará que se desarrollen unos más que otros (Gimeno y Pérez, 1992).

Tipos de estrategias de enseñanza

Según el propósito educativo. Las estrategias de enseñanza como recurso pedagógico permiten fortalecer una actividad pedagógica o parte de esta, logrando resultados previstos en el aprendizaje discente. Están, las discusiones grupales, diálogos, debates, exposición de ideas, conferencias, seminarios de investigación, estrategias que acorde a su utilización contribuyen al proceso de enseñanza-aprendizaje, ofrecer conocimientos, valorando la calidad del saber, así como el proceso cognitivo involucrado, dando importancia a los efectos y productos de la enseñanza. Están, gestionar el proceso del potencial cognitivo que tiene el discente, consiguiendo que tenga la capacidad de solucionar dificultades tomando en cuenta las opiniones de los demás. Enseñar al discente como un ser que forma parte de la sociedad en las que debe desarrollar actitudes positivas (valores), lo cual se fundamenta en el modelo psicológico social. Y educar con estrategias que promuevan el interés por investigar y construir el aprendizaje discente a través de la indagación del área de su interés que conlleven al análisis reflexivo y la observación (Losada et al., 2010). Es fundamental que el docente evidencie las estrategias a usar para promover aprendizajes en el estudiante fundamentadas en los objetivos previstos para así retroalimentar, controlar y evaluar el aprendizaje (Eggen y Kauchak, 2005).

Según la naturaleza de la estrategia. Para Vásquez (2010) las estrategias se relacionan con los lineamientos teóricos, afines u objetivos, en correspondencia con el proceso, el contexto y los sujetos implicados, así como los resultados a obtener. Se resume así:

- Según el periodo de formación: pre-instrucciones, co-instrucciones y post-instrucciones.
- Según el proceso cognitivo: organización del material (resúmenes, organizadores gráficos, audios y videos) activación de saberes previos (lluvias de idea y preguntas) y generación de interés en los educandos (analogías e ilustraciones), etc.
- Según el estilo de enseñanza docente: estilo directo (clase magistral) y estilo indirecto (clase activa y participativa).
- Según la creatividad: a través de métodos indirectos en el que el docente habilita espacios de aprendizaje a través de la retroalimentación, y el estudiante usa materiales, trabajos en equipo y métodos observacionales.

Según la fase de construcción del conocimiento: Para Campos (2000) la construcción del conocimiento se puede desarrollar haciendo uso de “estrategias para propiciar la interacción con la realidad, la activación de conocimientos previos y generación de expectativas ... y de estrategias para la solución de problemas y

abstracción de contenidos conceptuales” (p. 1, 3). Pero, Vásquez (2010) resalta que el proceso de enseñanza transmite y genera conocimientos, sean generales o específicos en referencia a un aspecto particular y por tanto en cada situación determinada estarán presente estrategias que permitan dicho desarrollo.

En lo que respecta al aprendizaje, se hace necesario anotar a Vigotsky, Ausubel y Piaget quienes aportaron teorías psicológicas sobre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Para Vigotsky el aprendizaje se origina en la interacción social en la que padres, docentes y la sociedad, promueven y regulan la conducta del ser humano, quien despliega sus habilidades intelectuales a través del descubrimiento y la interiorización (Guerrero, 2017).

En tanto que para Ausubel aprender es sinónimo de entender, o sea, que lo que se aprende se recuerda mejor porque queda integrado a los saberes previos. Por ello, es esencial conocer sus saberes previos para analizar el proceso de interacción del nuevo saber y el que ya posee el discente, siendo que no es tan relevante el resultado final que tiene sino el proceso que lo conduce a determinada respuesta (Guerrero, 2017). Sin embargo, para Piaget el aprendizaje es un proceso a través del cual el ser humano, mediante la práctica, manipulación de elementos e interacción con los demás construye conocimiento a través de los procesos de asimilación y acomodación (Guerrero, 2017). Es decir que, para el constructivismo, el aprendizaje no es algo finalizado e irreversible, sino que se construye a partir de la interacción con el mundo a través de procesos de asimilación y acomodación que dan respuesta a conflictos cognitivos (Guerrero, 2017).

Más adelante, anota que la modificación de los esquemas permite que los estudiantes sigan avanzando en su desarrollo cognoscitivo, por eso, las actividades con ellos deben:

- Propiciar la construcción activa del conocimiento, sin repetir información ni ejecución de actividades rutinarias, sino más bien, promover que el estudiante se involucre en el uso y combinación de sus capacidades resolviendo situaciones conflictivas.
- Partir de los conocimientos previos permitiendo a los estudiantes establecer múltiples conexiones y poder construir el nuevo aprendizaje sobre la base de sus saberes previos.
- Reconocer que el error es una oportunidad para mejorar el proceso de aprendizaje discente identificando los aspectos a mejorar.
- Intentar siempre la presentación de situaciones problemas complejas a los discentes para que tenga la oportunidad de aprender vinculando sus diferentes saberes (Guerrero, 2017).

Habiendo anotado las concepciones tanto de gestión, gestión de procesos, enseñanza y aprendizaje se observa que la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, es la fase práctica del docente en la que se evidencia la relación docente – discente desarrollándose la analogía situación problemática y estudiante en el contexto del aula (Llinares, 2006). Así mismo, en la gestión del

proceso enseñanza-aprendizaje el docente debe organizar equipos de trabajo y acciones pedagógicas propias de la gestión (Llinares, 2006).

Según Minedu (2016), los docentes deben tener en cuenta las fases de la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje que comprenden la planificación, ejecución y evaluación en los espacios educativos, las cuales son las dimensiones del presente estudio de investigación. Se presenta y describe a cada uno de ellos:

Planificación curricular

Considerando las necesidades y estableciendo prioridades a partir de principios y lineamientos teóricos o conceptuales sobre elementos que intervienen en el proceso educativo (Unesco, 2020). Coincide con este aporte el Minedu (2016) al anotar la necesidad de tomar en consideración los intereses, necesidades y contexto del estudiante, así como el uso pertinente de recursos y materiales.

Por otra parte, según Minedu (2016) afirma que planificar es idear, anticipar y plantear actividades para que los educandos aprendan e implica establecer de manera clara el propósito de aprendizaje (competencias y enfoques transversales). Agrega que en toda planificación se consideran los procesos pedagógicos y didácticos, interacciones, estrategias, clima de aula, contextos socio ambientales, que hagan factible el proceso de De enseñanza-aprendizaje y evaluación para el logro del propósito.

Más adelante, Minedu (2016) agrega que la planificación curricular del docente se inicia definiendo los propósitos de aprendizaje (competencias y enfoques transversales) a partir de situaciones significativas e implican promover una comunicación afectiva docente – discente, brindar espacios para el diálogo, organizar espacios y tiempos para la ejecución de lo planificado.

Ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje

Implica realizar el proceso enseñanza-aprendizaje, es lo fundamental del proceso curricular porque se plasma o no el proceso de enseñanza-aprendizaje (Unesco, 2020). En tanto que Minedu (2019), afirma que es el proceso de interacción efectiva docente–discente, respondiendo a propósitos de aprendizaje específicos encaminados al desarrollo de competencias. Además, responde a una intención pedagógica tomando en cuenta las finalidades educativas, el contexto, los estilos de aprendizaje y la didáctica propia de la competencia. Por ello, es factible realizar modificaciones a la planificación con base en los resultados que se obtuvo de la evaluación, todo ello con el fin de dar respuesta de manera coherente y pertinente de las necesidades de aprendizaje de los discentes.

Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje

Acción que está en todo el proceso, desde identificar las necesidades hasta el análisis de resultados, destacando que la evaluación fortalece el proceso permanente de reajuste, renovación o cambio (Unesco, 2020). En tanto que Minedu (2019), anota que

es un proceso constante y sistemático, por el medio del cual se recoge y procesa información para conocer, analizar y valorar los aprendizajes discentes, retroalimentar sus aprendizajes y tomar decisiones adecuadas para la práctica pedagógica y oportuna hacia la enseñanza. Se puede agregar que la planificación, ejecución y evaluación del aprendizaje son procesos conjuntos y se retroalimentan constantemente, son constantes y se ejecutan desde la reflexión de la praxis pedagógica.

Aunque se reconoce la complejidad de la evaluación, sin embargo, se asume como un aspecto más de la planificación, e inclusive al final de ello, y muchas veces como un aspecto instrumental. En tanto que profundizar en la evaluación del aprendizaje es tomar en cuenta las emociones del evaluador y evaluado, analizar los contenidos y formas de enseñanza y aprendizaje, así como los valores y opiniones de los docentes referente a las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes (Anijovich, 2010). En contraposición a esta idea el Minedu (2016) en el Currículo de la Educación Básica consideró que la visión de evaluación ha progresado significativamente asumiéndose como una práctica centrada en el aprendizaje discente, retroalimentándolo oportunamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la evaluación hay dos aspectos muy importantes que es necesario abordarlos para comprender mejor la evaluación formativa para el aprendizaje: retroalimentación y autorregulación. Entonces, la retroalimentación es parte del proceso de evaluación en la que se brinda información, orienta, plantea preguntas y

valora las tareas que ejecutan los estudiantes, así como sus productos y desempeños. Es decir, que la retroalimentación es una actividad primordial en el cumplimiento de los propósitos de una evaluación reflexiva y consciente (Anijovich, 2010). En tanto que la autorregulación de aprendizajes está relacionada con entender que el estudiante debe tener conciencia de lo que aprende y para qué lo aprende, de tal modo que él mismo monitoree su aprendizaje, estableciéndose metas de aprendizaje, siendo consciente de sus dificultades para corregir sus errores y encontrar los soportes necesarios para el logro de sus metas. Es decir, la autorregulación le permitirá obtener estrategias para aprender mejor (Guerrero, 2017).

Es así que se destaca el rol docente para procurar a los estudiantes oportunidades de aprendizaje, relacionar sus saberes, reflexionar sobre lo que aprenden, vinculándolo con su vida diaria y siendo críticos en su aprendizaje, así como en la forma de aprender. Para ello, debe ayudarlos a conocer su propio conocimiento a través de preguntas como: ¿qué aprendí? ¿qué tan bien lo hago? ¿qué me falta aprender para poder solucionar la situación o problema que se me presenta? ¿qué quiero hacer mejor? (Anijovich, 2010).

Según Ipuz et al. (2015) la epistemología aplicada en la educación sirve para el análisis crítico y reflexivo del proceso educativo, sobre los avances y dificultades de dicho proceso, con la intención de potenciar los avances y superar las dificultades, analizando todos los factores intervinientes con la intención de

hallar soluciones. Así mismo, se evalúan desde la epistemología educativa todas las ciencias relacionadas con el saber y los métodos que plantean para la adquisición y el dominio adecuado del conocimiento por parte de los estudiantes.

En el aspecto epistemológico, para García (2006), en la relación entre interdisciplinariedad y coherencia propia del sistema, es fundamental tomar en cuenta los límites entre los recursos teóricos y metodológicos de las diferentes disciplinas y reconocer que la actividad de los diferentes especialistas no coincide en problemas, fines, roles, conceptos esenciales, métodos, etc. De lo contrario, se asume una postura intermedia entre doctrinas o actitudes diversas (sincretismo) con el sistema de las ciencias afines. Para Casañas (2011) la intención científica de la objetividad del conocimiento de los procesos en la investigación educacional reside en los métodos utilizados. Esto significa expresar que la evidencia práctica del hecho, el conjunto y rigor de la información, en la concertación de juicios minimiza la subjetividad de conclusiones y del conocimiento científico.

Asimismo, el método cuantitativo cuya característica es ser racional y objetiva, basada en lo que se observa, manipula y verifica (Díaz et al., 2016) así como en aceptar saberes que emanen de la experiencia ya que sólo poseen validez los conocimientos existentes en la práctica y observación en la que todo ha de ser verificado para ser válido en la ciencia. Es decir, la experimentación es la mejor manera de generar teoría formal, por ello será una investigación cuasi experimental (Hernández et al., 2014). Es

decir, parte de teorías anticipadamente seleccionadas de la cual se sacan, por un método inductivo, hipótesis a contrastar en la investigación para reafirmarlas o descartarlas (Díaz et al., 2016).

Capítulo 3

Para determinar el efecto de la evaluación formativa como estrategia en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje

Tipo de investigación

La investigación fue de tipo aplicada, porque según Vargas (2009), en este tipo de estudios se utilizan los conocimientos en la praxis, para emplearlos en beneficio de los grupos que forman parte del estudio y tiene la intención del uso inmediato del conocimiento existente. Además, se afirma que fue una investigación aplicada porque estuvo caracterizada por producir conocimientos y aplicarlos en la solución del problema encontrado.

Este tipo de estudio se caracteriza por establecer a través del conocimiento científico, los medios para atender una debilidad observada durante la investigación, tal es así, que para Baena (2017), en este tipo de investigación, se formulan problemas específicos que demandan soluciones inmediatas. Este tipo de investigación aporta soluciones si la investigación se planea adecuadamente porque la nueva información es de mucha utilidad. Así mismo, centra su atención en las posibilidades concretas de poner en práctica las teorías generales, y consignar esfuerzos en la solución de las necesidades que la sociedad se propone.

Fue aplicada porque pretendió establecer el impacto de la aplicación del programa “Con la evaluación formativa gestiono procesos de enseñanza-aprendizaje significativos” en las prácticas pre-profesionales del estudiantado de una universidad estatal de la capital del Perú y el nivel fue explicativo porque según Hernández et al. (2014) buscó determinar las causas del fenómeno estudiado.

Diseño de investigación

El diseño de estudio fue cuasi experimental porque en este tipo de diseño se manipulan intencionalmente al menos una variable independiente para ver el efecto en otra variable que es dependiente. Asimismo, en este tipo de diseño los participantes ya se encuentran conformados antes de la experimentación, es decir, son grupos intactos (Hernández et al., 2014).

Se utilizó el diseño con pretest – postest y grupos intactos (uno de ellos de control) ya que en este diseño a los grupos se les aplicó un pretest, lo que sirvió para verificar la situación inicial de los grupos y luego un postest para ver los cambios logrados (Hernández et al., 2014).

Su simbología es:

GE	O ₁	X	O ₂
GC	O ₃	—	O ₄

Dónde:

GE: Grupo experimental

GC: Grupo control

O₁ y O₃: Aplicación del pretest

O₂ y O₄: Aplicación del postest

X: Aplicación del programa de intervención “Con la evaluación formativa gestiona procesos de enseñanza-aprendizaje significativos”.

VARIABLES Y OPERACIONALIZACIÓN

Las variables han sido definidas de manera conceptual y operacional, lo que sustentó la operacionalización de ambas va-

riables. La variable independiente fue el programa “Con la evaluación formativa gestiono procesos de enseñanza-aprendizaje significativos”, el mismo que buscó repotenciar la gestión de procesos enseñanza-aprendizaje a través de la evaluación formativa como estrategia.

En la definición conceptual se asume que la evaluación formativa como estrategia permite acrecentar el rendimiento del estudiantado buscando fortalecer sus capacidades individuales para que puedan comprender mejor sus estilos de aprendizaje.

La variable dependiente fue la gestión de procesos enseñanza-aprendizaje, definida conceptualmente como la fase práctica del docente en la que se evidencia la relación docente – discente desarrollándose la analogía situación problemática y estudiante en el contexto del aula. Así mismo, en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje el docente organiza equipos de trabajo y acciones pedagógicas propias de la gestión (Llinares, 2006).

Esta variable se operacionalizó en tres dimensiones (planificación curricular, ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje), 18 indicadores y 18 ítems que miden el nivel de desarrollo de la variable. Se anota también que la variable fue medida a través de las tres dimensiones consideradas en el estudio.

Población, muestra y muestreo

Definida la unidad de análisis, se delimitó la población de estudio sobre la cual se generalizó los resultados, tomando en cuenta que es el conjunto de casos que coinciden con una serie de especificaciones (Selltiz et al., 1980), es decir, que coinciden con determinadas características (Hernández et al., 2014). Siendo la muestra un subgrupo de la población con similares características (Hernández et al., 2014). La muestra lo conformaron 240 estudiantes de una universidad pública de la capital del Perú pertenecientes a la facultad de educación inicial. Siendo 120 estudiantes los que integraron el grupo control y otros 120 lo conformaron el grupo experimental. Se utilizó el muestreo no probabilístico, porque la selección de los participantes fue no probabilística por conveniencia y elegidas a decisión de los investigadores, es decir, según los propósitos del estudio (Hernández et al., 2014).

En lo que corresponde a criterio de inclusión y exclusión se consideró lo siguiente:

Criterios de inclusión

Estudiantes de la facultad de educación inicial de una universidad pública de la capital del Perú, que cursaron estudios el semestre académico 2020-II, estudiantes que tienen la mayoría de edad y han estado de acuerdo con la participación en la investigación y firmaron el consentimiento informado.

Criterios de exclusión

Estudiantes que no desearon participar de la investigación.

Técnica e instrumento de recolección de datos

Para recoger los datos de la variable dependiente: gestión de procesos de la enseñanza-aprendizaje, se utilizó la técnica de la observación. Al respecto, Hernández et al. (2014) afirman que es una técnica de recojo de datos que consiste en el registro ordenado, válido y confiable de conductas, procedimientos y situaciones observables, mediante una serie de categorías o indicadores. Se utilizó esta técnica porque en el proceso de observación, según Bunge (2014) se evidencian estos elementos: sujeto u observador (investigador), objeto de la observación (realidad), circunstancias de la observación (contextos determinados) y los medios de la observación (sentidos e instrumentos), desarrollados por las personas para extender los sentidos o crear nuevas manera y campos para la observación.

El instrumento de investigación utilizado fue la guía de observación, que según Campos y Lule (2012) es un instrumento que posibilita que el observador se sitúe sistemáticamente en lo que es el objeto de estudio en la investigación, además, es el instrumento que permite la recolección, obtención de datos e información de un hecho. En tanto que, para Rekalde et al. (2014), es un formato en el cual se recolectan y registran datos de manera

sistematizada. En este caso se aplicó el instrumento en dos momentos (pretest y postest), tanto al grupo control como al experimental. En la guía están anotadas los ítems en relación con las dimensiones e indicadores provenientes de las variables de estudio.

La validez del instrumento consiste en comprobar si este responde a las necesidades de la investigación logrando medir lo que debe medir (Hernández et al., 2014). En el estudio se utilizó la validez de contenido y se hizo a través de expertos, quienes después de revisar el instrumento certificaron la validez de este.

La fiabilidad se efectuó mediante el coeficiente Alfa para evaluar la confiabilidad u homogeneidad de las preguntas o ítems. Es frecuente usar este coeficiente cuando se trata de alternativas de respuestas politómicas (Hernández et al., 2014). Para obtener la fiabilidad se aplicó el instrumento a una muestra piloto conformada por 100 estudiantes universitarios elegidos al azar. La medición dio como resultado un Alfa de 0.83 por lo que se consideró de alta confiabilidad.

Procedimiento

La evaluación de inicio permitió la identificación de las diferencias o igualdades entre los grupos (control y experimental), después se ejecutó el programa “Con la evaluación formativa gestiono aprendizajes significativos” al grupo experimental y finalmente se aplicó la evaluación de salida a ambos grupos (control y experimental).

El instrumento de evaluación se aplicó siguiendo los procedimientos y secuencias siguientes:

1. Diseño del instrumento guía de observación.
2. Validación del instrumento a través del juicio de expertos.
3. Aplicación del instrumento al grupo de sujetos que tienen las mismas características de la muestra.
4. Obtención de resultados de confiabilidad del instrumento.

Previo a la aplicación del instrumento se coordinó con la directora de la Escuela Profesional de Niñez Temprana de la Facultad de Educación Inicial, docentes y estudiantes para establecer el día y horario adecuado, teniendo en cuenta que no afecten el horario de atención de los estudiantes. El tiempo utilizado en la aplicación del instrumento fue de 30 a 40 minutos y aplicados virtualmente.

El procedimiento para la aplicación del pretest fue el siguiente:

1. Se hizo una reunión con las docentes y se le explicó de la necesidad de aplicación del instrumento y la cual es una adaptación de las práctica pre-profesionales.
2. Se solicitó el cronograma de clases y horarios, también se pidió apoyo de las docentes en el relleno. Además,

se solicitó que envíen la planificación de las sesiones de aprendizaje que las estudiantes realizaban para revisar y marcar sobre los primeros 6 ítems, correspondiente a la planificación curricular de la guía de observación.

3. Respecto a los siguientes seis ítems correspondientes a la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje, se observó mientras las estudiantes dictaban las clases.
4. Y para los últimos seis ítems correspondientes a la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, se observó en las sesiones enviadas por las estudiantes, así como en los instrumentos de evaluación considerados en la planificación, salvo el último ítem que se evidenciaba cuando las estudiantes se conectaban con los niños a través de video llamadas por WhatsApp para hacer el proceso de retroalimentación, que luego eran anotadas en el cuaderno de campo junto al pantallazo que se pegaban en el instrumento de evaluación.

Una vez culminado el recojo de datos del pretest se planificó la aplicación del programa “*Con la evaluación formativa gestiono procesos de enseñanza-aprendizaje significativos*”, las que fueron desarrolladas haciendo uso de la plataforma *Google Meet* con participación total grupo experimental.

Una vez culminado la aplicación del programa se aplicó el postest siguiendo el mismo procedimiento de la aplicación del pretest.

Es necesario mencionar que en el grupo control también se siguió el mismo procedimiento tanto en el pretest y postest mas no hubo intervención con el programa propuesto.

Análisis de datos

Una vez culminada el recojo de datos se pasó a procesar y analizar haciendo uso de herramientas estadísticas de acuerdo con el propósito del estudio. Para dicho fin se siguió la propuesta sugerida por Hernández et al. (2014). Los datos obtenidos se agruparon y sistematizaron en una base de datos haciendo uso del programa estadístico SPSS versión 26, posteriormente se procedió a analizar e interpretar la información de manera descriptiva haciendo uso de las tablas y figuras. Asimismo, en análisis inferencial de los resultados ha permitido comprobar las hipótesis y realizar la generalización de los resultados a la población, el estadígrafo empleado para tal fin fue U de Mann-Whitney previa comprobación de los supuestos de normalidad.

Aspectos éticos

La investigación contó con la autorización respectiva por parte de la directora de escuela profesional. Así mismo, se mantuvo:

- El anonimato de los discentes que participaron en el estudio.

- El respeto y consideración.
- Se utilizó las normas APA (séptima edición) para las citas y referencias utilizadas.
- No hubo prejuizgamiento.

Para aplicar el instrumento se utilizó una ficha de consentimiento informado que invitó a las estudiantes a participar de la investigación en forma voluntaria y anónima.

Capítulo 4

Variables sobre la gestión de procesos de enseñanza-
aprendizaje

Análisis descriptivo

A continuación, se muestran los resultados descriptivos generales de la variable gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 1. Frecuencia del pretest del grupo control y experimental de la variable gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Grupo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Control	Bajo	119	99,2
	Medio	01	0,8
	Total	120	100,0
Experimental	Bajo	120	100,0
	Total	120	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2. Frecuencia del postest del grupo control y experimental de la variable gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje.

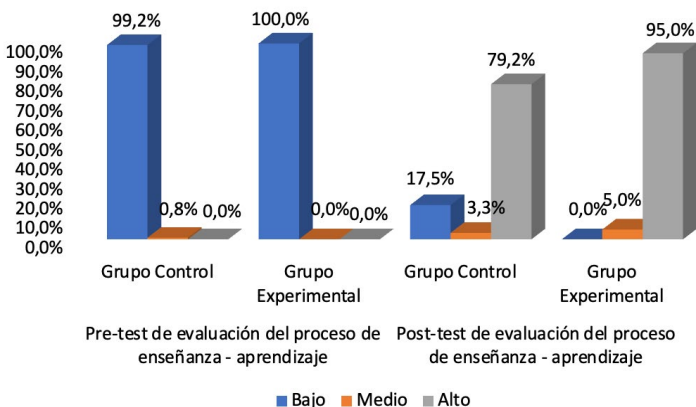
Grupo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Control	Bajo	21	17,5
	Medio	04	3,3
	Alto	95	79,2
	Total	120	100,0
Experimental	Medio	06	5,0
	Alto	114	95,0
	Total	120	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En el pretest como se muestra en la Tabla 1, el grupo control evidenció en gestión de proceso de enseñanza-aprendizaje que el 99,2% de estudiantes se ubicó en el nivel bajo y el 0,8% se encontró en el nivel medio. Asimismo, en el grupo experimental, en el pretest, el 100,0% de estudiantes se encontraba en el nivel bajo. Estas proporciones indican que en la fase de pretest no existen mayores diferencias significativas en cuanto a la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje del grupo control y el grupo experimental, por tanto, se evidencia una homogeneidad en la variable.

Después de la aplicación del programa educativo “Con la evaluación formativa gestiono procesos de enseñanza-aprendizaje significativos”, se aprecia que los resultados finales en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para el grupo control como para el grupo experimental son muy diferentes (Tabla 2), en el grupo control el 17,5% se ubicó en el nivel bajo, el 3,3% en el nivel medio y el 79,2% en el nivel alto, mientras que en el grupo experimental el 5,0% se ubicó en un nivel medio y el 95,0% en el nivel alto, por lo tanto, se puede concluir que el grupo control y experimental tienen diferencias significativas, por lo que se puede concluir que el programa tuvo efectos positivos en la mejora de la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Figura 1. Gráfico de barras de la variable gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presenta los resultados de las dimensiones de la variable gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 3. Frecuencia del pretest del grupo control y experimental de la dimensión planificación curricular.

Grupo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Control	Bajo	102	85,0
	Medio	18	15,0
	Total	120	100,0
Experimental	Bajo	104	86,7
	Medio	16	13,3
	Total	120	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Frecuencia del postest del grupo control y experimental de la dimensión planificación curricular.

Grupo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Control	Bajo	19	15,8
	Medio	30	25,0
	Alto	71	59,2
	Total	120	100,0
Experimental	Medio	40	33,3
	Alto	80	66,7
	Total	120	100,0

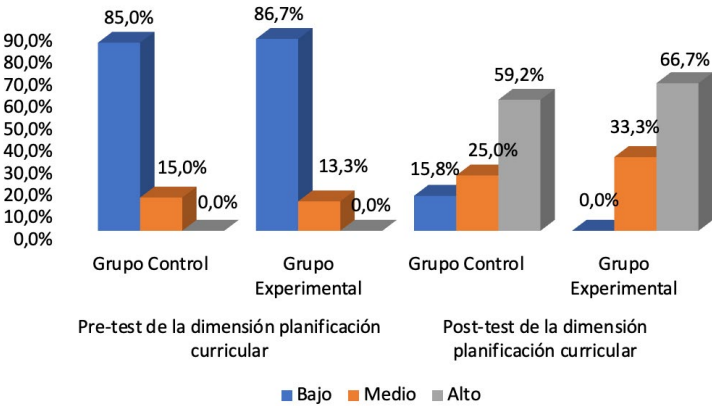
Fuente: Elaboración propia.

En el pretest como se muestra en la Tabla 3, el grupo control evidenció en la dimensión planificación curricular, que el 85,0% de estudiantes se ubicó en el nivel bajo y el 15,0% en el nivel medio. Asimismo, en el pretest, el grupo experimental, el 86,7% de estudiantes se ubicó en el nivel bajo y 13,3% en el nivel alto. Estas proporciones indican que en la fase de pretest no existen mayores diferencias significativas en cuanto a la dimensión planificación curricular del grupo control y el grupo experimental, por tanto, evidencia una homogeneidad en la variable.

Después de la aplicación del programa educativo “Con la evaluación formativa gestiono procesos de enseñanza-aprendizaje significativos”, se aprecia que los resultados finales de la dimensión planificación curricular tanto para el grupo control como para el grupo experimental son diferentes (Tabla 4), en el grupo control el 15,8% de estudiantes se ubicó en el nivel bajo, el 25,0% en el nivel medio y el 59,2% en el nivel alto, mientras que

en el grupo experimental el 33,3% se ubicó en un nivel medio y el 66,7% en el nivel alto, por lo tanto, se puede concluir que el grupo control y experimental tienen diferencias significativas, por lo que se concluye que el programa tuvo efectos positivos en la mejora en cuanto a la dimensión planificación curricular.

Figura 2. Gráfico de barras de la dimensión planificación curricular.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 5. Frecuencia del pretest del grupo control y experimental de la dimensión ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Grupo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Control	Bajo	111	92,5
	Medio	09	7,5
	Total	120	100,0
Experimental	Bajo	108	90,0
	Medio	12	10,0
	Total	120	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Frecuencia del postest del grupo control y experimental de la dimensión ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Grupo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Control	Bajo	21	17,5
	Medio	16	13,3
	Alto	83	69,2
	Total	120	100,0
Experimental	Medio	23	19,2
	Alto	97	80,8
	Total	120	100,0

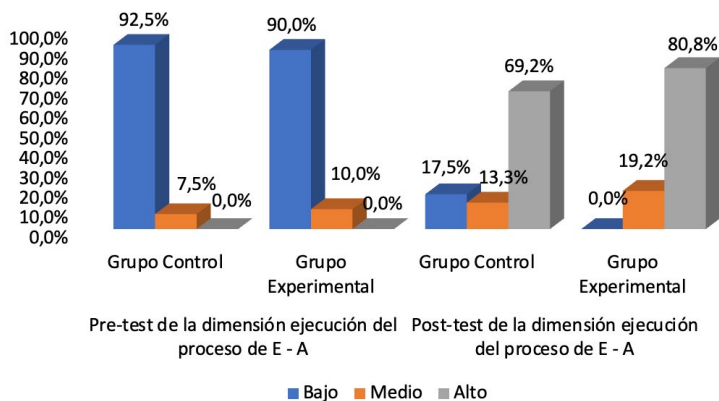
Fuente: Elaboración propia.

En el pretest como se muestra en la Tabla 5, el grupo control evidenció en la dimensión ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje, que el 92,5% de estudiantes se ubicó en el nivel bajo y el 7,5% en el nivel medio. Asimismo, en el pretest, el grupo experimental, el 90,0% de estudiantes se ubicó en el nivel bajo y el 10,0% en el nivel medio. Estas proporciones indican que en la fase de pretest no existen mayores diferencias significativas en la

dimensión ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje entre el grupo control y el grupo experimental por tanto evidencia una homogeneidad en la variable.

Después de la aplicación del programa educativo “Con la evaluación formativa gestiono procesos de enseñanza-aprendizaje significativos”, se aprecia que los resultados finales en la dimensión ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje, tanto para el grupo control como para el grupo experimental son diferentes (Tabla 6), en el grupo control el 17,5% de estudiantes se ubicó en el nivel bajo, el 13,3% en el nivel medio y 69,2% en el nivel alto, mientras que en el grupo experimental el 19,2% se ubicó en un nivel medio y el 80,8% en el nivel alto, por lo tanto se puede concluir que el grupo control y experimental tienen diferencias significativas, por lo que se concluye que el programa tuvo efectos positivos en la mejora de la dimensión de ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje.

Figura 3. Gráfico de barras de la dimensión ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Frecuencia del pretest del grupo control y experimental de la dimensión evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Grupo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Control	Bajo	114	95,5
	Medio	06	5,0
	Total	120	100,0
Experimental	Bajo	114	95,5
	Medio	06	5,0
	Total	120	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Frecuencia del postest del grupo control y experimental de la dimensión evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Grupo	Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Control	Bajo	21	17,5
	Medio	30	25,0
	Alto	69	57,5
	Total	120	100,0
Experimental	Medio	21	17,5
	Alto	99	82,5
	Total	120	100,0

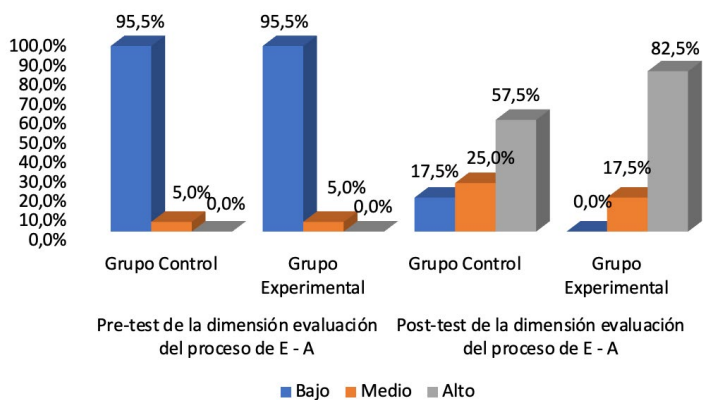
Fuente: Elaboración propia.

En el pretest como se muestra en la Tabla 7, el grupo control evidenció en la dimensión evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, que el 95,5% de estudiantes se ubicó en el nivel bajo y el 5,0% en el nivel medio. Asimismo, en el pretest, en el grupo experimental, el 95,5% de estudiantes se ubicó en el nivel bajo y el 5,0% en el nivel medio. Estas proporciones indican que en la fase de pretest no existen mayores diferencias significativas en cuanto a la dimensión evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje entre el grupo control y el grupo experimental por tanto evidencia una homogeneidad en la variable.

Después de la aplicación del programa educativo “Con la evaluación formativa gestiono procesos de enseñanza-aprendizaje significativos”, se aprecia los resultados finales de la dimensión ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje tanto para el grupo control como para el grupo experimental son diferentes (Tabla 8), en el grupo control el 17,5% de estudiantes se ubicó en el nivel bajo, el 25,0% en el nivel medio y 57,5% en el nivel alto, mientras

que en el grupo experimental el 17,5% se ubicó en un nivel medio y el 82,5% en el nivel alto, por lo tanto se puede concluir que el grupo control y experimental tienen diferencias significativas, por lo que se concluye que el programa tuvo efectos positivos en la mejora de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Figura 4. Gráfico de barras de la dimensión evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia.

Análisis inferencial

Para analizar si las notas provienen de una distribución normal se utilizó el test Kolmogorov-Smirnov, teniendo como resultado que las notas del pretest y posttest del grupo control y experimental del total y las dimensiones no devienen de una distribución normal, por tanto, el test que se usó para la contrastar las hipótesis se hizo con la U de Mann-Whitney.

Prueba de hipótesis general

H_0 : La evaluación formativa como estrategia no tiene efecto significativo en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

H_1 : La evaluación formativa como estrategia tiene efecto significativo en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

Tabla 9. Estadístico de contraste de la variable gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje.

	Pretest entre el GC y GE	Post test entre el GC y GE
U de Mann-Whitney	7140,00	5997,00
W de Wilcoxon	14400,00	13257,00
Z	-1,000	-3,843
Sig. asintót. (bilateral)	,317	,000

Fuente: Elaboración propia.

En el pretest, de los resultados mostrados en la Tabla 9, se aprecia los estadísticos de los grupos de estudio, siendo el nivel de significancia $p=0,317$ mayor que $p=0,050$ ($p>\alpha$) y $Z = -1,000$ mayor que -1.96 (punto crítico), por lo tanto, se concluye que los estudiantes, al inicio presentan resultados similares, es decir no se encontró diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental. Pero en el postest, de los resultados mostrados también en la Tabla 9, se aprecia los estadísticos

de los grupos de estudio, siendo el nivel de significancia $p= 0,000$ menor que $p=0,050$ ($p < \alpha$) y $Z = -3,843$ menor que $-1,96$ (punto crítico). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se comprueba de este modo que la evaluación formativa como estrategia tiene efecto estadísticamente significativo en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

Prueba de hipótesis específica 1

H_0 : La evaluación formativa como estrategia no tiene efecto significativo en la planificación curricular en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

H_1 : La evaluación formativa como estrategia tiene un efecto significativo en la planificación curricular en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

Tabla 10. Estadístico de contraste de la dimensión planificación curricular.

	Pretest entre el GC y GE	Post test entre el GC y GE
U de Mann-Whitney	7080,00	6280,00
W de Wilcoxon	14340,00	13540,00
Z	-,369	-2,008
Sig. asintót. (bilateral)	,712	,045

Fuente: Elaboración propia.

En el pretest, de los resultados mostrados en la Tabla 10, se aprecia los estadísticos de los grupos de estudio, siendo el nivel de significancia $p=0,712$ mayor que $p=0,050$ ($p>\alpha$) y $Z=-0,369$ mayor que $-1,96$ (punto crítico), por lo tanto, se concluye que los estudiantes, al inicio presentan resultados similares en cuanto a la dimensión planificación curricular, es decir, no hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental. Pero en el posttest, de los resultados mostrados también en la tabla 10, se aprecia los estadísticos de los grupos de estudio, siendo el nivel de significancia $p=0,045$ menor que $p=0,050$ ($p<\alpha$) y $Z = -2,008$ menor que $-1,96$ (punto crítico). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se comprueba de este modo que la evaluación formativa como estrategia tiene un efecto estadísticamente significativo en la planificación curricular en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

Prueba de hipótesis específica 2

H_0 : La evaluación formativa como estrategia no tiene efecto significativo en la ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

H_1 : La evaluación formativa como estrategia tiene un efecto significativo en la ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

Tabla 11. Estadístico de contraste de la dimensión ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje.

	Pretest entre el GC y GE	Post test entre el GC y GE
U de Mann-Whitney	7020,00	6118,50
W de Wilcoxon	14280,00	13378,50
Z	-,684	-2,656
Sig. asintót. (bilateral)	,494	,008

Fuente: Elaboración propia.

En el pretest, de los resultados mostrados en la Tabla 11, se aprecia los estadísticos de los grupos de estudio, siendo el nivel de significancia $p=0,494$ mayor que $p=0,050$ ($p>\alpha$) y $Z = -0,684$ mayor que -1.96 (punto crítico), por lo tanto, se concluye que los estudiantes al inicio presentan resultados similares en cuanto a la dimensión ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, no hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental. Pero en el postest, de los resulta-

dos mostrados también en la Tabla 11, se aprecia los estadísticos de los grupos de estudio, siendo el nivel de significancia $p=0,008$ menor que $p=0,050$ ($p < \alpha$) y $Z = -2,656$ menor que $-1,96$ (punto crítico). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se comprueba de este modo que la evaluación formativa como estrategia tiene un efecto estadísticamente significativo en la ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

Prueba de hipótesis específica 3

H_0 : La evaluación formativa como estrategia no tiene efecto significativo en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

H_1 : La evaluación formativa como estrategia tiene efecto significativo en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

Tabla 12. Estadístico de contraste de la dimensión evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

	Pretest entre el GC y GE	Post test entre el GC y GE
U de Mann-Whitney	7200,00	5179,50
W de Wilcoxon	14460,00	12439,50
Z	,000	-4,672
Sig. asintót. (bilateral)	1,000	,000

Fuente: Elaboración propia.

En el pretest, de los resultados mostrados en la tabla 12, se aprecia los estadísticos de los grupos de estudio, siendo el nivel de significancia $p=1,000$ mayor que $p=0,050$ ($p>\alpha$) y $Z = 0,000$ mayor que $-1,96$ (punto crítico), por lo tanto, se concluye que los estudiantes al inicio presentan resultados similares en cuanto a la dimensión evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir no hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y experimental. Pero en el posttest, de los resultados mostrados también en la tabla 12, se aprecia los estadísticos de los grupos de estudio, siendo el nivel de significancia $p=0,000$ menor que $p=0,050$ ($p<\alpha$) y $Z = -4,672$ menor que $-1,96$ (punto crítico). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se comprueba de este modo que la evaluación formativa como estrategia tiene efecto estadísticamente significativo en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

Capítulo 5

Evaluación formativa como estrategia y el efecto significativo en la gestión de procesos de enseñanza

Con base a los resultados estadísticos obtenidos en la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, se afirma la hipótesis general propuesta: la evaluación formativa como estrategia tiene efecto significativo en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú. Esto con un nivel de significancia $p= 0,000$ menor que $p=0,050$ ($p < \alpha$) y $Z = -3,843$ menor que $-1,96$ (punto crítico). Este resultado es concordante con la investigación de Gutiérrez (2017), referente a evaluación formativa como estrategia de enseñanza aprendizaje. Así mismo, concuerda con la aseveración de que la evaluación formativa como estrategia permite identificar el alcance, progreso y debilidades que los educandos obtienen en el proceso enseñanza-aprendizaje (Gutiérrez, 2017).

Además, concuerda con el planteamiento de que las estrategias pedagógicas en la gestión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, fortalecen la educación que brinda el docente, ya que este puede dinamizar las estrategias de aprendizaje que posibiliten mejoras en la educación, es así como utilizan la evaluación formativa como estrategia pedagógica en la gestión de procesos enseñanza-aprendizaje (Sánchez-Otero et al., 2019).

Asimismo, son corroborados con los conceptos de que la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, es la fase práctica del docente en la que se evidencia la relación docente – discente desarrollándose la analogía situación problemática y estudiante en el contexto del aula (Llinares, 2006). Además, en la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje el docente debe organizar equipos de trabajo y acciones pedagógicas propias de la gestión (Llinares, 2006).

Por ello, es de suma importancia realizar funciones de planeamiento, organización, integración, dirección y control, para asegurar los esfuerzos individuales y grupales haciéndose grandes equipos, rol que corresponde a los guías de la gestión de procesos de enseñanza–aprendizaje (Koontz et al., 2012).

En cuanto a la primera hipótesis específica, se comprueba que la evaluación formativa como estrategia tiene efecto significativo en la planificación curricular en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú, ello con base en los resultados estadísticos obtenidos en la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, con un nivel de significancia $p=0,045$ menor que $p=0,050$ ($p < \alpha$) y $Z = -2,008$ menor que $-1,96$ (punto crítico), resultados que coinciden con el aporte de Ortega (2015), quien en su investigación concluyó que aplicar la evaluación formativa en el proceso enseñanza-aprendizaje permite planificar las acciones acordes a las características particulares y sociales del discente.

Además, la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje necesita actualizarse constantemente, considerando el saber conocer, el saber hacer y el saber convivir, a través de una buena planificación curricular (Santos, 2016).

Asimismo, en la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje es necesario tener una planificación curricular ideal para presentar la propuesta ante los estudiantes lo que permite afinar las acciones de enseñanza aprendizaje (Meléndez y Gómez, 2008), corroborando el resultado obtenido en el estudio en el que indica que existe influencia significativa de efectos de la evaluación formativa como estrategia en la planificación curricular en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

Estas aseveraciones coinciden también con la posición de Arnao (2015) anotada en su investigación referente a evaluación formativa en Educación Superior quien concluye que ante la necesidad de cambiar los contenidos curriculares en las escuelas profesionales universitarias, pasando de un sílabo por objetivos a uno por competencias, se ha de tomar en cuenta que esta no se ejecuta aisladamente sino más bien integrado a un modelo educativo institucional fundada en competencias para evitar fracasos o intrascendencias de propuestas innovadoras. Por ello, es necesario realizar modificaciones en la planificación con base en los resultados de la evaluación con el fin de responder pertinentemente a las necesidades de aprendizaje de los discentes, pero teniendo en consideración los propósitos de aprendizaje (Minedu, 2019).

En referencia a la segunda hipótesis específica de la investigación, según los resultados estadísticos obtenidos en la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, se demuestra que existe la evaluación formativa como estrategia tiene efecto significativo en la ejecución de la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú. Esto con un nivel de significancia $p= 0,008$ menor que $p=0,050$ ($p < \alpha$) y $Z = -2,656$ menor que $-1,96$ (punto crítico), resultados que coinciden con el planteamiento de Trejo (2019) quien refiere que las competencias docentes para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje que viene a ser la aplicación de las habilidades, conocimientos y actitudes del docente para el logro de una adecuada ejecución de aprendizaje.

Estas aseveraciones se respaldan en los aportes de Unesco (2020), en la que destaca que la ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje, es el aspecto fundamental del proceso curricular plasmándose en ella o no el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tanto que Minedu (2019), afirma que es el proceso efectivo de interacción entre discente y docente, y responde a los propósitos de aprendizaje específicos encaminados al desarrollar las competencias. Además, responde a una intención pedagógica tomando en cuenta las finalidades educativas, el contexto, los estilos de aprendizaje y la didáctica propia de la competencia (Minedu, 2019).

En cuanto a la tercera hipótesis específica, se confirma también que la evaluación formativa como estrategia tiene efecto significativo en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú. Esto con base en los resultados estadísticos obtenidos en la prueba no paramétrica U de Mann Whitney, con un nivel de significancia $p=0,000$ menor que $p=0,050$ ($p < \alpha$) y $Z = -4,672$ menor que $-1,96$ (punto crítico). Hallazgo que coincide con la contribución de Pérez, Enrique et al. (2017), quienes en su estudio sobre evaluación formativa en el proceso enseñanza-aprendizaje, anotan que es necesario tener un concepto integrador de la evaluación, por ser la esencia del proceso evaluativo.

Ello implica disponer de un docente competente, con capacidad de aplicar una pertinente evaluación formativa y efectiva utilizando métodos diversos, acorde a los objetivos esperados en los estudiantes según su nivel de estudios, lo que asegura que el

estudiante desarrolle mecanismos de autorregulación para alcanzar nuevas metas de aprendizaje (Pérez, Enrique et al., 2017). Aporte vinculado al resultado del estudio que comprueba que existe efecto de la evaluación formativa como estrategia en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú.

Así mismo, Arribas (2017), en su estudio sobre evaluación formativa afirma que el aspecto central en la evaluación no radica en la negación de la evaluación externa, sino en su uso. Sin embargo, no descartó que las políticas educativas públicas y la dinámica de estudio refleje los procesos sociales constituidos a partir de intereses actuales en la sociedad. Destacando inclusive que la evaluación es un elemento central de la práctica docente, es la valoración que hace el docente en referencia a los niveles de aprendizaje discente.

Hallazgo que confirma los aportes de Tyler et al. (1967), quienes consideran que la evaluación se realiza desde un enfoque formativo y se realiza durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, brindando información este proceso y diferenciando entre evaluación de proceso y evaluación final. Lo que fue respaldado por Bloom (1971) quien asevera que la evaluación formativa brinda información que el docente puede utilizarlo para tomar decisiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, la evaluación formativa beneficia el acompañamiento al progreso del aprendizaje de los estudiantes producto de la experiencia, enseñanza u observación, es decir, la evaluación formativa es un acto en constante cambio, producto de las actividades de los estudiantes y de propuestas pedagógicas que suscite el profesor (Díaz & Hernández, 2002).

En contraste a ello, SEP (2012) afirma que el enfoque formativo fortalece la evaluación destacando inclusive que lo importante en la evaluación son los aprendizajes y no el estudiante, por ello, se debe evaluar el desempeño y no la persona. Los aportes del Minedu (2019) en referencia a evaluación formativa aseveran que es necesario su uso durante el proceso de la evaluación y no sólo al final como resultado, ya que se proporciona información permanente, oportuna e imprescindible.

En tanto que Velásquez y Rey (2005) afirman que la evaluación formativa es la acción característica del proceso administrativo en las organizaciones, que facilita información acerca de los procesos y productos, fortalezas y debilidades, y sobre ello asumir decisiones en la gestión.

Además, la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, es una acción que está en todo el proceso de la gestión enseñanza-aprendizaje, desde identificar las necesidades hasta el análisis de resultados, ya que precisamente, la evaluación fortalece el proceso permanente de reajuste, renovación o cambio (Unesco, 2020).

En tanto que Minedu (2019), anota que es un proceso constante y sistemático, por medio del cual se recoge y procesa información para conocer, analizar y valorar los aprendizajes discentes, y con base en ello realizar el proceso de retroalimentación del aprendizaje y tomar decisiones adecuadas para el desarrollo de la práctica pedagógica y oportuna con los estudiantes.

Esta afirmación se fundamenta en los aportes de Anijovich (2010) quien anota que la planificación, ejecución y evaluación de los aprendizajes son procesos conjuntos y se retroalimentan constantemente, son cíclicos y se ejecutan desde la reflexión de la praxis pedagógica. Ya que, aunque se reconoce la complejidad de la evaluación, sin embargo, se aborda como un elemento más de la planificación, e inclusive al final de ello, y muchas veces como un aspecto instrumental.

En tanto que profundizar en la evaluación de los aprendizajes es tomar en cuenta las emociones del evaluador y evaluado, analizar los contenidos y formas de enseñanza y aprendizaje, así como los valores y opiniones de los docentes referente a las capacidades de aprendizaje de sus estudiantes (Anijovich, 2010).

Además, en la evaluación hay dos aspectos muy importantes que son necesario abordarlos para comprender mejor la evaluación formativa para el aprendizaje: retroalimentación y autorregulación. Entonces, la retroalimentación es parte del proceso de evaluación en la que se ofrece información, orientación, planteamiento de preguntas y valoración de las tareas que ejecutan los estudiantes, así como sus productos y desempeños, es decir, que la retroalimentación es una actividad primordial en el cumplimiento de los propósitos de una evaluación reflexiva y consciente. En tanto que la autorregulación se da cuando el estudiante se propone metas y en el propósito de lograrlo realiza prácticas cognitivas, afectivas y procedimientos que posibilitan su logro (Anijovich, 2010).

A su vez, Pérez, Enrique et al. (2017) coincide con este aporte al anotar que en el proceso enseñanza-aprendizaje para alcanzar nuevas metas de aprendizaje y para que el estudiante logre desarrollar mecanismos de autorregulación, es necesario contar de un docente competente que tenga un concepto integrador de la evaluación, por ser la esencia del proceso evaluativo, con capacidad de aplicar una pertinente evaluación formativa y efectiva utilizando métodos diversos, acorde a los objetivos esperados en los estudiantes según su nivel de estudios.

Según Anijovich (2010) la retroalimentación es una actividad básica y fundamental en la evaluación reflexiva y consciente tanto de estudiantes como docentes, por ello se hace necesario abordar este aspecto para fortalecer y promover en los estudiantes una evaluación caracterizada por la reflexión, reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, sobre todo su compromiso de mejora. Ello asegurará en la sociedad, nuevos docentes capaces de realizar una evaluación consciente y reflexiva.

Finalmente, se destaca que los resultados de la investigación permiten visualizar algunas limitaciones encontradas:

No se pueden generalizar la investigación a otra población y muestra debido a que esta investigación fue aplicada sólo a estudiantes, lo cual abre posibilidades de seguir investigando el tema, ampliar la investigación con población y muestra de docentes, tomando en cuenta que son las personas que ya realizan la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje y aportan de manera fundamental en la formación de los futuros docentes.

Se observó déficit en lo que respecta a la dimensión evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, lo que hace necesario empoderar al docente conductor que acompaña a las estudiantes en temas referidos a la debilidad encontrada. Esto se afirma en base a la observación de instrumentos de evaluación que utilizan y en la diversidad de posturas que asumen en su praxis pedagógica en la gestión de procesos de aprendizaje, específicamente en lo que corresponde a la evaluación que realizan las docentes que acompañan a las estudiantes que forman parte de la población y muestra de la presente investigación.

Otra de las limitaciones encontradas durante la investigación, es en referencia a las falencias en la retroalimentación que reciben las estudiantes, así como en la autoevaluación docente respecto a su rol en la gestión del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto se sustenta en la ficha de observación que usan las estudiantes, lo cual carece de un espacio de autoevaluación. Esto muestra la necesidad de realizar investigaciones al respecto.

Capítulo 6

Cierre

Conclusiones

- La evaluación formativa como estrategia tiene efecto significativo en la gestión de procesos de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú, lo que quiere decir, que después de aplicar el programa “Con la evaluación formativa gestiono procesos de enseñanza-aprendizaje significativos”, se evidenciaron cambios positivos, correspondientes a los tres aspectos considerados en la guía de observación como son: planificación curricular, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- La evaluación formativa como estrategia tiene efecto significativo en la planificación curricular en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú, lo que significa que después de aplicar el programa “Con la evaluación formativa gestiono procesos de enseñanza-aprendizaje significativos mejoraron la planificación curricular”.
- La evaluación formativa como estrategia tiene efecto significativo en la ejecución del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú, lo que significa que después de aplicar el programa “Con la evaluación formativa gestiono procesos de enseñanza-aprendizaje significativos” mejoraron la ejecución de sus clases.

- La evaluación formativa como estrategia tiene efecto significativo en la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en estudiantes de una universidad estatal de la capital del Perú, lo que significa que después de aplicar el programa “Con la evaluación formativa gestiono procesos de enseñanza-aprendizaje significativos” mejoraron la evaluación de sus clases.

Recomendaciones

- Implementar la evaluación formativa como estrategia para obtener mejores resultados en la gestión de procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios.
- Implementar la evaluación formativa como estrategia para obtener mejores resultados en la planificación curricular en estudiantes universitarios.
- Implementar la evaluación formativa como estrategia para obtener mejores resultados en la ejecución del proceso enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios.
- Implementar la evaluación formativa como estrategia para obtener mejores resultados en la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios.

Referencias

- Addine, F., Ginoris, O., Armas, C., Martínez, B. M., Tabares, R. M., Urbay, M., Fux, M., Cárdenas, N., Hernández, C., & Calzado, D. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño.
- Agüero, J. C. (2016). *Evaluación formativa y aprendizaje por competencias en la asignatura de dibujo y diseño gráfico de los estudiantes de la escuela de ingeniería industrial de la facultad de ingeniería y arquitectura de la universidad de San Martín de Porres, año 2015* [Tesis doctoral, Universidad de San Martín de Porres]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12727/2628>
- Álvarez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de educación*, 350, 351-374. <https://sede.educacion.gob.es/publivena/la-evaluacion-en-la-practica-de-aula-estudio-de-campo/educacion-secundaria-profesores/23277>
- Anijovich, R., & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Edición.
- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(3), 31-38. <https://bit.ly/3eyZMvK>
- Arnao, M. O. (2015). *Investigación formativa y competencia comunicativa en educación superior* [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/10630/10658>
- Arribas, J. M^a. (2017). La evaluación de los aprendizajes. Problemas y soluciones. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(4), 381-404.
- Arregui, P. (Ed.) (2006). *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. PREAL.
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.

- Bizarro, W., Sucari, W., & Quispe-Coaquira, A. (2019). Evaluación formativa en el marco del enfoque por competencias. *Revista Innova Educación, 1*(3), 374-390. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2019.03.r001>
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment and classroom learning [Evaluación y aprendizaje en el aula]. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 5*(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bloom, B. S. (1971). Mastery learning [Maestro de aprendizaje]. In J. H. Block (Ed.), *Mastery learning, theory and practice* (pp. 47-63). Holt, Rinehart, and Winston.
- Borroto, M., Ballbé, A., Peralta, H., & Albarrán, B. (2007). *Gestión del proceso de enseñanza aprendizaje* [Tesis de maestría, Universidad de Ciego de Ávila]. Repositorio externo. https://nanopdf.com/download/gestion-del-proceso-de-enseanza-aprendizaje_pdf
- Brown, A., Bransford, J., Ferrara, R. & Campione, J. (1983). Learning, remembering, and understanding [Aprender, recordar y comprender]. En Flavell, J. H. & Markman, E. M. (Eds.), *Cognitive Development III. Handbook of Child Psychology* (77-166). Wiley.
- Bunge, M. (2014). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Penguin Random House Grupo Editorial Argentina.
- Campos, G., & Lule, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai, VII*(13), 45-60.
- Campos, Y. (2000). Estrategias de enseñanza aprendizaje. *DGENAMDF* <http://www.camposc.net/0repositorio/ensayos/00estrategiasenseaprendizaje.pdf>
- Casañas, M. (2011). Bases epistémicas de la educación. *Revista Integra Educativa, 4*(1), 219-249. <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n1/v4n1a13.pdf>

- Castelló, M., Monereo, C. & Gómez, I. (2009). Las competencias de los alumnos y su evaluación. En C. Monereo. (Coord.). *Pisa como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza* (pp. 33-53). Graó.
- Condemarín, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes. Un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas* Ministerio de Educación República de Chile. <https://n9.cl/w5hje>
- Día, E. (2019). *Colombia aprende. La red del conocimiento*. <http://aprende.colombiaprende.edu.co/es/campusvirtual>
- Díaz, F., & Hernández, G. (2002). *Estrategias para la comprensión y producción de textos*. McGraw-Hill.
- Díaz, C., Suárez, G., & Flores, E. (2016). *Guía de investigación en educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Eggen, P., & Kauchak, D. (2012). *Strategies and Model of teachers. Teaching content and Thinking skills* [Estrategias y Modelo de docentes. Enseñar contenido y habilidades de pensamiento] (6ª ed.). Pearson Education.
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5(1), 2-9. https://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/ene_art1.pdf
- García, R. (2006). Epistemología y teoría del conocimiento. *Salud Colectiva*, 2(2), 113-122.
- Gimeno, J., & Pérez, Á. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Guerra, J. (2020). *El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano*. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7(2), 1-21. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2033>

- Guerrero, M. V. (2017). *Guía de evaluación formativa para el aprendizaje para el nivel de educación inicial*. Documento de trabajo. <https://www.dre-apurimac.gob.pe/inicio/images/ARCHIVOS2017/a-educa-inicial/GUIA-DE-EVALUACION-231117.pdf>
- Gutiérrez, M. (2017). Diseño de una experiencia de evaluación formativa mediante portafolio en el Grado en Magisterio de Educación Infantil en la Universidad de Cantabria. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 3(2), 82-87. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7319792>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback [El poder de la retroalimentación]. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.
- Heritage, M. (2008). *Learning progressions: supporting instruction and formative assessment* [Progresiones de aprendizaje: apoyo a la instrucción y la evaluación formativa.]. Council of Chief State School Officers (CCSSO). <https://bit.ly/3IRVo2B>
- Heslin, K., & Mitchell, M. (2016). Evaluation as a teaching intervention: Use of a questionnaire to illustrate program evaluation concepts and promote student reflection. *The Journal of Health Administration Education*, 33(1), 43-61.
- Ipuz, E., Trilleros, D., & Urueña, F. (2015). Una mirada: epistemología en la educación. *Revista Ejes*, (3), 47-50. <http://funes.uniandes.edu.co/9799/>
- Koontz, H., Weihrich, H., & Cannice, M. (2012). *Administración, una perspectiva global y empresarial*. McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Llinares, S. (2006). *Aprendiendo a “ver” la enseñanza de las matemáticas*. En Sbaragli, S. & D’Amore, B. (eds.), *La matematica e la seua Didattica, vent’anni di impegno* (pp. 177-180). Carocci Faber.
- López, B. y Hinojosa, E. (2001). *Evaluación de los Aprendizajes*. Editorial Trillas.
- Losada, Á., Montaña, M., & Moreno, H. (2010). *Métodos, técnicas y estrategias de enseñanza-aprendizaje*. Ediciones SEM
- Maghnouj, S., Salinas, D., Kitchen, H., Guthrie, C., Bethell, G., & Fordham, E. (2020). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Serbia*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/225350d9-en>
- Meléndez, S., & Gómez, L. J. (2008). La planificación curricular en el aula. Un modelo de enseñanza por competencias. *Laurus*, 14(26), 367-392. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491018>
- Meneses, G. (2007). *El proceso de enseñanza- aprendizaje: el acto didáctico*. Universitat Rovira I Virgili Ntic, Interacción y Aprendizaje en la Universidad.
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Básica*. <http://www.Minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa de fortalecimiento de capacidades*. <http://www.Minedu.gob.pe/superiorpedagogica/pfc/>
- Ministerio de Educación. (2019). *Diseño Curricular Básico Nacional de la formación inicial docente*. <https://bit.ly/3ez1gGk>
- Ministerio de Educación. (2020). *Orientaciones para el desarrollo del servicio educativo en los centros de educación técnico-productiva e institutos y escuelas de Educación Superior, en el marco de la emergencia sanitaria por Covid-19*. <https://www.gob.pe/institucion/Minedu/normas-legales/466144-087-2020-Minedu>

- Morrison, G. (2005). *Educación Infantil* (9ª ed.). Editorial Pearson Prentice Hall.
- Nima, N. (2018). *Influencia del Proceso de Enseñanza–Aprendizaje en el Rendimiento Académico del Área de Comunicación en Estudiantes del primer Año de secundaria de la Institución Educativa Tarapoto, 2018* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/26047>
- Nirenberg, O., Brawerman, J., & Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Editorial Paidós.
- Ortega, M. A. (2015). *Evaluación formativa aplicada por los docentes del área de Ciencia, Tecnología y Ambiente en el distrito de Hunter. Arequipa* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/118>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Que hace la UNESCO para la política y planificación de la educación*. <https://bit.ly/3k3n0ew>
- Osorio, P. W. (2018) *Concepciones y prácticas docentes sobre evaluación de los aprendizajes en la Región Junín* [Tesis doctoral, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio institucional. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/5676>
- Pérez, J. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Editorial La Muralla.
- Pérez, A. F., Méndez, C. J., Pérez, P., & García, J. A. (2017). Los programas de estudio en la educación superior: Orientaciones para su elaboración. *Perspectiva docente Espectro* (62), 21-31. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6349281.pdf>
- Pérez, M., Enrique, J. O., Carbó, J. E., & González, M. (2017). La evaluación formativa en el proceso enseñanza aprendizaje. *EDUMECENTRO*, 9(3), 263-283. <https://bit.ly/3lc2t8V>

- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. De Boeck.
- Red Kipus Perú. (2017, 2-3 junio). *Hacia la Excelencia de los Institutos de Educación Superior Pedagógicos* [Ponencia]. Seminario de Políticas de desarrollo docente al 2021, Lima, Perú. <https://bit.ly/38nRfdY>
- Rekalde, I., Vizcarra, M. T., & Macazaga, A. M. (2014). La observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. *Educación XXI*, 17(1), 201-220.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional assessment. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Sánchez-Otero, M., García-Guiliany, J., Steffens-Sanabria, E., & Hernández-Palma, H. (2019). Estrategias Pedagógicas en Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en la Educación Superior incluyendo Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. *Información tecnológica*, 30(3), 277-286. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000300277>
- Sandi, J. C., & Cruz, M. A. (2019). Propuesta metodológica de enseñanza y aprendizaje para innovar la Educación Superior. *Revista de las Sedes Regionales*, 17(36), 2-38.
- Santos, L. (2016). A articulação entre a avaliação somativa e a formativa, na prática pedagógica: ¿uma impossibilidade ou um desafio? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 637-669. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300006>
- Secretaría de Educación Pública. (2012). *El enfoque formativo de la educación. Serie: herramientas para la evaluación en educación básica*. SEP.
- Selltiz, C., Jahoda, M., Deutsch, M., & Cook, S. (1980). *Métodos de investigación en las relaciones sociales* (3ª Ed.). Ediciones Rialp, S.A.

- Tyler, R. W., Gagné, R. M., & Scriven, M. (1967). *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Rand McNally.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación química*, 23(6), 177-179. <https://doi.org/10.1016/j.eq.2015.05.001>
- Torres, R. (2013). *La evaluación formativa*. Ministerio de Educación Pública. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/evaluacion-formativa.pdf>
- Trejo, K. (2019). Competencias docentes para la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de una visión integradora de las principales tendencias didácticas. *Revista Boletín Redipe*, 8(12), 36-49. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i12.871>
- Vargas, Z. R. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33(1), 155-165. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44015082010>
- Vásquez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza. Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Universidad de Lasalle.
- Velazque, L., Valenzuela, C. J., & Murillo, F. (2020). Pandemia COVID-19: repercusiones en la educación universitaria. *Odontología Sanmarquina*, 23(2), 203-205. <https://doi.org/10.15381/os.v23i2.17766>
- Velásquez, A., & Rey, N. (2005). *Gestión curricular y educación universitaria*. Universidad de San Martín de Porres.



Religación
Press
Ideas desde el Sur Global



RELIGACIÓN
CICSHAL

Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
desde América Latina



Religación Press

EVALUACIÓN FORMATIVA

Estrategia en la gestión de procesos de
enseñanza-aprendizaje

ISBN: 978-9942-7120-1-1



9 789942 712011